

# Sprachliche Kompetenzen im Kontext von Migration

- Vertiefende Analysen für die Subgruppe der Kinder mit  
türkischer Familiensprache -

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

(Dr. phil.)

an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie der Technischen  
Universität Dortmund

Vorgelegt von

Dipl.-Psych. Wahiba El-Khechen (geb. Abou-Saleh)

geboren am 08.01.1985 in Baassir, Libanon

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nele McElvany

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ricarda Steinmayr

Dortmund, 2015



## DANKSAGUNG

Diese Arbeit ist einerseits im Rahmen eines Promotionsstipendiums an der Research School Education and Capabilities (Bielefeld und Dortmund) und andererseits im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund entstanden. Die Erstellung dieser Arbeit war nur mit der Unterstützung zahlreicher Personen möglich. An erster Stelle gilt mein tiefster Dank meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Nele McElvany für die exzellente Begleitung und Unterstützung auf dem Weg zur Promotion. Ohne ihre hervorragende fachliche Unterstützung und ihre unermüdliche Ermunterung wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen. Frau Prof. Dr. Ricarda Steinmayr danke ich für ihre wertvolle Unterstützung, ihre kompetente Rückmeldung zu Manuskripten und ihr Engagement, das über die Bereitschaft zur Begutachtung dieser Arbeit weit hinausging. Herrn Prof. Dr. Wilfried Bos, Frau Prof. Dr. Uta Quasthoff und Herrn Prof. Dr., Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto als Vertreter/-in der Research School Education and Capabilities danke ich für die einmalige Chance zum fachlichen Austausch und der Vernetzung im Rahmen des Forschungsstipendiums.

Ein besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen und Freundinnen Rebecca Kigel und Franziska Schwabe, die mich als Gleichgesinnte auf dem Weg begleitet haben und mich stets moralisch unterstützt haben. Ein weiterer Dank gilt der gesamten Arbeitsgruppe von Frau Prof. Dr. McElvany und den studentischen Hilfskräften, deren tatkräftige und zuverlässige Unterstützung die Umsetzung meines Forschungsprojektes ermöglichte.

Des Weiteren bedanke ich mich insbesondere bei meinen Eltern und meinen Geschwistern, die mich in allen Phasen meines Lebens liebevoll unterstützt haben. Ihr großes Verständnis und ihre Begleitung haben nicht nur wesentlich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen, sondern meinen Werdegang und die Promotion ermöglicht. Schließlich bin ich meinem Ehemann, Ali El-Khechen, zu großem Dank verpflichtet. Er war mir in den letzten Jahren eine große moralische Stütze. Seine liebevolle Unterstützung, sein Verständnis und sein Glaube an mich haben mich in den letzten Phasen meiner Dissertation getragen. Vielen herzlichen Dank dafür!

Diese Arbeit widme ich meiner Tochter Dunia.

## ZUSAMMENFASSUNG

Sprachliche Kompetenzen wie der Wortschatz und das Lesen sind zentrale Voraussetzung für den schulischen Erfolg und die gesellschaftliche Integration von Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus. Empirische Befunde zeigen Leistungsdifferenzen in diesen Sprachkompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache und ihren monolingual deutschen Peers, die zu essenziellen Rückständen in der Bildungsteilhabe und dem Bildungserfolg führen. Um den Bildungserfolg dieser Schülergruppe zu erhöhen und damit Chancengerechtigkeit herzustellen, ist es wesentlich, die Bedingungen für das derzeitige substanziell schlechtere Abschneiden dieser Kinder zu identifizieren und folglich die für den geringen Bildungserfolg wesentlichen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis zu untersuchen. In diesem Kontext ist es ebenfalls Ziel der Arbeit, einen Fokus auf die Diagnostik und die Determinanten der Sprachkompetenzen zu legen. Schließlich soll eine pädagogisch-psychologische Wortschatzfördermethode konzipiert, implementiert und überprüft werden.

Die Datengrundlage der in dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Beiträge bildet die Studie *POTential ErstSPRACHE*. An der Pilotierung der Studie (Beitrag I) nahmen insgesamt  $N = 86$  Kinder der vierten Grundschulklasse und an der Hauptuntersuchung (Beiträge II – V) insgesamt  $N = 465$  Kinder teil.

Beitrag I der vorliegenden Dissertation untersuchte, ob es Differenzen im Wortschatz zwischen Grundschulkindern mit türkischer und Grundschulkindern mit deutscher Familiensprache gibt und ob angenommene Differenzen geringer werden, wenn bei der Erfassung der Kompetenzen in den Wortschatztests ein Kontext dargeboten wird ( $N = 11$  Kinder mit türkischer und  $N = 29$  Kinder mit deutscher Familiensprache). Die Analysen der *t*-Tests zeigten signifikante Differenzen im Bereich Wortschatz zuungunsten der Kinder mit türkischer im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache. Zudem gab es erste Hinweise darauf, dass sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und türkischer Familiensprache verringern, wenn der Kontext zur Bedeutungsentnahme vorhanden war.

Beitrag II befasste sich mit den Fragen, a) ob Kinder mit türkischer Familiensprache geringere Wortschatzkompetenzen als Kinder mit deutscher Familiensprache aufweisen, b) ob der Wortschatz bei Kindern mit türkischer oder deutscher Familiensprache implizit gefördert werden kann und c) ob der Wortschatzzuwachs von Kindern mit türkischer Familiensprache geringer als der von Kindern mit deutscher Familiensprache ausfällt ( $N = 32$  Kinder mit

türkischer und  $N = 102$  Kinder mit deutscher Familiensprache). Während die Ergebnisse eines  $t$ -Tests auf signifikante Unterschiede im Wortschatztest zuungunsten der Kinder mit türkischer im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache hinwiesen, deutete eine Varianzanalyse mit Messwiederholung auf die Effektivität des impliziten Wortschatzlernens hin. Es ließen sich keine signifikanten Unterschiede im Wortschatzzugewinn zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache feststellen.

Beitrag III untersuchte Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen elterlichen Werten (*attainment value* [Wertschätzung], *utility value* [Nutzen] und *cost value* [Kosten]), den kindbezogenen Werten (*utility value*), der Lesehäufigkeit und dem Leseverständnis bei Kindern mit türkischer Familiensprache ( $N = 118$ ). Die geschätzten Pfadmodelle zeigten, dass das Leseverständnis positiv durch die Lesehäufigkeit des Kindes auf Deutsch und den kindbezogenen Wert *utility value* in Bezug auf die deutsche Sprache vorhergesagt wird. Der kindbezogene Wert *utility value* in Bezug auf die türkische Sprache und die Lesehäufigkeit auf Türkisch erwiesen sich als negative Prädiktoren des Leseverständnisses im Deutschen. Zudem zeigte sich der wahrgenommene elterliche Wert *cost value* in Bezug auf die deutsche Sprache als direkter negativer Prädiktor des Leseverständnisses im Deutschen.

Beitrag IV untersuchte, a) ob sich die zusätzliche Einbeziehung der türkischen Erstsprache zur Unterstützung des Aufbaus eines grundlegenden Kontextverständnisses positiv auf den Wortschatzzuwachs nach der Intervention auswirkt und b) ob der Wortschatzzuwachs durch das Leseverständnis vorhergesagt wird. Zur Untersuchung dieser Fragen erfolgte eine randomisierte Zuordnung der teilnehmenden Kinder auf die Experimentalbedingungen A (Lesen des Textes erst auf Türkisch und dann auf Deutsch [ $N = 36$ ]) oder B (zweimaliges Lesen des Textes auf Deutsch [ $N = 41$ ]). Die Ergebnisse geschätzter Pfadmodelle zeigten, dass sich das Leseverständnis in der Zweitsprache Deutsch als signifikanter Prädiktor des Wortschatzzuwachses nach der Intervention erweist. Entgegen der Erwartung ist der Wortschatzzuwachs in Gruppe B höher als in Gruppe A. Ein Vergleich der Leseverständniskompetenzen in den beiden getesteten Sprachen zeigte geringere Leseverständniskompetenzen in der Erstsprache Türkisch als in der Zweitsprache Deutsch.

Beitrag V widmete sich den Fragen, ob a) Mädchen und Jungen einen systematisch unterschiedlichen Wortschatz in Abhängigkeit von der geschlechtsbezogenen Konnotation der einzelnen Wörter aufweisen, b) ob Kinder aus Familien mit nicht-deutscher Familiensprache geringere Wortschatzkenntnisse im Deutschen als Kinder mit deutscher Familiensprache haben und c) ob es Unterschiede bezüglich geschlechtsspezifischer Differenzen im

Wortschatz in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund gibt ( $N = 250$  Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache [davon  $N = 109$  Kinder mit türkischer Familiensprache] und  $N = 121$  Kinder mit deutscher Familiensprache). Die Ergebnisse einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung (MANOVA) zeigten, dass Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache geringere Wortschatzkenntnisse im Deutschen als Kinder mit deutscher Familiensprache aufweisen. Bei männlich konnotierten Wörtern hatten Jungen, bei weiblich konnotierten Wörtern Mädchen bessere Wortschatzkenntnisse. Vergleichbare Leistungen für beide Geschlechter fanden sich bei neutralen Wörtern. Differenzierte Analysen zeigten, dass diese geschlechtsspezifischen Differenzen nur bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache nachzuweisen sind.

Durch diese fünf empirischen Beiträge zu den zentralen sprachlichen Kompetenzen Wortschatz und Lesen von Schülerinnen und Schülern mit migrationsbedingtem Bilingualismus leistet die Arbeit einen Erkenntnisgewinn sowohl in Bezug auf die untersuchten Bedingungen der sprachlichen Kompetenzen als auch in Bezug auf die Effektivität möglicher Sprachfördermaßnahmen. Zudem liefert die Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Fundierung psychologischer Theorien, leitet Empfehlungen für die schulische Praxis ab und führt Implikationen für schulische Fördermaßnahmen an.

# ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1. Zu untersuchende Determinanten der zentralen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis sowie der Wortschatzförderung. ....	37
Abbildung 2. In der vorliegenden empirischen Dissertation gefundene Determinanten der zentralen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis sowie der Wortschatzförderung.....	250

# INHALT

DANKSAGUNG.....	3
ZUSAMMENFASSUNG.....	4
1 EINLEITUNG.....	10
1.1 Schülerinnen und Schüler mit migrationsbedingtem Bilingualismus.....	11
1.2 Wortschatz.....	20
1.3 Lesekompetenz.....	26
1.4 Motivationale Bedingungen sprachlicher Kompetenzen.....	33
1.5 Forschungsanliegen und Forschungsfragen.....	37
1.6 Zusammenfassungen der Einzelbeiträge.....	39
1.7 Literatur.....	47
2 BEITRÄGE DER ARBEIT.....	75
2.1 BEITRAG I: LESEKOMPETENZERWERB IM KONTEXT VON MIGRATIONSBEDINGTER SPRACHLICHER DIVERSITÄT.....	76
2.1.1 Einleitung.....	77
2.1.2 Bildungspartizipation und Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.....	78
2.1.3 Lesekompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.....	80
2.1.4 Studie 1 – Effekte des Migrationsstatus auf Textverständnis, intrinsische Lesemotivation und lesebezogenes Selbstkonzept.....	85
2.1.5 Studie 2 – Bedeutung des Kontexts bei der Erfassung von Wortschatz und basalen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.....	97
2.1.6 Diskussion.....	104
2.1.7 Literatur.....	106
2.2 BEITRAG II: WORTSCHATZFÖRDERUNG BEI GRUNDSCHULKINDERN – EIN VERGLEICH VON KINDERN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND.....	112
2.2.1 Einleitung.....	115
2.2.2 Theoretischer Hintergrund.....	116
2.2.3 Forschungsfragen und Hypothesen.....	122
2.2.4 Methode.....	123
2.2.5 Ergebnisse.....	126
2.2.6 Diskussion und Ausblick.....	130
2.2.7. Literatur.....	133
2.3 BEITRAG III: VALUES, READING AMOUNT AND READING COMPREHENSION IN STUDENTS WITH MIGRATION BACKGROUND.....	140
2.3.1 Introduction.....	143
2.3.2 Theoretical Framework.....	144
2.3.3 Research Question and Hypotheses.....	151
2.3.4 Methods.....	152
2.3.5 Results.....	155



2.3.6 Discussion .....	166
2.3.7 References .....	172
3 WEITERE ANALYSEN.....	181
3.1 BEITRAG IV: USING L1 TO PROMOTE VOCABULARY SKILLS IN L2 – AN EXPERIMENTAL STUDY WITH STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS.....	182
3.1.1 Introduction .....	184
3.1.2 Theoretical framework .....	185
3.1.3 Methods.....	190
3.1.4 Results .....	193
3.1.5 Discussion .....	197
3.1.6 References .....	201
3.2 BEITRAG V: WAS HEISST „KANNIBALISCH“, „WÜTEND“ UND „ZERSTÖREN“? EINE STUDIE ZUM GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN WORTSCHATZ IM GRUNDSCHULALTER IN ABHÄNGIGKEIT VON DER FAMILIENSPRACHE .....	207
3.2.1 Einleitung .....	210
3.2.2 Forschungsfragen und Hypothesen .....	216
3.2.3 Methode.....	217
3.2.4 Ergebnisse .....	220
3.2.5 Diskussion .....	224
3.2.6 Literatur .....	227
4 GESAMTDISKUSSION.....	233
4.1 Zentrale Befunde, Stärken und Limitationen des Gesamtwerkes.....	233
4.2 Implikationen für die Praxis .....	243
4.3 Implikationen für die Forschung und Forschungsdesiderate.....	246
4.4 Fazit.....	249
4.5 Literatur .....	252
5 ANHANG.....	258
5.1 Liste der Einzelbeiträge.....	258
5.2 Eidesstattliche Erklärung.....	259

# 1 EINLEITUNG

Die Sprache bildet die Grundlage für das lebenslange Lernen und kann als zentrales Lernmittel angesehen werden (Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts ist durch die Existenz innerstaatlicher sprachlicher Minderheiten, insbesondere aufgrund von Migrationsprozessen, eine Debatte über individuelle oder gesellschaftliche Sprache entfacht, die den Begriff des *Bilingualismus* von Kindern in Deutschland zunehmend in den Mittelpunkt rückte (Gogolin & Neumann, 2009). In der aktuellen Debatte wird die Beherrschung der Schulsprache Deutsch für den Schul- und Bildungserfolg und die erfolgreiche – wirtschaftliche, politische und kulturelle – Teilhabe an der Gesellschaft als essenziell erachtet (Esser, 2009; Söhn, 2005).

Ergebnisse empirischer Forschungsarbeiten zu Kindern und Jugendlichen, die in der Familie eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, weisen auf eine geringere Bildungspartizipation und einen geringeren Bildungserfolg im Vergleich zu ihren Peers, die zu Hause in der Schulsprache kommunizieren, hin (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Haag, Böhme & Stanat, 2012; Stanat & Edele, 2011; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Diese Leistungsdifferenzen werden zu einem erheblichen Anteil auf Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen Lesen und Wortschatz zurückgeführt (Kristen & Dollmann, 2009; Willenberg, 2008).

Die Lesekompetenz kann als universelles Kulturwerkzeug gesehen werden (Gröben & Hurrelmann, 2004). Sie ermöglicht die Erschließung verschiedener Lebensbereiche (Klieme et al., 2010), sodass Informationen, Fakten, Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt werden können (Artelt et al., 2007). Lesedefizite führen zu Chancennachteilen, denn sie beeinflussen nicht nur kumulativ die Schulleistung in wesentlichen Fächern wie Mathematik und den Naturwissenschaften, sondern wirken auch auf Bildungsergebnisse in standardisierten Leistungstests, Schullaufbahneempfehlungen und Übergangsmustern in den verschiedenen Bildungszweigen der Sekundarstufe (Gebhardt et al., 2013; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). Kompetenzen im Lesen stehen in einer reziproken Beziehung zu Kompetenzen im Wortschatz: Während hohe Kompetenzen im Leseverständnis das Ableiten der Bedeutung unbekannter Wörter aus einem Textkontext beim Lesen ermöglichen (z.B. Cain & Oakhill, 2011), so ist gleichzeitig ein großer Wortschatzumfang hilfreich für das Verständnis schriftlicher Texte (schon Anderson & Freebody, 1981; Beck, McKeown & Omanson, 1987; McElvany, Becker & Lüdtker, 2009; Richek, 2005). Aufgrund dieser bidirektionalen Beziehung werden Wortschatzförderinterventionen als Möglichkeit gesehen,

sowohl den Wortschatzumfang als auch das Verständnis beim Lesen zu erhöhen. Bei der Frage nach geeigneten Wortschatzfördermethoden erscheint das implizite Lernen vielversprechend (z.B. Cunningham & O'Donnell, 2012; *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), 2000; vgl. auch die Metaanalyse von Swanborn & de Glopper, 1999; für den Erwerb einer Zweitsprache, siehe z.B. Landauer, 2007).

