

Seifert, Susanne; Paleczek, Lisa; Gasteiger-Klicpera, Barbara  
**Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache**

*Empirische Sonderpädagogik 11 (2019) 4, S. 259-278*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Seifert, Susanne; Paleczek, Lisa; Gasteiger-Klicpera, Barbara: Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache - In: Empirische Sonderpädagogik 11 (2019) 4, S. 259-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183345 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183345>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Empirische Sonderpädagogik**, 2019, Nr. 4, S. 259-278  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule: Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache

*Susanne Seifert, Lisa Paleczek & Barbara Gasteiger-Klicpera*

*Universität Graz*

### Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, Unterschiede im rezeptiven Wortschatz zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache zu identifizieren und Zusammenhänge mit den Lesefertigkeiten zu verdeutlichen. Untersucht werden die rezeptiven Wortschatz- und Lesefähigkeiten von insgesamt 2398 in Österreich lebenden Kindern (erste bis dritte Klassenstufe) mit Deutsch als Erst- (L1 Deutsch, 66.18%) und Zweitsprache (L2 Deutsch, 33.82%), wobei für die Datenerhebung ein neu entwickeltes Testverfahren verwendet wurde. Unterschiede im Wortschatz zwischen Kindern mit L2 Deutsch werden in Hinblick auf das Geburtsland sowie die häufigsten Sprachgruppen näher beleuchtet. Schließlich werden die Zusammenhänge zwischen Wortschatz- und Lesefähigkeiten bei Kinder mit L1 und L2 Deutsch untersucht. Kinder mit L1 Deutsch zeigten bessere Leistungen als Kindern mit L2 Deutsch im rezeptiven Wortschatz. Zudem verfügten Kinder mit L2 Deutsch, die in Österreich geboren wurden, über bessere Leistungen im rezeptiven Wortschatz als jene, die in einem anderen Land geboren wurden. Kinder mit türkischer Erstsprache wiesen geringere rezeptive Wortschatzfähigkeiten auf als Kinder anderer Sprachgruppen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch und Rumänisch). Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Wortschatz und Lesefähigkeiten (insbesondere Leseverständnis) war bei Kindern mit L2 Deutsch größer als bei Kindern mit L1 Deutsch. Bei Kindern mit L2 Deutsch zeigte sich dieser Zusammenhang bereits in der ersten Klasse, wohingegen bei Kindern mit L1 Deutsch die Stärke des Zusammenhangs mit den Klassenstufen stieg. Implikationen der Ergebnisse in Hinblick auf inklusionspädagogische Anpassungen im Leseunterricht werden diskutiert.

*Schlüsselwörter:* rezeptiver Wortschatz, Grundschule, Kinder mit anderen Erstsprachen, Lesefähigkeiten

### **Receptive vocabulary in primary school: differences between children with German as a first or second language**

#### **Abstract**

The aim of the present study was to identify differences in the receptive vocabulary between children with German as their first and second language and to identify correlations with reading skills. Receptive vocabulary skills of 2398 students with German as a second language (L2

learners, 33.82%) are compared to the skills of their peers with German as their first language (L1 learners, 66.18%) in Grades 1 to 3. For data collection a newly constructed test was used. The data for the present study was collected during standardization processes. The results of L2 learners are investigated in more detail with regard to the country of birth and the most common language groups. In addition, the correlation between vocabulary and reading skills in L1 and L2 learners is examined. L1 learners scored higher in a vocabulary test than L2 learners. Moreover, L2 learners born in Austria showed better receptive vocabulary knowledge than those born in another country. Children with Turkish as their L1 had less receptive vocabulary than children of other language groups (Albanian, Arabic, Bosnian, Croatian, and Romanian). The correlation between vocabulary and reading skills (especially reading comprehension) was higher for L2 learners than for L1 learners. In L2 learners, this high correlation was already evident in Grade 1, whereas in L1 learners, the correlation increased with Grade. The results are discussed with regard to inclusive pedagogical adjustments in reading lessons.

*Keywords:* receptive vocabulary, elementary school, second language learners, reading abilities

Inklusion wird laut UNESCO (2005, S. 13) als ein Prozess gesehen, bei dem die Diversität der Bedürfnisse *aller* Lernenden adressiert wird, und zwar durch stärkere Partizipation (bildungs-, kultur- und gesellschaftsbezogen) sowie durch Verringerung von Ausgrenzung. Im Sinne der UN Behindertenrechtskonvention (UNESCO, 2006) ist Inklusion ein Menschenrecht, das beinhaltet, dass *alle* Personen unabhängig von ihren jeweiligen pädagogischen Bedürfnissen gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem erhalten und keine Benachteiligung erfahren, wobei auch Personen mit Migrationshintergrund bzw. anderen Erstsprachen als Deutsch einbezogen sind (Bešić, 2018; Georgi, 2015; Raditsch, 2015). Unterrichtskonzepte, die der sprachlichen Diversität in der Klasse wertschätzend begegnen, sowie kulturunabhängige Testverfahren, die in der Konzeption und Normierung Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (vereinfachend wird im Zuge dieses Beitrages von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (L2) gesprochen) mitbedenken und involvieren, sollten aus diesen Gründen selbstverständlich sein.

Auch wenn Inklusion letztlich laut Definition alle Lernenden umfasst, wird im deutschsprachigen Raum der Begriff fast ausschließlich mit Behinderungen assoziiert. Um einen Beitrag zu dieser Diskussion

zu leisten, wird im vorliegenden Artikel unterstrichen, dass inklusive Pädagogik die besonderen Bildungsbedarfe von Kindern mit L2 Deutsch verstärkt in den Blick nehmen sollte. Die Betrachtung der Wortschatzfähigkeiten von Kindern mit L2 Deutsch im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache (L1 Deutsch) und der Zusammenhänge der Wortschatz- mit den Lesefähigkeiten ermöglicht eine differenzierte Analyse der notwendigen inklusiven Unterrichtskonzepte für Kinder mit L1 und L2 Deutsch.

### ***Bedeutung des Wortschatzes und Wortschatzentwicklung***

Der Wortschatz stellt einen bedeutsamen Teilaspekt der Sprache dar (Lewis, 1993). Wörter, als universelle Bausteine der Sprache (Miller, 1993), sind grundlegend für die Entwicklung weiterer linguistischer Fähigkeiten (Phonologie, Syntax, Pragmatik). Zudem bildet das Wortschatzwissen eine Voraussetzung für viele weitere Fähigkeiten in der Schulzeit. Insbesondere die Lesefähigkeiten (speziell das Leseverständnis) werden unmittelbar durch das Wortschatzwissen beeinflusst. Bei Kindern mit L2 Deutsch ist dieser enge Zusammenhang umso bedeutender, da sprachliche Defizite in der Bildungssprache Deutsch Probleme in der

Leseentwicklung bedingen können (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012) und somit auch das Risiko einer generellen Bildungsbenachteiligung für diese Kinder größer ist als für ihre Peers mit L1 Deutsch (u.a. Esser, 2006; Stanat, 2006). Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass bei Kindern mit L2 Deutsch unverhältnismäßig oft ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird und diese somit einem Risiko doppelter Diskriminierung ausgesetzt sind (Feyerher, 2009).

Die Verarbeitung und Speicherung von Wörtern wird in kognitionspsychologischen Modellen in einem mentalen Lexikon verortet, das als Teil des Langzeitgedächtnisses konzipiert ist. In diesem mentalen Lexikon werden Wörter und alle zugehörigen Informationen (semantische, syntaktische, phonologische und morphologische) gespeichert und netzwerkartig – in Form von Knoten und Verbindungen zwischen diesen – organisiert (Levelt, 1989). Durch diese Organisation und Struktur ist ein effizienter Wortabruf sowohl beim Verstehen (der Rezeption von gesprochenem oder geschriebenem Input) als auch bei der Produktion von mündlichem oder schriftlichem Output gewährleistet (Aitchison, 1997). Wie gut ein Wort aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden kann, ist abhängig vom Wissen über dieses Wort sowie seiner Integration im Netzwerk, die wiederum von Variablen wie der Frequenz und dem Erwerbssalter des Wortes abhängt (Glück, 2011).

Rezeptives Wortschatzwissen steht für die Verarbeitung eines (mündlich oder schriftlich) dargebotenen Wortes und den Abruf seiner Bedeutung (Nation, 2013) und ist im Vergleich zum produktiven leichter zugänglich (beim Lernen und in der Anwendung).

In der sprachlichen Entwicklung spielt der Erwerb von Wörtern (lexikalische Entwicklung) eine bedeutende Rolle. Trotz der Unterschiedlichkeit individueller Entwicklungsverläufe existieren Angaben über quantitative Aspekte in der Entwicklung des frühen Lexikons, wobei diese in der Litera-

tur leicht voneinander abweichen (Rupp, 2013). Dennoch soll im Folgenden ein kurzer Abriss der quantitativen Lexikontwicklung erfolgen.

