

Jessica Lindner

## Rezeptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn und deren Einfluss auf die Lesekompetenz am Ende des ersten und vierten Schuljahres

Eine empirische Longitudinalstudie bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

### Zusammenfassung

Diese empirische Studie untersucht, welchen Entwicklungsstand Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien (N = 212) bei ihren rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen (Verbbedeutung, W-Fragen, Negation) zu Schulbeginn erreicht haben und welchen Einfluss er auf Lesefähigkeiten (Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene; Lesegeschwindigkeit) am Ende der ersten und vierten Jahrgangsstufe ausübt. Als Messinstrumente wurden die Diagnoseverfahren LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), ELFE II (Lenhard et al. 2018) und WLLP-R (Schneider et al. 2011) herangezogen. Die statistische Auswertung erfolgt mittels IBM SPSS Statistics und beinhaltet neben der deskriptiven Statistik auch Korrelationsanalysen. Im Fokus der Datenanalyse steht die Frage, ob sich Unterschiede zwischen den Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache abbilden lassen können. Es zeigt sich, dass zweitsprachlernende Kinder mit anderen Ausgangsvoraussetzungen in den (Deutsch-)Unterricht der ersten Jahrgangsstufe eintreten und die Zusammenhänge zwischen rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und späteren Lesefertigkeiten bei ihnen unterschiedlich gewichtet sind im Vergleich zu Kindern, die von Geburt an mit der deutschen Sprache vertraut sind.

**Schlagwörter:** rezeptive Sprachfähigkeiten, Lesekompetenzen, Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 57–84

DOI: 10.21248/dideu.728

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## **Abstract**

This empirical study investigates the level of linguistic development that children with different language acquisition biographies (N = 212) have reached in receptive skill areas in German (verb meaning, w-questions, negation) at the beginning of school and the influence of these levels on reading skills (reading comprehension at word, sentence, and text levels; reading speed) at the end of the first and fourth grade. The diagnostic tools used were the assessment procedures LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), ELFE II (Lenhard et al. 2018), and WLLP-R (Schneider et al. 2011). The statistical analysis was conducted using IBM SPSS Statistics and included descriptive statistics as well as correlation analyses. The data analysis focuses on the question of whether differences between children with German as their first and second language can be mapped. It was found that second language learners enter first-grade instruction with different starting conditions, and the relationships between receptive spoken language skills and later reading abilities are weighted differently than in children who learn German language from birth.

**Keywords:** receptive language skills, reading competence, children with German as first and second language

## 1 Einleitung

Die Bevölkerungszusammensetzung Deutschlands verändert sich infolge von Migrationsprozessen kontinuierlich<sup>1</sup> und damit auch die Population in den Bildungseinrichtungen. Es gehört zur Normalität, dass Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien die Bildungsinstitutionen besuchen. So gibt der aktuellste Bildungsbericht der Stadt München an, dass im Schuljahr 2020/21 rund 47 % der SchülerInnen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen Deutsch als Zweitsprache erwerben (vgl. Landeshauptstadt München 2022: 42), was knapp der Hälfte der Population entspricht. Die sprachbezogene Diversität findet allerdings in der deutschdidaktischen Forschung erst in jüngerer Zeit zunehmend Berücksichtigung (vgl. Lütke 2021). Dass (deutsch)sprachliche Fähigkeiten aber als entscheidende Teilnahmevoraussetzung im gesamtgesellschaftlichen Kontext, als Determinante des Schulerfolgs in allen Fächern und als Grundlage des Lese- und Rechtschreiberwerbs gelten, ist unumstritten (vgl. hierzu die Metaanalyse von Kempert et al. 2016). Diese Fakten motivierten das vorliegende Forschungsprojekt, welches zunächst im Rahmen der Qualifikationsarbeit der Autorin ausschließlich auf das erste Schuljahr begrenzt war und in Anlehnung an Marx (2007) neben internalen Faktoren auch externale Bedingungen (u. a. die Covid-19-Pandemie) berücksichtigte (vgl. Lindner 2022). In der Betrachtung der Daten sind (inferenzstatistische) Analysen bislang offen, welche den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder in zentralen rezeptiven Kategorien der deutschen Sprache zu Schulbeginn abbilden und seinen Einfluss auf Lesefähigkeiten im ersten und vierten Schuljahr überprüfen sowie (möglicherweise bestehende) Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache<sup>2</sup> (DaE vs. DaZ) herausstellen.

## 2 Theoretischer Aufriss und Forschungsstand

### 2.1 Forschungsstand zum (Zweit-)Spracherwerb

Betrachtet man den Forschungsstand in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Erstsprache, kann auf eine langjährige Forschungstradition (vgl. z. B. die frühen Arbeiten von Stern/Stern 1928) und zahlreiche Publikationen verwiesen werden, die sich allerdings meist – mit Ausnahme von phonologischen und literalen Fähigkeiten (vgl. z. B. Gorecki/Landerl 2015 zur phonologischen Bewusstheit oder Quasthoff/Stude 2018 zum Erzählerwerb) – auf die ersten drei Lebensjahre beschränken. So halten Bredel et al. (2010) in ihrem Forschungsüberblick zur kindlichen Sprachaneignung fest: „Im Zentrum der Untersuchungen steht in einem überwiegenden Teil der Arbeiten der Zeitraum von 0 bis 3 Jahren“ (ebd.: 255). Für den Altersbereich ab drei Jahren kann festgehalten werden, dass sich Studien schwerpunktmäßig mit Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen befassen (vgl. z. B. Grimm 2012).

<sup>1</sup> Das Statistische Bundesamt gibt für das Jahr 2024 an, dass rund 23,8 Millionen Menschen (prozentualer Anteil: rund 28 %) in Deutschland einen Migrationshintergrund haben. Dabei nimmt der Anteil der Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund seit einigen Jahren kontinuierlich zu. 2009 betrug dieser noch rund 19 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2024).

<sup>2</sup> Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, unterscheiden sich hinsichtlich des Faktors Lebensalter bei Erwerbsbeginn von Kindern, die einen Erstspracherwerb durchlaufen. Der Erwerb einer weiteren Sprache beginnt beim frühen Zweitspracherwerb zu einem zeitlich versetzten, späteren Zeitpunkt. Die zeitliche Abgrenzung ist dabei nicht klar umrissen und bedient ein Spektrum von kurz nach der Geburt bis zum fünften Lebensjahr (vgl. Genesee 1989). Die vorliegende Forschungsarbeit schließt sich einer gemäßigten Sichtweise an, wonach die Grenzziehung auf das vollendete zweite Lebensjahr fällt (vgl. Ahrenholz 2020: 6, Tracy/Gawlitzwk-Maiwald 2000: 503). Die Abgrenzung ist zum einen dem differenten Kenntnisstand in der Erstsprache, aber auch dem unterschiedlich weit entwickelten kognitiven System und dem erworbenen Weltwissen zuzuschreiben.

Erst in jüngerer Zeit können vermehrt Forschungsbemühungen identifiziert werden, die über diesen Altersbereich hinaus bis in die Schuleingangsphase reichen (vgl. z. B. Ewald/Steinbrink 2023, Grimm/Schulz 2014). Der Fokus der Untersuchungen ist darüber hinaus in den Bereichen lexikalische sowie morphosyntaktische Fähigkeiten zu verzeichnen (vgl. z. B. für einen Überblick zum Wortschatzerwerb Leimbrink 2015, Friederici/Hahne 2000, Penner et al. 2002 und für morphosyntaktische Fähigkeiten z. B. Behrens 2015, 2020, Clahsen 1982, 1986, 1988, Penner 1994, 2002, Weissenborn 2000).

Eine systematische Zweitspracherwerbsforschung etablierte sich in Deutschland erst deutlich später. Im Zuge der Arbeitsmigration entstanden erste Forschungsarbeiten mit einem Fokus auf dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen (vgl. z. B. Clahsen et al. 1983, Dittmar et al. 1990, Wode 1993; vgl. für einen Überblick Rothweiler 2007). Zu den ersten Publikationen im Bereich des Zweitspracherwerbs von Kindern zählen die Untersuchungen von Meyer-Ingwersen (1975), Apeltauer (1987) und Piene-mann (1981). Allerdings ist erst seit den Veröffentlichungen der internationalen Schulvergleichsstudien (z. B. PISA, IGLU) ein breites öffentliches und fachwissenschaftliches Interesse am kindlichen Zweitspracherwerb zu erkennen (vgl. z. B. Ahrenholz 2006, 2007, Chilla et al. 2013, Gogolin et al. 2011, Haberzettl 2005, Haberzettl et al. 2013, Kroffke/Rothweiler 2006, Rothweiler 2006, 2007, Thoma/Tracy 2012, Tracy 2008, Tracy/Thoma 2009).

Es kann festgehalten werden, dass der Fokus im monolingualen Erstspracherwerb lange Zeit auf dem Altersbereich bis drei Jahre lag, sodass ein Forschungsdesiderat für die in dieser Untersuchung vorliegende Zielgruppe der SchulanfängerInnen abgeleitet werden kann. Wie die vorausgegangenen Ausführungen außerdem zeigen konnten, hat sich der Forschungsstand auch im Bereich des frühen Zweitspracherwerbs in den letzten Jahren ausdifferenziert, allerdings konnte sich in der kurzen Zeit keine breite empirische Forschung etablieren. Vielmehr fokussieren vorliegende Studien oftmals eine spezifische Erstsprache, eine kleine Anzahl an ProbandInnen und einen bestimmten Kontaktbeginn, sodass die vorliegende Untersuchung diesbezüglich einen breiteren Blickwinkel einnimmt und eine relativ große ProbandInnengruppe mit verschiedenen Erstsprachen und diversen Erwerbsbiografien ins Zentrum stellt. Darüber hinaus kann, wie die Ausführungen in Kapitel 2.2 zeigen, festgehalten werden, dass sowohl für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache als auch den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter ein Fokus auf der Sprachproduktion liegt und nur wenige Publikationen zum rezeptiven Fähigkeitsbereich vorliegen, sodass das Forschungsdesiderat dahingehend erweitert werden kann, den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb mit einem Schwerpunkt auf der Rezeption zu betrachten. Im vorliegenden Beitrag wird somit vielfältigen Forschungsdesideraten nachgegangen. Diese betreffen den Erstspracherwerb bei sprachunauffälligen Kindern ab dem Altersbereich von drei Jahren, die Abdeckung des Bereichs der rezeptiven Fähigkeiten und generell die Generierung weiterer Forschungsergebnisse im frühen Zweitspracherwerb.

Im nachfolgenden Kapitel werden empirische Ergebnisse der Spracherwerbsforschung in Bezug auf zentrale Bereiche der rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen aufgezeigt, um einen theoretischen Bezugsrahmen für die empirische Datenanalyse zu generieren.