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit den für den Bildungserfolg zentralen sprachlichen Kompetenzen Wortschatz und Lesen. Neben der Untersuchung ausgewählter Determinanten der beiden Kompetenzen soll in der vorliegenden Arbeit eine Wortschatzförderintervention unter Einbeziehung der Erstsprache erprobt werden. Im Kapitelabschnitt 1.1 wird auf die Situation der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit migrationsbedingtem Bilingualismus – insbesondere der Gruppe mit türkisch-deutscher Familiensprache – eingegangen, wobei zentral der Bildungserfolg und die damit einhergehenden Bedingungsvariablen reflektiert werden. Im Kapitelabschnitt 1.2 wird der Wortschatz als zentrale sprachliche Kompetenz unter Einbezug der Aspekte Migration und Geschlecht umfassend beleuchtet. In diesem Abschnitt werden insbesondere auch Aspekte der Wortschatzförderung fokussiert. Im Kapitelabschnitt 1.3 wird der Bereich der Lesekompetenz und speziell des Leseverständnisses unter Einbezug einflussreicher Determinanten dargestellt. Anschließend werden im Kapitelabschnitt 1.4 Aspekte der motivationalen Bedingungen sprachlicher Kompetenzen beschrieben, bevor im Kapitelabschnitt 1.5 das Forschungsanliegen präsentiert und die Forschungsfragen abgeleitet werden. Schließlich werden im Kapitelabschnitt 1.6 die dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Beiträge zusammengefasst.

### 1.1 Schülerinnen und Schüler mit migrationsbedingtem Bilingualismus

Mit steigender Migration im Zuge der Globalisierung (Gebhardt et al., 2013; Statistisches Bundesamt 2014; international Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2007) erwirbt eine stetig wachsende Gruppe von Kindern in den Ländern, die nicht Herkunftsland ihrer Familien sind, mindestens zwei Sprachen: ihre Familiensprache (die Minderheitssprache ihrer Kulturgemeinschaft / ihres Herkunftslandes) und die Schulsprache (die Mehrheitssprache ihres Wohnsitzlandes; Scheele, 2010). Über die in der Bevölkerung tatsächlich gesprochenen Sprachen gibt es für Deutschland – anders als in anderen europäischen Ländern – wenige offizielle Angaben (Reich & Roth, 2002). Das Projekt *Spracherhebung Essener Grundschulen* (SPREEG) kam beispielsweise aufgrund einer Befragung von Schülerinnen und Schülern in

Essen, an der sich 99 % aller Grundschulen in Essen beteiligten, auf insgesamt ca. 100 gesprochene Sprachen (Chlosta, Ostermann & Schroeder, 2003). Dieses Ergebnis verdeutlicht die sprachliche Vielfalt an Grundschulen in Deutschland und kann als exemplarisch für andere Großstädte im Ruhrgebiet angenommen werden.

Die Beweggründe für eine Migration nach Deutschland sind verschieden (Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2010). Die Gruppe der Migrantinnen und Migranten in Deutschland umfasst größtenteils Arbeitsmigrantinnen und -migranten (insbesondere infolge der geschlossenen Anwerbeabkommen [1955–1973]), Spätaussiedlerinnen und -aussiedler (Migrantinnen und Migranten deutscher Abstammung, die aus einem anderen Land nach Deutschland kommen) und Flüchtlinge (aufgrund von Verfolgung, Krieg und Existenznöten; Auernheimer, 2007).

Der Begriff *Migrationshintergrund* ist eine unscharfe Hilfskonstruktion und wird in verschiedenen Studien anhand unterschiedlicher Kriterien erfasst, wie z.B. anhand einer anderen Staatsangehörigkeit als deutsch, einem anderen Geburtsland als Deutschland, der Konstellation, dass die Eltern oder Großeltern in einem anderen Land geboren wurden oder daran, dass in den Familien mindestens eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (Fürstenau & Gomolla, 2009; Gresch & Kristen, 2011). Dementsprechend wird in Studien im Bereich der Bildungsforschung der Migrationshintergrund unterschiedlich definiert und operationalisiert. Dies hat Auswirkungen auf die Einbeziehung von Personen in die Gruppe der Migrantinnen und Migranten und somit auch auf Implikationen der Studien für die Forschung und Praxis im Bildungskontext. Die ausschließliche Betrachtung der Staatsangehörigkeit oder der Zuwanderungsgeschichte wird als kritisch erachtet, da damit ein beachtlicher Anteil an Kindern mit familiärem Migrationshintergrund nicht erfasst wird (z.B. Kinder, die über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, aber dennoch zu Hause in der Herkunftssprache kommunizieren [Chlosta & Ostermann, 2005]). Im Bildungskontext wird die Operationalisierung des Migrationshintergrundes anhand der zu Hause gesprochenen Sprache als besonders bedeutsam erachtet, da die Familiensprache als die entscheidende Determinante der bildungsrelevanten sprachlichen Kompetenzen gilt (z.B. Stanat, 2008). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff des *migrationsbedingten Bilingualismus* aufgegriffen, der kennzeichnet, dass durch die eigene Migrationserfahrung oder die Migration der Eltern oder Vorfahren bedingt zu Hause eine andere (Erst-) Sprache gesprochen wird als im Kindergarten oder in der Schule (El-Khechen, Ferdinand, Steinmayr & McElvany, angenommen).

Wie schon angedeutet variiert der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von der gewählten Operationalisierung. Laut der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) ist von 25.8 % der Fünfzehnjährigen in Deutschland mindestens ein Elternteil im Ausland geboren (PISA 2012: Gebhardt et al., 2013); für die Grundschule lag der Anteil gemäß der IGLU-Studie (*Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung*) bei 27.7 % (IGLU 2011: Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). Betrachtet man die in der Familie gesprochene Sprache, so sprechen über 40 % der Kinder an deutschen Schulen zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch (OECD, 2010).

Während der Erwerb der Schulsprache für den Schulerfolg und die Teilhabe an der Gesellschaft entscheidend ist, sind die Aufrechterhaltung und die Erweiterung der Kenntnisse in der Herkunftssprache für die Kommunikation in der Familie bedeutend (Dollmann & Kristen, 2010; Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012; Siegert, 2008; international Kohnert, Yim, Nett, Kan & Duran, 2005; Stipek, 2001). So stehen Kinder mit migrationsbedingtem Bilingualismus vor der Herausforderung, Kompetenzen in der Schulsprache zu erlernen (Stipek, 2001) und gleichzeitig ihre Kompetenzen in der Familiensprache weiter auszubauen (Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Die Forschungsfrage, ob sich diese beiden Aufgaben gegenseitig unterstützen (Cummins, 1979) oder miteinander um die zur Verfügung stehende Lern- und Übungszeit konkurrieren (vgl. z.B. die von Hopf [2005] aufgestellte *time-on-task*-Hypothese oder das *Unified Competition Model* von MacWhinney erstmals 1987, weiterentwickelt in 2005), wird kontrovers diskutiert (z.B. Reich, 2008).

### *1.1.1 Der migrationsbedingt bilinguale Spracherwerb*

In Bezug auf den Zweitspracherwerb wird zwischen einer *simultan* erworbenen und einer *sukzessiv* erworbenen Zweisprachigkeit unterschieden (Reich & Roth, 2002). Prinzipiell werden keine Unterschiede zwischen dem simultanen Erwerb zweier Sprachen und dem Erwerb nur einer Sprache angenommen (Tracy, 2008). Bei einer simultan erworbenen Zweisprachigkeit werden die Kinder innerhalb der ersten drei Lebensjahre zweisprachig erzogen, sodass sie über Kompetenzen in zwei verschiedenen Erstsprachen verfügen. Hingegen liegt eine sukzessive Zweisprachigkeit vor, wenn das Erlernen einer Zweitsprache zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt, sodass bereits die Strukturen der Erstsprache beherrscht werden und das Erlernen der Zweitsprache eine bewusste Umorganisation erfordert (Figge, 2000; Rothweiler & Kroffke, 2006).

Cummins (1979; 2000) nimmt in seiner *Interdependenzhypothese* an, dass sich die Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Kindern in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander entwickeln. Diese Hypothese spezifiziert er in seiner *Schwellenhypothese*: der erfolgreiche Erwerb einer zweiten Sprache kann nur auf Basis einer gut entwickelten Erstsprache erfolgen, deren Kompetenzen ein bestimmtes Schwellenniveau überschritten haben. Häufig werden Cummins' Hypothesen als Begründung für die ausschließliche Verwendung der Erstsprache in der Familie herangezogen, jedoch sind diese Thesen umstritten und konnten bisher empirisch nicht systematisch überprüft werden (für einen Überblick, siehe Bayer, N. [2012] und Siebert-Ott [2001]).

Empirische Hinweise gibt es dafür, dass die Menge des Inputs in der jeweiligen Sprache eine entscheidende Determinante für die Beherrschung dieser Sprache darstellt (De Houwer, 2007; Gutierrez-Clellen & Kreiter, 2003; Meisel, 2004; Pearson, 2007; Tracy, 2008; für einen Überblick, siehe Oller & Eilers, 2002). In Bezug auf die knappen Zeitressourcen für das Sprachenlernen und die Kommunikation in der jeweiligen Sprache wird auch ein Wettbewerb zwischen der Erst- und Zweitsprache angenommen (z.B. Hopf, 2005; MacWhinney, 2005). Diese theoretische Überlegung konnte in einer aktuellen Langzeitstudie empirisch untermauert werden (Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2009; Scheele et al., 2010). Der bilinguale Spracherwerb wird durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren beeinflusst. Neben familiären Einstellungen zur Sprache und individuellen Faktoren (z.B. Motivation, Begabung) gelten das Einreisealter und die Aufenthaltsdauer als zentrale Bedingungsfaktoren des Zweitspracherwerbs (u.a. Esser, 2009). So wird angenommen, dass eine positive Wertschätzung der Sprache durch die Eltern, eine hohe Motivation und Begabung des Sprachlernenden sowie ein frühes Einreisealter und eine längere Aufenthaltsdauer den Zweitspracherwerb begünstigen (z.B. Esser, 2006).

### 1.1.2 Der Bildungserfolg von Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus

Zahlreiche Studien konnten wiederholt zeigen, dass Kinder mit migrationsbedingtem Bilingualismus sowohl in der Erstsprache (Familiensprache) als auch in der Zweitsprache (Schulsprache) nicht das sprachliche Niveau monolingualer Kinder erreichen (Treffers-Daller, Özsoy & van Hout, 2007; international Hammer, Davison, Lawrence & Miccio, 2009; Ivanova & Costa, 2008; Oller & Eilers, 2002; Pérez, Tabors & López, 2007; Uccelli & Pérez, 2007). Betrachtet man die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit migrationsbedingtem Bilingualismus, so fallen diese deutlich geringer aus als

bei ihren monolingualen Gleichaltrigen (Haag, Böhme & Stanat, 2012; Stanat & Edele, 2011; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; international Atger, 2009). In Bezug auf die Bildungsbeteiligung fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium und häufiger eine Haupt- oder Förderschule besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Stürzer, 2013). Dies setzt sich in Bezug auf den Bildungserfolg fort: Die Gruppe der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund erreichen seltener höherqualifizierte Abschlüsse und verlassen das Schulsystem häufiger ohne Abschluss als vergleichsweise monolingual deutsche Gleichaltrige (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Für Deutschland weisen die Schulleistungsstudien *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU: Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012), *Hamburger Untersuchung zu Aspekten der Lernausgangslage* (LAU: Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997), *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI: Willenberg, 2008), die *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen* (ELEMENT: Lehmann & Nikolova, 2005), Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe (VERA-3 bzw. VERA-8: Zimmer-Müller & Hosenfeld, 2013) und *Programme for International Student Assessment* (PISA: Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013) mit repräsentativen Stichproben darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere schulische Leistungen erbringen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Es zeigt sich, dass sich Kompetenzrückstände dieser Schülergruppe im Bereich Lesen (Tarelli, Valtin, Bos, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012) und in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften (Wendt, Bos, Selzer & Köller, 2012) schon in der Grundschule zeigen (Böhme, Felbrich, Weirich & Stanat, 2013).

### 1.1.3 Bedingungen des Bildungserfolgs bei Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus

Leistungsdifferenzen zwischen monolingualen und migrationsbedingt bilingualen Kindern sind größtenteils durch Differenzen im sprachlichen Kompetenzniveau bedingt (Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor & Snow, 2007; Hoff, 2006; Leseman, 2000). Dabei werden weniger Defizite in der Beherrschung der *Alltagssprache* als Defizite in der Beherrschung der schulrelevanten *Bildungssprache* als Ursache des geringen Bildungserfolgs als entscheidend betrachtet (Bailey, Butler, La Framenta & Ong, 2004; Gogolin & Lange, 2011; Lange, 2012). Für die Bildungssprache werden spezifische Sprachfunktionen (Schleppegrell, 2004) – wie das Beschreiben, Erklären, Zusammenfassen und Vergleichen

(Bailey & Butler, 2003; Solomon & Rhodes, 1995) – angenommen, die für die Kommunikation und die Aufgabenbewältigung in der Schule kennzeichnend sind und sich durch Merkmale in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Sprachorganisation von der Alltagssprache unterscheiden (Bailey et al., 2004; Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012; Schleppegrell, 2001).

Die Abgrenzung des Begriffes Bildungssprache von dem Begriff Alltagssprache geht auf Cummins (1979; 2000) und auf dessen Konzeptualisierung von *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)* und *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* zurück. Üblicherweise wird die Verständigung in Alltagssituationen durch die Einbeziehung des sozialen und situativen Kontextes unterstützt, sodass sich BICS als ausreichend erweisen. Ist die Einbettung sozialer und situativer Kontexte eingeschränkt, so ist CALP für das Verständnis kognitiv anspruchsvoller Inhalte notwendig. Schlussfolgernd ist für das Verstehen im Schulkontext, in dem häufig kontexterklärende Informationen fehlen und komplexe Sachverhalte sprachlich anspruchsvoll ausgedrückt werden, CALP erforderlich (Bailey & Butler, 2003; Bailey et al., 2004). Diese sprachlichen Besonderheiten können für die hier fokussierten Schülerinnen und Schüler in der Schule alleine kaum ausreichend vermittelt werden (Heppt et al., 2012).

Bildungssprachliche Kompetenzen werden primär bereits im familiären Kontext erworben (Komor & Reich, 2008), sodass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund – insbesondere mit niedrigem sozioökonomischen Status (SES) – über geringere Möglichkeiten zum Erlernen der Bildungssprache verfügen (Bunch, 2009; Gogolin, 2003). Die Effekte des sozialen Hintergrundes auf die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind sowohl international als auch national empirisch belegt (z.B. Fernald & Weisleder, 2011; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Unterschiede in den Sprachkompetenzen – insbesondere im Bereich des Wortschatzes – zwischen Kindern mit hohem und niedrigem SES lassen sich vor allem auf das Sprachangebot der Familien zurückführen (z.B. Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002). So ist der Wortschatz von Kindern aus Familien mit höherem SES größer und differenzierter als von Kindern aus Familien mit niedrigerem SES (Hoff, 2003; Vasilyva & Waterfall, 2011). In einer Metaanalyse zu Differenzen in den Sprachkompetenzen zwischen monolingualen und bilingualen Kindern stellten Melby-Lervåg und Lervåg (2014) fest, dass Defizite im Sprachverstehen bei Kindern aus Familien mit niedrigerem SES größer waren als bei Kindern aus Familien mit höherem SES. Die Konfundierung des Migrationshintergrundes und des SES zeigt sich ebenfalls in einer bundesweiten Übergangsstudie von Maaz, Baumert, Gresch und McElvany (2010): der bereits



berichtete Nachteil von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang auf die weiterführende Schule blieb aus oder wurde sogar zu einem leichten Vorteil, wenn in den Analysen für den familiären SES und die schulischen Leistungen kontrolliert wurde. Dieser positive sekundäre Effekt des Migrationshintergrundes zeigte sich darin, dass Schülerinnen und Schüler mit migrationsbedingtem Bilingualismus im Vergleich zu ihren monolingual deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern eine höhere Chance hatten, ein Gymnasium zu besuchen (Gresch & Becker, 2010).

### *1.1.4 Schülerinnen und Schüler mit türkischer Familiensprache*

Eine der größten (von Capelle, 2013; Statistisches Bundesamt, 2014) und gleichzeitig schulleistungsschwächsten Migrantengruppen ist die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund (Müller & Stanat, 2006; Segeritz, Walter & Stanat, 2010; Söhn & Özcan, 2006). In Deutschland haben etwa 17.6 % der Menschen mit Migrationshintergrund einen türkischen Hintergrund (mit derzeitiger bzw. früherer türkischer Staatsangehörigkeit; Statistisches Bundesamt, 2014). Von den 2,793 Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund sind 239 000 zwischen fünf und zehn Jahren alt (Statistisches Bundesamt, 2014). Dies entspricht einem Fünftel aller Menschen mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2013 bildeten Personen mit türkischem Migrationshintergrund mit 30 % die größte Gruppe der Eingebürgerten (Statistisches Bundesamt, 2014). Die meisten Menschen mit türkischem Migrationshintergrund waren infolge der geschlossenen Anwerbeabkommen (1955 – 1973) als „Gastarbeiter“ nach Deutschland immigriert und hatten sich mit ihren Familien im Zuge der Familienzusammenführung dauerhaft in Deutschland niedergelassen (Auernheimer, 2007), sodass die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund inzwischen in der dritten und sogar vierten Generation in Deutschland aufwachsen (Bülbul-Emanet, 2013). Kinder mit türkischem Migrationshintergrund (39.6 %) sind im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund (18.8 %) häufiger einer finanziellen Risikolage ausgesetzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Daten zu Armutsgefährdungsquoten in Deutschland weisen auf große Unterschiede zwischen Familien mit türkischem Migrationshintergrund (36 %) und Familien ohne Migrationshintergrund (17 %) hin: Familien mit türkischem Migrationshintergrund verdienen etwa 24 % weniger als Familien ohne Migrationshintergrund (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2014).