Der Sprachperzeption oder -rezeption kommt bei der sprachlichen Entwicklung eine grundlegende Bedeutung zu, da sie eine notwendige Voraussetzung für die Sprachproduktion darstellt (Steinberg, Nagata, & Aline, 2001). Daher gehen in der Sprachentwicklung die rezeptiven Erwerbsschritte den produktiven immer etwas voraus. Den Beginn der rezeptiven Wortschatzentwicklung kann man bereits im Alter von etwa acht bis zehn Monaten ansiedeln, wenn Kinder die ersten Wörter verstehen lernen, wohingegen der produktive Wortschatzerwerb mit der Äußerung erster Wörter um den ersten Geburtstag herum beginnt. Mit 18 bis 24 Monaten umfasst der rezeptive Wortschatz bereits ca. 200 Wörter, der produktive hingegen etwa 50 Wörter (Szagun, 2006). Von diesem Alter an wächst der Wortschatz schnell weiter an (Wortschatzexplosion). Mit etwa sechs Jahren umfasst der rezeptive Wortschatz der Kinder etwa 10 000 bis 14 000 Wörter, der produktive etwa 5000 Wörter (Rothweiler & Meibauer, 1999; für eine Übersicht siehe Kannengießler, 2012; Rupp, 2013). Zwar flacht die Zuwachskurve der Wortschatzentwicklung mit der Zeit ab, aber auch im Erwachsenenalter passt sich der Wortschatz durch den Erwerb von Fach-, Fremd-, aber auch Alltagswörtern ständig den aktuellen Entwicklungen in der eigenen Biographie und in der Gesellschaft an.

Nicht nur die quantitative, sondern auch die qualitative Wortschatzentwicklung zeigt trotz individueller Unterschiede hohe Übereinstimmung zwischen Kindern. Dennoch variieren auch hier die Angaben, da die Zusammensetzung des Lexikons nicht unabhängig von seiner Größe betrachtet werden kann (Rupp, 2013). Nachfolgende Angaben stellen daher erneut lediglich Orientierungswerte dar. Die ersten geäußerten Wörter sind zumeist Lautmalereien (z.B. Wauwau), personal-soziale Wörter (z.B. hallo),

relationale Wörter (z.B. auch) und Eigennamen (z.B. Mama). Etwa Ende des zweiten Lebensjahres ist ein Rückgang dieser frühen Kategorien mit einem gleichzeitigen Anstieg der Nomen, aber auch Verben zu verzeichnen. Etwa Mitte des dritten Lebensjahres differenziert sich das Lexikon noch weiter aus, die Anzahl der Verben und Funktionswörter nimmt deutlich zu und etwa mit drei Jahren ist die Zusammensetzung des Lexikons ausgewogen und entspricht der Zusammensetzung des erwachsenen Lexikons (Kauschke, 2000; Pomnitz & Rupp 2013).

### ***Besonderheiten der Wortschatzentwicklung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache***

Kinder mit L2 Deutsch stehen in Bezug auf den Wortschatz vor einer anderen Erwerbsaufgabe als Kinder mit L1 Deutsch. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Gruppe der Kinder mit L2 Deutsch sehr heterogen ist – die Kinder unterscheiden sich nicht nur dahingehend, welche ihre Erstsprache ist, sondern auch in der Anzahl der Erstsprachen, dem Erwerbsbeginn des Deutschen, dem Sprach- und Sprechangebot, dem familiären Bildungshintergrund und sozioökonomischen Status, in bildungspolitischen und schulischen Faktoren (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014). Diese Heterogenität im Blick behaltend, werden im Folgenden zunächst Unterschiede zwischen Kindern mit einem frühen und späteren Erwerbsbeginn im Deutschen festgehalten.

Kinder, die simultan oder sehr früh Deutsch als zusätzliche Sprache erwerben (Erwerbsbeginn bis zum vierten Lebensjahr, bilingual oder sukzessiv), zeigen ähnliche Entwicklungsschritte wie Kinder, die nur eine Sprache erwerben (Apeltauer, 2010; Meisel, 2007). In der quantitativen Lexikonalentwicklung zeigen sie jedoch deutliche Unterschiede zu monolingualen Kindern. In Relation zu Kindern mit L1 Deutsch sind Kinder mit L2 Deutsch dem deutschsprachigen Input weniger ausgesetzt, was sich auf

die Wortschatzgröße des deutschen Lexikons auswirkt (Klassert & Kauschke, 2014). International konnte diese Überlegenheit des monolingualen im Vergleich zum bilingualen Wortschatz bereits vielfach nachgewiesen werden (z.B. Englisch-Spanisch bilinguale Kinder: Cobo-Lewis, Pearson, Eilers, & Umbel, 2002a, 2002b; Kinder mit Englisch als L2 und verschiedenen L1: Goldberg, Paradis, & Crago, 2008; Kinder mit L2 Deutsch und L1 Russisch: Klassert, 2011). Im produktiven Wortschatz sind diese Unterschiede deutlicher zu erkennen als im rezeptiven (Cobo-Lewis et al., 2002a, 2002b). Auch die qualitative Lexikonalentwicklung der Kinder mit L2 Deutsch weicht von jener der monolingualen Peers deutlich ab, da die Sprachkontexte der verschiedenen Sprachen bei bilingualen Kindern häufig sehr unterschiedlich sind (Meisel, 2004). Diese unterschiedlichen Sprachkontexte bringen mit sich, dass einige Kinder mit L2 Deutsch zu Beginn des Erwerbs der L2 bereits einen großen und vielfältigen Wortschatz in ihrer L1 besitzen und somit den neu zu erlernenden Wortschatz auf den bereits bestehenden aufbauen können. Andere Kinder hingegen haben zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns der L2 eher einen thematisch eingeschränkten oder kleinen Wortschatz in ihrer L1 aufgebaut. Dies führt dazu, dass der neu zu erwerbende Wortschatz zum Teil noch nicht in der L1 existiert und neue Bedeutungskonzepte des Wortes angelegt werden müssen, bevor die Wortform gespeichert werden kann (Apeltauer, 2010). Außerdem können bestimmte Wortarten für Kinder mit L2 Deutsch schwieriger zu erwerben sein als andere, weil diese beispielsweise in der Erstsprache nicht existieren (bspw. Präpositionen, die u.a. im Türkischen nicht vorhanden sind) (Ahrenholz, 2010).

Bei Kindern, die Deutsch erst später erwerben (nach dem vierten Lebensjahr, in manchen Quellen nach dem sechsten oder siebten, später L2-Erwerb) kann man davon ausgehen, dass sie die deutsche Sprache vor dem Hintergrund ihrer zuerst erworbenen

Sprache erlernen (Holler-Zittlau, Dux, & Berger, 2004). Je später Kinder die L2 erwerben, desto mehr Wörter mit dazugehörigen Bedeutungen haben sie bereits im Verlauf des L1-Erwerbs gespeichert und desto mehr können sie den Wortschatz der L2 auf die L1 beziehen (Apeltauer, 2010). Je später die L2 jedoch erworben wird, desto weniger ist der Spracherwerb dem monolingualen oder vergleichsweise mühelosen bilingualen vergleichbar, sondern wird mehr und mehr zu einem eher mühsamen und langwierigen Fremdsprachenlernen (Chilla, Rothweiler, & Babur, 2010).

Die Wortschatzentwicklung ist nicht nur vom Erwerbsbeginn der L2, sondern auch von der Erstsprache an sich abhängig. Eine zweite Sprache kann leichter erworben werden, wenn sie linguistisch nah verwandt mit der L1 ist und beide Sprachen viele ähnliche Strukturen aufweisen (Nation, 2013), da beim lexikalischen Erwerb wechselseitige Einflüsse wirksam werden (unabhängig davon, wann die L2 erworben wurde, ist dieser Einfluss bidirektional, vgl. Grosjean & Li, 2013). Das Lernen des Deutschen als L2 müsste somit Lernenden mit einer L1 der gleichen Sprachgruppe (Gruppe der germanischen Sprachen: z.B. Englisch, Niederländisch, Dänisch) aufgrund der Ähnlichkeiten einfacher erscheinen als Lernenden mit einer L1 einer anderen Sprachgruppe innerhalb der Sprachfamilie der indogermanischen Sprachen (z.B. Gruppe der slawischen Sprachen: z.B. Serbisch, Kroatisch, Russisch) oder gar einer anderen Sprachfamilie (z.B. Familie der Turksprachen, zu denen das Türkische gehört). In verschiedenen Studien konnte bereits gezeigt werden, dass insbesondere Kinder mit L1 Türkisch vermehrt Schwierigkeiten im Erwerb des Deutschen aufweisen (u.a. Esser, 2006; Peltzer-Karpf, Wurnig, Schwab, Griessler, Akkus, Lederwasch et al., 2003). Die Gründe werden jedoch nicht (nur) im Verwandtschaftsgrad der beiden Sprachen Deutsch und Türkisch gesehen, sondern vielmehr in anderen Faktoren der Sprach- und Bildungssozialisation der Familien. Eine Langzeitstu-