## **2.2 Rezeptive gesprochensprachliche Fähigkeiten**

Die menschliche Sprachfähigkeit umfasst zahlreiche Teilbereiche und jeweils sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten (vgl. für einen Überblick Ehlich 2007, Ehlich et al. 2010). Die Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen in empirischen Forschungskontexten begründet sich darin, dass die Produktion einer sprachlichen Äußerung nicht mit der korrekten Interpretation einer Struktur gleichzusetzen ist und auch umgekehrt nicht erwartet werden kann, dass, wenn eine

sprachliche Äußerung korrekt interpretiert wird, diese auch produziert werden kann. Es muss somit neben kompetenzbezogenen Unterschieden auch von einer temporalen Sensitivität ausgegangen werden, die eine parallele Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten ausschließt.

In Bezug auf den Forschungsstand kann festgehalten werden, dass der Schwerpunkt der bisherigen Spracherwerbsforschung – sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb – auf der Analyse sprachproduktiver Daten liegt (vgl. die Ausführungen in Grimm/Schulz 2012: 196ff.; vgl. für einen Überblick Schimke 2023) und sich nur wenige Studien explizit mit der Analyse rezeptiver Fähigkeiten befassen (vgl. für bereichsspezifische Forschungsergebnisse z. B. Penner 1998, Schulz 2013, 2017, Seifert et al. 2019).

Eine der wenigen vorliegenden Untersuchungen, die neben produktiven auch rezeptive Fähigkeiten und darüber hinaus erst- und zweitsprachlernende Kinder berücksichtigt, ist das Forschungsprojekt MILA (The Role of Migration Background and Language Impairment in Language Achievement; Grimm/Schulz 2012; Schulz et al. 2017), das in einem längs- und einem querschnittlichen Untersuchungsdesign angelegt ist. Als Stichprobe fungieren sprachauffällige und sprachunauffällige einsprachige und frühe zweitsprachlernende Kinder, die in einem Zeitraum von drei Jahren untersucht wurden (N = 120; 60 DaZ, 60 DaM – je 30 sprach(un)auffällig).

Die folgenden Ausführungen fokussieren sich auf rezeptive Sprachfähigkeiten und betrachten das Verstehen von Verbbedeutungen, von W-Fragen und der Negation, da diese Kategorien als Referenzrahmen für die sprachlichen Kompetenzen der Kinder der vorliegenden empirischen Untersuchung dienen und im Rahmen des herangezogenen Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (vgl. Schulz/Tracy 2011; siehe Kapitel 3.3) Verwendung finden.

### 2.2.1 Verbbedeutung

Im Rahmen der empirischen Sprachdatenanalyse ist die Unterscheidung von prozess- und endzustandsorientierten Verben<sup>3</sup> von Interesse. Forschungsarbeiten zum monolingualen Deutscherwerb zeigen, dass das Verstehen von prozess- und endzustandsorientierten Verben zu den frühen Erwerbsleistungen zählt. Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder können bereits im Alter von circa drei Jahren eine Unterscheidung verschiedener semantischer Verbklassen vornehmen und diese zielsprachlich korrekt interpretieren (vgl. Penner et al. 2003, Schulz 2017, Wittek 2002).

Erste Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung verweisen darauf, dass Kinder die korrekte Interpretation von prozess- und endzustandsorientierten Verben – in der Zweitsprache Deutsch – mit circa 20 Kontaktmonaten leisten können (vgl. Ose/Schulz 2010).

Da es sich beim Verstehen von Verbbedeutungen um eine Erwerbsaufgabe zu handeln scheint, die im Rahmen des Spracherwerbsprozesses relativ früh gemeistert wird, wird auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes angenommen, dass bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache aufgrund des weit fortgeschrittenen Spracherwerbs kaum Fehlinterpretationen vorhanden sind. Für die

<sup>3</sup> Beispielsweise ist bei einem Verb wie ‚austrinken‘ der Endzustand notwendiger Teil der Verbbedeutung. Bei prozessorientierten Verben wie ‚bauen‘ ist der Endzustand kein obligatorischer Teil der Bedeutung des Verbs.

zweitsprachlernenden Kinder werden Abweichungen in Abhängigkeit von der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache erwartet.

### 2.2.2 W-Fragen

Im Rahmen der vorliegenden Studie sind auch W-Fragen<sup>4</sup> Gegenstand der empirischen Sprachdatenanalyse. Diese gelten als ein differenzialdiagnostisches Merkmal für Sprachentwicklungsstörungen und kommen bei entsprechenden Testverfahren zum Einsatz (vgl. z. B. Kauschke et al. 2022).

Ergebnisse aus der Erstspracherwerbsforschung zeigen, dass Kinder zu Beginn des Erwerbsprozesses auf W-Fragen mit Ja oder Nein antworten, was darauf verweist, dass das Fragepronomen noch nicht interpretiert wird. In einem nächsten Schritt wird die Frage teilweise mit einem falschen Satzglied beantwortet. Die Interpretation des gesamten Spektrums der W-Fragen gelingt im Erstspracherwerb ab einem Alter von circa drei bis vier Jahren (vgl. Siegmüller et al. 2005).

In einer Teiluntersuchung der MILA-Studie (vgl. Schulz 2013; siehe Kapitel 2.2) wurde eine Gruppe von 31 DaE-Kindern und 17 DaZ-Kindern longitudinal über fünf halbjährlich verteilte Zeitpunkte hinweg untersucht, wobei wie im vorliegenden Beitrag der Untertest „Verstehen von W-Fragen“ des Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011; siehe Kapitel 4.2.1) verwendet wurde. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Kinder zunächst die Interpretation von Subjekt-W-Fragen (DaZ-Kinder nach 22 Kontaktmonaten) und anschließend von Objekt-W-Fragen (DaZ-Kinder nach 34 Kontaktmonaten) erlernen. Die Interpretation von Adjunkt-W-Fragen bleibt bis zum Alter von 5;8 Jahren sowohl für DaZ- als auch für DaE-Kinder noch unsicher (vgl. Schulz 2013: 328). Spracherwerbstypübergreifend ist damit festzuhalten, dass den Kindern die Interpretation von Argumentfragen leichter fällt als von Adjunktfragen. Innerhalb der Argumentfragen werden wiederum zunächst die Subjekt- und erst später die Objektfragen korrekt interpretiert (vgl. auch Friedman/Novogrodsky 2011).

In Bezug auf die vorliegenden Sprachdaten wird auf der Grundlage des skizzierten Forschungsstandes angenommen, dass Kinder, die zu Beginn des Erwerbsprozesses stehen, die W-Fragen mit Ja oder Nein beantworten. Bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache dürften entsprechende Fehlinterpretationen aufgrund des weit fortgeschrittenen Entwicklungsstandes nicht mehr zu identifizieren sein. Die dargestellte Erwerbsreihenfolge (Subjekt- vor Objekt- vor Adjunktfragen) impliziert die Annahme einer Häufung der Fehler in der Kategorie Adjunktfragen.

### 2.2.3 Negation

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie steht die Satznegation mit der Partikel „nicht“ im Zentrum des Interesses. In diesem Zusammenhang können verneinte Aussagen eine Situation zutreffend beschreiben (zutreffende Negative) oder nicht (nicht-zutreffende Negative). Es konnte gezeigt werden, dass nicht-zutreffende Negative leichter zu verstehen sind als zutreffende Negative (vgl. Wojtecka et al. 2011).

Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb zeigen, dass die Kinder verneinte Sätze zunächst wie positive Sätze interpretieren. Erst ab einem Alter von vier Jahren werden einfache negierte Aussagen

<sup>4</sup> W-Fragen (auch Ergänzungs- oder Informationsfragen) lassen sich aus sprachwissenschaftlicher Sicht in Argument- und Adjunktfragen unterteilen. Während Argumentfragen nach dem Subjekt oder einem Objekt des Satzes fragen, stehen bei Adjunktfragen Teile des Satzes im Zentrum, die zusätzliche Informationen liefern und fakultativ sind.

verstanden (vgl. Grimm 2015, 2016, Schulz 2007). Komplexe Negationsstrukturen werden hingegen erst mit circa sieben bis acht Jahren erworben (vgl. Musolino et al. 2000).

Die korrekte Interpretation der Satznegation können zweitsprachlernende Kinder nach circa 30 Kontaktmonaten vornehmen. Ebenso wie für den Erstspracherwerb hat sich für den frühen Zweitspracherwerb herausgestellt, dass negierte Sätze, die auf eine Situation nicht zutreffen, für Kinder leichter zu interpretieren sind als solche, die zutreffen (vgl. Wojtecka et al. 2011).

In Bezug auf die vorausgegangenen Ausführungen kann für die eigenen Sprachdaten die Vermutung abgeleitet werden, dass allen Kindern die korrekte Interpretation zutreffender Negative schwerer fallen wird als die nicht-zutreffender Negative. Aufgrund des kürzeren Kontakts mit dem Deutschen wird angenommen, dass bei den zweitsprachlernenden Kindern mehr Fehler zu identifizieren sind.

Ein summarischer Blick auf die Forschung zeigt, dass dem Bereich rezeptiver Fähigkeiten bei der kindlichen Sprachaneignung – sowohl in Bezug auf den Erst- als auch hinsichtlich des Zweitspracherwerbs – bislang vergleichsweise wenig fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit zukam, sodass, Bredel et al. (2010) folgend, konstatiert werden kann, dass „wir vor einer Landkarte [stehen], die mehr weiße Flecken aufweist als schon bearbeitete Teilbereiche“ (ebd.: 255). Die wenigen vorliegenden Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass im frühen Zweitspracherwerb sehr ähnliche Erwerbsmuster und -verläufe identifiziert werden können wie im monolingualen Erstspracherwerb. Unterschiede bestehen hauptsächlich hinsichtlich eines zeitlich versetzten Erwerbsverlaufs. Schulz et al. (2017) halten diesbezüglich resümierend fest: „Zusammengefasst holen Kinder mit DaZ in vielen, aber nicht in allen Bereichen ihren durch den späteren Erwerbsbeginn bedingten sprachlichen Entwicklungsrückstand bis zum Schuleintritt rasch auf“ (ebd.: 200). Die Unterschiede in den Subtests W-Fragen und Negation sind allerdings beim Schuleintritt signifikant (Grimm/Schulz 2014).

### **2.3 Der Zusammenhang zwischen rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und Lesefähigkeiten**

Bisherige Befunde zeigen sowohl für den nationalen als auch den internationalen Forschungskontext einen Zusammenhang zwischen mündlicher Sprachkompetenz und Lesefähigkeiten, wobei auch hier ein Fokus auf sprachproduktiven Prädiktoren (Babayigit 2014, Bushati et al. 2023, Goldammer et al. 2010, Reese et al. 2010) sowie lexikalischen Fähigkeiten (Kigel et al. 2015, Quinn et al. 2015, Röthlisberger et al. 2021) zu verzeichnen ist.