Betrachtet man Statistiken zum Bildungsniveau von Familien mit türkischem Migrationshintergrund, so liegt der Anteil der Familien, in denen mindestens ein Elternteil Abitur hat, bei 13 % (bei Familien ohne Migrationshintergrund liegt dieser bei 30 %; Woellert, Kröhnert, Sippel & Klingholz, 2009). Während 53 % der 30- bis 35-Jährigen mit türkischem Migrationshintergrund keinen beruflichen Abschluss haben, sind es in der Gruppe ohne Migrationshintergrund etwa 11 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Zwar ist die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund seit dem Jahr 2005 kontinuierlich angestiegen; dennoch hat diese Schülergruppe über alle Altersgruppen hinweg die niedrigsten Bildungsbeteiligungsquoten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). So bilden sie mit 14 % die größte Herkunftsgruppe an der Hauptschule und sind am Gymnasium hingegen deutlich seltener vertreten als Schülergruppen aus anderen Ländern (Destatis & WZB, 2013; vgl. auch Göbel, Rauch & Vieluf, 2011).

Die für die Gesamtgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beobachteten geringeren schulischen Leistungen im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zeigen sich insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund (u.a. Segeritz et al., 2010). So erreichen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund verglichen mit Kindern ohne Migrationshintergrund schon in der Grundschule die niedrigsten Testergebnisse im Lesen, Hören und in der Mathematik (Kristen & Granato, 2007). Dies setzt sich in der Sekundarstufe I fort: Sowohl der Ländervergleich als auch die PISA-Untersuchung in der neunten Jahrgangsstufe zeigten für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund im Bereich Lesen die schlechtesten Leistungsergebnisse im Vergleich zu allen anderen Herkunftsgruppen (Böhme et al., 2010; Stanat et al., 2010). Selbst nach Kontrolle des Bildungsniveaus der Eltern, des SES der Familien (Haag et al., 2012), des kulturellen Kapitals und der zu Hause gesprochenen Sprache (Haag et al., 2012; Stanat et al., 2010) bleiben Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund substantiell. Die Kompetenzunterschiede im Fach Deutsch – die sich auch im Bereich des Wortschatzes für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund als bedeutend erwiesen haben – sind maßgeblich für die schulischen Leistungen, den Bildungsverlauf und den Bildungserfolg (Bos et al., 2008; Kristen & Dollmann, 2009), sodass sich dieser Bereich als besonders erfolgsversprechend für mögliche Förderansätze anbietet.

### 1.1.5 Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus

Die Frage nach der adäquaten Sprachförderung zur Verbesserung sprachlicher Defizite im Kontext von Bilingualismus ist nicht eindeutig zu beantworten (für eine ausführliche Darstellung vgl. dazu Kapitel 2.2.2.3 und 2.2.2.4 in Beitrag II). Grundsätzlich werden zwei entgegengesetzte Standpunkte diskutiert (vgl. international z.B. Cummins, 1979 vs. das psycholinguistische *Unified Competition Model* von MacWhinney, 2005). Während auf der einen Seite aufgrund einer angenommenen Konkurrenz zwischen den Sprachen um die zur Verfügung stehende Zeit für die ausschließliche Förderung sprachlicher Kompetenzen in Deutsch plädiert wird (Esser, 2006; Hopf, 2005), gibt es auf der anderen Seite die Forderung, die Familiensprache zu fördern, um neben Verbesserungen in den familiensprachlichen Kompetenzen auch Fortschritte in den schulsprachlichen Kompetenzen zu erzielen (Annahme eines Sprachkompetenzmodells, das von der gegenseitigen Unterstützung beider Sprachen ausgeht, Bär, 2010; Gogolin & Neumann, 2009). Für die Förderung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus sind mit zunehmendem Alter insbesondere die Institutionen Kindergarten und Schule von zentraler Bedeutung (Ulrich, 2011a). Jedoch ist die bisherige Unterstützung der Schülergruppe mit migrationsbedingtem Bilingualismus nicht ausreichend erfolgreich gelungen (Limbird & Stanat, 2006).

Aufgrund der wissenschaftlich und pädagogisch konkurrierenden Standpunkte (Befürwortung einer ganzheitlichen Förderung der Erst- und Zweitsprache vs. ausschließliche Förderung der Zweitsprache Deutsch) werden migrationsbedingt bilinguale Kinder an Schulen in Deutschland unterschiedlich sprachlich gefördert (Woerfel, Koch, Yilmaz Woerfel & Riehl, 2014; international, für die Effektivität bilingualer Förderprogramme u.a. Calderón, 2008, Greene, 1997, gegen bilinguale Förderprogramme Rossel & Baker, 1996). Die Förderung der Erstsprache in einem Unterrichtsfach wird an wenigen Schulen angeboten (vgl. Riehl, 2013). Förderangebote zur Verbesserung der Zweitsprache Deutsch konnten in der Grundschule neben dem Regelunterricht nur an ausgewählten Schulen implementiert werden (Böhme et al., 2013). Es zeigt sich ein Mangel an systematischen Ansätzen und in diesem Zusammenhang an gesicherten Kenntnissen über die Effektivität spezifischer Ansätze zur Sprachförderung (Schneider et al., 2012). Bei der Identifikation der zu fördernden Sprachkomponente gilt der Wortschatz als eine bedeutungsvolle Komponente sprachlicher Kompetenzen, dessen Förderung zur Steigerung der Kompetenzen im Bereich Lesen führt (Baumann, 2009; Pohl & Ulrich, 2011).

### 1.2 Wortschatz

Wörter sind Bedeutungsträger, ohne die das systematische Verstehen mündlicher und schriftlicher Unterrichtsinhalte nicht möglich ist (Vermeer, 2001). Die Gesamtheit aller dem Individuum verfügbaren Lexeme – kleinster Worteinheiten – sind im *mentalen Lexikon* gespeichert (Grohnfeldt, 2007; Selimi, 2014; Ulrich, 2011b). So bezeichnet Möhle (1997) das mentale Lexikon als „das Reservoir, in dem unser Wissen über alle uns bekannten Wörter unserer eigenen und ggf. auch anderer uns verfügbarer Sprachen gespeichert ist.“ Kognitionspsychologisch wird das mentale Lexikon im deklarativen Gedächtnis (auch explizites Gedächtnis oder Wissensgedächtnis genannt) lokalisiert und befindet sich im Wesentlichen im Neocortex (Ullman, 2001). Der Umfang lexikalischer Einheiten wird als *Wortschatzbreite* bezeichnet (Nation, 2001; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). Diese quantitative Wortschatzdimension wird von der qualitativen Dimension – der *Wortschatztiefe* – unterschieden, die Kenntnisse über Wissenskomponenten von Wörtern enthält (Kilian, 2011; Nation, 2001). Mit steigender Anzahl an gespeicherten Lexemen geht eine semantische Differenzierung des Wortes einher (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). Die Verwendung eines Lexems in verschiedenen Kontexten führt zu weiteren Bedeutungszuordnungen, die das umgebende Netzwerk erweitern und zu einem differenzierteren Ausdruck beitragen (Ulrich, 2007). Durch diesen Prozess gewinnt der Wortschatz an Tiefe. So werden für jedes Lexem vielfältige Informationen gespeichert, die eine Erläuterung über phonetisch-phonologische und graphematische, syntaktische, morphologische und semantische Merkmale enthalten (Aitchison, 2012; Bierwisch & Schreuder, 1992; Levelt, 1993). Im mentalen Lexikon sind entsprechend folgende Informationen zu jedem Lexem gespeichert: Aussprache und Schreibweise des Wortes, mögliche Kombinationen im Satz, Flektionsformen sowie Bedeutung und Bedeutungsbeziehungen (Ulrich, 2007). Lexeme sind somit als Knoten in einem Netzwerk zu verstehen, die in Bezug auf diese verschiedenen Dimensionen verbunden sind (Vermeer, 2001). Die Bedeutung der Lexeme ist dabei mehrdimensional. Je dichter ein Netzwerk ein Lexem umgibt, desto größer sind die Kenntnisse über das jeweilige Wort (Meibauer & Rothweiler, 1999). Der Zugang zum mentalen Lexikon erfolgt entweder über das Verstehen gesprochener oder geschriebener Sprache (*rezeptiver Wortschatz*) oder über das aktive Produzieren mündlicher oder schriftlicher Texte (*produktiver Wortschatz*) (Löschmann, 1992; Ulrich, 2007; Selimi, 2014). Der rezeptive Wortschatz (auch Verstehenswortschatz genannt) ist umfangreicher als der aktive Wortschatz (auch Mitteilungswortschatz genannt), sodass in

der Sprachproduktion nicht auf das gesamte mentale Lexikon zurückgegriffen werden kann (Ulrich, 2011b).

Die Annahme, dass der Wortschatz für die Entwicklung der Lesekompetenz von essenzieller Bedeutung ist, hat sich in der Bildungsforschung und der Sprachdidaktik fest etabliert. Die Beziehung zwischen Wortschatz- und Leseverständniskompetenzen ist komplex und dynamisch (Shen, 2008). Anderson und Freebody (1981) führten drei Hypothesen zur Beschreibung der angenommenen Zusammenhänge an: die 1) *instrumentalist hypothesis*, die 2) *aptitude hypothesis* und die 3) *knowledge hypothesis*. Die *instrumentalist hypothesis* postuliert, dass der Wortschatz eine wesentliche Voraussetzung für das Leseverständnis ist, sodass hohe Wortschatzkompetenzen gutes Leseverständnis ermöglichen. Die *aptitude hypothesis* besagt, dass ein umfangreicher Wortschatz – genauso wie gute Leseverständniskompetenzen – die Ergebnisse eines gut funktionierenden Verstandes sind. Die *knowledge hypothesis* betrachtet den Wortschatz als einen Indikator für ein ausgeprägtes Bedeutungswissen, welches die Prozesse beim Leseverständnis unterstützt. Mezynski (1983) schlagen eine vierte Hypothese, die *access hypothesis* vor, welche annimmt, dass das häufige Lesen den Zugriff auf den Wortschatz verbessert. In der aktuellen Debatte zum Zusammenhang von Wortschatz und Leseverständnis wird zunehmend von einer bidirektionalen Beeinflussung der beiden Komponenten ausgegangen (Cunningham, 2005; Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011): Während es Hinweise dafür gibt, dass 1) sich kontextübergreifendes Wissen über Wortbedeutungen förderlich auf Kompetenzen im Lesen auswirkt (Hemphill & Tivnan, 2008; Nation, 1990; Richek, 2005), gibt es Hinweise dafür, dass 2) gute Lesefähigkeiten zu einem umfangreichen Wortschatz beitragen, da viele Wörter implizit beim Lesen aus dem Kontext abgeleitet werden (Cain & Oakhill, 2011; Perfetti & Hart, 2002). Im Laufe der letzten Jahrzehnte erwies sich der Wortschatz als eine wesentliche Komponente der Sprachkompetenz und des Schulerfolgs (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006), sodass Kompetenzen im Wortschatz als Voraussetzung für kognitives und kommunikatives Handeln gelten (Ulrich, 2011a).

### 1.2.1 Wortschatz im Kontext von migrationsbedingtem Bilingualismus

Die neuropsychologische Frage nach der Speicherung des mentalen Lexikons zweier (oder mehrerer Sprachen) wurde erstmals von Weinreich (1953) aufgegriffen. Die Ergebnisse wiederholter (vorwiegend) psycholinguistischer Untersuchungen und Tests zu den verschiedenen Speichermodellen sind nicht stimmig, sodass die Diskussion um die mentale

Speicherung der Sprachen immer noch kontrovers ist (De Bot, 2004; Riehl, 2014). Zentral werden vier Hypothesen im Zusammenhang mit der mentalen Repräsentation mehrerer Sprachen diskutiert (für einen Überblick, Hulstijn, 2000; Paradis, 2004): 1) *extended system hypothesis* (ein einziger, nicht ausdifferenzierter Speicher für beide Sprachen; z.B. Hulstijn, 1997), 2) *dual system hypothesis* (unterschiedliche, unabhängige Speichersysteme für jede Sprache; z.B. de Groot, 1993), 3) *tripartite hypothesis* (Annahme einer gewissen Überlappung zwischen den Sprachsystemen; z.B. Paradis, 1987) und 4) *subset hypothesis* (in einem gemeinsamen System bilden sich sogenannte Untergruppen (subsets), in denen Wörter verschiedener Sprachen stark untereinander verknüpft sind; z.B. Hulstijn, 1997). Die der vierten Hypothese zugrunde liegende Annahme, dass die Sprachen in einem Speicher verbunden sind, wird derzeit in der Forschung bevorzugt (z.B. De Bot, 2004; Paradis, 2004). Demnach wird angenommen, dass sich Wörter verschiedener Sprachen in einem mentalen Lexikon befinden und durch eine häufige Verwendung enger mit einander verknüpft werden.

Aufgrund der Unterschiede in den Erwerbssituationen der Erst- und Zweitsprache entwickeln bilinguale Kinder und Jugendliche Sprachsysteme in beiden Sprachen, die nicht vollständig deckungsgleich sind (Scharff Rethfeldt, 2013). Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Familiensprache als Deutsch müssen im Vergleich zu Gleichaltrigen mit deutscher Familiensprache beim Eintritt in die Schule nicht nur Wörter lernen, die zum erweiterten schulrelevanten Vokabular gehören, sondern auch Kenntnisse im Grundwortschatz nachholen (Wilmes, Plathner & Atanososka, 2011). International konnten Studien wiederholt dokumentieren, dass bilinguale Kinder im Vergleich zu monolingualen Kindern über einen geringeren Wortschatz sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache verfügen (Bialystok, 2009; Limbird, 2007). Bei seiner Untersuchung zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder kam Apeltauer (2006) zu dem Schluss, dass bereits entwickelte Konzepte in der Erstsprache für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache Deutsch von zentraler Bedeutung sind. In Bezug auf den Wortschatz in der bildungsrelevanten Schulsprache erweist sich, dass selbst bei Dominanz der Zweitsprache oder einer vergleichbar hohen Kompetenz in beiden Sprachen der Wortschatz in der Zweitsprache geringer ausfällt als bei monolingualen Kindern (z.B. Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Limbird, 2007; Marx & Roick, 2012; Willenberg, 2008; international Bialystok, 2009; Mahon & Crutchley, 2006; Paradis, 2007). Dieser Wortschatzrückstand zeigt sich für die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund deutlich (Limbird, 2007; für die Niederlande, siehe Leseman, 2000). Eine besondere Herausforderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist das Erlernen des Fachwortschatzes, welcher den semantisch-lexikalischen Bereich der bereits

beschriebenen Bildungssprache darstellt (Eckhardt, 2008). Für die Entwicklung des mentalen Lexikons sind familiäre Kommunikation, Bildung, soziale Netzwerke, Hobbies und Interessen entscheidend (Tracy, 2008). Der Wortschatz bildet sich in Abhängigkeit vom schulischen und außerschulischen Anregungspotenzial in Sozialisationskontexten aus (Eckhardt, 2008). Der Sozialisationskontext eines Kindes wird unter anderem durch dessen geschlechtstypische Vorlieben, Aktivitäten und Erfahrungen geformt (z.B. Cherney & London, 2006; Freeman, 2007; Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012), sodass das mentale Lexikon von Jungen und Mädchen unterschiedliche geschlechtstypische Wörter enthalten kann.

### 1.2.2 Wortschatz und Geschlecht

Aufgrund vorliegender Befunde aus der Entwicklungspsychologie, die darauf hinweisen, dass Mädchen und Jungen geschlechtsspezifische Interessen entwickeln und verschiedene Aktivitäten präferieren (Goble et al., 2012), wird angenommen, dass Jungen und Mädchen entsprechend auch unterschiedliche Wörter unterschiedlich häufig lesen bzw. hören, was zu systematischen Unterschieden in der Qualität ihres Wortschatzes führt. Für den quantitativen Wortschatz liefern sowohl empirische Untersuchungen (Hedges & Nowell, 1995; Hyde, 2014; für Kinder unter drei Jahren, vgl. jedoch Eriksson et al., 2012) als auch Ergebnisse von Wortschatztest-Manualen (z.B. Wortschatztest aus dem Grundintelligenztest CFT 20, Weiß, 2006; Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision, Kiese-Himmel, 2005) keine Hinweise auf systematische Geschlechtsunterschiede bei Kindern und Jugendlichen. Auch in seinem Review über 46 Metaanalysen berichtet Hyde (2005) zur *gender similarities hypothesis* (weibliche und männliche Personen ähneln sich in den meisten, nicht aber allen psychologischen Variablen), dass Mädchen nur einen kleinen Vorteil in den verbalen Intelligenzsubtests haben ( $-0.45 \leq d \leq -0.02$ ) (vgl. auch den Literaturüberblick von Spinath, Eckert und Steinmayr (2014) zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in leistungsbezogenen individuellen Schülermerkmalen).