die zur Sprachentwicklung während der Grundschulzeit (Peltzer-Karpf et al., 2003) konnte bei sechs multilingualen Wiener Grundschulklassen zeigen, dass insbesondere Kinder der beiden Sprachgruppen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch unerwartet große Unterschiede in der Sprachentwicklung zeigten. Dabei wiesen türkische oder türkischstämmige Kinder die größten sprachlichen Defizite (nicht nur in der L2 Deutsch, sondern auch in der L1) auf. In einer daran anschließenden Studie ging Brizić (2006, 2011) möglichen Erklärungen für diese deutlichen Sprachdefizite von Kindern mit L1 Türkisch nach. Dabei stellte sie heraus, dass politische Entscheidungen in der Türkei zu einer Vereinheitlichung der zahlreichen türkischen Sprachen zum Neutürkischen dazu führten, dass ein Großteil der Bevölkerung (und insbesondere die Landbevölkerung) eine völlig neue Sprache erlernen musste. Viele türkische Eltern gaben ihre eigene L1 zugunsten der Mehrheitssprache Neutürkisch auf und konnten dadurch selbst das Neutürkische nur mangelhaft an ihre Kinder weitergeben (Brizić, 2011). Kinder mit türkischer Abstammung verfügen daher nicht nur über Defizite in der Sprache des Zuwanderungslandes, sondern oft auch über Defizite in den sprachlichen Fähigkeiten in der L1, was das Erlernen des Deutschen als L2 sowie die Entwicklung und Differenzierung sprachlicher Konzepte erschwert.

Anhand der unterschiedlichen Erwerbsaufgaben, die sich durch einen unterschiedlichen Erwerbsbeginn des Deutschen und durch die Verschiedenheit anderer Faktoren wie die Quantität und Qualität der Sprachanregungen sowie der individuellen Sprachbiographie insgesamt ergeben, wird deutlich, dass Kinder mit L2 Deutsch keinen homogenen Wortschatzerwerb durchlaufen und diese Gruppe daher nicht als eine homogene Gruppe angesehen werden kann.

## **Relevanz des Wortschatzes für die Leseentwicklung**

Der Zusammenhang zwischen Wortschatzwissen und Leseverständnisfähigkeiten wurde international vielfach belegt (Übersicht: Baumann, 2009). Der Wortschatz gilt als einer der stärksten Prädiktoren für die Lesefähigkeit (Scarborough, 1998), wobei sich der Einfluss des Wortschatzwissens im Besonderen (und der Sprachfähigkeiten im Allgemeinen) ganz zu Beginn des Leseerwerbs und dann noch einmal verstärkt in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit, wenn das Leseverständnis immer mehr fokussiert wird, in den Leseleistungen widerspiegelt (Storch & Whitehurst, 2002). Auch für das Deutsche konnte gezeigt werden, dass das Leseverständnis (nicht aber die Lesegeschwindigkeit) am Ende der Grundschule durch die Wortschatzfähigkeiten im Vorschulalter vorhergesagt werden kann (Ennemoser, Marx, Weber, & Schneider, 2012).

Die Kausalität dieses Zusammenhangs kann jedoch nicht als geklärt angesehen werden. Einerseits kann ein großer Wortschatz zu besserem Leseverständnis beitragen, wie durch mehrere Studien, bei denen das Wortschatzwissen den Lernzuwachs im Leseverständnis vorhersagte (z.B. Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Roth, Speece, & Cooper, 2002; Schatschneider, Harrell, & Buck, 2007), belegt wurde. Andererseits können gute Leseverständnisfähigkeiten zu einem größeren Lernzuwachs im Wortschatz beitragen (Eldredge, Quinn, & Butterfield, 1990). Der Einfluss des Wortschatzwissens auf die Leseentwicklung ist bei Kindern, die in einer L2 lesen lernen, größer als bei Kindern, deren Leseerwerb in der L1 stattfindet (Verhoeven, 2000).

Insbesondere die Erkenntnis, dass Defizite im Leseverständnis häufig durch zugrundeliegende Defizite im Wortschatzwissen erklärt werden können, was sowohl für Erstsprachenlernende (Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Nation & Snowling, 1998;

Snowling, Gallagher, & Frith, 2003), als auch für Zweitsprachenlernende (Hutchinson, Whiteley, Smith, & Connors, 2003; Proctor, Carlo, August, & Snow, 2005; Seifert, Paleczek, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2015) gilt, führt zu der Notwendigkeit einer Überprüfung des Wortschatzes bei Kindern mit Leseauffälligkeiten, insbesondere dann, wenn die Kinder L2-Lernende sind.

## **Fragestellungen**

Der vorliegende Artikel fokussiert die aktuellen Herausforderungen, die sich im Unterricht von Kindern mit L1 und L2 Deutsch ergeben. Dabei werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Zeigen sich Unterschiede in den rezeptiven Wortschatzleistungen zwischen Kindern mit L1 und L2 Deutsch zwischen den ersten drei Klassenstufen?
2. Welche differenziellen Effekte bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch sind in Bezug auf Geburtsland (Österreich vs. anderes Land) oder Erstsprache (häufigste L1-Sprachgruppen) zu beobachten?
3. Wie groß ist der Zusammenhang zwischen Wortschatz- und Lesefähigkeiten bei Kindern mit L1 und L2 Deutsch?

## **Methode**

### **Vorgehen und Messinstrumente**

Die Erhebungen fanden im Rahmen von Normierungstestungen statt. Zu Schuljahresende 2014/2015 (letzte sechs Wochen) nahmen sieben, zu Schuljahresbeginn 2015/2016 (erste sechs Wochen) neun Schulen in Graz (Österreich) und sieben bzw. fünf Schulen in den umgebenden Landgemeinden (Einwohnerzahl bis

100 000) an einer Testung der sprachlichen und Lesefähigkeiten teil. Die Testungen wurden durch Projektmitarbeiterinnen und Studierende der Pädagogik oder Psychologie, die umfassend in die Testung eingeschult wurden, durchgeführt. Die Daten von Kindern aus sechs Klassen zu Schuljahresende 2014/15 wurden durch die Lehrpersonen, die im Rahmen einer Fortbildung mit den Instrumenten vertraut gemacht worden waren, erhoben. Vor der Testung in allen Klassen wurden das Einverständnis des Landeschulrates, der Schulleitungen, der Lehrpersonen sowie das Einverständnis der Eltern für die Teilnahme der Kinder eingeholt.

Zur Erfassung rezeptiven Wortschatzwissens wurde der Grazer Wortschatztest (GraWo: Seifert, Paleczek, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2017) eingesetzt. Er überprüft das rezeptive Wortschatzwissen anhand von 30 Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben, bei denen ein akustisch dargebotenes (vorgelesenes) Wort seinem bildlich dargebotenen Referenten (prototypische schwarzweiß-Zeichnungen) zugeordnet werden muss. Dabei muss das Zielitem von drei Distraktoren (semantisch, phonologisch und unrelativ) abgegrenzt werden (Bsp. Zielitem „Klinge“, semantischer Distraktor „Gabel“, phonologischer Distraktor „Klinke“, unrelativer Distraktor „Kamera“). Die Zielitems werden in sechs Subkategorien dargeboten (je fünf monomorphematische Nomen, kategoriale Nomen, Nomen Komposita, Verben, Adjektive und Präpositionen). Die Zielitems und ihr unrelativer Distraktor gehören der gleichen Itemsubkategorie an. Dies ist für den phonologischen und semantischen Distraktor nicht immer der Fall (z.B. Zielitem „verwand“, phonologischer Distraktor „Wand“, semantischer Distraktor „befreundet“, unrelativer Distraktor „ungeduldig“). Die Auswahl der Zielitems erfolgte unter Berücksichtigung von Faktoren, die den Wortabruf und Wortzugriff beeinflussen, d.h. sie sind in Bezug auf Wortfrequenz, Wortlänge, Wortart und Zugehörigkeit zu einem semantischen Bereich kontrolliert. Die Items werden nach

Itemschwierigkeit gemischt präsentiert. Der GraWo zeigt zufriedenstellende Gütekriterien (Cronbach's Alpha:  $\alpha = .79-.88$ ; Split-Half-Reliabilität:  $r_{tt} = .70-.87$ ; Retest-Reliabilität:  $r_{tt} = .89-.97$ ; konvergente Validität: Korrelation mit dem WWT 6-10 (Glück, 2011)  $r = .55-.89$ , divergente Validität: Korrelation mit dem ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006)  $r = .01-.49$ ). Allerdings muss angemerkt werden, dass bei Kindern mit L1 Deutsch Deckeneffekte in der zweiten und dritten Klasse feststellbar sind (Cronbachs Alpha-Werte für Kinder mit L1 Deutsch der zweiten Klassenstufe:  $\alpha_{\text{Beginn}} = .61$  und  $\alpha_{\text{Ende}} = .66$ , der dritten Klassenstufe:  $\alpha_{\text{Beginn}} = .70$  und  $\alpha_{\text{Ende}} = .64$ ; Seifert et al., 2017, S. 51).