Im internationalen Forschungskontext wird die mündliche Sprachkompetenz als „key driver in the development of reading skills“ (Reese et al. 2010: 27) verhandelt, und auch im Kontext des Zweitspracherwerbs wird davon ausgegangen, dass „children with better oral language skills make earlier and faster progress in acquiring literacy skills through the elementary school years“ (Uchikoshi et al. 2016: 237). In diesem Zusammenhang kommt eine Studie von Babayigit (2014) zu dem Ergebnis, dass die mündliche Sprachkompetenz in der Zweitsprache Englisch (operationalisiert als lexikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten) einen signifikanten Einfluss auf das Leseverständnis in der Zweitsprache ausübt. Die individuellen Unterschiede in den mündlichen Sprachkenntnissen erwiesen sich als wichtigster Faktor, der die Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern beim Textverständnis erklärt ( $N = 125$ ;  $M_{\text{Alter}} = 121,5$  Monate;  $SD = 4,65$ ).

Eine der wenigen Studien aus dem internationalen Forschungskontext, die explizit rezeptive Sprachfähigkeiten und deren Einfluss auf Lesekompetenzen betrachtet, ist die longitudinale angelegte Untersuchung von Babayiğit et al. (2021). Es stellte sich heraus, dass das Sprachverständnis im Alter von fünf Jahren einen eindeutigen und direkten Beitrag zu den Lesekompetenzen im Alter von 10 und 14 Jahren leistet, auch nachdem die kognitiven und phonologischen Fähigkeiten, der Bildungshintergrund der Mutter und frühere Lesefähigkeiten berücksichtigt wurden ( $N = 716$ ;  $M_{\text{Alter}} = 67$  Monate;  $SD = 2,13$ ).

Inwiefern diese Ergebnisse auf den deutschen (Zweit-)Spracherwerbskontext übertragen werden können, ist nicht eindeutig, zumal bisherige Studien sich auf lexikalische (vgl. z. B. Röthlisberger et al. 2021) oder morphosyntaktische Fähigkeiten (vgl. z. B. Duzy et al. 2013) als Prädiktor späterer Lesekompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache fokussieren. Nichtsdestotrotz werden im deutschsprachigen Forschungsraum verbale Fertigkeiten bereits seit den 1990er Jahren als zentrale Voraussetzung der Lesekompetenz diskutiert (vgl. Näslund/Schneider 1991) und finden auch in theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs Berücksichtigung (Gough/Tunmer 1986).

Zusammenfassend ist sowohl für den nationalen als auch den internationalen Forschungskontext festzuhalten, dass neben der schwerpunktmäßigen Berücksichtigung sprachproduktiver Fähigkeiten (v. a. Wortschatz und Morphosyntax) als Prädiktor auch das Leseverständnis als abhängige Variable im Fokus steht. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb rezeptive gesprochensprachliche Kompetenzen und neben dem Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene auch die Lesegeschwindigkeit berücksichtigt, da Studien zeigen konnten, dass diese in Ländern mit relativ transparenten Orthografien am besten zwischen leseschwachen und durchschnittlich lesenden Kindern differenzieren kann (Wimmer 1993).

### 3 Forschungsfragen und Hypothesen

Der in den vorangegangenen Kapiteln zusammengefasste Stand der Forschung zur Bedeutung der gesprochensprachlichen Fähigkeiten für die Entwicklung von Lesefähigkeiten motiviert die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags. Es sollte deutlich geworden sein, dass für die Annahme von Zusammenhängen zwischen den gesprochensprachlichen Fähigkeiten und den Lesekompetenzen, insbesondere dem Leseverstehen, eine umfassende theoretische Begründung sowie empirische Evidenz vorliegt. Es konnte außerdem herausgestellt werden, dass Studien, die explizit einen Fokus auf den rezeptiven Fähigkeitsbereich setzen, bislang sehr wenig vertreten sind, weshalb der vorliegende Beitrag diesem Forschungsdesiderat nachgeht. Die angenommene Bedeutung der rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten für spätere Lesekompetenzen bekräftigt außerdem die Fokussierung auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die aufgrund der großen Variation in der Kontaktdauer mit diversen (sprachlichen) Ausgangsbedingungen den Deutschunterricht der Grundschule besuchen und in der deutschdidaktischen Forschung nach wie vor eine marginalisierte Gruppe darstellen.

Die vorausgegangenen Ausführungen münden in folgende forschungsleitende Fragestellungen:

Forschungsfrage 1:

- (a) Bestehen zu Schulbeginn zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache statistisch signifikante Unterschiede in den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten (Verbbedeutung, W-Fragen, Negation)?

- (b) Können darüber hinaus signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppe der zweitsprachlernenden Kinder in Bezug auf die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache (Erwerbsbeginn vor oder nach Vollendung des 4. Lebensjahres) herausgestellt werden?

#### Forschungsfrage 2:

- a) Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und den Lesefähigkeiten (Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene) am Ende des ersten und am Ende des vierten Schuljahres nachweisen? Welche Interkorrelationen liegen innerhalb der Bereiche rezeptiver Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen) vor?
- b) Lassen sich hier Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache identifizieren? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache?

Auf der Grundlage des dargestellten Forschungsstandes wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:

#### Hypothese 1:

Es wird angenommen, dass zweitsprachlernende Kinder aufgrund der geringeren Dauer ihres Kontakts mit der deutschen Sprache niedrigere Werte in allen getesteten Fähigkeitsbereichen haben als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies wird grundsätzlich für alle Kategorien der rezeptiven Sprachfähigkeiten angenommen, zeigt sich aber voraussichtlich deutlicher bei Kategorien, die einer längerfristigen Erwerbsprogression (W-Fragen, Negation) unterliegen. Ein Vergleich innerhalb der Gruppe der zweitsprachlernenden Kinder in Bezug auf die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache (Erwerbsbeginn vor oder nach Vollendung des 4. Lebensjahres) sollte außerdem Unterschiede zugunsten der Kinder mit früherem Erwerbsbeginn zutage bringen.

#### Hypothese 2:

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten zu Schulbeginn und den Lesefähigkeiten am Ende der ersten Jahrgangsstufe zeigen, da das Verstehen gesprochener Sprache und die Rezeption geschriebener Sprache grundlegend ähnlichen Mechanismen unterliegen und das Sprachverständnis grammatikalische und semantische Fähigkeiten abbildet, die komplexe Leseverstehensprozesse unterstützen. Deshalb sollten insbesondere zwischen den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und dem Leseverstehen – vor allem zwischen dem Verständnis von W-Fragen und dem Satz- und Textverstehen – Zusammenhänge identifiziert werden können. Inwiefern sich entsprechende Zusammenhänge auch noch in der vierten Jahrgangsstufe nachweisen lassen, ist unklar, da der sprachliche Entwicklungsstand keine feste Einflussgröße darstellt und sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder über die vier Schuljahre hinweg verändert haben. Trotzdem wird auf der Grundlage vorliegender Forschungsarbeiten (siehe Kapitel 2.3) davon ausgegangen, dass gut entwickelte sprachliche Fähigkeiten zu Schulbeginn einen positiven Einfluss auf spätere Lesekompetenzen ausüben. Im internationalen Forschungskontext erwiesen sich gesprochen sprachliche Fähigkeiten auch in longitudinal angelegten Untersuchungen als stabiler Prädiktor (Babayigit et al. 2021). Außerdem wird angenommen, dass Interkorrelationen innerhalb der Bereiche rezeptiver Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen) vorliegen, die insbesondere zum jeweils selben Messzeitpunkt bestehen.

Der Vergleich von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache kann als grundsätzlich ergebnisoffen charakterisiert werden, da m. W. keine referenziellen Untersuchungen im deutschsprachigen Forschungsraum vorliegen. Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen den rezeptiven Fähigkeiten und der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache ermittelt werden kann.

## 4 Darstellung der Methode

### 4.1 Beschreibung des Erhebungssettings und der Stichprobe

Die im Folgenden dokumentierte längsschnittliche Untersuchung umfasst Daten zu drei Testzeitpunkten ( $T_1$ : Beginn des ersten Schuljahres;  $T_2$ : Ende des ersten Schuljahres;  $T_3$ : Ende des vierten Schuljahres) und beruht auf einer Stichprobengröße von  $N = 212$  (48,6 % weiblich) zu  $T_1$  und  $T_2$  sowie  $n = 165$  (49,7 % weiblich) zu  $T_3$ .<sup>5</sup>

Für die Darstellung von (möglicherweise bestehenden) Unterschieden zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern ist es notwendig, die Gesamtstichprobe anhand ihrer Spracherwerbsbiografie zu charakterisieren. Die Einteilung der Kinder erfolgte in zwei Gruppen: In Gruppe 1 ( $G_1$ ) befinden sich Kinder, die Deutsch als Erstsprache lernen (davon zu  $T_1$  74 Kinder mit einem monolingualen und 41 Kinder mit einem bilingualen Erstspracherwerb von Geburt an), und in Gruppe 2 ( $G_2$ ) sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache<sup>6</sup> erwerben (davon zu  $T_1$  75 Kinder, deren Erwerb vor ihrem vierten Geburtstag beginnt ( $G_{2a}$ ), sowie 22 Kinder, die nach dem vierten Geburtstag Kontakt mit der deutschen Sprache aufweisen ( $G_{2b}$ )).<sup>7</sup> Die jeweils für die Operationalisierung notwendigen Informationen wurden über die Selbstauskunft der Kinder sowie über Fragebögen für Eltern und Lehrkräfte ermittelt (u. a. Geburtsdatum und -ort des Kindes, Eintritt in die erste (deutschsprachige) Kindertageseinrichtung, Erstsprache(n) des Kindes und der Eltern, Geburtsort der Eltern, Sprachgebrauch in der Familie). Insgesamt können anhand dieser Informationen zu  $T_1$  und  $T_2$  115 Kinder (54,2 %) der ersten Gruppe und 97 Kinder (45,8 %) der zweiten Gruppe zugewiesen werden. Am Ende der vierten Jahrgangsstufe sind es 91 Kinder in  $G_1$  (55,2 %) und 74 Kinder in  $G_2$  (44,8 %) (zur Problematik der Einteilung in Spracherwerbstypen siehe Kapitel 6).

Die Kinder waren zu Beginn der 1. Klasse ( $T_1$ ) durchschnittlich 6;8 Jahre (SD: 0.3) alt, wobei keine größeren Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache ( $G_1$ ) und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ( $G_2$ ) zu verzeichnen sind ( $M_{G_1} = 79,7$  Monate;  $\min_{G_1}$ : 72 Monate;  $\max_{G_1}$ : 88 Monate; SD: 4,14 vs.  $M_{G_2} = 79,5$  Monate;  $\min_{G_2}$ : 72 Monate;  $\max_{G_2}$ : 91 Monate; SD: 4,16). Alle Kinder besuchten eine Grundschule in einem Münchener Stadtbezirk mit relativ hohem Migrationsanteil (laut Statistischem Amt München zum 31.12.2023: 55,8 %). In der Gesamtstichprobe sind 43 verschiedene Erstsprachen vertreten, wobei Deutsch (115), Albanisch (15), Arabisch (12), Englisch (12), Türkisch (12), Italienisch (11) und Kroatisch (10), jeweils mit der Anzahl der SprecherInnen in Klammern, am häufigsten genannt wurden.