Zur Beantwortung der Frage nach geschlechtsbedingten qualitativen Wortschatzunterschieden liegen wenige Befunde vor. Die vorliegenden Studien weisen darauf hin, dass die Geschlechtstypizität der Wörter zu qualitativen Wortschatzunterschieden bei Jungen und Mädchen im Alter von zwei bis drei Jahren führt (Stennes, Burch, Sen & Bauer, 2005). Es konnte zudem nachgewiesen werden, dass Jungen und Mädchen sich hinsichtlich der Themen in ihren *Lieblingswortschatzen* (z.B. Technik und Sport vs. Kleidung und Tiere) unterscheiden (Richter, 1994). Weitere Analysen zu Aufsätzen und Texten ergaben

geschlechtsspezifische Textgestaltungen bzw. eine geschlechtsbedingte unterschiedliche Nutzung von Wörtern bei Jungen und Mädchen (Richter & Brügelmann, 1996; international Newman, Groom, Handelmann & Pennebaker, 2008; für Erwachsene Singh, 2001).

Empirische Studien geben Hinweise darauf, dass sich Familien mit Migrationshintergrund von Familien ohne Migrationshintergrund von ihrer Geschlechtstypisierung unterscheiden (z.B. Diehl, Koenig & Ruckdeschel, 2009). So wachsen Kinder mit Migrationshintergrund häufiger in Familien mit deutlich traditionelleren, weniger egalitären Einstellungen zu Geschlechterrollen auf als Kinder ohne Migrationshintergrund (z.B. Phalet & Schönplflug, 2001; Steinbach, 2009). Auch die Betrachtung der Verteilung von Aufgaben in der Familie und im Haushalt zeigt eine stärkere "geschlechtstypische" Verteilung von Aufgaben bei Jungen und Mädchen mit (insbesondere türkischem) Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund (Diehl et al., 2009). Dieses traditionellere Geschlechterrollenverständnis zeigt sich nicht nur für Eltern, sondern auch für Jugendliche (insbesondere Jungen) mit türkischem Migrationshintergrund (Demircioglu, 2012; Gille, 2006; Rauch, Bergann & Stanat, 2013). Für Grundschulkindern gibt es erste Hinweise dafür, dass Kinder mit (insbesondere türkischem) Migrationshintergrund häufiger Spielpartnerinnen und -partner des eigenen Geschlechts präferieren als Kinder ohne Migrationshintergrund (Alt, 2006). Entsprechend diesen Befunden ist davon auszugehen, dass die geschlechtsspezifischen Interessen sowie Lern- und Spielumgebungen der Kinder mit Migrationshintergrund zu einem sich stärker unterscheidenden geschlechtsspezifischen Wortschatz führen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

### *1.2.3 Theorien und Methoden der Wortschatzförderung*

Die Wortschatzförderung kann auf vielfältigen Wegen erfolgen. Während es in Deutschland kaum Literatur zu einer theoretisch abgeleiteten und empirisch untersuchten Konzeption von Wortschatzinterventionen gibt, sind im internationalen Raum einige Ansätze zu finden (Bahr & Dansereau, 2004; Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009; McDermott, Hazen, Le Roux, Nakamura & Katagiri, 2007; Segers & Verhoeven, 2003; Silverman, 2007; Uccelli & Páez, 2007). Das NICHD (2000) überprüfte im Rahmen einer umfassenden Literaturanalyse 50 Studien über das Wortschatzlernen und stellte zusammenfassend fest, dass es viele unterschiedliche Methoden gibt, die sich zur Verbesserung des Wortschatzes eignen. Sowohl *explizite* als auch *implizite* Instruktionen haben sich dabei als effektiv erwiesen. Explizite Instruktionen sind direkte Methoden, die den Erwerb neuer Wörter systematisch,



intensiv und lehrergerichtet trainieren. Bei den indirekten Methoden lernen die Schüler beim Lesen oder Hören ohne explizite Anleitung eines Lehrers. Der *National Reading Report* erstellte eine vereinfachte Taxonomie der Interventionsmethoden (NICHD, 2000). Die identifizierten Interventionen werden in fünf Instruktionmethoden unterteilt: a) explizite Instruktion, b) implizite Instruktion, c) multimediale Methoden, d) Methoden mit dem Schwerpunkt der Kapazitätserweiterung und e) Assoziationsmethoden. Implizite (inzidentelles, beiläufiges Lernen) und explizite (intentionales, zielgerichtetes Lernen) Wortschatzfördermethoden wurden schon im Jahr 1950 von Werner und Kaplan als grundlegende Wortschatzmethoden identifiziert. Das explizite Lernen neuer Wörter gilt kurzfristig als besonders effektiv, jedoch ist z.B. durch das Vokabellernen keine Verknüpfung von Wortbedeutungen möglich, sodass keine Übertragung auf andere Bereiche erfolgen kann und somit schnelles Vergessen anzunehmen ist (Apeltauer, 2010).

Der Gedanke, dass die Erweiterung des Wortschatzes durch das Ableiten unbekannter Wörter aus sprachlichen Kontexten erfolgt, liegt der psychologischen *Theory of Learning from Context* (Sternberg & Powell, 1983) zugrunde. Demnach erfolgt der Wortschatzerwerb durch a) die Unterscheidung relevanter von irrelevanten Hinweisen, b) die Kombination relevanter Informationen miteinander und c) die Kombination ausgewählter Hinweise mit dem Vorwissen. Nach Sternberg und Powell (1983) werden Hinweise (*Clues*) im Textkontext, die die Bedeutungsentnahme ermöglichen, in acht Kategorien unterteilt: 1) zeitliche Hinweise, 2) räumliche oder örtliche Hinweise, 3) Hinweise zum Wert, 4) Zustandsbeschreibungen, 5) Funktionsbeschreibungen, 6) Hinweise zum Ursache-Wirkungszusammenhang, 7) Hinweise zur Klassenzugehörigkeit und 8) Hinweise zur Äquivalenz. Zum Verständnis des Inhalts ist dabei das gleichzeitige Vorhandensein aller Hinweise nicht notwendig. Jedoch können die Anzahl und der Informationsgehalt dieser kontextuellen Hinweise sowie der Schwierigkeitsgrad des Textes den Lern- und Verständnisprozess beim Lesen eines Textes erleichtern bzw. erschweren. Die erfolgreiche Bedeutungsentnahme aus einem Textkontext ist zudem abhängig von den individuellen kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, die sie befähigen, nützliche von hemmenden Hinweisen zu unterscheiden und dementsprechend relevante von irrelevanten Textinhalten zu differenzieren (Sternberg, 1987). Neben der Beschaffenheit des Textes und den individuellen Fähigkeiten des Lesers beeinflussen vermittelnde Variablen die wahrgenommene Nützlichkeit der Hinweise. Zu diesen Variablen zählen unter anderem die Häufigkeit des Zielwortes im Text, die Konkretheit/Eindeutigkeit der Wortbedeutung, die Nähe der Hinweise zum Zielwort, die Wichtigkeit des Wortes für das

Verstehen des Textkontextes und auch leserbetreffende Variablen wie das themenbezogene Vorwissen oder die Dekodierfähigkeiten (Nation, 2004).

#### *1.2.4 Effektivität impliziter Wortschatzfördermethoden*

Das Lernen neuer Wörter erscheint aufgrund des rasanten Wortschatzzuwachses – insbesondere im Kindesalter – größtenteils durch das beiläufige Lernen aus dem Kontext zu erfolgen. Bereits im Jahr 1925 wies Whipple darauf hin, dass die Verbesserung der Leseleistung mit einem kontinuierlichen Wachstum des Wortschatzes einhergeht. Wissenschaftlich ist die Effektivität des impliziten Lernens neuer Wörter aus einem Textkontext vielfach belegt (Cunningham, 2005; Cunningham & O'Donnell, 2012; Fukkink, 2005; NICHD, 2000; vgl. auch die Metaanalyse von Swanborn & de Glopper, 1999). Die Metaanalyse von Swanborn und de Glopper (1999) untersuchte Studien, in denen Lesende mithilfe externaler und/oder internaler Hinweise einen Textkontext analysierten und damit die Bedeutung neuer Wörter erschlossen. In ihrer Metaanalyse schätzten sie, dass etwa 15 % der unbekanntem Wörter im Text aus dem Kontext gelernt werden. Kuhn und Stahl (1998) stellten fest, dass die einfache vorherige Aufforderung, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Textkontext zu erschließen, im Vergleich zu einer sehr viel elaborierteren Instruktion ähnlich erfolgreiche Ergebnisse bei der Bedeutungserschließung erzielte.

Empirische Hinweise für die Effektivität des Ansatzes zum Lernen neuer Wörter aus einem Textkontext konnten international in verschiedenen Studien gefunden werden (z.B. Carlo et al., 2004; Landauer, 2007; Moore & Surber, 1992). So führten Carlo et al. (2004) ein Förderprogramm im anglo-amerikanischen Sprachraum durch, bei dem die Kinder ein 30- bis 45-minütiges Wortschatz-Training über vier Monate erhielten. Diese Förderung führte zu einer Angleichung des Wortschatzes von bilingualen an den von monolingualen Kindern (für weitere Beispiele, siehe NICHD, 2000). Eine Replikation dieses Befundes im Kontext von Migration steht für Deutschland noch aus.

### 1.3 Lesekompetenz

Die Fähigkeit zu lesen stellt in der Wissensgesellschaft im Allgemeinen (Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013; Lenhard, Lenhard & Schneider, 2009) und im Bereich der schulischen Bildung im Speziellen (Klieme et al., 2010) eine Schlüsselkompetenz dar, die entscheidend zum Erfolg in den Schulfächern beiträgt (Artelt et al., 2007; Groeben &

Hurrelmann, 2004; Pfof, Dörfler & Artelt, 2012; Snow, 2002). Die Lesekompetenz umfasst die "Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen" (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 23). Somit ist die Lesekompetenz eine notwendige Voraussetzung des Bildungserfolgs und der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe (Hohn et al., 2013; McElvany, 2008; Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007). Durch das Lesen werden – über die Vermittlung von Wissen hinaus – Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt (Oerter, 1999). Die Wissenslücke zwischen aktiv Lesenden und Nicht-Lesenden wird mit zunehmendem Alter größer (Franzmann, 2002). Überdies vergrößern sich bereits vorhandene Unterschiede in der Lesefähigkeit ebenfalls und führen zu Chancennachteilen bei der Gruppe der Nicht-Lesenden (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Frühe Schwierigkeiten in der Lesefähigkeit führen häufig zu Beeinträchtigungen in der gesamten akademischen Laufbahn (Lee & Burkam, 2002; Nation, Cocksey, Taylor & Bishop, 2010; Snow et al., 2007).

### 1.3.1 Leseverständnis

Leseverständnis<sup>1</sup> wird im Allgemeinen als Gedächtnisprozess verstanden, bei dem eine kohärente mentale Repräsentation der Inhalte des Gelesenen aufgebaut wird (Schnitz, 2003; van Dijk & Kintsch, 1983; van Oostendorp & Goldman, 1999). Die Betrachtung bisheriger Forschungsarbeiten zu Prozessen des Lesens zeigt, dass das Leseverständnis einen zentralen Gegenstand psychologischer, linguistischer und pädagogischer Fachgebiete darstellt. Der Lesevorgang ist als aktiver und hochgradig komplexer Prozess zu verstehen, der die Verbindung gelesener Textinhalte mit dem spezifischen Vorwissen des Lesenden erfordert (Christmann & Groeben, 1999). So wird dieser komplexe Leseprozess, der beim Leser zu einer kohärenten Textkonstruktion führt, als psychischer, kognitiver und individueller Leseprozess charakterisiert (Wallace, 2003). Dies impliziert, dass der Leser während des Leseprozesses eine Vielzahl kognitiver, sprachlicher und nichtsprachlicher Fähigkeiten integrieren muss (Nassagi, 2003). Bei diesem Vorgang sind mehrere Schritte erforderlich: a) das Erkennen von Buchstaben und Wörtern, b) die Analyse von Syntax und Semantik und c) die Konstruktion der übergreifenden Textbedeutung (Richter & Christmann, 2002). So sind für das Leseverständnis sowohl leserbezogene als auch textbezogene Faktoren relevant (Rost & Schilling, 2006; Siebert-Ott, 2000).

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Leseverständnis und Textverständnis werden in der Literatur oftmals synonym verwendet.

Ein einflussreiches Modell aus der kognitionspsychologischen Forschung, welches das Lesen aus einer prozessorientierten Perspektive beleuchtet, ist das Leseprozessmodell (auch *Konstruktions-Integrationsmodell* genannt) von Kintsch (1988; 1998), das insbesondere auf früheren Arbeiten von van Dijk und Kintsch (1983) aufbaut (für einen Überblick zu Theorien des Textverstehens, siehe Schiefele, 1996 und Schnotz und Dutke, 2004). Auf der kognitiven Repräsentationsebene des Gelesenen werden drei hierarchisch aufeinander aufbauende Ebenen unterschieden: eine Oberflächenrepräsentation, eine propositionale Repräsentation und ein Situationsmodell. Kintsch (1998) nimmt an, dass die Speicherung des Textes auf diesen Ebenen simultan und zyklisch erfolgt. Die Oberflächenrepräsentation (auch Ebene der Textoberfläche, linguistische Repräsentationsebene oder propositionale Textrepräsentationsebene genannt; Leopold, 2009; Rauch, 2010; Schnotz, 2003) gibt den exakten Wortlaut und die exakte Struktur wieder. Für das Verständnis eines Textes oder auch nur eines ganzen Satzes ist jedoch die Verarbeitung auf propositionaler Ebene notwendig (Rauch, 2010). Auf dieser Ebene werden Propositionen – Prädikate (z.B. Verben, Adjektive etc.), die ein oder mehrere Argumente (Bedeutungsträger im Satz) verbinden – einerseits erkannt und andererseits über aneinandergrenzende Sätze hinweg miteinander verknüpft (Kintsch, 1998; Leopold, 2009; Rauch, 2010). Die elaborierteste Repräsentation des Textes findet auf der obersten Repräsentationsebene, dem Situationsmodell, statt (Schroeder & Tiffin-Richards, 2014). Auf dieser Ebene werden Textinformationen in relevantes Vorwissen des Lesenden integriert, sodass eine mentale Repräsentation des Textes im Situationsmodell erstellt wird.

Kintsch (1998) nimmt an, dass der Entwicklung dieser drei Repräsentationsebenen fünf Verarbeitungsprozesse zugrunde liegen, die nach Richter und Christmann (2002) in hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse unterteilt werden (vgl. auch Kintsch, 2005). Während hierarchieniedrige Prozesse automatisiert sind und den Aufbau einer *propositionalen Textrepräsentation (1)* und einer *lokalen Kohärenzbildung (2)* umfassen, schließen die zielorientierten, strategischen hierarchiehohen Prozesse die *globale Kohärenzbildung (3)*, die *Verwendung von sogenannten Superstrukturen (4)* und das *Erkennen rhetorischer Strukturen (5)* ein (für eine ausführliche Darstellung, vgl. Rauch [2010] und Streblov [2004]). Bei der propositionalen Textrepräsentation erfolgen das Erkennen von Buchstaben und Wörtern und die Erfassung ihrer Bedeutungen. Im nächsten Schritt zur lokalen Kohärenzbildung findet die Verknüpfung einzelner Propositionen anhand der Kombination vorhandener Hinweise im Text mit eigenem Vorwissen statt. Der erste hierarchiehöhere Prozess zur Bildung einer globalen Kohärenz verbindet Propositionen anhand diverser Makrooperatoren (z.B.

Generalisieren, Konstruieren und Integrieren) erst zu Makropropositionen und anschließend zu einer Makrostruktur. Dieser Schritt ist durch die Einbeziehung individueller Kognitionen (das Vorwissen, das Leseinteresse etc.) geprägt, sodass die Bedeutungskonstruktion auf dieser Ebene individuell verschieden abläuft. Die Steuerung dieser Makrostrukturen erfolgt durch die Verwendung von Superstrukturen, welche durch die Erkennung des Texttyps aktiviert werden und Wissen über die zugrunde liegende konventionelle Textstruktur enthalten (Richter & Christmann, 2002). Der höchste Verarbeitungsprozess zur Erfassung der Textaussage(n) und der Textfunktion(en) erfolgt durch das Erkennen rhetorischer Strukturen. Zusammen bilden diese fünf text- und leserabhängigen Verarbeitungsprozesse das mentale Situationsmodell ab. Diese hierarchieniedrigen bzw. -höheren Prozesse laufen entweder sequenziell oder in zeitlicher Überlappung ab und sind durch bottom-up bzw. top-down orientierte Verarbeitungsrichtungen gekennzeichnet (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 2005). Während der bottom-up orientierte Verarbeitungsprozess durch die im Text enthaltenen Informationen gelenkt wird, erfolgt der top-down orientierte Prozess lesergeleitet durch das eigene Vorwissen und die individuellen Erwartungen. Das Vorliegen verschiedener Repräsentationsebenen eines Textes mit unterschiedlich tiefgehenden Verstehensebenen wurde in empirischen Studien nachgewiesen (z.B. Schmalhofer, Boschert & Kühn, 1990; Zwaan, Langston & Graesser, 1995).