Im Rahmen der Normierungstestungen wurde zusätzlich zum GraWo der Leseverständnistest Differenzierter Lesetest – Verständnis (DiLe-V: Seifert, Paleczek, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, in Vorb.) als Gruppentestung mit der ganzen Klasse durchgeführt. Der DiLe-V ist aufgeteilt in drei Subtests zur Überprüfung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene. Die Aufgaben sind als Mehrfachwahlaufgaben gestaltet, wobei zu einem Bild das richtige Wort aus vier Alternativen (Wortverständnistest), das richtige, in den Satz passende Wort aus fünf Alternativen (Satzverständnistest) bzw. die richtige Antwort auf eine Frage zum Text aus vier Alternativen (Textverständnistest) gewählt werden soll. Dieser Test wurde in Anlehnung an den ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) entwickelt. Im Unterschied zum ELFE 1-6 wurde jedoch die Durchführungszeit im DiLe-V reduziert, da dieses Verfahren für die erste bis dritte Klassenstufe konzipiert ist (einzelne Subtests: 2, 3 und 4 Minuten, beim ELFE 1-6: 4, 4 und 7 Minuten). Das Vokabular sowie das gesamte Sprachmaterial wurde in Hinblick auf österreichisches Deutsch sowie auf die Erfahrungswelten in multilingualen Klassen kontrolliert und angepasst. Der DiLe-V zeigt ebenfalls zufriedenstellende Gütekriterien (Cronbach's Alpha:  $\alpha = .92-.98$ ; Retest-Reliabilität:  $r = .67-.76$ ; konvergente Validität:



Korrelation mit dem ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006)  $r = .84-.89$ ; divergente Validität: Korrelation mit dem GraWo (Seifert et al., 2017)  $r = .30-.49$ ).

Zudem wurde der Dekodiertest Differenzierter Lesetest – Dekodieren (DiLe-D: Paleczek, Seifert, Obendrauf, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2017) als Einzeltest durchgeführt. Der DiLe-D ist ein Verfahren zur Messung der Dekodierfähigkeit (lexikalisches und nichtlexikalisches Dekodieren) von Kindern der ersten bis dritten Schulstufe. Aufgabe der Kinder ist es, innerhalb einer Minute so viele Wörter/ Pseudowörter wie möglich aus einer Liste vorzulesen. Da es sich um ein Speed-Verfahren handelt, wird die Lesegeschwindigkeit durch die Vorgabe eines Zeitlimits (eine Minute) erfasst. Die Wörter bzw. Pseudowörter sind zeilenweise mit zunehmender Komplexität und Länge der Items präsentiert. Die Pseudowörter sind an die realen Wörter angelehnt, so dass deren Komplexität (Konsonanten-Vokal-Struktur) und Länge jener der realen Wörter entsprechen und die Leseleistung von Wörtern und Pseudowörtern besser vergleichbar ist. Der DiLe-D zeigt zufriedenstellende Gütekriterien (Retest-Reliabilität:  $r_{tt} = .89-.97$ ; konvergente Validität: Korrelation mit dem SLRT-II (Moll & Landler, 2010)  $r = .84-.93$ ; divergente Validität: Korrelation mit dem GraWo (Seifert et al., 2017)  $r = .11-.26$ ).

Die Gruppentestungen fanden im Klassenzimmer unter Aufsicht der Klassenlehrperson statt, die Einzeltestungen in einem separaten Raum oder in einem ruhigen Sitzbereich im Schulgebäude. Lediglich in der ersten Klassenstufe wurden zu Beginn des Schuljahres die Lesetests noch nicht durchgeführt.

Die Erstsprache der Kinder wurde durch Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler (Welche Sprache sprichst du zu Hause?) und Lehrpersonen (Spricht das Kind eine andere Sprache als Deutsch? Wenn ja welche? Welche Sprache spricht das Kind überwiegend zu Hause?) erfasst. Die Informationen der Lehrpersonen und der Kinder wur-

den zusammengefasst, bei diskrepanten Angaben in Bezug auf die Erstsprachen wurde die vom Kind angegebene Sprache gezählt. Diese Variable gibt in der vorliegenden Untersuchung nicht nur die L1 an, sondern auch, ob das Kind Deutsch als L1 oder L2 spricht.

In den Fragebögen an die Lehrpersonen wurde auch erhoben, ob die Kinder in Österreich geboren wurden. Falls dies nicht der Fall war, wurde die Kontaktdauer zur L2 Deutsch (Monate, die das Kind bereits in Österreich lebt) erfasst. Da die Lehrpersonen eine große Unsicherheit in der Beantwortung dieser Frage zeigten (bei 27% (Schuljahresende) bzw. bei 62% (Schuljahresbeginn) der Kinder wurde keine Angabe über die Aufenthaltsdauer in Österreich gemacht), wird diese Variable nicht berücksichtigt und stattdessen die Angabe des Geburtslandes herangezogen. Weitere, für den Erwerb und die Kompetenz in der L2 Deutsch relevante Daten (wie z.B. die Qualität und Häufigkeit des sprachlichen Inputs) konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht erhoben werden, da für diese Informationen die Eltern befragt oder verschiedene Gesprächssituationen in verschiedenen Settings hätten beobachtet werden müssen und dies den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte.

### **Stichprobe**

Für die vorliegende Untersuchung wurden Kinder der ersten bis dritten Klassenstufe in Schulen in städtischen und ländlichen Bezirken untersucht. Es haben immer die gesamten Schulklassen an der Untersuchung teilgenommen, sofern das Einverständnis der Eltern vorlag. Ca. 4 % der Schülerinnen und Schüler wurden aufgrund fehlendem (zeitgerecht eingelangtem) Einverständnis und ca. 7 % der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Abwesenheit durch Krankheit ausgeschlossen. Infolge des Einbezugs der gesamten Klasse wurde keine Population von der Untersuchung ausgeschlossen und Schülerinnen und Schüler mit sonderpäda-

gogischem Förderbedarf (SPF) oder außerordentlichem Status<sup>1</sup> in die Untersuchung mit einbezogen. Mit einem Chi<sup>2</sup>-Test wurde untersucht, ob die Variablen Sprache (L1 oder L2 Deutsch) und SPF (ja oder nein) statistisch voneinander unabhängig sind. Weder zu Schuljahresbeginn ( $\chi^2(1) = 0.66$ , n.s.) noch zu Schuljahresende ( $\chi^2(1) = 1.62$ , n.s.) zeigte sich hierbei ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen diesen Variablen, so dass von einer vergleichbaren Verteilung in den beiden Gruppen ausgegangen werden kann. Da der außerordentliche Status in Österreich ausschließlich an Kinder mit Deutsch als L2 vergeben wird, sind erwartungskonform in der Stichprobe lediglich in der Gruppe der Kinder mit L2 Deutsch auch Kinder mit außerordentlichem Status vertreten (25% zu Schuljahresende bzw. 36.1% zu Schuljahresbeginn wurden in der Gruppe der Kinder mit L2 Deutsch als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler geführt).

Insgesamt wurden die Daten von 1172 Kindern zum Ende des Schuljahres

2014/2015 und 1226 Kindern zu Beginn des Schuljahres 2015/2016 erhoben. Der Anteil der Kinder mit L2 Deutsch zu Schuljahresbeginn war vergleichsweise größer (40%) als zu Schuljahresende (27.5%) und als in der Grundgesamtheit in Österreich in diesem Schuljahr (26.6%, Statistik Austria, 2015). Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Stichprobe zu beiden Zeitpunkten.

Von den Kindern mit L2 Deutsch wurden etwa 30% (Schuljahresende) bzw. 25% (Schuljahresbeginn) nicht in Österreich geboren.

Insgesamt waren neben Deutsch 48 verschiedene Erstsprachen in der Stichprobe vertreten. Die häufigsten waren Bosnisch (12.9% bzw. 14.1% zu Schuljahresende/-beginn), Türkisch (11.4% bzw. 13% zu Schuljahresende/-beginn), Rumänisch (6.3% bzw. 9.2% zu Schuljahresende/-beginn), Albanisch (6.3% bzw. 8.4% zu Schuljahresende/-beginn), Kroatisch (7.5% bzw. 7.3% zu Schuljahresende/-beginn) und Arabisch (6.9% bzw. 4.1% zu Schuljahresende/-beginn).