<sup>5</sup> Der Drop-out von 47 Kindern über den Zeitraum von vier Schuljahren erklärt sich hauptsächlich aufgrund von Umzug, Schulwechsel, Klassenwiederholung, Abwesenheit am Testtermin oder dem Nichtvorhandensein einer erneuten elterlichen Einverständniserklärung zur Studienteilnahme.

<sup>6</sup> Angelehnt an Ahrenholz (2020: 6) wird in dieser Publikation von Zweitspracherwerb gesprochen, wenn die Sprachaneignung nach Vollendung des zweiten Lebensjahres einsetzt, da dann für den Erwerb einer neuen Sprache aufgrund der kognitiven Entwicklung und der bereits erworbenen Sprachkenntnisse eine veränderte Erwerbssituation vorliegt.

<sup>7</sup> Die Schnittstelle vierter Geburtstag (48 Monate) wurde deshalb gewählt, weil die meisten zweitsprachlernenden Kinder der vorliegenden Stichprobe im Laufe ihres vierten Lebensjahres in eine Kindertageseinrichtung eintreten. Ein späterer Erwerbsbeginn ist in der Regel durch äußere Umstände (z. B. Zuwanderung) bedingt.

Aus den vorliegenden Daten kann außerdem die durchschnittliche Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache ermittelt werden, die bei  $G_1$  anhand der Zeitspanne von Geburt bis  $T_1$  angegeben werden kann (6;8 Jahre, s. o.). In  $G_2$  wurde die Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache berechnet, indem der Eintritt in die erste (deutschsprachige) Kindertageseinrichtung als Ausgangspunkt und die Zeitspanne bis  $T_1$  ermittelt wurde. Es ergibt sich bei den zweitsprachlernenden Kindern eine durchschnittliche Kontaktdauer von 3;4 Jahren. Dieses Vorgehen lässt sich dadurch begründen, dass davon ausgegangen werden kann, dass zweitsprachlernende Kinder ab dem Eintritt in eine deutschsprachige Kindertageseinrichtung im regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache stehen.

## 4.2 Eingesetzte Testverfahren<sup>8</sup>

### 4.2.1 Überprüfung der rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten

Die rezeptiven Sprachfähigkeiten wurden anhand des Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache; Schulz/Tracy 2011) zu Beginn des ersten Schuljahres ( $T_1$ ) generiert. Das Testverfahren wurde vollständig durchgeführt. Im Folgenden werden ausschließlich die Bereiche der rezeptiven Fähigkeiten (Verstehen von Verbbedeutungen, W-Fragen und Negation) und die dazugehörigen drei Subtests beschrieben. Der sprachproduktive Testteil bleibt in der nachfolgenden Darstellung unberücksichtigt, ist allerdings dahingehend von Bedeutung, dass sich die Fragestellungen im Untertest W-Fragen auf die im sprachproduktiven Testteil verwendete Bildergeschichte beziehen.

Im Rahmen des ersten Untertests (Verstehen der Verbbedeutung) werden dem Kind Bildkarten vorgelegt. Das Kind sieht beispielsweise zunächst eine verschlossene Dose. Die Testleitung beschreibt die Situation, indem sie äußert: *Diese Frau hatte eine Dose. Guck, da ist ihre Hand, und hier ist die Dose. Und dann ...* Daraufhin wird der zweite Bildausschnitt aufgedeckt, der die Dose in einem geöffneten Zustand zeigt. Die Testfrage, die eine beiliegende Handpuppe stellt, lautet: *Hat sie sie aufgemacht?* Das Kind muss die Verbbedeutung von *aufmachen* entschlüsseln und die Situation sprachlich korrekt interpretieren. Insgesamt werden zwölf Testaufgaben gestellt, die alle entsprechend der aufgezeigten Beispielaufgabe konzipiert sind. Die Ereignisse werden stets in einer zweiteiligen Bilderfolge dargestellt. Der linke Bildausschnitt stellt die Ausgangssituation dar, die rechte Hälfte bildet eine Veränderung der jeweiligen Situation ab. Es werden dabei sowohl Verben berücksichtigt, die einen Endzustand (z. B. *aufmachen*) anzeigen, als auch prozessorientierte Verben (z. B. *bauen*). Das Aufgabenformat sind sogenannte Wahrheitswertaufgaben, die als zuverlässige Methode gelten, um Sprachverstehen ohne den Einfluss produktiver Fähigkeiten zu erheben (vgl. McDaniel et al. 1996), da das Kind auch nonverbal reagieren kann (z. B. durch Nicken oder Kopfschütteln).

Im zweiten Subtest wird das Verstehen von W-Fragen erhoben. Dem Kind werden in diesem Testteil Fragen gestellt, die in einem Bezug zur zuvor gelesenen Bildergeschichte des produktiven Testteils stehen (Methode: Fragen nach einer Geschichte; questions-after-story task). Das Kind sieht, während ihm die Testfrage gestellt wird, eine Bildkarte, die die entsprechende Situation abbildet. Nachfolgend wird beispielhaft eine der Testaufgaben skizziert: Die Testleitung zeigt dem Kind die Bildkarte und sagt: *Ibo schimpft mit dem Hund. Der Hund wollte weglaufen, weil er ein lautes Geräusch gehört hat.* Anschließend wird die Testfrage gestellt: *Wer schimpft mit dem Hund?* Das Kind muss nun die Testfrage

<sup>8</sup> Die eingesetzten Testverfahren wurden zu allen Testzeitpunkten von der Autorin des vorliegenden Beitrags durchgeführt und ausgewertet.

beantworten. Es kann – abgesehen von den beiden Wann-Fragestellungen – auch nonverbal durch eine Zeigegeste reagieren. Im gesamten Untertest werden zehn Fragen gestellt, die sowohl Argument- als auch Adjunktfragen beinhalten (verwendete Fragepronomen: wer, was, wem, wen, womit, wann).

Der dritte Subtest erfasst das Verstehen der Negation. Dem Kind wird jeweils eine Bildkarte gezeigt, die eine bestimmte Situation abbildet. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die erste Testaufgabe verwiesen. Diese zeigt ein Mädchen, das schaukelt. Die Testleitung sagt: *Guck mal, hier ist ein Mädchen und eine Schaukel*. Daraufhin gibt eine dem Test beiliegende Handpuppe den Impuls: *Das Mädchen schaukelt nicht*. Die Testleitung fragt anschließend: *Stimmt das?* Das Kind muss entsprechend der abgebildeten Situation auf der Bildkarte bewerten, ob die Äußerung der Handpuppe zutrifft oder nicht, und kann sich sowohl verbal als auch nonverbal äußern. Wie bereits beim Untertest zum Verstehen der Verbbedeutung kommt auch bei diesem Untertest die Methode der Wahrheitswertaufgabe zum Einsatz. Insgesamt werden dem Kind zwölf Testaufgaben vorgelegt, die zutreffende und nicht zutreffende Negative enthalten.

Die Auswertung des rezeptiven Testteils erfolgt anhand des bei der Testdurchführung erstellten Protokollbogens. Das Kind erhält für jede richtige Antwort einen Punkt. Die Gesamtsumme aller richtigen Antworten geht zunächst als Rohwert in die Auswertung ein. Eine Umwandlung des Rohwerts in entsprechende T-Werte und Prozentränge kann über die Angaben im Manual vollzogen werden.

#### 4.2.2 Überprüfung der Lesekompetenzen

Zur Überprüfung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene wurde ELFE II (Lenhard et al. 2018) und zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit WLLP-R (Schneider et al. 2011) als standardisierte und normierte Testverfahren herangezogen. Die Testverfahren kamen jeweils zum Ende der ersten ( $T_2$ ) und zum Ende der vierten Jahrgangsstufe ( $T_3$ ) zum Einsatz. Beim Testverfahren zur Erfassung des Leseverstehens (ELFE II, Lenhard et al. 2018) werden drei Subtests auf Wort-, Satz- und Textebene durchgeführt. Beim Untertest Wortverständnis muss aus vier schriftlich dargebotenen Wörtern das zu einem Bild passende ausgewählt werden (z. B. Zielitem: Hund; Distraktoren: Mund, Hand, Kind). Beim Untertest zum Satzverständnis werden dem Kind unterschiedlich komplexe Sätze vorgelegt, bei denen an einer Stelle ein passendes Wort aus fünf Alternativen ausgewählt und in den Satz implementiert werden soll (z. B. *Ein Ball ist krank/gesund/böse/klug/rund*). Der Subtest zum Textverständnis besteht aus kleinen Texten mit einer oder mehreren dazugehörigen Fragen. Ein Item besteht jeweils aus einer Frage und vier Antwortalternativen, aus denen die passende ausgewählt werden muss. Der Test wurde im Gruppenverband im Klassenzimmer durchgeführt. Die Testdurchführung benötigt circa 30 Minuten, wobei die reine Bearbeitungszeit 13 Minuten ausmacht (Wortverständnis: drei Minuten; Satzverständnis: drei Minuten; Textverständnis: sieben Minuten). Die vollständige Auswertung nimmt circa weitere 20 Minuten pro Kind in Anspruch.

Beim Testverfahren zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit (WLLP-R, Schneider et al. 2011) handelt es sich um einen Multiple-Choice-Test in einer Speed-Variante, was impliziert, dass in der vorgegebenen Zeit von fünf Minuten möglichst viele Aufgaben gelöst werden müssen. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sich neben einem geschriebenen Wort jeweils vier Bildalternativen befinden. Das Kind muss das zum geschriebenen Wort passende Bild ankreuzen (z. B. Zielitem: Affe; Distraktoren: Apfel, Giraffe, Anker). Der Testrohwert wird ermittelt, indem von der Gesamtzahl der bearbeiteten Aufgaben die Fehler und Auslassungen subtrahiert werden. Der Test wurde im Klassenverband durchgeführt und dauert circa 15 Minuten pro Kind sowie für die vollständige Auswertung nochmals circa zehn Minuten.

Die Rohwerte lassen sich anhand der Angaben im jeweiligen Manual in T-Werte und Prozentränge umwandeln.

### 4.3 Statistische Analyse

Zur Analyse der Daten wurde IBM SPSS Statistics (Version 29, IBM Corp. 2022) herangezogen. Zunächst wurden im Rahmen der deskriptiven Statistik die Mittelwerte und Standardabweichung sowie Minima und Maxima ermittelt und vergleichend zwischen den beiden Untersuchungsgruppen gegenübergestellt (siehe Tab. 1). Daraufhin wurden die Mittelwerte anhand von T-Tests für unabhängige Stichproben und anhand der Effektstärke  $d$  verglichen und den Konventionen von Cohen (1988) entsprechend interpretiert ( $d < .2$ : kein Effekt,  $d = .2$ -.4: kleiner Effekt,  $d = .5$ -.7: mittlerer Effekt,  $d > .8$  großer Effekt). Die Interpretation erfolgte anhand einseitiger Signifikanz ( $p$ ), da es sich um eine gerichtete Hypothese handelt, bei der angenommen wird, dass bei den zweitsprachlernenden Kindern geringere Werte zu identifizieren sind. Anschließend wurde das beschriebene Vorgehen für die zweitsprachlernenden Kinder, differenziert nach Erwerbsbeginn vor Vollendung des 4. Lebensjahres und ab dem 5. Lebensjahr, wiederholt.