### 1.3.2 Bedingungsfaktoren des Leseverständnisses

Die Diskussion um signifikante Prädiktoren des Leseverständnisses wird schon seit mehreren Dekaden geführt (Lindo, 2014). Dabei konnten zahlreiche Studien wiederholt zeigen, dass die Kompetenz im Leseverständnis durch mehrere Faktoren beeinflusst wird. Determinanten des Leseverständnisses lassen sich in *individuelle* und *soziale* bzw. *familiäre* Faktoren unterteilen (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

Bei den sozialen bzw. familiären Determinanten wird zwischen *Struktur- und Prozessmerkmalen* unterschieden. Zu den Strukturmerkmalen zählen neben dem SES der Familie (z.B. Lubienski & Crane, 2010; Weinstein, Stiefel, Schwartz & Chalico, 2009) und dem Bildungsniveau der Eltern (z.B. OECD, 2001; Sirin, 2005) auch ein möglicher Migrationshintergrund der Familie (Baumert & Schümer, 2001; Lervåg & Aukrust, 2010; Nakamoto, Lindsey & Manis, 2007). Prozessmerkmale beziehen sich auf kulturelle Ressourcen (z.B. Buchbesitz der Familie, McElvany & Becker, 2010), lesebezogene kulturelle

Praxis (z.B. familiäre Kommunikation, lesebezogene Aktivitäten wie der Besuch einer Bücherei, das Schenken von Büchern oder die Ermunterung zu lesen, McElvany, 2008; Wood, 2002; vgl. auch die Metaanalyse von Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini (1995) zum gemeinsamen Lesen), lesebezogene Einstellungen der Eltern (z.B. die Wertschätzung des Lesens durch Eltern, Kreppner, 1991; Baker, Scher & Mackler, 1997) und die elterliche Kompetenz in Bezug auf die Leseförderung (akzeptierendes Familienklima, Lernunterstützung durch die Eltern, Anregungsgehalt im Elternhaus wie das Vorlesen bzw. die gemeinsame Lesepraxis, z.B. Hertel, Jude & Naumann, 2010; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; ). Die Strukturmerkmale wirken vermittelt über die Prozessmerkmale, welche wiederum ihre Wirkung über die individuellen Determinanten entfalten (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Schaffner & Schiefele, 2008; Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004), sodass von verschiedenen Mediationsprozessen beim Lesen auszugehen ist.

Individuelle Faktoren können in *kognitive, fähigkeitsbezogene, motivationale und verhaltensbezogene* Determinanten aufgeteilt werden. Zu den kognitiven Determinanten zählen die kognitive Grundfähigkeit (bzw. die allgemeine Intelligenz, z.B. Artelt et al., 2002), die Arbeitsgedächtniskapazität (Naumann, Richter, Christmann & Groeben, 2008), das thematische Vorwissen (Alexander & Jetton, 2000; Best, Floyd & McNamara, 2008; Schaffner et al., 2004) und das Wissen über Lese- und Lernstrategien (z.B. Artelt et al., 2002). Zu den fähigkeitsbezogenen Determinanten gehören sprachliche Kompetenzen des Lesenden wie die Dekodierfähigkeit (z.B. Keenan, Betjeman & Olson, 2008), die Wortschatz- (z.B. Lervåg & Aukrust, 2010; McElvany et al., 2009) und Grammatikkompetenzen (z.B. Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004) und die phonologische Bewusstheit (z.B. Schneider & Näslund, 1999). Motivationale Bedingungen umfassen insbesondere die intrinsische Lesemotivation (Andreassen & Bråten, 2010; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Park, 2011; für einen Überblick, siehe Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012) und das thematische Interesse (z.B. Schiefele, 1990; Schaffner, 2009). Verhaltensbezogene Determinanten beziehen sich hauptsächlich auf das allgemeine Leseverhalten des Lesenden und in diesem Zusammenhang auf die Lesehäufigkeit (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Ecalle & Magnan, 2008; Harlaar, Dale & Plomin, 2007; Mol & Bus, 2011; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013).

*Exkurs: Lesehäufigkeit.*

Ein direkt wirkender und wiederholt als statistisch signifikant und praktisch bedeutsam erwiesener Prädiktor des Leseverständnisses ist die Lesehäufigkeit (siehe z.B. die Metaanalyse von Mol & Bus, 2011). Diese quantitative Komponente des Lesens bezieht sich ausschließlich auf die Häufigkeit und Dauer der Leseaktivität ohne qualitative Leseprozesse miteinzubeziehen (z.B. Schaffner, 2009). Häufiges Lesen in der Freizeit wird von Eltern und Pädagogen häufig als erstrebenswertes Ziel für eine gelungene Bildung der Kinder angesehen (z.B. Schaffner, Schiefele & Schmidt, 2013). In der Forschung wird neben der Unterscheidung zwischen dem Lesen in der Schule und dem Lesen in der Freizeit (z.B. Wang & Guthrie, 2004) die Unterscheidung zwischen verschiedenen Textmaterialien und Genres getroffen (z.B. Lehmann, Peek, Pieper & von Stritzky, 1995).

Empirische Studien zeigen, dass häufiges Lesen zu Verbesserungen des Leseverständnisses führt (z.B. Ecalte & Magnan, 2008; Harlaar, Dale & Plomin, 2007; Schaffner et al., 2013). In einer Längsschnittstudie von Becker et al. (2010) erwies sich die Lesehäufigkeit von Schülerinnen und Schülern als signifikant prädiktiv nicht nur für deren Leseverständnis, sondern auch für ihren Wortschatzumfang und ihre Lesegeschwindigkeit. Häufiges Lesen führt überdies zu einem Wissenszuwachs (z.B. Greaney & Neuman, 1990) und zu einer Verbesserung der Dekodierfähigkeit (z.B. Stanovich, 2000). Die Häufigkeit des Lesens in der Freizeit wird von der intrinsischen Lesemotivation beeinflusst (Baker & Wigfield, 1999; Cox & Guthrie, 2001) und mediiert somit den Effekt von intrinsischer Motivation und Leseverständnis (Guthrie et al., 1999; siehe aber auch Schiefele et al., 2012).

*1.3.3 Leseverständnis im Kontext von migrationsbedingtem Bilingualismus*

Modelle des Textverstehens in Bezug auf monolinguale Kinder – wie das Leseprozessmodell von Kintsch (1998) – beschreiben den Lesevorgang als eine Interaktion zwischen Text- und Lesermerkmalen. Leseverständnismodelle im Kontext von Zweisprachigkeit beschreiben den Leseprozessmodell ebenfalls als Interaktionsprozess (z.B. Bernhardt, 2011; Grabe, 1991; Koda, 2005). In dem Prozessverlauf sind sowohl die Charakteristika des Textes selbst (z.B. die Textkohärenz und das Genre) als auch die Leserkompetenzen (z.B. das Vorwissen und die sprachlichen Kompetenzen) relevant (Alderson, 2000; Koda, 2005). So deuten diverse empirische Studien auf Ähnlichkeiten in den Sprachprozessen zwischen der Erst- und der Zweitsprache hin (z.B. Dropp & Verhoeven, 2003; Jongejan, Verhoeven & Siegel, 2007; Leseaux, Rupp & Siegel, 2007). Die Prozesse –

von der Erkennung eines Wortes bis hin zur Bildung eines kohärenten Situationsmodells – können an unterschiedlichen Stellen unterbrochen werden, sodass der Prozess der Bildung einer mentalen Textrepräsentation beeinflusst wird. Horiba (1996) nimmt an, dass es beim Lesen in der Zweitsprache (aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse in der Zweitsprache) häufiger zu solchen Unterbrechungen kommen kann als beim Lesen in der Erstsprache (vgl. auch Nassaji, 2003). So können Unterbrechungen in den hierarchieniedrigen Prozessen zu Verzögerungen in den hierarchiehohen Prozessen führen (z.B. Koda, 2005; Nassaji, 2003). Ein geringerer Wortschatzumfang, der für bilinguale Kinder im Vergleich zu monolingualen Kindern gefunden wurde (z.B. Bialystok, 2009), kann den Zugriff auf das semantische Lexikon und damit auf die Erkennung von Wörtern beim Lesen eines Textes beeinträchtigen. Dies kann zur Reduzierung der Lesegeschwindigkeit führen und die Kohärenzbildung erschweren (vgl. Artelt et al., 2007)

Es gibt wenige Studien zum Vergleich von Prädiktoren des Leseverständnisses bei monolingualen und migrationsbedingt bilingualen Kindern. Eine Untersuchung von Stanat und Schneider (2004) anhand der PISA-2000-Daten zum Vergleich der Prädiktoren schwacher Leseleistungen bei Schülerinnen und Schülern mit und solchen ohne Migrationshintergrund kommt zu dem Schluss, dass die Prädiktoren der Lesekompetenz bei den beiden Gruppen vergleichbar sind. Ebenfalls gibt es einen Mangel an Studien zum Einfluss der Lesehäufigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf das Leseverständnis. Die Längsschnittstudie BiKS-8-14 (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*) konnte für die Grundschule zeigen, dass häufiges Lesen zu einer Steigerung der Leseverständniskompetenz sowohl bei Schülerinnen und Schülern mit als auch bei denen ohne Migrationshintergrund führt (Schneider & Pfof, 2013). Sprachliche Kompetenzen dieser Gruppe (Wortschatz, Lesen und Schreiben) stehen im Zusammenhang mit dem Praktizieren (Lesen, Geschichtenerzählen, Unterhaltungen, Bildungsfernsehen etc.) in der jeweiligen Sprache (Scheele et al., 2010). Wie bereits dargestellt, gibt es einerseits Annahmen dazu, dass Kompetenzen in der Erstsprache das Erlernen der Zweitsprache positiv beeinflussen können (Cummins, 1979; Genesee, Paradis & Crago, 2004) und andererseits Annahmen, dass beide Sprachen um die knappen Zeitressourcen konkurrieren, die für das Sprachenlernen zur Verfügung stehen (Hopf, 2005; MacWhinney, 2005; Scheele et al., 2010). Konkret könnte diese angenommene Konkurrenz beider Sprachen im Bereich Lesen bedeuten, dass das Lesen in der Erstsprache die Zeit für das Lesen in der Zweitsprache reduziert und sich somit negativ auf das Leseverständnis in der Zweitsprache auswirken kann.



Für die Zweitsprache Deutsch konnte gezeigt werden, dass ein Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund über unzureichende Kompetenzen verfügt, deutsche Texte zu lesen und zu verstehen (z.B. Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010; Schwabe, McElvany, Trendtel, Gebauer & Bos, 2014; Stanat et al., 2010). Unterscheidet man zwischen Kindern aus der ersten und der zweiten Generation, so fallen die Kompetenznachteile für die Gruppe der Kinder aus der zweiten Generation erwartungskonform geringer aus als für Kinder aus der ersten (Segeritz et al., 2010; Stanat et al., 2010). Diese Kompetenzzuwächse von der ersten zur zweiten Generation sind für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund geringer als für andere Migrantengruppen (Segeritz et al., 2010).

Bei der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen – wie des Leseverständnisses – sind motivationale Prozesse der Schülerinnen und Schüler, die familiären Einflüssen unterliegen, von großer Bedeutung. Auf diese sprachbezogenen Werte wird im nächsten Abschnitt ausführlicher eingegangen.

### 1.4 Motivationale Bedingungen sprachlicher Kompetenzen

In der Bildungsforschung herrscht Einigkeit darüber, dass beim Lernen neben kognitiven und metakognitiven Prozessen auch motivationale und emotionale Prozesse involviert sind. Motivation ist als komplexes Konzept mit multiplen Dimensionen zu verstehen, das die treibende Kraft für das Erleben und das Verhalten ist (Spinath et al., 2014). In der Forschung zur Leistungsmotivation wird eine Vielzahl von Konzepten und Konstrukten unter dem Begriff der Motivation subsumiert (vgl. Murphy & Alexander, 2000). Eccles und Wigfield (2002) unterscheiden zwei Motivationsfacetten: 1) Kompetenzerwartungen oder -überzeugungen und 2) Werte oder Gründe, die das Engagement in verschiedenen Aktivitäten erklären. Im Folgenden werden die für diese Arbeit wichtigen Wertkomponenten näher vorgestellt.

#### 1.4.1 Die Rolle sprachbezogener Werte

Bereits 1973 (S. 3) verwies der Psychologe Milton Rokeach auf die zentrale Stellung von Werten für das menschliche Verhalten: "The value concept (...) should occupy a central position (...) [and is] able to unify the apparently diverse interests of all the sciences concerned with human behavior". Werte sind Motivationsfacetten, die in Zusammenhang mit den Beweggründen, eine Aktivität auszuführen, stehen (Eccles & Wigfield, 2002). Sie leiten

und beeinflussen die eigenen Einstellungen und das Verhalten (Bardi & Schwartz, 1996). Homer und Kahle (1988) nehmen eine hierarchische Beziehung zwischen Werten, Einstellungen und Verhalten an, in der Werte die abstrakten sozialen Kognitionen darstellen und die Grundlage für die Einstellung und das daraus resultierende Verhalten bilden. Empirische Unterstützung für diese Annahme konnte in mehreren Studien gefunden werden (für einen Überblick, siehe Roccas & Sagiv, 2010). Die Werte von Schülerinnen und Schülern erwiesen sich als relevante Prädiktoren zur Auswahl und Persistenz bei verschiedenen Aktivitäten (Wigfield & Cambria, 2010). Auch im Bereich des Zweitspracherwerbs werden neben kognitiven Aspekten (wie z.B. die Sprachbegabung) affektive bzw. einstellungsbezogene Faktoren (wie z.B. die Motivation, die Einstellung in Bezug auf die Zweitsprache) als relevante Einflussvariablen aufgeführt (z.B. Klein, 2000; Kniffka & Siebert-Ott, 2007).

Die Rolle von Werten wird insbesondere im Erwartungs-Wert-Modell von Eccles et al. (1983) verdeutlicht, welches neben der Theorie der Leistungsmotivation von McClelland, Atkinson, Clark & Lowell (1953) und den Theorien zu Leistungszielen (z.B. Elliot & Harackiewicz, 1996) zu den prominentesten Theorien im Bereich der Leistungsmotivation gehört (vgl. Steinmayr & Spinath, 2008). Dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles et al. (1983) zufolge wird eine Aufgabe ausgewählt, wenn es a) von persönlichem Interesse ist (*interest value* [Interesse]), b) eine persönliche Bedeutung hat, die mit dem Selbstbild und den eigenen Zielen korrespondiert (*attainment value* [Wertschätzung]), c) für die Erreichung der eigenen Ziele nützlich ist (*utility value* [Nutzen]) und d) keine hohe Anstrengung oder (emotionale) Kosten verursacht (*cost value* [Kosten]). Mit dem Wert *utility value* wird ein instrumenteller Wert im Sinne einer extrinsischen Motivation verbunden (Deci & Ryan, 1987), da der Wert durch die Konsequenz einer Angelegenheit/Tätigkeit ausgemacht wird (vgl. auch Steinmayr & Spinath, 2010). Der Wert *interest value* wird hingegen häufig als intrinsische Motivation bezeichnet (Eccles, 2005). Die vier Komponenten erwiesen sich in bisherigen Studien als fachspezifisch und zeigten hohe Interkorrelationen (Eccles et al., 1983). Die schwächste (negative) Korrelation zeigte sich zwischen *utility value* und *cost value* und die stärkste (positive) Korrelation zwischen *interest value* und *attainment value*. Obwohl Eccles und Wigfield (1995) zeigten, dass *interest value* und *attainment value* differenziert werden können (vgl. auch Steinmayr & Spinath, 2010), erzielten in einigen Studien beide Werte als Einzelfaktoren nahezu identische Ergebnisse bei der Prädiktion der Leistung wie in Studien, in denen die Faktoren getrennt wurden (Trautwein, Marsh, Nagengast, Lüdtke, Nagy & Jonkmann, 2012). Bisherige Befunde zeigten, dass *utility value* die Komponente mit dem

stärksten Bezug zur Leistung ist (Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz, 2008; aber vgl. ebenso Steinmayr & Spinath, 2010). Lernende, die in frühen Stadien ihrer Interessenentwicklung einen hohen Nutzen in einer Aktivität sehen, engagieren sich wiederholt in diesen Tätigkeiten und vertiefen auf diese Weise ihr Interesse (Renninger, 2000). Die Rolle des wahrgenommenen Nutzens für die Motivationsentwicklung wurde in der Forschung wiederholt dargestellt (Husman & Lens, 1999; Malka & Covington, 2005). Es wird davon ausgegangen, dass der wahrgenommene Nutzen einer Aufgabe Einfluss auf die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft bzw. die Persistenz in der Ausführung einer Aufgabe und in Konsequenz auf die Leistung hat. In einer Studie von Lens und Decruyenaere (1991) zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben als nützlich für ihr Leben wahrnahmen, motivierter waren, gut in der Schule zu sein.