Tabelle 1: Deskriptive Merkmale der Stichprobe

Zeitpunkt	Klassenstufe	Anzahl der Kinder	Anteil weiblich	Anteil L2 Deutsch	Anteil Kinder mit SPF	Alter M (SD)
Schuljahresende	1. Klassenstufe	437	53.1%	25.6%	0.2%	7.24 (0.38)
	2. Klassenstufe	391	52.9%	27.5%	0.9%	8.30 (0.41)
	3. Klassenstufe	344	51.6%	29.9%	3%	9.36 (0.49)
	Gesamt Schuljahresende	1172	52.6%	27.5%	1.3%	8.21 (0.96)
Schuljahresbeginn	1. Klassenstufe	469	46.9%	43.1%	0%	6.72 (0.39)
	2. Klassenstufe	379	49.3%	42.2%	0.8%	7.75 (0.41)
	3. Klassenstufe	378	47.1%	34.1%	2.2%	8.75 (0.44)
	Gesamt Schuljahresbeginn	1226	47.7%	40%	1.4%	7.67 (0.94)

<sup>1</sup> In Österreich wird der Status „außerordentlich“ an Schülerinnen und Schüler vergeben, wenn diese dem Unterricht aufgrund von mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht ausreichend folgen können. Der Status kann höchstens für 12 Monate vergeben werden, wobei eine Verlängerung um weitere 12 Monate möglich ist. Danach muss die Schülerin oder der Schüler als ordentliche Schülerin bzw. Schüler geführt werden (§ 4 SchUG).

## Ergebnisse

### *Unterschiede in rezeptiven Wortschatzleistungen hinsichtlich der Erstsprache und der Klassenstufe*

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die rezeptiven Wortschatzleistungen bei Kindern mit L1 und L2 Deutsch zu Schuljahresende und Schuljahresbeginn.

Mit Hilfe von univariaten Varianzanalysen wurde untersucht, inwiefern sich Unterschiede zwischen den Klassenstufen sowie hinsichtlich der Erstsprache (L1 oder L2 Deutsch) zeigten.

Es zeigten sich signifikante Haupteffekte für die Klassenstufen, sowohl zum Ende des Schuljahres ( $F(2,1158) = 103.35, p < .001, \eta^2 = .15$ ) als auch zu Beginn des Schuljahres ( $F(2,1220) = 201.95, p < .001, \eta^2 = .25$ ). Die Leistungen der Kinder in den höheren Klassenstufen waren erwartungskonform besser als in den niedrigeren Klassenstufen, wobei der Bonferroni Post-Hoc-Test zeigte, dass zu Schuljahresende signifikante Unterschiede ( $p < .05$ ) in den rezeptiven Wortschatzfähigkeiten zwischen der ersten und der zweiten Klassenstufe (-1.88, 95%-CI [-2.41, -1.34]), der ersten und der dritten

Klassenstufe (-2.63, 95%-CI [-3.18, -2.07]) sowie zwischen der zweiten und dritten Klassenstufe (-0.75, 95%-CI [-1.32, -0.18]) bestanden. Zu Schuljahresbeginn waren die Unterschiede ebenfalls zwischen allen Klassenstufen signifikant ( $p < .001$ ), also zwischen der ersten und zweiten Klassenstufe (-3.12, 95%-CI [-3.74, -2.49]), der ersten und der dritten Klassenstufe (-5.34, 95%-CI [-5.97, -4.71]) sowie zwischen der zweiten und der dritten Klassenstufe (-2.22, 95%-CI [-2.88, -1.56]).

Es zeigten sich zudem signifikante Haupteffekte für die Erstsprache (L1 Deutsch oder L2 Deutsch), sowohl zu Schuljahresende ( $F(1,1158) = 650.91, p < .001, \eta^2 = .36$ ) als auch Schuljahresbeginn ( $F(1,1220) = 734.85, p < .001, \eta^2 = .38$ ). Kinder mit L1 Deutsch zeigten bessere rezeptive Wortschatzfähigkeiten als Kinder mit L2 Deutsch. Die Interaktion Klassenstufe\*Erstsprache ist signifikant, sowohl zu Schuljahresende ( $F(2,1158) = 20.06, p < .001, \eta^2 = .03$ ) als auch zu Schuljahresbeginn ( $F(2,1220) = 39.99, p < .001, \eta^2 = .06$ ). Separate Analysen getrennt für die Klassenstufen zeigten, dass der signifikante Unterschied ( $p < .001$ ) zwischen Kindern mit L1 und L2 Deutsch auf allen Klassenstufen vorhanden war, jedoch sich von Klassenstufe 1 zu 3 verringerte.

*Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der rezeptiven Wortschatzleistungen (Anzahl der richtig gelösten Items im GraWo; 30 Items gesamt) von Kindern mit L1 und L2 Deutsch in den drei Klassenstufen*

		Schuljahresende				Schuljahresbeginn			
		1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	Gesamt	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	Gesamt
Gesamt	N	437	391	344	1172	469	379	378	1226
	M	24.53	26.39	27.15	25.92	21.07	24.19	26.41	23.68
	SD	4.84	3.54	3.40	4.19	6.20	4.48	3.53	5.45
L1	N	323	282	239	844	267	219	249	735
	M	26.36	27.72	28.38	27.39	24.78	26.57	27.74	26.32
	SD	2.56	1.78	1.73	2.26	3.17	2.50	2.42	3.01
L2	N	111	107	102	320	202	160	129	491
	M	19.18	22.93	24.26	22.06	16.17	20.93	23.84	19.74
	SD	5.91	4.57	4.49	5.48	5.81	4.54	3.89	5.89

Anmerkungen: Kl. = Klassenstufe

te (Schuljahresende: Effektstärke reduziert sich von  $\eta^2 = .41$  in Klassenstufe 1 auf  $\eta^2 = .31$  in Klassenstufe 3; Schuljahresbeginn: Effektstärke reduziert sich von  $\eta^2 = .42$  in Klassenstufe 1 auf  $\eta^2 = .31$  in Klassenstufe 3).

**Differenzielle Effekte bei Kindern mit L2 Deutsch in Bezug auf Geburtsland und Erstsprache**

Zunächst wurde untersucht, ob es einen Unterschied in den rezeptiven Wortschatzfähigkeiten der Kinder mit L2 Deutsch gab, je nachdem, ob die Kinder in Österreich oder in einem anderen Land geboren wurden. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die Ergebnisse zu Schuljahresende und Schuljahresbeginn.

Durch univariate Varianzanalysen wurde untersucht, inwiefern sich bei Kindern mit L2 Deutsch Unterschiede in Hinblick darauf, ob sie in Österreich geboren wurden oder nicht, nachweisen ließen. Es zeigte sich ein Haupteffekt sowohl zu Schuljahresende ( $F(1, 284) = 6.83, p < .01, \eta^2 = .02$ ) als auch zu Schuljahresbeginn ( $F(1,479) = 12.90, p < .001, \eta^2 = .03$ ). Kinder mit L2 Deutsch, die in Österreich geboren wurden, erbrachten bessere Leistungen im rezepti-

ven Wortschatz als jene, die in einem anderen Land geboren wurden.

Zudem wurde untersucht, ob sich die rezeptiven Wortschatzleistungen von Kindern mit L2 Deutsch in den sechs häufigsten L1-Sprachgruppen signifikant voneinander unterschieden. Separate univariate Varianzanalysen zeigten einen Haupteffekt für die Sprachgruppe, sowohl zu Schuljahresende ( $F(5, 190) = 8.40, p < .001, \eta^2 = .18$ ) als auch zu Schuljahresbeginn ( $F(5, 268) = 10.15, p < .001, \eta^2 = .16$ ). Der Post-Hoc-Test (Games-Howell) konnte belegen, dass diese Unterschiede hauptsächlich zwischen der Sprachgruppe L1 Türkisch und allen anderen Sprachgruppen außer Rumänisch zu Schuljahresende bzw. allen anderen Sprachgruppen zu Schuljahresbeginn zustande kam (siehe Tabelle 4), wobei die Kinder mit L1 Türkisch signifikant schlechtere Ergebnisse zeigten. Lediglich zu Schuljahresbeginn zeigte der Post-Hoc-Test zudem noch einen Leistungsvorteil der Kinder mit L1 Kroatisch: Kinder mit L1 Kroatisch zeigten signifikant bessere Leistungen ( $p < .05$ ) als Kinder mit L1 Albanisch (3.27, 95%-CI [.23, 6.31]) und als Kinder mit L1 Rumänisch (3.4, 95%-CI [.18, 6.81]).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der rezeptiven Wortschatzleistungen (Anzahl der richtig gelösten Items im GraWo; 30 Items gesamt) von Kindern mit L2 Deutsch getrennt nach dem Geburtsland (Österreich vs. anderes Land)

Geburtsland		Schuljahresende				Schuljahresbeginn			
		1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	Gesamt	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	Gesamt
Österreich	$N^a$	59	70	72	201	140	117	104	361
	$M$	19.34	23.19	24.79	22.63	16.52	21.41	24.08	20.28
	$SD$	6.28	4.4	4.21	5.42	6.08	4.53	3.96	5.96
anderes Land	$N^a$	30	27	28	85	60	36	24	120
	$M$	17.93	21.89	22.79	20.79	15.22	19.75	22.75	18.08
	$SD$	5.39	5.00	5.04	5.53	4.77	4.38	3.49	5.35

Anmerkungen: Kl. = Klassenstufe; <sup>a</sup>von einigen wenigen Kindern ist diese Angabe nicht vorhanden