Um die Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und dem Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene, der Lesegeschwindigkeit am Ende des ersten und am Ende des vierten Schuljahres sowie der Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache abbilden und (möglicherweise bestehende) Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache aufzeigen zu können, werden anschließend Korrelationsanalysen durchgeführt und die Korrelationskoeffizienten der beiden Subgruppen vergleichend gegenübergestellt. Zur Analyse werden die intervallskalierten Rohwerte herangezogen und die Stärke des Zusammenhangs mittels der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson angegeben (siehe Tab. 5 für die Gesamtstichprobe und Tab. 6 für die Subgruppen).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Deskriptive Statistik

Die untenstehende Tabelle fasst die deskriptive Statistik in Bezug auf die Gesamtstichprobe und differenziert nach Spracherwerbstyp ( $G_1$  vs.  $G_2$ ) zusammen. Ein Vergleich von erst- und zweitsprachlernenden Kindern zeigt, dass die Kinder mit Deutsch als Erstsprache ( $G_1$ ) in allen drei Subtests höhere Mittelwerte erzielen als die zweitsprachlernenden Kinder ( $G_2$ ). Die Unterschiede hinsichtlich eines Mittelwertvergleichs sind in den Subkategorien W-Fragen und Negation größer als in Bezug auf den Untertest Verbbedeutung. Außerdem kann bei den zweitsprachlernenden Kindern eine größere Streuung der Daten identifiziert werden.

	Gesamtstichprobe N <sup>a</sup> = 212			G <sub>1</sub> n = 115			G <sub>2</sub> n = 97		
	MW <sup>b</sup> (SD) <sup>c</sup>	Min. <sup>d</sup>	Max. <sup>e</sup>	MW (SD)	Min.	Max.	MW (SD)	Min.	Max.
Verbbedeutung max. 12 Punkte	11.19 (1.19)	5	12	11.44 (.99)	6	12	10.89 (1.32)	5	12
W-Fragen max. 10 Punkte	8.57 (1.73)	1	10	9.20 (.95)	6	10	7.81 (2.11)	1	12
Negation max. 12 Punkte	9.68 (2.17)	3	12	10.42 (1.41)	6	12	8.81 (2.57)	3	12

Tab. 1: Deskriptive Statistik für die Gesamtstichprobe und differenziert nach Spracherwerbstyp (G<sub>1</sub> vs. G<sub>2</sub>)

Legende: <sup>a</sup> Anzahl an ProbandInnen (n), <sup>b</sup> Mittelwert (MW) bezogen auf den Rohwert, <sup>c</sup> Standardabweichung (SD), <sup>d</sup> Minimum (Min.), <sup>e</sup> Maximum (Max.)

Inwiefern diese Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern statistisch signifikant sind, sollen nachfolgend T-Tests für unabhängige Stichproben sowie die Berechnung der Effektstärken zeigen. Der Levene-Test brachte hervor, dass für die Subtests W-Fragen und Negation keine Varianzhomogenität vorliegt ( $p < 0.05$ ). Zusätzlich erfolgt die Signifikanzprüfung einseitig, da angenommen wird, dass erstsprachlernende Kinder höhere Werte erzielen als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Es kann festgehalten werden, dass sich die Mittelwerte zwischen den beiden Subgruppen bei allen getesteten Variablen entsprechend den Konventionen nach Cohen (1988) (siehe Kapitel 4.3) statistisch signifikant unterscheiden und mittlere bis große Effektstärken vorliegen ( $d = 0.48\text{--}0.87$ ).

	Levene-Test Sig.	T	df (t)	Signifikanz einseitiges p	standardisiertes r <sup>a</sup> (Cohen)	Punktschätzung (d) (Cohen)
Verbbedeutung	.12	3.50	210	< .001	1.16	.48
W-Fragen	< .001	5.97	128.23	< .001	1.59	.87
Negation	< .001	5.49	143.13	< .001	2.02	.79

Tab. 2: T-Tests für unabhängige Stichproben (G<sub>1</sub> vs. G<sub>2</sub>)

Betrachtet man darüber hinaus die zweitsprachlernenden Kinder (G<sub>2</sub>) differenzierter und berücksichtigt den Beginn ihres Kontaktes mit der deutschen Sprache, dann zeigt ein Vergleich zwischen Kindern, die vor Vollendung des 4. Lebensjahres im regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache stehen (G<sub>2a</sub>; n = 75), und Kindern, die ab dem 5. Lebensjahr Deutsch lernen (G<sub>2b</sub>; n = 22), dass die Kinder mit früherem Erwerbsbeginn höhere Mittelwerte in allen Subkategorien der rezeptiven gesprachlichen Fähigkeiten aufweisen als die Kinder mit späterem Erwerbsbeginn. Die geringsten Unterschiede sind hinsichtlich der Subkategorie Negation zu identifizieren (siehe für eine detaillierte Darstellung Tab. 3).

	G <sub>2</sub> N <sup>a</sup> = 97			G <sub>2a</sub> n = 75			G <sub>2b</sub> n = 22		
	MW <sup>b</sup> (SD) <sup>c</sup>	Min. <sup>d</sup>	Max. <sup>e</sup>	MW (SD)	Min.	Max.	MW (SD)	Min.	Max.
Verbbedeutung max. 12 Punkte	10.89 (1.32)	5	12	11.05 (1.10)	7	12	10.32 (1.81)	5	12
W-Fragen max. 10 Punkte	7.81 (2.11)	1	12	8.08 (1.79)	3	10	6.91 (2.83)	1	10
Negation max. 12 Punkte	8.81 (2.57)	3	12	8.95 (2.61)	3	12	8.36 (2.40)	4	12

Tab. 3: Deskriptive Statistik für die zweitsprachlernenden Kinder (G<sub>2</sub>) differenziert nach Kontaktdauer (G<sub>2a</sub> vs. G<sub>2b</sub>)

Legende: <sup>a</sup> Anzahl an ProbandInnen (n), <sup>b</sup> Mittelwert (MW) bezogen auf den Rohwert, <sup>c</sup> Standardabweichung (SD), <sup>d</sup> Minimum (Min.), <sup>e</sup> Maximum (Max.)

Erneut sollen T-Tests für unabhängige Stichproben die Signifikanz der Ergebnisse prüfen (siehe Tab. 4).

Es zeigt sich, dass bei den Subkategorien Verbbedeutung und W-Fragen statistisch signifikante Unterschiede mit einer mittleren Effektstärke ( $d = 0.57$ ) zwischen den beiden Teilstichproben vorliegen. Für die Ergebnisse des Untertests Negation liegen keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den zweitsprachlernenden Kindern mit unterschiedlichem Kontaktbeginn vor.

	Levene-Test Sig.	T	df (t)	Signifikanz einseitiges p	standardisiertes r <sup>a</sup> (Cohen)	Punktschätzung (d) (Cohen)
Verbbedeutung	.032	1.81	25.73	.041	1.29	.57
W-Fragen	.025	1.84	26.14	.039	2.07	.57
Negation	.396	.94	95	.176	2.57	.23

Tab. 4: T-Tests für unabhängige Stichproben (G<sub>2a</sub> vs. G<sub>2b</sub>)

## 5.2 Korrelationsanalysen

Um eine Aussage über die Zusammenhänge zwischen der rezeptiven Sprachkompetenz zu Beginn der ersten Klasse, der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverstehen am Ende der ersten und am Ende der vierten Jahrgangsstufe sowie der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache und den Interkorrelationen treffen zu können, wurden Korrelationsanalysen zunächst für die Gesamtstichprobe durchgeführt. Anschließend wurden entsprechende Berechnungen getrennt für die beiden Subgruppen vollzogen, um etwaige Unterschiede zwischen den erst- und zweitsprachlernenden Kindern abbilden zu können.

Von den möglichen 66 Korrelationen sind für die Gesamtstichprobe 50 auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) und fünf auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Es zeigt sich für die Gesamtstichprobe, dass insbesondere zwischen den verschiedenen Lesefähigkeiten zum selben Testzeitpunkt hohe bis sehr hohe Korrelationen bestehen ( $r = .658\text{--}.856$ ). Es können aber auch moderate bis hohe Korrelationen zwischen den im ersten Schuljahr ermittelten Lesekompetenzen und den Lesefähigkeiten in der vierten Jahrgangsstufe herausgestellt werden ( $r = .522\text{--}.679$ ). Außerdem sind moderate Zusammenhänge zwischen den gesprochen sprachlichen Fähigkeiten untereinander festzuhalten ( $r = .233\text{--}.449$ ). Die Zusammenhänge zwischen den gesprochen sprachlichen Fähigkeiten und den Lesekompetenzen können zusammenfassend als vergleichsweise eher gering charakterisiert werden. Dies gilt sowohl für das erste als auch das vierte Schuljahr. Die stärksten Zusammenhänge sind hier zwischen der Subkategorie W-Fragen und den Lesefähigkeiten zu identifizieren ( $r = .160\text{--}.287$ ), wobei alle Korrelationen als signifikant einzustufen sind (siehe Tab. 5 im Anhang).

Fokussiert man einen Vergleich der beiden Subgruppen, so zeigt sich, dass für erstsprachlernende Kinder keine der möglichen Korrelationen zwischen den rezeptiven Fähigkeiten sowie den Lesekompetenzen als signifikant charakterisiert werden kann. Bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache können hauptsächlich zwischen der Subkategorie W-Fragen und den Lesefähigkeiten in der ersten und vierten Jahrgangsstufe Effekte ermittelt werden ( $r = .141\text{--}.380$ ), wobei drei der möglichen acht Korrelationen auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) und weitere zwei Korrelationen auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) als signifikant gelten können. Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich sowohl bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch bei den zweitsprachlernenden Kindern bei den Lesefähigkeiten untereinander. Hier können mittlere bis große Effekte sowohl innerhalb eines Testzeitpunkts ( $r_{G1/1.Klasse} = .724\text{--}.837$ ;  $r_{G1/4.Klasse} = .732\text{--}.845$ ;  $r_{G2/1.Klasse} = .661\text{--}.773$ ;  $r_{G2/4.Klasse} = .562\text{--}.884$ ) als auch zwischen den Fähigkeiten in der ersten und vierten Jahrgangsstufe nachgewiesen werden ( $r_{G1} = .526\text{--}.710$ ;  $r_{G2} = .468\text{--}.632$ ). In der Tendenz sind die Zusammenhänge bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache hier größer als bei den zweitsprachlernenden Kindern.