In seiner Metaanalyse zeigte Petscher (2010), dass lesebezogene Einstellungen mit der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern insbesondere in der Grundschule verknüpft sind. Auch der Wert von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf das Lesen (Items zu *interest value*, *attainment value* und *utility value* in Bezug auf das Lesen) erwies sich als signifikanter Prädiktor des Leseverständnisses (Anmarkrud & Bråten, 2009). Dieses Einflussmuster blieb auch dann bestehen, wenn für zusätzliche Prädiktoren, wie die Klassenstufe, das Themenwissen und die Strategienutzung kontrolliert wurde. In Bezug auf das Erwartungswert-Modell von Eccles et al. (1983) können bisher keine empirischen Befunde zur Rolle sprachbezogener Werte für das Niveau sprachlicher Kompetenzen (z.B. des Leseverständnisses) in einer Zweitsprache angeführt werden. Eccles et al. (1983) nehmen an, dass motivationale Überzeugungen durch das elterliche Verhalten beeinflusst werden, welches wiederum durch elterliche Überzeugungen zu bestimmten Domänen geformt wird (vgl. auch Simpkins, Fredericks & Eccles, 2012).

#### 1.4.1 Wahrgenommene elterliche Werte

Bei der Entwicklung kindlicher Einstellungen in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen und das Sprachenlernen im Speziellen spielen die Eltern eine bedeutende Rolle (siehe Griva & Chouvarda, 2012; Ball, 2010 für den Bereich des Zweitsprachenlernens). Der familiäre Einfluss auf die kindlichen Spracheinstellungen und die Sprachausübung geschieht mittels einer Verhaltenskomponente (z.B. der Sprachpraxis zu Hause) und einer Einstellungskomponente (z.B. der Haltung gegenüber einer Sprache [schon Kuo, 1974; vgl. auch Li, 1999]). In einer Metaanalyse zum Leseverständnis und den darunterliegenden

Komponenten von Melby-Lervåg und Lervåg (2014) wird angenommen, dass Eltern mit hohem Bildungsniveau ihre Kinder anhand positiver Einstellungen zum Zweitsprachenlernen beeinflussen. So zeigte sich, dass Eltern mit hohem Bildungsniveau besser in 1) der Förderung des Zweitspracherwerbs ihrer Kinder, 2) der Nutzung eines akademischen Vokabulars in der Zweitsprache und 3) der Übertragung des eigenen Wissens in die Zweitsprache sind. Eltern mit kultureller und sprachlicher Heterogenität sehen in guten Sprachkompetenzen eine starke Ressource für die Zukunft ihrer Kinder (Lao, 2004; Ordoñez-Jasis & Ortiz, 2006; für den Zweitspracherwerb, vgl. Li, 2006). In einer Untersuchung von Baker und Scher (2002) zum Einfluss elterlicher Überzeugungen auf die Lesemotivation ihrer Grundschul Kinder zeigte sich, dass Kinder das Lesen wertschätzen, Freude am Lesen haben und sich kompetent beim Lesen fühlen, wenn ihre Eltern das Lesen als Unterhaltungsquelle ansehen. Die elterlichen Spracherfahrungen und die damit verbundenen Überzeugungen und Werte zu Sprachkompetenzen beeinflussen die Art und Weise, wie Eltern die Sprachumwelt und die Sprachpraxis zu Hause gestalten (Hsin, 2011; Li, 2006; Li, 1999; Zhang, Ollila & Harvey, 1998).

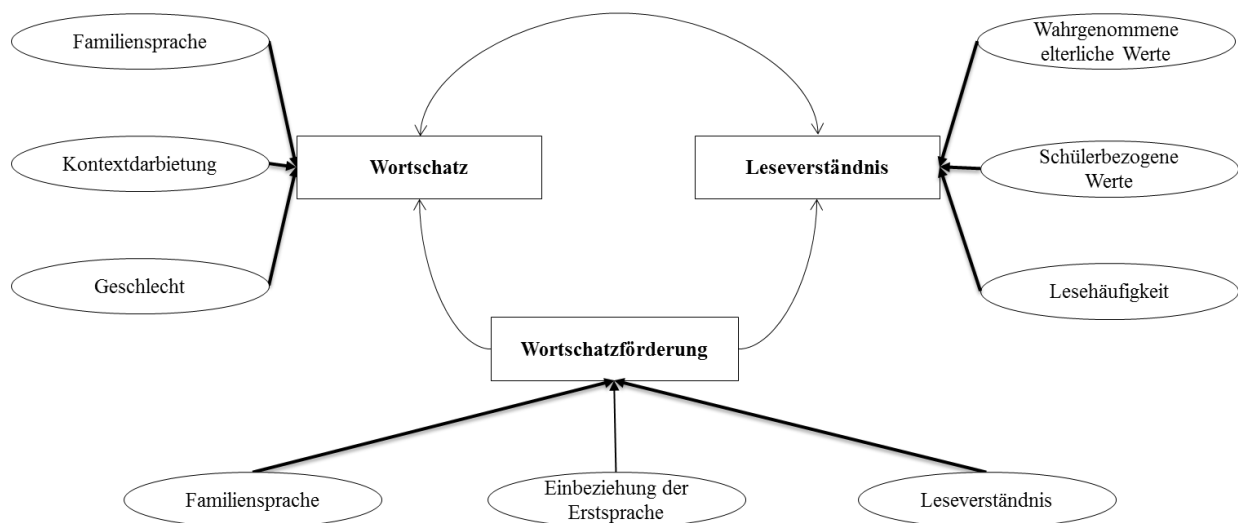
Für die Entwicklung der Persönlichkeit ist die Kindeswahrnehmung der elterlichen Werte – unabhängig von der Genauigkeit dieser Wahrnehmung – entscheidend (McElvany & Becker, 2009). Die Wahrnehmung elterlicher Werte erfolgt anhand unterschiedlicher Prozesse. Diese beinhalten sowohl den expliziten Ausdruck von Werten durch die Eltern als auch implizite Beobachtungen der Eltern als Vorbilder der Kinder (Bandura, 1986). Der Grad der Eltern-Kind-Wertekongruenz wird weitgehend durch einen zweistufigen Internalisierungsprozess bestimmt: 1) die akkurate Wahrnehmung elterlicher Werte und 2) die Akzeptanz dieser Werte als eigene (Grusec & Goodnow, 1994). Je genauer die Wahrnehmung elterlicher Werte durch die Kinder erfolgt und je umfänglicher sie diese Werte akzeptieren, desto höher ist die resultierende Eltern-Kind-Wertekongruenz. Die kindliche Internalisierung elterlicher Werte – die durch unterstützendes und fürsorgliches Elternverhalten gefördert wird (Maccoby & Martin, 1983) – steigt mit der Identifikation des Kindes mit seinen Eltern. Wahrgenommene elterliche Werte erwiesen sich als wichtige Faktoren in Bezug auf den Schulerfolg der Kinder (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Nauck (2007) zeigte in einer Untersuchung von Familien mit türkischem Migrationshintergrund, dass sich die Einstellungen von Kindern und Eltern stärker ähneln als bei Familien ohne Migrationshintergrund.

In der Forschung zur migrationsbedingten Zweisprachigkeit gibt es einen Mangel an Studien zu wahrgenommenen elterlichen Werten in Bezug auf eine Zweitsprache. Zu diesem

Zeitpunkt kann aufgrund vorliegender Theorien und Befunde davon ausgegangen werden, dass auch in diesem Bereich elterliche Werte über die kindliche Wahrnehmung die Werte und das Verhalten von Kindern beeinflussen.

### 1.5 Forschungsanliegen und Forschungsfragen

Ein zentrales Ziel der empirischen Bildungsforschung besteht in der Erforschung und Reduktion sprachlich bedingter Bildungsungleichheiten, die in Deutschland wiederholt vor allem zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache festgestellt wurden. Im Rahmen der vorliegenden Dissertationsarbeit werden die im reziproken Zusammenhang stehenden zentralen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis fokussiert und wesentliche Determinanten, insbesondere für die Gruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache, erforscht. Zudem gilt es, einen auf der Basis psychologischer Theorien und Befunde eigenentwickelten Wortschatzförderansatz zu erproben und bedeutsame Einflussvariablen zu beleuchten. Das übergeordnete Untersuchungsmodell ist in Abbildung 1 dargestellt.



**Abbildung 1. Zu untersuchende Determinanten der zentralen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis sowie der Wortschatzförderung.**

Abbildung 1 fasst die Forschungsdesiderate und deren Verbindungen zusammen. Im Rahmen der psychologischen Dissertationsarbeit sollen in Bezug auf die zentrale Sprachkompetenz Wortschatz folgende Zusammenhänge untersucht werden: a) der Effekt der Familiensprache auf den quantitativen Wortschatz im Deutschen, b) die Auswirkung der

Kontextdarbietung in Wortschatzdiagnostikinstrumenten auf die gezeigte Wortschatzleistung und c) der Effekt des Geschlechts auf qualitative Unterschiede im Wortschatz. Bezogen auf das in Zusammenhang mit dem Wortschatz stehende Leseverständnis sollen folgende Aspekte untersucht werden: die Einflüsse a) der wahrgenommenen elterlichen Werte, b) der kindbezogenen Werte und c) der Lesehäufigkeit auf das Leseverständnis. Zur Thematik sprachlicher Förderung wird in dieser Arbeit zudem die Erprobung einer Wortschatzintervention analysiert, da angenommen wird, dass sich die Förderung des Wortschatzes positiv auf Kompetenzen im Wortschatz und im Leseverständnis auswirkt. In diesem Kontext sollen in dieser Arbeit folgende Determinanten des neu entwickelten Wortschatzförderansatzes untersucht werden: a) der Einfluss der Familiensprache, b) die Effektivität der Einbeziehung der Familiensprache und c) der Einfluss von Leseverständniskompetenzen auf den Wortschatzzuwachs nach der Intervention zur Wortschatzförderung.

Die Dissertation hat damit das Ziel, folgende übergeordnete Forschungsfragen in den drei Themenkomplexen Wortschatz, Leseverständnis und Wortschatzförderung zu beantworten:

### *Wortschatz.*

- 1) Bestehen quantitative Unterschiede im rezeptiven Wortschatz zwischen Kindern der vierten Grundschulklasse mit türkischer und denen mit deutscher Familiensprache?
- 2) Fallen angenommene quantitative Unterschiede im rezeptiven Wortschatz zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache geringer aus, wenn bei der Erfassung der Kompetenzen in den Wortschatztests ein Kontext dargeboten wird?
- 3) Bestehen qualitative Unterschiede bezüglich geschlechtsspezifischer Differenzen im rezeptiven deutschen Wortschatz zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache?

### *Leseverständnis.*

- 4) Gibt es direkte Effekte der wahrgenommenen elterlichen Werte (Wertschätzung, Nutzen, Kosten) auf das Leseverständnis von Kindern mit türkischer Familiensprache der vierten Grundschulklasse?

5) Gibt es indirekte Effekte der wahrgenommenen elterlichen Werte auf das Leseverständnis, die durch die Werte der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Lesehäufigkeit mediiert werden?

*Implizite Wortschatzförderung anhand schriftlicher Interventionstexte*

6) Bestehen quantitative Unterschiede im Wortschatzzuwachs nach dem Lesen des Interventionstextes zwischen Grundschulkindern mit türkischer und Grundschulkindern mit deutscher Familiensprache?

7) Ist der Wortschatzzuwachs bei Kindern mit türkischer Familiensprache größer, wenn zum Kontextverständnis ein Interventionstext mit zu erwerbenden, bisher unbekanntem Wörtern erst auf Türkisch und dann auf Deutsch präsentiert wird, als wenn der Text ausschließlich auf Deutsch dargeboten wird?

8) Wird der Wortschatzzuwachs nach dem Lesen eines Textes mit zu erwerbenden, bisher unbekanntem Wörtern bei Kindern mit türkischer Familiensprache von der Leseverständnisfähigkeit vorhergesagt?

Im Folgenden werden die Einzelbeiträge zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammengefasst. Dabei werden auch Ergebnisse der Beiträge kurz angerissen, die über die Beantwortung der Fragen der Dissertationsarbeit hinausgehen, sodass ein Überblick über die gesamten empirischen Erträge der Forschungsarbeiten gegeben wird.

## 1.6 Zusammenfassungen der Einzelbeiträge

Die Beiträge dieser Arbeit basieren auf Daten der Studie *POTential ErstSPRACHE*, die am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und der Research School Education and Capabilities im Frühjahr 2011 erhoben wurden. An der Pilotierung der Studie (Beitrag I) nahmen insgesamt  $N = 86$  Kinder der vierten Klasse aus zehn Grundschulen im Ruhrgebiet teil. An der Hauptuntersuchung (Beiträge II – V) waren insgesamt  $N = 465$  Kinder aus 24 vierten Klassen in Dortmund und Umgebung beteiligt. Die statistischen Analysen wurden mit den Statistikprogrammen SPSS und Mplus durchgeführt.

Die Zusammenfassungen sind gleichermaßen strukturiert und enthalten Informationen zu folgenden Aspekten: 1) theoretischer Hintergrund, 2) Forschungsziele, 3) Stichprobe, 4) angewandte Methoden, 5) Ergebnisse und 6) abgeleitete Schlussfolgerungen.





### 1.6.1 Beitrag I: Lesekompetenzerwerb im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher Diversität

*Theoretischer Hintergrund.* Vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu Leistungsdifferenzen und damit verbundenen sprachlichen Kompetenzunterschieden zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund wurden in Beitrag I Wortschatzkompetenzen von Kindern mit deutscher und türkischer Familiensprache miteinander verglichen. Zudem wurden mit Blick auf die pädagogisch-psychologisch fundierte Diagnostik sprachlicher Kompetenzen die Wortschatzleistungen von Kindern aufgrund theoretischer Annahmen zur Bedeutung der Kontextdarbietung beim Lernen in zwei unterschiedlichen Testformaten miteinander verglichen: a) Wörter werden im Test in einem Kontext eingebettet oder b) einzeln ohne Kontext präsentiert.

*Ziele.* Ziel der Untersuchung war es, a) Differenzen im Wortschatz zwischen Grundschulkindern mit türkischer und Grundschulkindern mit deutscher Familiensprache zu untersuchen und b) zu überprüfen, ob angenommene Differenzen geringer werden, wenn bei der Erfassung der Kompetenzen in den Wortschatztests ein Kontext dargeboten wird.

*Stichprobe.* Die Stichprobe umfasste  $N = 29$  Kinder mit deutscher und elf Kinder mit türkischer Familiensprache ( $M = 10.03$  Jahre;  $SD = 0.66$ ).

*Methode.* Neben dem Bericht von Mittelwertunterschieden (unter Berücksichtigung der jeweiligen Standardabweichungen und Gruppengrößen hinsichtlich ihrer Effektstärke) wurden Analysen auf Basis von  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben präsentiert.

*Ergebnisse.* Die Analysen der  $t$ -Tests zeigten signifikante Differenzen im Bereich des deutschen Wortschatzes zuungunsten der Kinder mit türkischer im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache. Zudem gibt es erste Hinweise darauf, dass sich Unterschiede in den Testergebnissen zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und denen mit türkischer Familiensprache verringern, wenn der Kontext zur Bedeutungsentnahme vorhanden ist. Aufgrund der geringen Stichprobengröße konnten diese Ergebnismuster jedoch überwiegend nicht zufallskritisch abgesichert werden.

*Schlussfolgerungen.* Das Befundmuster weist trotz des explorativen Charakters der Analysen auf die Differenzen im Wortschatz zwischen Kindern mit deutscher und Kindern mit türkischer Familiensprache und auf die Bedeutsamkeit der Darbietung des Kontextes in Wortschatztestinstrumenten hin. Bei der Interpretation diagnostischer Ergebnisse könnte dieser Aspekt von Relevanz sein, sodass es für zukünftige Forschung wichtig ist, dieses Befundmuster in einer größeren Stichprobe zu replizieren.

### *1.6.2 Beitrag II: Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund*

*Theoretischer Hintergrund.* Vor dem Hintergrund vorhandener Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache, Befunden zur impliziten Wortschatzförderung und der psychologischen *Theory of Learning from Context* (Sternberg & Powell, 1983) untersucht Beitrag II die Wortschatzkompetenz und den -erwerb bei Schülerinnen und Schülern mit deutscher im Vergleich zu solchen mit türkischer Familiensprache.

*Ziele.* Ziel des Beitrages war es, zu untersuchen, a) ob Kinder mit türkischer Familiensprache geringere Wortschatzkompetenzen als Kinder mit deutscher Familiensprache aufweisen, b) ob der Wortschatz bei Kindern mit türkischer oder deutscher Familiensprache implizit (kurz- und mittelfristig) gefördert werden kann und c) ob der Wortschatzzuwachs von Kindern mit türkischer Familiensprache geringer als der von Kindern mit deutscher Familiensprache ausfällt.

*Stichprobe.* Die Stichprobe umfasste  $N = 102$  Kinder mit deutscher Familiensprache ( $M = 10.19$  Jahre;  $SD = 0.99$ ) und  $N = 32$  Kinder mit türkischer Familiensprache ( $M = 10.66$  Jahre;  $SD = 0.78$ ), die den Wortschatztest zu allen drei Messzeitpunkten durchgeführt haben.

*Methode.* Die Auswertung der quasi-experimentellen Studie erfolgte anhand von  $t$ -Tests für abhängige und unabhängige Stichproben und anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung.

*Ergebnisse.* Die Ergebnisse wiesen erwartungskonform darauf hin, dass a) es statistisch signifikante Unterschiede im KFT-Wortschatztest zuungunsten der Kinder mit türkischer Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache gibt und b) implizites Wortschatzlernen kurz- und mittelfristig effektiv ist. Trotz beobachteter Differenzen im absoluten Wortschatzzugewinn zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache konnten diese Unterschiede im Wortschatzzuwachs nicht zufallskritisch abgesichert werden.