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichung der rezeptiven Wortschatzleistungen (Anzahl der richtig gelösten Items im GraWo; 30 Items gesamt) der Kinder mit L2 Deutsch in den häufigsten Sprachgruppen bezogen auf die L1 sowie Post-Hoc-Test-Ergebnisse zum Vergleich der L1-Sprachgruppen mit L1 Türkisch

L1	Schuljahresende				Schuljahresbeginn			
	N	M	SD	Post-Hoc-Test Vergleich zu L1 Türkisch: Mittlere Differenz, 95%-CI [Untergrenze, Obergrenze]	N	M	SD	Post-Hoc-Test Vergleich zu L1 Türkisch: Mittlere Differenz, 95%-CI [Untergrenze, Obergrenze]
Albanisch	27	21.93	5.71	5.07** [1.06, 9.07]	41	18.56	5.02	3.98** [0.76, 7.20]
Arabisch	19	21.79	3.74	4.93** [1.47, 8.39]	20	20.40	6.01	5.82** [1.12, 10.52]
Bosnisch	50	21.48	4.77	4.62*** [1.59, 7.65]	69	19.87	5.54	5.29*** [2.32, 8.26]
Kroatisch	34	23.79	4.18	6.93*** [3.81, 10.06]	36	21.83	4.10	7.26*** [4.24, 10.27]
Rumänisch	23	20.74	6.09	3.88 [-0.60, 8.36]	44	18.34	6.01	3.76* [.28, 7.24]
Türkisch	43	16.86	5.19	–	64	14.58	6.25	–

Anmerkungen: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

### Zusammenhang zwischen Wortschatz- und Lesefähigkeiten bei Kindern mit L1 und L2 Deutsch

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde die Stichprobe zu Schuljahresende herangezogen, da zu diesem Zeitpunkt zusätzlich zum Grazer Wortschatztest (GraWo: Seifert, Paleczek, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2017) zwei Lesetests in jeder Klassenstufe durchgeführt wurden: der Dekodiertest DiLe-D (Paleczek, Seifert, Obendrauf, Schwab, & Gasteiger-Klicpera, 2017) und der Leseverständnistest DiLe-V (Seifert, Paleczek, Schwab, & Gasteiger-Klicpera in Vorb.). Da der Fokus der vorliegenden Analyse nicht auf den Unterschieden zwischen den Klassenstufen liegt, wurden die Korrelationen für alle Klassenstufen gemeinsam analysiert. Die beiden Subtests des Dekodiertests DiLe-D und die drei Subtests des Leseverständnistests DiLe-V wurden nach z-Standardisierung zu je

einem Gesamtwert verrechnet, um eine Interpretation der Unterschiede zwischen den Korrelationen zu ermöglichen. Analysen in Bezug auf die Frage, ob sich die Stärke der Zusammenhänge signifikant voneinander unterscheidet, wurden unter Verwendung von Meng's z (abhängige Stichprobe; Meng, Rubin, & Rosenthal, 1992) oder Fisher's z (unabhängige Stichprobe; Fisher, 1934) durchgeführt. Tabelle 5 zeigt die Korrelationen der Ergebnisse des GraWo (Seifert et al., 2017) mit jenen des Dekodiertests DiLe-D (Paleczek et al., 2017) und des Leseverständnistests DiLe-V (Seifert et al., in Vorb.).

Erwartungskonform zeigten sich in der Gesamtstichprobe zwischen den Wortschatz- und den Dekodierfähigkeiten sowie zwischen den Wortschatz- und Leseverständnisfähigkeiten moderate Zusammenhänge. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied (Meng's z = -12.33, p < .001) zwischen der Korrelation der Wortschatz- mit

den Dekodierfähigkeiten und der Korrelation der Wortschatz- mit den Leseverständnisfähigkeiten. Dies bestätigte sich auch bei Untersuchung der Teilstichprobe der Kinder mit L1 Deutsch (Meng's  $z = -5.86$ ,  $p < .001$ ) und der Kinder mit L2 Deutsch ( $z = -7.50$ ,  $p < .001$ ). Der Wortschatz hängt stärker mit dem Leseverständnis zusammen als mit dem Dekodieren.

Zudem wurde untersucht, ob sich die Zusammenhänge zwischen der Teilstichprobe der Kinder mit L1 bzw. L2 Deutsch unterscheiden. Der Zusammenhang zwischen Wortschatz- und Dekodierfähigkeiten (gesamt) ist nur signifikant bei Kindern mit L2 Deutsch. Betrachtet man jedoch die Teilfähigkeiten des Dekodierens getrennt voneinander, so zeigt sich, dass die Korrelation der Wortschatz- mit den lexikalischen Dekodierfähigkeiten bei Kindern mit L2 Deutsch signifikant größer ist als bei Kindern mit L1 Deutsch (Fisher's  $z = -2.11$ ,  $p < .05$ ), die Korrelationen des Wortschatzes mit den nicht-lexikalischen Dekodierfähigkeiten sich jedoch in den beiden Gruppen nicht voneinander unterscheiden (Fisher's  $z = -1.34$ , n.s.).

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Wortschatz und Leseverständnis unterscheidet sich ebenfalls zwischen Kindern mit L1 und L2 Deutsch (Fisher's  $z = -5.78$ ,  $p < .001$ ). Dieser Unterschied zeigt sich auf allen Ebenen des Leseverständnisses (Wortebene: Fisher's  $z = -3.88$ ,  $p < .001$ ; Satzebene: Fisher's  $z = -3.85$ ,  $p < .001$ ; Textebene: Fisher's  $z = -3.98$ ,  $p < .001$ ). Die Stärke des Zusammenhangs ist jeweils größer bei Kindern mit L2 Deutsch als bei Kindern mit L1 Deutsch. Die berichteten Unterschiede in der Stärke der Zusammenhänge zwischen Kindern mit L1 und L2 Deutsch sind zudem größer als die zuvor berichteten in den Dekodierfähigkeiten.

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Wortschatz- und Dekodierfähigkeiten unterscheidet sich nicht zwischen erster und dritter Klassenstufe (Fisher's  $z = -1.06$ , n.s.), hingegen die Stärke des Zusammenhangs zwischen Wortschatz- und Lesever-

ständnisfähigkeiten (Fisher's  $z = -2.09$ ,  $p < .05$ ). Das heißt, die Stärke der Korrelationen zwischen den Wortschatz- und den Leseverständnisfähigkeiten steigt mit der Klassenstufe an. Dieser Zuwachs der Stärke des Zusammenhangs zwischen Wortschatz- und Leseverständnisfähigkeiten mit steigender Klassenstufe zeigt sich auch separat für Kinder mit L1 Deutsch (Fisher's  $z = -2.44$ ,  $p < .05$ ), jedoch nicht für Kinder mit L2 Deutsch (Fisher's  $z = 0.16$ , n.s.). Bei Kindern mit L2 Deutsch ist der Zusammenhang bereits zu Beginn der Schulzeit vergleichsweise groß.

## Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersucht die rezeptiven Wortschatzfähigkeiten von (1) Kindern der ersten bis zur dritten Klassenstufe unter (2) besonderer Berücksichtigung der Kinder mit L2 Deutsch sowie (3) bei weiteren Differenzierungen innerhalb der Gruppe der Kinder mit L2 Deutsch (Geburtsland sowie Erstsprache). Außerdem wurden (4) Zusammenhänge zwischen rezeptiven Wortschatz- und Lesefähigkeiten (Dekodieren und Leseverständnis) analysiert.

Erstens wurde in den rezeptiven Wortschatzfähigkeiten erwartungskonform ein Anstieg mit der Klassenstufe verzeichnet (1). Zweitens zeigte sich ein durchaus großer Unterschied zwischen Kindern mit L1 und L2 Deutsch zu Gunsten der Kinder mit Deutsch als L1 (2). Damit konnte erneut belegt werden, dass Kinder, deren L1 der Unterrichtssprache entspricht, einen größeren Wortschatz in derselben Sprache haben als Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache (siehe auch Cobo-Lewis et al., 2002a, 2002b; Goldberg, Paradis, & Crago, 2008; Klassert, 2011). Dieser Unterschied nahm jedoch in der vorliegenden Studie über die Klassenstufen hinweg ab. Diese Abnahme, die sich in der Reduktion der Effektstärken der Erstsprache von Klassenstufe 1 bis Klassenstufe 3 zeigte, darf

Tabelle 5: Korrelationen (Spearman-Rho) zwischen dem rezeptiven Wortschatz (GraWo) und dem Dekodieren (DiLe-D) und dem Leseverständnis (DiLe-V) in der Gesamtstichprobe zu Schuljahresende und bei Kindern mit L1 und L2 Deutsch