Zusätzlich wurde die Rolle der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache untersucht. In der Gesamtstichprobe können insbesondere für die gesprochen sprachlichen Fähigkeiten statistisch signifikante Zusammenhänge ( $p < .001$ ;  $r = .330448$ ) ermittelt werden. Zusätzlich liegen statistisch signifikante Zusammenhänge mit den Lesefähigkeiten vor, wobei dies für alle Korrelationen in der ersten Jahrgangsstufe gilt ( $p < .001$ ;  $r = .213\text{--}.291$ ). Im vierten Schuljahr kann ausschließlich für das Textverstehen ein statistisch signifikanter Wert ermittelt werden ( $p < .001$ ;  $r = .256$ ). Vergleicht man in Bezug auf die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache die beiden Spracherwerbstypen ( $G_1$  vs.  $G_2$ ), so zeigen sich statistisch signifikante Werte ausschließlich für die zweitsprachlernenden Kinder. Die größten Korrelationskoeffizienten liegen für die Verbbedeutung ( $r = .423$ ) und das Textverständnis in der ersten Jahrgangsstufe ( $r = .346$ ) vor.

Zur weiterführenden und detaillierten Darstellung aller Werte siehe Tabelle 5 und 6 im Anhang.

## 6 Diskussion und Limitationen der Ergebnisse

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag hinsichtlich der Betrachtung zahlreicher Forschungslücken. Zum einen fokussiert sie den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeitsbereich, welcher sowohl bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch bei zweitsprachlernenden Kindern deutlich weniger Berücksichtigung in der Forschung gefunden hat als der produktive Fähigkeitsbereich. Zum anderen wurde dem generellen Desiderat der Generierung weiterer (longitudinaler) Forschungsergebnisse im

frühen Zweitspracherwerb sowie zum Erstspracherwerb sprachunauffälliger<sup>9</sup> Kinder im Schulalter nachgegangen.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage konnte festgestellt werden, dass zu Schulbeginn zwischen den Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache statistisch signifikante Unterschiede in den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten vorliegen, die entsprechend den Konventionen nach Cohen (1988) eine mittlere bis große Effektstärke aufweisen. Dieses Ergebnis bestätigt die angenommene Hypothese, dass zweitsprachlernende Kinder niedrigere Werte in allen getesteten Fähigkeitsbereichen aufweisen als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies zeigte sich insbesondere bei den Subkategorien Verstehen von W-Fragen und Negation, da diese einer längerfristigen Erwerbsprogression unterliegen als die Unterkategorie Verstehen von Verbbedeutungen. Die vorliegenden Befunde stimmen entsprechend mit den Forschungsergebnissen überein, die im Kontext der MILA-Studie (vgl. Grimm/Schulz 2014: 44) generiert wurden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zweitsprachlernenden Kinder der vorliegenden Studie die durch den späteren Erwerbsbeginn bedingten Kompetenzunterschiede im Sprachverstehen im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache bis zum Schuleintritt nicht aufholen.

Außerdem konnte festgestellt werden, dass zweitsprachlernende Kinder, deren Erwerbsbeginn vor Vollendung des 4. Lebensjahres liegt, besser entwickelte Fähigkeiten in allen gesprochensprachlichen Subkategorien aufweisen als Kinder mit späterem Kontaktbeginn, sodass für die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache ein Einfluss auf die Kompetenzentwicklung angenommen werden kann und diese in die weiterführenden Analysen einbezogen wurde. Die Bedeutung der Kontaktdauer ermöglicht es, Implikationen für die Praxis abzuleiten. So wäre es insbesondere für neu zugewanderte Kinder bedeutsam, ihre deutschsprachlichen Fähigkeiten in vorschulischen Einrichtungen auszubilden, sodass sie den Anfangsunterricht der Grundschule mit ausreichenden Sprachkompetenzen bestreiten können. Außerdem stellt sich die Frage, ob sich entsprechende Leistungsunterschiede durch eine (unterrichtsintegrierte) Sprachförderung minimieren lassen und dies Auswirkungen auf spätere Lesekompetenzen hat. Auf der Grundlage der vorausgegangenen Ausführungen soll allerdings nicht der Eindruck entstehen, dass Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern ausschließlich aufgrund von sprachlichen Kompetenzen und der Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache bestehen. Wie nicht nur die (inter)nationalen Schulvergleichsstudien nachdrücklich zeigen konnten, spielen auch der sozioökonomische Hintergrund, die berufliche Situation der Eltern und deren Bildungsbiografien eine bedeutsame Rolle (McElvany et al. 2023). Neben diesen externalen Faktoren sind auch weitere internale Merkmale des Kindes, wie beispielsweise Leistungsmotivation oder Intelligenz (vgl. Marx 2007), von Bedeutung und sollten in weiterführenden Forschungsarbeiten Berücksichtigung finden.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass bezüglich der zweiten Forschungsfrage die stärksten Zusammenhänge zwischen der Subkategorie W-Fragen und den späteren Lesefähigkeiten vorliegen, wobei dies insbesondere auf das Satz- und Textverständnis sowie die Lesegeschwindigkeit im ersten Schuljahr zutrifft. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Subkategorie W-Fragen dem Satz- und Textverständnis hinsichtlich des zugrunde liegenden Mechanismus am ähnlichsten ist. Die

<sup>9</sup> Im vorliegenden Beitrag können alle teilnehmenden Kinder als sprachunauffällig charakterisiert werden. Diese Feststellung gründet auf der in den Elternfragebögen erfassten Information, ob das Kind eine Sprachtherapie besucht (hat). Drei Kinder, für die die Frage bejaht wurde, wurden aus der Analyse der Daten im Vorfeld ausgeschlossen.

W-Fragen werden im Anschluss an eine mündlich vorgetragene Bildergeschichte gestellt (siehe Kapitel 4.2.1), das Satz- und Textverständnis beruht auf der Rezeption geschriebensprachlicher Informationen, die über schriftlich dargebotene Texteinheiten generiert werden und auf der Beantwortung textbezogener Fragestellungen fußen (siehe Kapitel 4.2.2). Die verhältnismäßig eher geringen Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochensprachlichen Kompetenzen und den späteren Lesefähigkeiten könnten dadurch begründet sein, dass zwischen der Überprüfung der rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und der Testung der Lesekompetenzen ein bzw. vier Schuljahre liegen. Da sprachliche Fähigkeiten – insbesondere in dieser Altersgruppe – einer großen Erwerbsdynamik unterliegen, muss davon ausgegangen werden, dass eine Überprüfung der Fähigkeiten zum jeweils selben Testzeitpunkt zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Nichtsdestotrotz konnten Zusammenhänge ermittelt werden, obwohl eine relativ große Zeitspanne zwischen den Testzeitpunkten liegt und zwei unterschiedliche Medialitäten berücksichtigt wurden. Insbesondere der Subkategorie W-Fragen sollte zukünftig sowohl in diagnostischen Verfahren als auch in der pädagogischen Förderpraxis vermehrt Aufmerksamkeit zukommen.

Ein Vergleich der beiden Spracherwerbsgruppen brachte außerdem hervor, dass Zusammenhänge zwischen den rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und den Lesekompetenzen insbesondere für zweitsprachlernende Kinder nachzuweisen sind. Dass im Vergleich zu erstsprachlernenden Kindern ein stärkerer Zusammenhang bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ermittelt werden konnte, kann dahingehend interpretiert werden, dass für diese Zielgruppe die rezeptiven gesprochensprachlichen Kompetenzen zu Schulbeginn einen größeren Einfluss auf die Lesefähigkeiten am Ende des ersten und vierten Schuljahres ausüben. Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache spielen womöglich andere Faktoren (z. B. die phonologische Informationsverarbeitung; vgl. z. B. Schnitzler 2008) eine größere Rolle.

Es sei an dieser Stelle außerdem angemerkt, dass auch die Messmethoden – in der vorliegenden Untersuchung die Testverfahren LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), WLLP-R (Schneider et al. 2011) und ELFE II (Lenhard et al. 2018) – einen Einfluss ausüben und deshalb Ergebnisse aus anderen Studien nicht direkt mit den vorliegenden verglichen werden können. Die Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen wird auch dadurch erschwert, dass sich die meisten Studien im internationalen und nationalen Kontext auf produktive Sprachfähigkeiten beziehen (vgl. z. B. Bushati et al. 2023, Goldammer et al. 2010, Uchikoshi et al. 2016; siehe Kapitel 2.3). Eine der wenigen Untersuchungen, die in einem longitudinalen Forschungsdesign explizit den Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseverstehen prüft, konnte einen etwas größeren Korrelationskoeffizienten als die vorliegende Studie ermitteln ( $r = .381$ ; Babayigit et al. 2021: 157), wobei ein direkter Vergleich aufgrund von unterschiedlichen Spracherwerbshintergründen und Messmethoden nicht uneingeschränkt zulässig ist.

Eine weitere Limitierung, die den Vergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache betrifft, liegt in der Problematik der Operationalisierung der Spracherwerbstypen. In der vorliegenden Untersuchung wurde der sprachliche Hintergrund der Kinder über deren Selbstauskunft sowie über Fragebögen für Eltern und Lehrkräfte erfasst, indem Informationen über Geburtsdatum und Geburtsort des Kindes, Eintritt in die erste (deutschsprachige) Kindertageseinrichtung, Erstsprache(n) des Kindes und der Eltern sowie Geburtsort der Eltern ermittelt wurden. Kinder, die in der vorliegenden Untersuchung dem Spracherwerbstyp 1 ( $G_1$ ) zugeordnet wurden, erwerben die deutsche Sprache von Geburt an, wobei hier sowohl monolingual als auch bilingual aufwachsende Kinder inkludiert sind. Kinder, die dem Spracherwerbstyp 2 ( $G_2$ ) zugewiesen wurden, lernen das Deutsche – in Anlehnung an Ahrenholz (2020: 6) – ab Vollendung des zweiten Lebensjahres als Zweitsprache (siehe Kapitel 1), so dass diverse Erwerbsbiografien mit unterschiedlichem Kontaktbeginn vorliegen. In der Literatur sind

neben den in diesem Beitrag verwendeten Begrifflichkeiten (Deutsch als Erst- und Zweitsprache) auch andere Bezeichnungen gebräuchlich (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, ein- und mehrsprachige Kinder, Kinder mit anderer Herkunftssprache/Muttersprache etc.). Diese begriffliche Vielfalt verdeutlicht die Problematik, die Erwerbsbedingungen von Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, adäquat zu erfassen und zu benennen. Aber auch innerhalb der verwendeten Begrifflichkeiten weichen die Ansichten darüber, wann ein Kind welcher Gruppe zugewiesen wird, in unterschiedlichen Publikationen voneinander ab, was die Vergleichbarkeit von Einzelergebnissen zusätzlich erschwert. Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Unterteilung der Gesamtstichprobe in zwei Spracherwerbsgruppen wurde im Bewusstsein vollzogen, dass dadurch eine sehr komplexe Realität verkürzt dargestellt wird. Trotzdem ist eine entsprechende Kategorienbildung notwendig, um einen Vergleich zwischen Kindern mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien vornehmen zu können.