*Schlussfolgerungen.* Die Analysen bestätigen den Bedarf an schulischer Wortschatzförderung für Kinder mit türkischer Familiensprache. Die Methode des Lernens neuer Wörter aus dem Textkontext kann für beide Gruppen implementiert werden.

### 1.6.3 Beitrag III: *Values, reading amount and reading comprehension in students with migration background*

*Theoretischer Hintergrund.* In der Diskussion um Determinanten des Leseverständnisses gibt es Hinweise darauf, dass dieses teilweise durch die Werte (Anmarkrud & Bråten, 2009) und das Verhalten von Kindern erklärt werden kann und dass diese individuellen Variablen unter anderem durch wahrgenommene elterliche Werte bedingt sind (McElvany & Becker, 2009).

*Ziele.* In Beitrag III sollten Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen elterlichen Werten (*attainment value*, *utility value* und *cost value*), den kindbezogenen Werten (*utility value*), der Lesehäufigkeit und dem Leseverständnis bei Kindern mit türkischer Familiensprache untersucht werden. Auf Grund der kritischen Diskussion um konkurrierende vs. unterstützende bilinguale Lernprozesse wurden die kindbezogenen Variablen für die deutsche und die türkische Sprache betrachtet.

*Stichprobe.* Die Stichprobe umfasste  $N = 118$  Kinder mit türkischer Familiensprache ( $M = 9.90$  Jahre;  $SD = 0.56$ )<sup>2</sup>.

*Methode.* Es wurden Pfadmodelle (SEM) in MPlus geschätzt.

*Ergebnisse.* Während das Leseverständnis im Deutschen positiv vorhergesagt wurde durch a) die Lesehäufigkeit des Kindes in Deutsch und b) den kindbezogenen Wert *utility value* in Bezug auf die deutsche Sprache, wurde es negativ vorhergesagt durch a) die Lesehäufigkeit in Türkisch und b) den kindbezogenen Wert *utility value* in Bezug auf die türkische Sprache. Der wahrgenommene elterliche Wert *cost value* in Bezug auf die deutsche Sprache erwies sich als direkter negativer Prädiktor des Leseverständnisses im Deutschen.

*Schlussfolgerungen.* Zusammenfassend lassen sich die Erkenntnisse folgendermaßen interpretieren: a) Die Lesehäufigkeit in beiden Sprachen wird vorhergesagt durch den Schülerwert *utility value* in Bezug auf die jeweilige Sprache, b) das Leseverständnis wird positiv vorhergesagt durch den Schülerwert *utility value* und die Lesehäufigkeit in der jeweiligen Sprache, c) die Erst- und die Zweitsprache scheinen über die zur Verfügung stehende Zeit für das Sprachenlernen zu konkurrieren, d) die wahrgenommenen elterlichen Werte *utility value* und *cost value* scheinen stärkere Prädiktoren der Schülerwerte, des Verhaltens und der Leistung zu sein als der wahrgenommene elterliche Wert *attainment value*

---

<sup>2</sup> In die Analysen wurden alle in der Studie teilnehmenden Kinder einbezogen, die zu Hause nur Türkisch oder Türkisch und Deutsch sprechen.

und e) der wahrgenommene negative elterliche Wert *cost value* scheint größeren Einfluss auf die Schülerleistung zu haben als die positiven Werte *attainment value* und *utility value*.

*1.6.4 Beitrag IV: Using L1 to promote vocabulary skills in L2 – An experimental study with students in elementary schools (Die Nutzung der Erstsprache zur Förderung des Wortschatzes in der Zweitsprache – Eine experimentelle Untersuchung mit Grundschulkindern)*

*Theoretischer Hintergrund.* Wortschatzerweiterung erfolgt sowohl explizit als auch implizit durch das Erschließen unbekannter Wörter aus einem Text. Vor dem Hintergrund der *Theory of Learning from Context* (Sternberg & Powell, 1983) und dem kognitionspsychologischen *Leseprozessmodell* (van Dijk & Kintsch, 1983) wird angenommen, dass Kinder mit türkischer Familiensprache beim Lernen neuer deutscher Wörter aus einem Text vor einer besonderen Herausforderung stehen, da sie häufig über einen weniger umfangreichen deutschen Wortschatz verfügen, was mit einem geringeren Textverständnis einhergeht. Mit suboptimalem Verständnis ist das Erschließen der Bedeutung unbekannter Wörter erschwert.

*Ziele.* Es galt zu klären, a) ob sich die zusätzliche Einbeziehung der türkischen Erstsprache zur Unterstützung des Aufbaus eines grundlegenden Kontextverständnisses positiv auf dem Wortschatzzuwachs nach der Intervention auswirkt und b) ob der Wortschatzzuwachs durch das Leseverständnis vorhergesagt wird.

*Stichprobe.* Die Stichprobe umfasste  $N = 77$  Grundschülerinnen und Grundschüler mit türkischer Familiensprache ( $M = 9.92$  Jahre,  $SD = 0.57$ ). Die teilnehmenden Kinder wurden den Experimentalbedingungen A ( $N = 36$ ; Lesen des Textes erst auf Türkisch und dann auf Deutsch) oder B ( $N = 41^3$ ; zweimaliges Lesen des Textes auf Deutsch) randomisiert zugeteilt.

*Methode.* Es wurden Pfadmodelle (SEM) in MPlus geschätzt.

*Ergebnisse.* Das Leseverständnis in der Zweitsprache Deutsch erwies sich für Gruppe B als signifikanter Prädiktor des Wortschatzzuwachses nach der Intervention. Entgegen der Erwartung war der Wortschatzzuwachs in Gruppe B höher als in Gruppe A. Ein Vergleich der Leseverständniskompetenzen in den beiden getesteten Sprachen zeigte geringere Leseverständniskompetenzen in der Erstsprache Türkisch als in der Zweitsprache Deutsch.

---

<sup>3</sup> In diesem Beitrag wurden alle Kinder einbezogen, die den Wortschatztest mindestens an einem der drei Messzeitpunkte durchgeführt haben. Fehlende Werte wurden in MPlus anhand der FIML-Funktion geschätzt. Aus diesem Grund konnten in den Analysen – verglichen mit den Analysen in Beitrag II – acht weitere Kinder in die Gruppe einbezogen werden, die den Text zweimal auf Deutsch gelesen hat.

*Schlussfolgerungen.* Es gibt einen Mangel an experimentellen Studien, die die Effektivität der Einbeziehung der Erstsprache in Sprachinterventionsprogrammen untersuchen. Dieser Beitrag kann als erster Ansatz für Deutschland angesehen werden, Interventionen dieser Art umzusetzen und mögliche Zusammenhänge zu klären.

*1.6.5 Beitrag V: Was heißt „kannibalisch“, „wütend“ und „zerstören“? Eine Studie zum geschlechtsspezifischen Wortschatz im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Familiensprache*

*Theoretischer Hintergrund.* Befunde aus der Entwicklungspsychologie deuten darauf hin, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Interessen ausbilden und verschiedene Aktivitäten präferieren, die auch zu systematischen qualitativen Unterschieden in ihrem Wortschatz führen können (z.B. Goble et al., 2012).

*Ziele.* Ziel des Beitrags war es, zu untersuchen, a) ob es qualitative Unterschiede im Wortschatz zwischen Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von der geschlechtsbezogenen Konnotation der einzelnen Wörter gibt, b) ob es quantitative Unterschiede zwischen Kindern aus Familien mit nicht-deutscher Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache (zuungunsten der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache) gibt und c) ob es Unterschiede bezüglich geschlechtsspezifischer Differenzen im Wortschatz in Abhängigkeit von der Familiensprache gibt.

*Stichprobe.* Die Stichprobe umfasste  $N = 121$  Kinder mit deutscher Familiensprache und  $N = 250$  Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache (davon  $N = 109$  mit türkischer Familiensprache;  $M = 9.90$  Jahre;  $SD = 0.60$ ).

*Methode.* Um die Wörter als männlich konnotiert, weiblich konnotiert oder neutral zu kategorisieren, wurde in zwei Schritten vorgegangen: Aus der Fachliteratur wurden Merkmale abgeleitet, die geschlechtstypische Eigenschaften, Interessen und Aktivitäten wiedergeben. Anhand der daraus abgeleiteten Indikatoren wurde anschließend jedes der 25 Wörter von drei der Autorinnen unabhängig voneinander kategorisiert. Als Kriterium für eine finale Kategorisierung galten zwei übereinstimmende Urteile. Im Anschluss wurden die empirischen Analysen (eine multivariate Varianzanalyse und eine dreifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung [MANOVA]) durchgeführt.

*Ergebnisse.* Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache wiesen geringere Wortschatzkenntnisse im Deutschen als Kinder mit deutscher Familiensprache auf. Bei

---

männlich konnotierten Wörtern hatten Jungen, bei weiblich konnotierten Wörtern Mädchen bessere Wortschatzkenntnisse. Vergleichbare Leistungen für beide Geschlechter wurden bei neutralen Wörtern gefunden. Differenzierte Analysen zeigten, dass diese geschlechtsspezifischen Differenzen nur bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache nachzuweisen sind.

*Schlussfolgerungen.* Der Wortschatz von Kindern mit nicht-deutscher im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache ist nicht nur geringer, sondern auch stärker nach Geschlecht differenziert.

## 1.7 Literatur

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. III* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alt, C. (2006). *Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (Kinderpanel, Band 4.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research review* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice texts. *Journal of Research in Reading*, 33, 263-283.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 252-256.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Apeltauer E. (2010). Wortschatzentwicklung & Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2., korrigierte und überarbeitete Aufl., S. 239-252). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Apeltauer, E. (2006). Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 11-34). Freiburg: Fillibach.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6-27.
- Atger, A. F. (2009). *Education and Political Participation of Migrants and Ethnic Minorities in the EU. An Overview of the Literature*. Brüssel: Center for European Policy Studies (CEPS).
- Auernheimer, G. (2007). Einführung in die interkulturelle Pädagogik (5. ergänzte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bahr, G. S. & Dansereau, D. F. (2004). Bilingual Knowledge Maps (BiK-Maps): Study Strategy Effects. In A. J. Canas, J. D. Novak & F. M. Gonzalez (Eds.), *Proceedings of the First International Conference of Concept Mapping (CMC 2004)*, pp. 59-66. Universidad Publica de Navarra Pamplona, Spain: NovaText.
- Bailey, A. L. & Butler, F. A. (2003). *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document*. Los Angeles.
- Bailey, A. L., Butler, F. A., LaFramenta, C. & Ong, C. (2004). Towards the characterization of academic language in upper elementary science classrooms. Los Angeles: University of California.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paper commissioned for UNESCO, Paris. Abgerufen am 01.09.2014 unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (1996). Relations among sociopolitical values in Eastern Europe: Effects of the communist experience? *Political Psychology*, 17, 525-549.
- Bär, C. (2010). Muttersprachliche Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund - eine vernachlässigte Ressource an deutschen Schulen. *Glottodidactica*, 36, 225-233.
- Baumann, J. F. (2009). Intensity in Vocabulary Instruction and Effects on Reading Comprehension. *Topics in Language Disorders*, 29, 312-328.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46-71.
- Bayer, N. (2012). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773-785.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism – The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3-11.
- Bierwisch, M. & Schreuder, R. (1992). From concepts to lexical items. *Cognition*, 42, 23-60.
- Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2010). Migration. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 486-495). Weinheim: Beltz.
- Böhme, K., Felbrich, A., Weirich, S. & Stanat, P. (2013). Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten

- Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. *DDS - Die Deutsche Schule*, 105 (2), 128-143.
- Böhme, K., Leucht, M., Schipolowski, S., Porsch, R., Knigge, M. & Köller, O. (2010). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 65-85). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2008). *IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bülbül-Emanet, S. (2015). *Lebensweltgestaltung junger Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in der dritten Generation? Mama, erzähl mir neue Sachen, deine sind schon veraltet*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bunch, G. C. (2009). "Going up there": Challenges and opportunities for language minority students during a mainstream classroom speech event. *Linguistics and Education*, 20, 81-108.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014). *Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Berlin: BMFSFJ.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 431-443. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Calderón, M. (2008). A retrospective into new paths. *The NABE News*, 8-11.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N. et al. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188-206. doi:10.1598/RRQ.39.2.3

- Cherney, I. D. & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. *Sex Roles, 54*, 717-726. doi: 10.1007/s11199-006-9037-8
- Chlosta, C. & Ostermann, T. (2005). Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demografischen Untersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 55-65). Bonn: BMBF.
- Chlosta, C., Ostermann, T. & Schroeder, C. (Hrsg.). (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung an Essener Grundschulen“. *ELiS\_e, 3* (1), 43-139. Angerufen am 11.08.2015 unter [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_1\\_2003\\_spreeg.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf)
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: Saur.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 116-131.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 29* (2), 222-251.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 45-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, A. E. & O'Donnell, C. R. (2012). Reading and vocabulary growth. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 256-279). New York, NY: Guilford Publications.
- de Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism, 1*, 17-32.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics, 28*, 411-424.

- Demircioglu, J. (2012). Familienvorstellungen und private Zukunftsentwürfe von Schülerinnen und Schülern. *Bildung und Erziehung*, 65 (4), 445-458. <http://dx.doi.org/10.7788/bue.2012.65.4.445>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, C., Koenig, M. & Ruckdeschel, K. (2009). Religiosity and gender equality – comparing natives and Muslim migrants in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (2), 278-301. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870802298454>
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? - Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. *Zeitschrift für Pädagogik (55. Beiheft)*, 123-146.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124-134. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.12>
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P. & Snow, C. E. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1 to Grade 5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (4), 525-544.
- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). W. H. Freeman: San Francisco.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- El-Khechen, W., Ferdinand, H., McElvany, N. & Steinmayr, R. (angenommen). Language-related values, reading amount and reading comprehension in students with migration background. *British Journal of Educational Psychology*.
- Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P. & Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Educational Effectiveness*, 2, 1-44.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens: Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klassenstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (2), 53-67.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Perez Pereira, M., Wehberg, S. et al. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (2), 326-343.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Frankfurt: Campus.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 69-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fernald, A. & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 3-19). New York: Guilford Press.
- Figge, U. L. (2000). Muttersprachenerwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdsprachenerwerb. In B. Helbig, K. Kleppin & F. G. Königs (Hrsg.), *Sprachlernforschung in Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 511-520). Tübingen: Stauffenburg.

- Franzmann, B. (2002). Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution bis zur Wissensgesellschaft* (S. 51-94). Baden-Baden: Nomos.
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34 (5), 357-366.
- Fukkink, R. G. (2005). Deriving word meanings from context: A process analysis. *Learning and Instruction*, 15, 23-43. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.12.002
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275-308). Münster: Waxmann.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. London, England: Paul Brookes.
- Gille, M. (2006). *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 3). Wiesbaden: VS Verlag.
- Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011). Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16 (2), 50-65.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 33-50). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Eds.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Grabe, W. (2009). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-397.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 172-195.
- Greene, J. P. (1997). A meta-analysis of the Rossel and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 21 (2/ 3), 103-122
- Gresch, C. & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 181-200). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.
- Gresch, C. & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie*, 40, 208-227.
- Griva, E. & Chouvarda, P. (2012). Developing plurilingual children: Parents' beliefs and attitudes towards English language learning and multilingual learning. *Global Journal of English Language*, 2 (3), 1-13. doi:10.5430/wjel.v2n3p1
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004). Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 440-465). Juventa Verlag: Weinheim, München.
- Grohnfeldt, M. (2007). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- de Groot, A. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed representational system. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 27-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30 (1), 4-19. doi:10.1037/0012-1649.30.1.4
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256. doi:10.1207/s1532799xssr0303\_3
- Gutiérrez-Clellen, V. F. & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24, 267-288.

- Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 209-235). Münster: Waxmann.
- Hammer, C. S., Davison, M., Lawrence, F. R. & Miccio, A. W. (2009). The effect of maternal language on bilingual children's vocabulary and emergent literacy development during Head Start and kindergarten. *Scientific Studies of Reading*, 13 (2), 99-121.
- Harlaar, N., Dale, P. S. & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1192-1199. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01798.x
- Hedges, L. V. & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45.
- Hemphill, L. & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426-451. doi:10.1080/10824660802427710
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P. & Weinert, S. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 349-356.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-275). Münster: Waxmann.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child-speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradeley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (pp. 145-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C. & Artelt, C. (2013). Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 217-244). Münster: Waxmann.
- Homer, P. & Kahle, L. (1988). A structural equation test of the 'Value-Attitude-Behaviour Hierarchy'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 638-64.



- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 236-251.
- Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- Hsin C. T. (2011). Active agents: The new-immigrant mothers' figured worlds of home literacy practices for young children in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20 (1), 17-34.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398-416.
- Hulstijn, J. (2000). *Dialogue Models for Inquiry and Transaction* (Doctoral dissertation). Enschede: University of Twente.
- Hulstijn, J. H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 203-224). Cambridge: CUP.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65 (1), 373-398. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115057
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581-592.
- Ivanova, I. & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta Psychologica*, 127, 277-288.
- Jongejan, W., Verhoeven, L. & Siegel, L. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 835-851.
- Keenan J., Betjeman R. & Olson R. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281-300.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Göttingen: Beltz Test GmbH.