			Gesamt	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
Gesamt (N = 1172)	Dekodieren (DiLe-D)	<b>Dekodieren gesamt</b>	<b>.28**</b>	<b>.07</b>	<b>.12*</b>	<b>.15**</b>
		lexikalisch	.31**	.14**	.21**	.22**
		nicht-lexikalisch	.24**	.12*	.09	.14*
	Lese- verständnis (DiLe-V)	<b>Leseverständnis gesamt</b>	<b>.44**</b>	<b>.27**</b>	<b>.39**</b>	<b>.41**</b>
		Wortverständnis	.38**	.32**	.33**	.33**
		Satzverständnis	.45**	.28**	.49**	.51**
		Textverständnis	.42**	.27**	.39**	.40**
L1 Deutsch (N = 844)	Dekodieren (DiLe-D)	<b>Dekodieren gesamt</b>	<b>.30**</b>	<b>-.03</b>	<b>.04</b>	<b>.11</b>
		lexikalisch	.31**	.03	.07	.14*
		nicht-lexikalisch	.27**	.02	.05	.08
	Lese- verständnis (DiLe-V)	<b>Leseverständnis gesamt</b>	<b>.40**</b>	<b>.05</b>	<b>.20**</b>	<b>.26**</b>
		Wortverständnis	.36**	.10	.16**	.21**
		Satzverständnis	.40**	.09	.27**	.37**
		Textverständnis	.38**	.13*	.24**	.29**
L2 Deutsch (N = 320)	Dekodieren (DiLe-D)	<b>Dekodieren gesamt</b>	<b>.40**</b>	<b>.20</b>	<b>.26**</b>	<b>.13</b>
		lexikalisch	.43**	.25*	.34**	.20*
		nicht-lexikalisch	.35**	.19	.21*	.17
	Lese- verständnis (DiLe-V)	<b>Leseverständnis gesamt</b>	<b>.60**</b>	<b>.50**</b>	<b>.60**</b>	<b>.49**</b>
		Wortverständnis	.56**	.52**	.47**	.44**
		Satzverständnis	.59**	.47**	.57**	.47**
		Textverständnis	.58**	.39**	.56**	.47**

Anmerkungen: \*\*p < .01

aber keinesfalls fälschlicherweise als ein positives Signal des Aufholens interpretiert werden, da der in der vorliegenden Untersuchung verwendete GraWo eine links-schiefe Verteilung aufweist. Insbesondere bei Kindern mit L1 Deutsch sind Deckeneffekte im GraWo feststellbar, was sich auch in den eher wenig zufriedenstellenden Cronbachs Alpha-Werten für Kinder mit L1 Deutsch der zweiten ( $\alpha_{\text{Beginn}} = .61$  und  $\alpha_{\text{Ende}} = .66$ ) und dritten Klassenstufe

( $\alpha_{\text{Beginn}} = .70$  und  $\alpha_{\text{Ende}} = .64$ ) zeigt (GraWo, Seifert et al., S. 51). Umso alarmierender ist es, dass Kinder mit L2 Deutsch auch in diesen zwei Klassenstufen schlechter abschneiden als Kinder mit L1 Deutsch. Dieses Ergebnis unterstreicht die Notwendigkeit einer adäquaten schulischen Unterstützung der Kinder mit L2 Deutsch, die auch Wortschatzarbeit umfasst.

In detaillierteren Analysen wurden weitere Hintergrundinformationen über die

Kinder mit L2 Deutsch berücksichtigt (3). Erstens wurde unterschieden, ob das Kind in Österreich geboren wurde oder nicht. Zweitens wurden Unterschiede zwischen einzelnen Sprachgruppen genauer analysiert, da in Studien die sprachliche Systematik und die Beherrschung der L1 als wesentlicher Faktor für den Erwerb einer Zweitsprache berichtet wurde (z.B. Reich, 2007).

Durch diese detaillierteren Analysen konnte gezeigt werden, dass in Österreich geborene Kinder mit L2 Deutsch bessere rezeptive Wortschatzfähigkeiten aufweisen als jene Kinder, die in einem anderen Land geboren wurden. Hierbei muss zunächst jedoch angemerkt werden, dass relativ kleine Teilstichproben in diese Analyse einbezogen wurden und dieses Ergebnis daher mit Vorsicht interpretiert werden muss. Somit zeigt sich für die Wortschatzfähigkeiten ein ähnliches Ergebnis wie für die Lesefähigkeiten: In den PIRLS-Untersuchungen in Österreich wurde berichtet, dass Kinder mit Migrationshintergrund in erster Generation (die also selbst im Ausland geboren wurden, wie ihre Eltern auch) schlechtere Ergebnisse erzielten als Kinder mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (die selbst in Österreich, deren Eltern jedoch im Ausland geboren wurden) sowie als Kinder mit Migrationshintergrund, die selbst und deren Eltern in Österreich geboren wurden (vgl. Bacher, 2010). Dieses Ergebnis lässt sich mit der unterschiedlichen Kontaktdauer zum Deutschen erklären, da Kinder, die in Österreich geboren wurden, in der Regel mehr Möglichkeiten hatten, mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen (bspw. im verpflichtenden Kindergartenjahr: Bundeskanzleramt Österreich, 2014), als Kinder, die erst später nach Österreich gezogen sind. Zu den Forschungsdesiderata würden Untersuchungen zählen, die diesen Zusammenhang mit der Kontaktdauer zum Deutschen differenzierter betrachten. Zwar wurde die Kontaktdauer in der vorliegenden Studie auch erhoben, jedoch konnte dies nicht sehr zuverlässig erhoben werden, da von den Lehrpersonen, die diese Angaben

zu jedem Kind ausfüllten, große Unsicherheiten berichtet wurden.

In einer weiteren Analyse wurde, wie bereits erwähnt, die L1 der Kinder mit Deutsch als L2 berücksichtigt, indem Gruppen der häufigsten Erstsprachen der Kinder gebildet wurden. Es wurde dadurch erneut ein Bildungsnachteil einer bestimmten Sprachgruppe deutlich: Kinder mit türkischer L1 wiesen auch in der vorliegenden Studie geringere rezeptive Wortschatzleistungen als Kinder anderer Sprachgruppen auf. Dass diese Sprachgruppe besondere Bildungsnachteile zu erfahren scheint, wurde ebenso bereits bei den PIRLS-Untersuchungen belegt (u.a. Biffl & Skrivaneck, 2011). Hintergründe für diesen Rückstand wurden ausführlich von Brizić (2006, 2011) analysiert und ihre Interpretation, dass die Eltern der Kinder mit L1 Türkisch selbst oft die türkische Sprache nur mangelhaft an ihre Kinder weitergeben, kann auch für die vorliegende Untersuchung herangezogen werden. Lehrpersonen sollten sich dieses Nachteils bewusst sein und Kinder mit L1 Türkisch nicht nur besonders im Hinblick auf ihre Sprachfähigkeiten genau beobachten, sondern ihnen auch vielfältige Möglichkeiten der Wortschatzarbeit anbieten. Neben der Anerkennung und Wertschätzung aller Erstsprachen der Kinder in der Schule können den Eltern Wege aufgezeigt werden den Wortschatz in der L1 zu festigen und somit auch der Familie die besonderen Kompetenzen ihrer Mehrsprachigkeit verdeutlicht werden. Schließlich sollte eine mangelnde Beherrschung der L1 (wie dies beispielsweise bei türkisch sprechenden Kindern der Fall sein kann) von den Lehrpersonen als besonderer Bildungsbedarf erkannt und entsprechend reagiert werden, aber dennoch nicht auf alle Kinder mit L2 Deutsch generalisiert werden.

Für differenziertere Aussagen bezüglich der Sprachgruppen, der Kontaktdauer und der Sprachqualität als beeinflussende Faktoren für den Erwerb der L2 Deutsch bei Kindern in Österreich wären weitere Analysen,



die verstärkt die Eltern als Informationsquellen nutzen, notwendig.

Die Wortschatzfähigkeiten hängen auch in den diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten stark mit den Lesefähigkeiten zusammen (4). Insbesondere gilt das für die Leseverständnisfähigkeiten. Wie auch Ennemoser et al. (2012) zeigten, hängt hingegen die Lesegeschwindigkeit, hier gemessen in Form des Dekodierens, weniger stark mit den Wortschatzfähigkeiten zusammen. Es konnte in der vorliegenden Studie zudem nachgewiesen werden, dass dieser Zusammenhang (Wortschatz mit Leseverständnis) in der dritten Klassenstufe größer ist als in der ersten, was den Ergebnissen von Storch und Whitehurst (2002) entspricht und zeigt, dass der Einfluss des Wortschatzes auf die Lesefähigkeiten eher in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit wächst. Dieses Ergebnis scheint jedoch, der vorliegenden Untersuchung nach zu urteilen, nicht für die Gruppe der Kinder mit L2 Deutsch replizierbar. Bei dieser Gruppe ist der Zusammenhang bereits zu Beginn der Schulzeit (Ende 1. Klasse) relativ hoch und er unterscheidet sich nicht signifikant von dem Zusammenhang am Ende der dritten Klasse. Dies zeigt, dass Wortschatzfähigkeiten für Kinder mit L2 Deutsch bereits zu Beginn der Schulzeit von großer Bedeutung für den Erwerb der Lesefähigkeiten sind. Zudem ist der Zusammenhang zwischen Lese- und Wortschatzfähigkeiten bei diesen Kindern größer als bei ihren Peers mit L1 Deutsch (Verhoeven, 2011). Dieses Ergebnis legt nahe, dass Wortschatzarbeit im Leseunterricht (sowie in allen anderen Fächern, in denen das Lesen von Texten notwendig ist) vor allem für Kinder mit L2 Deutsch nicht nur zu Beginn der Schulzeit im Erstleseunterricht, sondern auch im weiterführenden Leseunterricht in der zweiten Hälfte der Grundschule, notwendig ist (Verhoeven, 2011; Perfetti & Stafura, 2014). Zudem unterstreicht das Ergebnis, dass in multilingualen Klassen inklusionspädagogische Unterrichtskonzepte zum Einsatz kommen müssen, die die unterschiedlichen Lernsituationen berücksichti-

gen und den unterschiedlichen Lernbedürfnissen von Kindern mit L1 und L2 Deutsch in der Unterrichtsplanung und -durchführung gerecht werden. Individualisierung und Differenzierung ist damit beim Unterrichten von Kindern unterschiedlicher Erstsprachen ebenso bedeutsam wie beim Unterrichten von Kindern mit anderen spezifischen Erziehungs- und Bildungsbedarfen (wie u.a. Behinderungen verschiedener Art).