Dass die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache einen Einfluss auf die sprachbezogenen Kompetenzen im Deutschen ausübt, ist unumstritten und kann auch durch die vorliegenden Daten bestätigt werden. In der vorliegenden Untersuchung konnten statistisch signifikante Zusammenhänge insbesondere für die gesprochen sprachlichen Fähigkeiten zu Schulbeginn und den Lesefähigkeiten in der ersten Klasse ermittelt werden. Im vierten Schuljahr konnte ausschließlich für das Textverstehen ein statistisch signifikanter Zusammenhang ermittelt werden. Diese Ergebnisse sprechen für eine zeitliche Sensitivität, die der Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache insbesondere zu Beginn des Erwerbsprozesses einen höheren Einfluss auf rezeptive Kompetenzen einräumt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass komplexere Verstehensleistungen durch sprachliche Kompetenzen zu Schulbeginn determiniert sind, wohingegen Lesekompetenzen mit niedrigerem Anforderungscharakter (Lesegeschwindigkeit sowie Leseverstehen auf Wort- und Satzebene) im vierten Schuljahr nicht mehr durch die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache vorhergesagt werden können. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Ein längerer Verbleib in einer vorschulischen Bildungseinrichtung, insbesondere von Kindern mit kurzem Kontakt mit der deutschen Sprache, könnte aufgrund der ermittelten zeitlichen Sensitivität die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen im Anfangsunterricht der Grundschule möglicherweise minimieren und damit einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit leisten. Die große Bedeutung elementarer Bildung – insbesondere auch für Kinder mit Migrationshintergrund – wurde in zahlreichen Forschungsarbeiten nachgewiesen (vgl. z. B. Becker 2010, Heckmann/Lochner 2000). Allerdings würde eine zeitlich flexiblere Einschulungspraxis zu einer größeren Heterogenität der Altersstruktur im Anfangsunterricht führen, was wiederum Auswirkungen auf das pädagogische Handeln und die Lehr- und Lernpraxis hätte. Außerdem gilt es zu bedenken, dass die später eingeschulten Kinder entsprechend später in die Erwerbstätigkeit eintreten können, was monetäre Nachteile (ggf. für die ganze Familie) mit sich bringt. Entsprechende Überlegungen gilt es in zukünftigen Forschungsarbeiten aufzugreifen und empirisch zu validieren.

## 7 Fazit

Zusammenfassend liefert die vorliegende Studie wichtige Hinweise darauf, dass individuelle Unterschiede in den rezeptiven gesprochen sprachlichen Fähigkeiten zu Schulbeginn eine langfristige Rolle in der Entwicklung von Lesekompetenzen über die Grundschulzeit hinweg spielen. Da sich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache darüber hinaus in allen im Rahmen dieser Studie getesteten Bereichen gesprochen sprachlicher Fähigkeiten (Verstehen von Verbbedeutung, W-Fragen, Negation) signifikant

von Kindern mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden, besteht die Gefahr, dass Kinder aufgrund ihres kürzeren Kontaktes mit der deutschen Sprache im Anfangsunterricht der Grundschule von Anfang an benachteiligt sind. Um Chancengerechtigkeit zu ermöglichen und alle Kinder auf ihrem Bildungsweg bestmöglich zu unterstützen, bedarf es geeigneter Diagnoseinstrumente, um gezielte Fördermaßnahmen initiieren zu können. In zukünftigen Forschungsarbeiten, die in einem sprachlich heterogenen Kontext angelegt sind, könnten W-Fragen eine Schlüsselrolle einnehmen. Möglicherweise wäre auch eine gezielte Förderung dieser Kompetenz in der Praxis des Elementarbereichs lohnenswert.

Aufgrund der aufgezeigten Limitationen und der hohen (praktischen) Relevanz der Thematik bedarf es weiterer Studien, die den Zusammenhang zwischen rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und ihrer Rolle als Prädiktoren für Lesefähigkeiten – mit einem Fokus auf sprachliche Heterogenität – untersuchen. Eine querschnittliche Analyse mit einer Testung der rezeptiven gesprochensprachlichen Fähigkeiten und der Lesekompetenzen zum selben Zeitpunkt wäre ein entsprechendes Forschungsdesiderat.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2020): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–20.
- Apeltauer, Ernst (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber.
- Babayigit, Selma (2014): The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text. A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. In: Journal of research in reading. 37 (S1). pp. 22–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>.
- Babayigit, Selma/Roulstone, Sue/Wren, Yvonne (2021): Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability. A 9-year longitudinal study. In: British Journal of Educational Psychology. 91 (1). pp. 148–168.
- Becker, Rolf (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung. Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer. S. 129–160.
- Behrens, Heike (2015): The acquisition of grammatical categories. In: Bavin, Edith L./Naigles, Letitia R. (Ed.): The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 250–270.
- Behrens, Heike (2020): From grammatical categories to processes of categorization. The acquisition of morphosyntax from a usage-based perspective. In: Rowland, Caroline F./Theakston, Anna L./Ambridge, Ben/Twomey, Katherine E. (Ed.): Current Perspectives on Child Language Acquisition. How children use their environment to learn. Amsterdam: Benjamins. pp. 91–111.
- Bredel, Ursula/Falk, Simone/Guckelsberger, Susanne/Kemp, Robert F./Komor, Anna/Reich, Hans H./Trautmann, Caroline (2010): Desiderate der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen

- Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). S. 255–270.
- Bushati, Bora/Kramer, Georg/Dorner, Magdalena/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2023): Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 16 (2). S. 285–303. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00183-0>.
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.
- Clahsen, Harald (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold.
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Dittmar, Norbert/Reich, Astrid/Schumacher, Magdalene/Skiba, Romuald/Terborg, Heiner (1990): Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF). 17 (2). S. 125–172.
- Duzy, Dagmar/Ehm, Jan-Henning/Souvignier, Elmar/Schneider, Wolfgang/Gold, Andreas (2013): Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 45 (4). S. 173–190. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000093>.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BMBF (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Bredel, Ursula/Garme, Birgitta u. a. Bildungsreform. Bd. 11. Bonn: BMBF. S. 11–77.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.) (2010): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II. Bonn: BMBF.
- Ewald, Sina-Maria/Steinbrink, Claudia (2023): Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Lernen und Lernstörungen. 12 (3). S. 127–141.
- Friederici, Angela D./Hahne, Anja (2000): Neurokognitive Aspekte der Sprachentwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe. S. 273–310.
- Friedman, Naama/Novogrodsky, Rama (2011): Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. Specific Language Impairment. In: Lingua. 121 (3). pp. 367–382.

- Genesee, Fred (1989): Early bilingual development. One language or two? In: *Journal of child language*. 16 (1). pp. 161–179.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/ Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Goldammer, Ariane von/Mähler, Claudia/Bockmann, Ann-Katrin/Hasselhorn, Marcus (2010): Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 42 (1). S. 48–56.
- Gorecki, Birgit/Landerl, Karin (2015): Phonologische Bewusstheit. Ist die phonologische Bewusstheit ein Prädiktor für die Leseleistung? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 47 (3). S. 139–146.
- Gough, Philip B./Tunmer, William E. (1986): Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 7. S. 6–10.
- Grimm, Hannelore (2012): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention. [3. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2015): SETK3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. [3. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2016): SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. [2. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2012): Forschungsmethoden der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: de Gruyter. S. 195–218.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache erwerben, lernen und lehren*. Stuttgart: Klett Fillibach. S. 35–50.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Haberzettl, Stefanie/Dimroth, Christine/Wulff, Nadja/Czinger, Christine (2013): Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Grundschulalter. In: Berndt, Annette (Hg.): *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Frankfurt am Main: Lang. S. 143–161.
- Heckmann, James J./Lochner, Lance (2000): Rethinking Education and Training Policy. Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy. In: Danziger, Sheldon/Waldfoegel, Jane (Ed.): *Securing the Future. Investing in Children from Birth to College*. New York: Russell Sage Foundation. pp. 47–83.
- IBM Corp (2022): *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29)* [computer software]. Armonk: IBM Corp.
- Kauschke, Christina/Dörfler, Tobias/Sachse, Steffi/Siegmüller, Julia (2022): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)*. München u. a.: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hg.):

- Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer. S. 157–241.
- Kigel, R. M./McElvany, N./Becker, M. (2015): Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation. A longitudinal study. *Learning and Instruction*. 35. pp. 73–84.
- Kroffke, Solveig/Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, Maurice (Hg.): *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt a. M.: Lang. S. 145–153.
- Landeshauptstadt München. Referat für Bildung und Sport (2022): *Münchner Bildungsbericht 2022*. München: Weber Offset.
- Leimbrink, Kerstin (2015): Wortschatzerwerb. In: Haß, Ulrike/Storjohann, Petra (Hg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin: de Gruyter. S. 27–52.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2018): *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Manual*. [3. Aufl.] Göttingen: Hogrefe.
- Lindner, Jessica (2022): *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Lütke, Beate (2021): Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaft (Hg.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt. S. 301–324.
- Marx, Peter (2007): *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- McDaniel, Dana/McKee, Cecile/Cairns, Helen (1996): *Methods for Assessing Children’s Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster u. New York: Waxmann.
- Meyer-Ingwersen, Johannes (1975): Einige typische Deutschfehler bei türkischen Schülern. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*. 5 (18). S. 68–77.
- Musolino, Julien/Crain, Stephen/Thornton, Rosalind (2000): Navigating negative quantificational space. In: *Linguistics*. 38 (1). pp. 1–32.
- Näslund, Jan C./Schneider, Wolfgang (1991): Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. In: *European journal of psychology of education*. 6 (4). pp. 375–392.
- Ose, Julia/Schulz, Petra (2010): Was fehlt Jonas – *Ein* Taschentuch oder *das* Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 79–97.

- Penner, Zvi (1994): Possible domains for individual variation in early developmental stages. In: Tracy, Rosemarie/Lathey, Elsa (Ed.): How tolerant is universal grammar? Essays on language learnability and language variation. Tübingen: Niemeyer. pp. 35–58.
- Penner, Zvi (1998): Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz. In: Wegener, Heide (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr. S. 241–261.
- Penner, Zvi (2002): Plädoyer für eine präventive Frühförderung bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Suchodoletz, Waldemar von (Hg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer. S. 106–142.
- Penner, Zvi/Schulz, Petra/Wymann, Karin (2003): Learning the meaning of verbs. What distinguishes language-impaired from normally developing children. In: Linguistics. 41 (2). pp. 289–319.
- Penner, Zvi/Weissenborn, Jürgen/Friederici, Angela D. (2002): Sprachentwicklung. In: Karnath, Hans-Otto/Thier, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin: Springer. S. 677–684.
- Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Grundmann.
- Quasthoff, Uta/Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion. Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi). 48 (23). S. 249–275.
- Quinn, Jamie M./Wagner, Richard K./Petscher, Yaacov/Lopez, Danielle (2015): Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension. A latent change score modeling study. In: Child Development. 86 (1). pp. 159–175.
- Reese, Elaine/Suggate, Sebastian/Long, Jennifer/Schaughency, Elizabeth (2010): Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. In: Reading and writing. 23 (6). pp. 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9157-9>.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röthlisberger, Martina/Schneider, Hansjakob/Juska-Bacher, Britta (2021): Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 14 (2). S. 359–374. <http://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>.
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (Ed.): Interfaces in multilingualism. Acquisition and representation. Amsterdam: John Benjamins Publishing. pp. 91–113.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus/Albrecht, Ruth/Girnth, Heiko/Hohenberger, Annette/Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika/Schwarz-Friesel, Monika (Hg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart: Metzler. S. 103–135.
- Schimke, Sarah (2023): The psycholinguistics of child second language acquisition. In: Godfroid, Aline/Hopp, Holger (Ed.): The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics. New York: Routledge.
- Schneider, Wolfgang/Blanke, Iris/Faust, Verena/Küspert, Petra (2011): WLLP-R. Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.
- Schulz, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von eins bis zehn. In: Graf, Ulrike/Moser Opitz, Elisabeth (Hg.): Diagnostik am Schulanfang. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 67–86.

- Schulz, Petra (2013): Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In: Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter. S. 313–338.
- Schulz, Petra (2017): Zur Semantik von Verben im Spracherwerb. In: Engelberg, Stefan/Lobin, Henning/Steyer Kathrin/Wolfer Sascha (Hg.): Wortschätze. Dynamik, Muster, Komplexität. Institut für deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter. S. 133–151.
- Schulz, Petra/Grimm, Angela/Schwarze, Rabea/Wojtecka, Magdalena (2017): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Chancen und Herausforderungen. In: Hartmann, Ulrike/Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hg.): Entwicklungsverläufe verstehen. Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer. S. 190–206.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache. LiSe-DaZ. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, Susanne/Paleckez, Lisa/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2019): Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In: Empirische Sonderpädagogik. 4. S. 259–278.
- Siegmüller, Julia/Herzog, C./Herrman, H. (2005): Syntaktische und lexikalische Aspekte beim Verstehen von Informationsfragen. Ein Vergleich zwischen Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und ungestörter Sprachentwicklung. In: Logos interdisziplinär. 13 (1). S. 29–35.
- Statistisches Bundesamt (2024): [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html). Abgerufen am 05.02.2024.
- Stern, Clara/Stern, William (1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2012): Deutsch als frühe Zweitsprache. Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Fillibach. S. 58–79.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. [2. Aufl.] Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe. S. 495–535.
- Tracy, Rosemarie/Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Dimroth, Christine/Jordens, Peter (Ed.): Functional categories in learner language. Studies on language acquisition. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 1–43.
- Uchikoshi, Yuuko/Yang, Lu/Lohr, Brandi/Leung, Genevieve (2016): Role of oral proficiency on reading comprehension. Within-language and cross-language relationships. In: Literacy research. 65 (1). pp. 236–252. <https://doi.org/10.1177/2381336916661538>.
- Weissenborn, Jürgen (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 141–170.
- Wimmer, Heinz (1993): Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. In: Applied psycholinguistics. 14 (1). pp. 1–33.

Wittek, Angelika (2002): Learning the meaning of change-of-state verbs. A case study of German child language. Berlin: de Gruyter.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Wojtecka, Magdalena/Koch, Corinna/Grimm, Angela/Schulz, Petra (2011): Production and comprehension of sentence negation in child German. In: Grimm, Angela/Müller, Anja/Hamann, Cornelia/Ruigendijk, Esther (Ed.): Production and comprehension asymmetries in child language. SOLA studies on language acquisition 43. Berlin: de Gruyter. pp. 217–245

Anschrift der Verfasserin:

*Jessica Lindner, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80802 München*  
[jessica.lindner@edu.lmu.de](mailto:jessica.lindner@edu.lmu.de)

## Appendix

	Verbbedeutung	W-Fragen	Negation	LG 1. Kl	LG 4. Kl	Wort 1.	Wort 4.	Satz 1.	Satz 4.	Text 1.	Text 4.	Kontaktdauer
	Korrelation Sig. N											
Verbbedeutung	1 < .001 212	.449** < .001 212	.233** < .001 212	.099 .153 211	.120 .125 165	.075 .276 212	.026 .740 165	.166* .017 208	.099 .206 165	.185* .012 182	.132 .094 163	.330** < .001 198
W-Fragen	.449** < .001 212	1 < .001 212	.332** < .001 212	.258** < .001 211	.232** .003 165	.190** .005 212	.160* .040 165	.287** < .001 208	.219** .005 165	.276** < .001 182	.232** .003 163	.448** < .001 198
Negation	.233** < .001 212	.332** < .001 212	1 212	.209** .002 211	.175* .025 165	.150* .029 212	.057 .468 165	.147 .035 208	.144 .065 165	.223** .002 182	.251** .001 163	.390** < .001 198
Leseschw. 1. Klasse	.099 .153 211	.258** < .001 211	.209** .002 211	1 211	.603** < .001 164	.748** < .001 211	.547** < .001 164	.745** < .001 208	.593** < .001 164	.698** < .001 182	.522** < .001 162	.289** < .001 197
Leseschw. 4. Klasse	.120 .125 165	.232** .003 165	.175* .025 165	.603** < .001 164	1 165	.654** < .001 165	.837** < .001 165	.602** < .001 162	.826** < .001 165	.616** < .001 144	.658** < .001 163	.153 .056 156
Wortverständnis 1. Klasse	.075 .276 212	.190** .005 212	.150* .029 212	.748** < .001 211	.654** < .001 165	1 212	.631** < .001 165	.800** < .001 208	.679** < .001 165	.759** < .001 182	.591** < .001 163	.213** .003 198
Wortverständnis 4. Klasse	.026 .740 165	.160* .040 165	.057 .468 165	.547** < .001 164	.837** < .001 165	.631** < .001 165	1 165	.573** < .001 162	.856** < .001 165	.607** < .001 144	.663** < .001 163	.041 .614 156
Satzverständnis 1. Klasse	.166* .017 208	.287** < .001 208	.147 .035 208	.745** < .001 208	.602** < .001 162	.800** < .001 208	.573** < .001 162	1 208	.640** < .001 162	.843** < .001 182	.584** < .001 160	.291** < .001 195
Satzverständnis 4. Klasse	.099 .206 165	.219** .005 165	.144 .065 165	.593** < .001 164	.826** < .001 165	.679** < .001 165	.856** < .001 165	.640** < .001 162	1 165	.654** < .001 144	.780** < .001 163	.101 .210 156
Textverständnis 1. Klasse	.185* .012 182	.276** < .001 182	.223** .002 182	.698** < .001 182	.616** < .001 144	.759** < .001 182	.607** < .001 144	.843** < .001 182	.654** < .001 144	1 182	.576** < .001 143	.277** < .001 171
Textverständnis 4. Klasse	.132 .094 163	.232** .003 163	.251** .001 163	.522** < .001 162	.658** < .001 163	.591** < .001 163	.663** < .001 163	.584** < .001 160	.780** < .001 163	.576** < .001 143	1 163	.230** .004 155
Kontaktdauer zur deutschen Sprache	.330** < .001 198	.448** < .001 198	.390** < .001 198	.289** < .001 197	.153 .056 156	.213** < .001 198	.041 .614 156	.291** < .001 195	.101 210 156	.277** < .001 171	.256** .001 155	1 198

Tab. 5: Bivariate Korrelationen bezüglich der Gesamtstichprobe

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

	Verbbe- deutung	W-Fra- gen	Nega- tion	LG 1. Kl	LG 4. Kl	Wort 1.	Wort 4.	Satz 1.	Satz 4.	Text 1.	Text 4.	Kontakt- dauer
	Korrela- tion Sig. N											
Verbbe- deutung	1	.507** < .001 97	.267** .008 97	.090 .381 97	.087 .460 74	.002 .983 97	-.007 .950 74	.126 .227 94	.062 .599 74	.247* .030 77	.153 .200 72	.423** < .001 83
W-Fra- gen	.166 .076 115	1	.247* .015 97	.285** .005 97	.295* .011 74	.141 .169 97	.197 .093 74	.286** .005 94	.235* .044 74	.380** < .001 77	.184 .122 72	.256* .020 83
Nega- tion	-.046 .627 115	.114 .224 115	1	.130 .203 97	.231* .048 74	.126 .220 97	.061 .604 74	.056 .593 94	.113 .338 74	.171 .137 77	.227 .055 72	.166 .134 83
Lesege- schw. 1. Klasse	-.013 .888 114	.014 .879 114	.127 .179 114	1	.531** < .001 74	.712** < .001 97	.468** < .001 74	.738** < .001 94	.492** < .001 74	.601** < .001 77	.469** < .001 72	.203 .066 83
Lesege- schw. 4. Klasse	.101 .340 91	.070 .521 91	.015 .886 91	.631** < .001 90	1	.576** < .001 74	.846** < .001 74	.515** < .001 72	.823** < .001 74	.570** < .001 62	.562** < .001 72	.101 .424 65
Wort- ver- ständnis 1. Klasse	.062 .507 115	.126 .180 115	.037 .692 115	.755** < .001 114	.693** < .001 91	1	.611** < .001 74	.737** < .001 94	.632** < .001 74	.664** < .001 77	.556** < .001 72	.181 .102 83
Wort- ver- ständnis 4. Klasse	.021 .845 91	.074 .487 91	-.017 .875 91	.589** < .001 90	.830** < .001 91	.638** < .001 91	1	.563** < .001 72	.884** < .001 74	.592** < .001 62	.564** < .001 72	.004 .975 65
Satzver- ständnis 1. Klasse	.091 .337 114	.144 .126 114	.043 .648 114	.727** < .001 114	.636** < .001 90	.837** < .001 114	.579** < .001 90	1	.593** < .001 72	.773** < .001 77	.543** < .001 70	.201 .071 81
Satzver- ständnis 4. Klasse	.093 .379 91	.125 .240 91	.108 .306 91	.661** < .001 90	.828** < .001 91	.710** < .001 91	.842** < .001 91	.680** < .001 90	1	.623** < .001 62	.717** < .001 72	.058 .649 65
Textver- ständnis 1. Klasse	.070 .477 105	.096 .330 105	.150 .126 105	.724** < .001 105	.635** < .001 82	.800** < .001 105	.619** < .001 82	.852** < .001 105	.679** < .001 82	1	.495** < .001 61	.346** .004 66
Textver- ständnis 4. Klasse	-.009 .931 91	.146 .167 91	.132 .214 91	.526** < .001 90	.732** < .001 91	.600** < .001 91	.761** < .001 91	.587** < .001 90	.845** < .001 91	.611** < .001 82	1	.170 .179 64
Kontakt- dauer zur deut- schen Sprache	.004 .968 115	.144 .125 115	.065 .490 115	.117 .216 114	.050 .640 91	.093 .321 115	-.011 .920 91	.065 .493 114	.029 .785 91	.031 .755 105	.039 .712 91	1

Tab. 6: Bivariate Korrelationen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Werte im Bereich links unten) vs. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Werte im Bereich rechts oben)