## Fazit

Aufgrund der großen Relevanz des Wortschatzwissens für die Leseentwicklung stellt die vorliegende Arbeit die Überprüfung des Wortschatzes als notwendige Komponente des inklusiven Leseunterrichts heraus, nicht nur zu Beginn der Schulzeit, sondern auch in Form von Lernverlaufsüberprüfungen über die ersten Grundschuljahre hinweg. Testverfahren, die Wortschatzwissen unabhängig von der Leseleistung überprüfen, können die Lehrenden dabei unterstützen, Wortschatzdefizite zu erkennen und von Leseverständnisdefiziten abzugrenzen, um dann, in weiterer Folge, gezielt Maßnahmen anzusetzen, die den Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder anpassen. Durch Verwendung von Verfahren, die Kinder mit L2 Deutsch sowohl in der Konstruktion als auch in der Normierung berücksichtigen, kann das Vorhaben eines inklusiven Unterrichts unterstützt werden, der sich zum Ziel setzt, alle Kinder bestmöglich zu fördern. Diese Unterstützung basiert auf einer differenzierten und präzisen Einschätzung der Fähigkeiten der Kinder, um gezielte Fördermaßnahmen rechtzeitig und auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt anbieten zu können.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Mündliche Produktionen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9, Deutsch als Zweitsprache* (S.173-188). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Aitchison, J. (1997). Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: M. Niemeyer.
- Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9, Deutsch als Zweitsprache* (S.239-252). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. *WISO*, 33 (1), 30-45.
- Baumann, J.F. (2009). Vocabulary and reading comprehension. The nexus of meaning. In S.E. Israel, & G.G. Duffy (Hrsg.), *Handbook of research on reading comprehension* (S. 470-493). New York: Routledge.
- Bešić, E. (2018). Taking Inclusive Education a Step Further: Attitudes and Practices in Austrian Schools. Doctoral Thesis. University of Graz.
- Biff, G., & Skrivaneck, I. (2011). Schule – Migration – Gender. Endbericht. Verfügbar unter [https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/schule\\_migration\\_gender.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender.html) [04.06.2019].
- Brizić, K. (2006). Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. *Kurswechsel*, 21 (2), 32-43.
- Brizić, K. (2011). A kući srecham Deutsch Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration Teil II. 2. unveränderte Auflage. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3. Aufl. München: Pearson.
- Bundeskanzleramt Österreich [Austrian Federal Chancellery]. (2014). Kindergärten. Verfügbar unter <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/37/Seite.370130.html> [04.06.2019].
- Catts, H.W., Adlof, S.M., & Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Störungen, Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Cobo-Lewis, A.B., Pearson, B.Z., Eilers, R.E., & Umbel, V.C. (2002a). Chapter 4: Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Hrsg.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (S.64-97). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cobo-Lewis, A.B., Pearson, B.Z., Eilers, R.E., & Umbel, V.C. (2002b). Chapter 5: Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written Spanish skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Hrsg.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (S.98-117). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eldredge, J.L., Quinn, B., & Butterfield, D.D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, 83, 201-214.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 53-67.
- Eriksson, M. et al. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language commu-

- nities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 326-343.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Esser, G., Wyschkon, A., Ballaschk, K., & Hänsch, S. (2011). *P-ITPA: Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73-97). Graz: Leykam.
- Fisher, R. A. (1934). *Statistical methods for research workers*. 5. Edition. Edinburgh, Scotland: Oliver and Boyd.
- Georgi, V.B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 25-27.
- Glück, C.W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige* (WWT 6-10). 2., überarbeitete Auflage. München: Elsevier.
- Goldberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41-65.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden: Blackwell.
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229-268). Graz: Leykam.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W., & Berger, R. (2004). Evaluation der Sprachentwicklung 4-4½-jähriger Kinder in Hessen. Eine empirische Untersuchung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (DGS). Landesgruppe Hessen e.V. im Auftrag des Hessischen Sozialministeriums.
- Hutchinson, J.M., Whiteley, H.E., Smith, C.D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26, 19-32.
- Kannengießer, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. 2. Aufl. München: Urban & Fischer.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes*. Tübingen: Narr.
- Klassert, A. (2011). *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen*. Dissertation, Philipps Universität Marburg.
- Klassert, A., & Kauschke, C. (2014). Semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit*. München: Urban & Fischer.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE 1-6). Weinheim: Beltz.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language teaching Publications.
- Meisel, J.M. (2007). *Exploring the Limits of the LAD*. Working Papers in Multilingualism 8. Hamburg: University of Hamburg.
- Meisel, J.M. (2004). The bilingual child. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 91-113). Oxford: Blackwell.

- Meng, X.-I., Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1992). Comparing correlated correlation coefficients. *Psychological Bulletin*, 111, 172–175.
- Miller, G.A. (1993). *Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). SLRT-II – Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen der Teilkomponenten des Lesens und Schreibens. Bern: Huber.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40, 665–681.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in another language*. 2. Aufl. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Nation, K., & Snowling, M.J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85–101.
- Niebuhr-Siebert, S., & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paleczek, L., Seifert, S., Obendrauf, T., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Differenzierter Lesetest – Dekodieren*. Göttingen: Hogrefe.
- Peltzer-Karpf, A., Wurnig, V., Schwab, B., Griessler, M., Akkuş, R., Lederwasch, K., Piwonka, D., Blažević, T., & Brizić, K. (2003). *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999 – 2003) (Endbericht)*. Wien: BMBWK.
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22–37. DOI:10.1080/10888438.2013.827687
- Pomnitz, P., & Rupp, S. (2013). Lexikontwicklung. In S. Ringmann, & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Schulein-*
- gangsphase* (S. 25–50). München: Urban & Fischer.
- Proctor, C.P., Carlo, M., August, D., & Snow, C.E. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246–256.
- Raditsch, D. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. Zugriff am 04.06.2011 <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>
- Reich, H.H. (2007). Forschungsstand und De-sideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 121–169). Berlin: BMBF.
- Roth, F.P., Speece, D.L., & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272.
- Rothweiler, M., & Meibauer, P. (1999). *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke.
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Scarborough, H.S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising predictors. In B.K. Shapiro, P.J. Accardo, & A.J. Capute (Hrsg.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (S. 75–119). Timonium: York Press.
- Schatschneider, C., Harrell, E.R., & Buck, J. (2007). *An individual-differences approach to the study of reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als*

- Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Grazer Wortschatztest*. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (in Vorb.). *Differenzierter Lesetest – Verständnis*.
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S., Tanzer, N., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Subtypes of Readers and Spellers in Second Grade Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174(4), 279-286.
- Snowling, M.J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358-373.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik Austria (2015). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2013/14. Zugriff am 4.06.2019 [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)
- Steinberg, D.D., Nagata, H., & Aline, D. (2001). *Psycholinguistics. Language, Mind, and Word*. 2. Aufl. Harlow: Longman Linguistics Library.
- Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 36, 934-947.
- Szagan, G. (2006). Variabilität im frühen Spracherwerb: normal – nicht pathologisch. *Kinder- und Jugendarzt*, 37(11), 1-4.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. France: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Zugriff am 17.06.2019 <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Verhoeven, L. (2011). Second Language Reading Acquisition. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of Reading Research, Vol. IV* (pp. 661-683). New York: Routledge.
- Webb, S.A., & Sasao, Y. (2013). New Directions In Vocabulary Testing. *Regional Language Centre Journal*, 44, 263-277.

### **Susanne Seifert**

Universität Graz

Institut für Pädagogische

Professionalisierung

Arbeitsbereich für Integrationspädagogik

und Heilpädagogische Psychologie

Merangasse 70/II

A-8010 Graz

E-Mail: [susanne.seifert@uni-graz.at](mailto:susanne.seifert@uni-graz.at)

Erstmalig eingereicht: 01.04.2019

Überarbeitung eingereicht: 24.06.2019

Angenommen: 25.07.2019