- Kilian, J. (2011). Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 85-106). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes*, 39 (2-3), 125-128.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 538-570). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009 In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Münster: Waxmann.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A crosslinguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F. & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 251-263.
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikationen. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 49-61). Bonn, Berlin: BMBF.
- Kreppner, K. (1991). Sozialisation in der Familie. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 321-334). Weinheim: Beltz.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 12), 205-229.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7, 343-366. <http://dx.doi.org/10.1177/1468796807080233>
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

- Kuo, E. C. Y. (1974). The family and bilingual socialization: A sociolinguistic study of a sample of Chinese children in the United States. *Journal of Social Psychology*, 92, 181-191.
- Landauer, T. K. (2007). LSA as a theory of meaning. In T. Landauer, D. S. McNamara, S. Dennis & W. Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis* (pp. 379-400). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung* (S. 123-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lao, C. (2004). Parents' attitudes toward Chinese–English bilingual education and Chinese-language use. *Bilingual Research Journal*, 28 (1), 99–122.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Lehmann, R. H. & Nikolova, R. (2005). *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003 an den Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (BSJB).
- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & von Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2009). Diagnose und Förderung des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE-Training. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 97-112). Göttingen: Hogrefe.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Münster: Waxmann.

- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
- Lesaux, N. K., Lipka, O. & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing*, 19 (1), 99-131.
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A. & Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a five-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 821-834.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish-Dutch preschoolers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21 (2), 93-112.
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y. & Messer, M. H. (2009). Bilingual development in early childhood and the language used at home: competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (pp. 317-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levelt, W. J. M. (1993). Lexical selection, or how to bridge the major rift in language processing. In F. Beckmann & G. Heyer (Hrsg), *Theorie und Praxis des Lexikons* (S. 164-172). Berlin: De Gruyter.
- Li, X. (1999). How can language minority parents help their children become bilingual in a familial context? *Bilingual Research Journal*, 23 (2/3), 211-224.
- Li, D. (2006) Motivation in second language acquisition in Chinese research students in the UK. *Evaluation and Research in Education*, 19 (1), 38-58.
- Limbird, C. (2007). *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany*. Abgerufen am 08.08.2015 unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000003254](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000003254)
- Limbird, C. K. & Stanat, P. (2006). Prädiktoren von Leseverständnis bei Kindern deutscher und türkischer Herkunftssprache: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In A. Ittel (Hrsg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 93-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindo, E. J. (2014). Family background as a predictor of reading comprehension performance: An examination of the contributions of human, financial, and social capital. *Learning and Individual Differences*, 32, 287-293.

- Löschmann, M. (1992). Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 311-319). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lubienski, S. T. & Crane, C. C. (2010). Beyond Free Lunch: Which Family Background Measures Matter? *Education policy analysis archives*, 18 (11), 1-43.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, M. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-103). New York: Wiley.
- MacWhinney B. (2005). Extending the competition model. *International Journal of Bilingualism*, 9 (7), 69-84. doi:10.1177/13670069050090010501
- MacWhinney, B. (1987). The Competition Model. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 249-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mahon, M. & Crutchley, A. (2006). Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language on the British Picture Vocabulary Scale II. *Child Language Teaching and Therapy*, 22 (3), 333-351.
- Malka, A. & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effect on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 60-80.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.
- Marx, A. & Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 121-134.
- McClelland, D. C., Atkinson, J., Clark, R. & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McDermott, E., Hazen, T., Le Roux, J., Nakamura, A. & Katagiri, S. (2007). Discriminative training for large vocabulary speech recognition using minimum classification error. *IEEE Transactions on audio, speech, and language processing*, 15 (1), 203-223.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.

- McElvany, N. & Becker, M. (2009). Häusliche Lesesozialisation: Wirkt das Vorbild der Eltern? *Unterrichtswissenschaft*, 37 (3), 246-261.
- McElvany, N. & Becker, M. (2010). Welche Prädiktoren braucht man zur Vorhersage von Lesekompetenz? Eine Kommunalitätenanalyse zur Bestimmung der unigen und geteilten Varianzaufklärung psychologischer und soziologischer Konstrukte. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 147-172). Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 121-131.
- Meibauer, J. & Rothweiler, M. (1999). *Das Lexikon im Spracherwerb*. Stuttgart: UTB.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 91-113). Oxford: Blackwell Publishers.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140 (2), 409-433. doi:10.1037/a0033890
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279.
- Möhle, D. (1997). Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In W. Börner & K. Vogel (Eds.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb: Das Mentale Lexikon* (S. 39-49). Tübingen: Narr.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890
- Moore, J. & Surber, J. R. (1992). Effects of context and keyword methods on second language vocabulary acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 17 (3), 286-292.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwandern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.),

- Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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, 663-681.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A. & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 691-719. doi: 10.1007/s11145-006-9045-7
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from Context: Strategies, knowledge Sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37, 645-670.
- Nation, I. S. P. (2004). Vocabulary learning and intensive reading. *EA Journal*, 21 (2), 20-29.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H. & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (9), 1031-1039. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nauck, B. (2007). Immigrant Families in Germany. Family Change between Situational Adaption, Acculturation, Segregation and Remigration. *Zeitschrift für Familienforschung*, 19 (1), 34-54.
- Naumann, J., Richter, T., Christmann, U. & Groeben, N. (2008). Working memory capacity and reading skill moderate the effectiveness of strategy training in learning from hypertext. *Learning and Individual Differences*, 18 (2), 197-213.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.

- Newman, M. L., Groom, C. J., Handelman, L. D. & Pennebaker, J. W. (2008). Gender Differences in Language Use: An Analysis of 14,000 Text Samples. *Discourse Processes*, 45 (3), 211-236.
- OECD (Ed.). (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Abgerufen am 08.08.2015 unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Oerter, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation - Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 27-55). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Oller, D. K. & Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ordoñez-Jasis, R. & Ortiz, R. W. (2006). Reading their worlds: Working with diverse families to enhance children's early literacy development. *Young Children*, 61 (1), 42-48.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Ed.), *Handbook of Language Development* (pp. 387-406). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistics theory of bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Páez, M. M., Tabors, P. O. & López, L. M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 85-102.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21 (4), 347-58.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Vehoeven. C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Petscher, Y. (2010). Meta-analysis of the relationship between attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335-355.



- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2012). Reading Competence Development of Poor Readers in a German Elementary School Sample. An Empirical Examination of the Matthew-effect Model. *Journal of Research in Reading*, 35, 411-426. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x
- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: Parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of Comparative Family Studies*, 32, 489-504. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032002006>
- Pohl, I. & Ulrich, W. (Hrsg.). (2011). Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Rauch, D. (2011). *Beiträge zur Lesekompetenz von Personen mit unterschiedlicher Sprachbiographie*. Frankfurt: Universitätspublikation.
- Rauch, D., Bergann, S. & Stanat, P. (2013, September). *Differentielle Effekte traditioneller Geschlechterrollenorientierungen auf Schulleistungen auf dem Prüfstand: Analysen von Daten aus der PISA 2009 Erhebung (9.Klassen)*. Vortrag auf der 14. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs, Hildesheim.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: das Netz.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 375-407). New York: Academic.
- Richek, M. (2005). Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58 (5), 414-423.
- Richter, S. (1994). Geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz. Ergebnisse einer Untersuchung zu "Jungen- und Mädchenwörtern". In S. Richter & H. Bruegelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders/ anders lernen Jungen* (S. 51-65). Bottighofen: Libelle.

- Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.). (1996). *Mädchen lernen anders/ anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. DGLS Reihe "Lesen und Schreiben"* (2. Aufl.). Bottighofen: Libelle.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riehl, C. M. (2013). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung* (3. überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roccas, S. & Sagiv, L. (2010). Personal Values and Behavior: Taking the Cultural Context into Account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 30-41.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rossel, C. H. & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30 (1), 7-74.
- Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2006). Leseverständnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 450-460). Weinheim: Beltz.
- Rothweiler, M. & Kroffke, S. (2006). Bilingualer Spracherwerb: Simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit. In J. Siegmüller. & B. Henrik (Hrsg.), *Leitfaden Sprache-Sprechen-Stimme* (S. 44-49). München: Elsevier.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz* (S. 19-44). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2008). Familiäre und individuelle Bedingungen des Textlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 238-252.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schmidt, M. (2013). Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45, 131-141.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 197-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48 (4), 369-385. doi:10.1002/trtr.1365

- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Thieme.
- Scheele, A. F. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language. A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-olds* (Doctoral dissertation). Utrecht, Netherlands: Utrecht University.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140. doi:10.1017/S0142716409990191
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 37 (2), 304-332.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12 (4), 431-459.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmalhofer, F., Boschert, S. & Kühn, O. (1990). Der Aufbau allgemeinen Situationswissens aus Text und Beispielen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4 (3), 177-186.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T. et al. (2012). *Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) – Expertise für eine Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Abgerufen am 07.01.2015 unter [http://www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf)
- Schneider, W. & Näslund, J. (1999). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8, 273-288.
- Schneider, T. & Pfof, M. (2013). Social and Immigration-Specific Differences in the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Analysis of Primary School Students in Germany. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Eds.), *The Development of Reading Literacy from Early Childhood to Adolescence. Empirical Findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (pp. 151-188). Bamberg: University of Bamberg Press.

- Schnotz, W. (2003). Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft* (S. 25-42). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroeder, S. & Tiffin-Richards, S. P. (2014). Kognitive Verarbeitung von Leseverständnisitems mit und ohne Text. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1-2), 21-30.
- Schwabe, F., McElvany, N., Trendtel, M., Gebauer, M. M. & Bos, W. (2014). Vertiefende Analysen zu migrationsbedingten Leistungsdifferenzen in Leseaufgaben - Differentielles Itemfunktionieren für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 93-104.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 191-207). Münster: Waxmann.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (1), 113-138.
- Segers E. & Verhoeven L. (2003) Effects of vocabulary computer training in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 559-568.
- Selimi, N. (2014). *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4 (12), 135-137.
- Siebert-Ott, G. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Siegert, M. (2008). *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Working Paper 13, Reihe Integrationsreport. Teil 1. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The elementary School Journal*, 108, 97-113. doi:10.1086/525549
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from parents' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48, 1019-1032.
- Singh, S. (2001). A pilot study on gender differences in conversational speech on lexical richness measures. *Literary & Linguistic Computing*, 16 (3), 251-264.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Brookes Publishing
- Söhn, J. (2005). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (WZB; AKI-Forschungsbilanz 2). Abgerufen am 05.10.2014 unter [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11701/ssoar-2005-sohn-zweisprachiger\\_schulunterricht\\_fur\\_migrantenkinder.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11701/ssoar-2005-sohn-zweisprachiger_schulunterricht_fur_migrantenkinder.pdf?sequence=1)
- Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7 (1), 101-124. doi:10.1080/14683840500520626
- Solomon, J. & Rhodes, N. C. (1995). *Conceptualizing academic language*. Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Spinath, B., Eckert, C. & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56 (2), 230-243.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 683-743). Reinbek: Rowohlt.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 181-192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M.

- Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31-58). Münster: Waxmann.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Statistisches Bundesamt (2014). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013 (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Abgerufen am 28.06.2015 unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile)
- Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.). (2013). *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Steinbach, A. (2009). Die häusliche Aufgabenteilung bei Paaren mit türkischem Migrationshintergrund und einheimischen deutschen Paaren im Vergleich. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 34, 79-104. <http://dx.doi.org/10.1007/s12523-010-0034-1>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW). *Diagnostica*, 56 (4), 195-211.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209. <http://dx.doi.org/10.1002/per.676>
- Stennes, L. M., Burch, M. M., Sen, M. G. & Bauer, P. J. (2005). A longitudinal study of gendered vocabulary and communicative action in young children. *Developmental Psychology*, 41 (1), 75-88. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.75>

- Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 291-316). Washington DC: American Psychological Association.
- Streblo, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stürzer, M. (2013). Aktueller Stand, Zugang und Hemmnisse zu Bildung und Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In J. von Capelle (Hrsg.), *Zukunftschancen* (S. 37-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2007). Immigrants and Education. In R. Ueda, M. Waters & H. Marrow (Eds.), *The New Americans* (S. 243-257). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (3), 261-286. doi:10.3102/00346543069003261
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (2006): Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398.
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011. Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-25). Münster: Waxmann.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 41-49.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology, 104*, 763-777.
- Treffers-Daller, J., Özsoy A. S. & van Hout, R. (2007). (In)complete acquisition of Turkish among Turkish-German bilinguals in Germany and Turkey: An analysis of complex embeddings in narratives. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10* (3), 248-276.
- Uccelli, P. & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, 225-236.
- Ullman, M. T. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research, 30* (1), 37-69.
- Ulrich, W. (2007). *Wörter Wörter Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, W. (2011a). Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 7, S. 127-132)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, W. (2011b). Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 7, S. 29-45)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Oostendorp, H. & Goldman, S. R. (Eds.). (1999). *The Construction of Mental representations during Reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). Variability in language development: Relation to socioeconomic status and environmental input. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol. 3, pp. 36-48)*. New York: Guilford Press.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. A. (2011). Vocabulary growth and reading skill. Introduction to special issue of *Scientific Studies of Reading, 15* (1), 1-7.



- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22, 217-234. doi:10.1017/S0142716401002041
- von Capelle, J. (2013). Vorwort. In J. von Capelle (Hrsg.), *Zukunftschancen* (S. 5-9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2 - Revision - (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 32-45.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York NY: Linguistic Circle of New York.
- Weinstein, M., Stiefel, L., Schwartz, A., Chalice, L. (2009). *Does Title I Increase Spending and Improve Performance? Evidence from New York City*. New York University.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C. & Köller, O. (2012). TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13-26). Münster: Waxmann.
- Werner, H. & Kaplan, E. (1950). Development of Word Meaning Through Verbal Context: An Experimental Study. *Journal of Psychology*, 29, 251-257.
- Whipple, G. (Ed.). (1925). *The Twenty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Report of the National Committee on Reading*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 72-80). Weinheim: Beltz.
- Wilmes, S., Plathner, F. & Atanasoska, T. (Eds.). (2011). *Second language teaching in multilingual classes: Basic principles for primary schools*. Bozen: EURAC Research.

- Woellert, F., Kröhnert, S., Sippel, L. & Klingholz, R. (2009). *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 241-258.
- Woerfel, T., Koch, N., Yılmaz Woerfel, S. & Riehl, C. (2014). Mehrschrittlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 174, 44-65.
- Zhang, C., Ollila, L. O. & Harvey, C. B. (1998). Chinese parents' perceptions of their children's literacy and schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 23 (2), 182-190.
- Zimmer-Müller, M. & Hosenfeld, I. (Hrsg.). (2013). Zehn Jahre Vergleichsarbeiten: Eine Zwischenbilanz aus verschiedenen Perspektiven. *Empirische Pädagogik*, 27 (4), (Themenheft). Landau: VEP.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.

# 2 BEITRÄGE DER ARBEIT

## 2.1 BEITRAG I: LESEKOMPETENZERWERB IM KONTEXT VON MIGRATIONSBEDINGTER SPRACHLICHER DIVERSITÄT

Rebecca M. Hartmann & Wahiba El-Khechen

Technische Universität Dortmund

Hartmann, R. M. & **El-Khechen, W.** (2013). Lesekompetenzerwerb im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher Diversität. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 17, S. 102-129). Weinheim: Juventa.

---

## 2.1 BEITRAG I: LESEKOMPETENZERWERB IM KONTEXT VON MIGRATIONSBEDINGTER SPRACHLICHER DIVERSITÄT

### 2.1.1 Einleitung

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland weist im Vergleich zur Gesamtschülerschaft an deutschen Schulen sowohl eine geringere Bildungspartizipation als auch einen reduzierten schulischen Kompetenzerwerb auf. Neben der Bedeutung für individuelle Lebenswege und Chancen ist dies auch gesellschaftlich, wirtschaftlich und bildungspolitisch von unmittelbarer Relevanz, weil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen substantziellen prozentualen Anteil der Gesamtschülerschaft in Deutschland ausmachen. Bei PISA 2009 (*Programme for International Student Assessment*) haben 25.6 Prozent der teilnehmenden 15-Jährigen angegeben, dass mindestens eines ihrer Elternteile im Ausland geboren wurde (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Zahlen des Mikrozensus weisen darüber hinaus auf eine steigende Tendenz bezüglich des prozentualen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft in Deutschland hin. Laut der Daten des Mikrozensus hatten im Jahr 2005 18.6 Prozent der Bevölkerung Deutschlands einen Migrationshintergrund, während dieser Prozentsatz bei den Personen unter 25 Jahren bei 27.2 Prozent und in der Gruppe der Kinder zwischen null und fünf Jahren bei 32.5 Prozent lag (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Als ein zentraler Faktor für die Erklärung von Differenzen in Kompetenzerwerb und Bildungspartizipation zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wird der Erwerb von Lesekompetenz in der Schulsprache diskutiert. In unserer modernen Gesellschaft ist die geschriebene Sprache allgegenwärtig und Lesekompetenz somit eine notwendige Voraussetzung für die selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben (Baumert & Schümer, 2001; Hurrelmann, 2002). Lesekompetenz ist von großer Bedeutung für Leistungen in Schule und Beruf (Artelt et al., 2007).

Im Folgenden werden Herausforderungen und Chancen in Bildungspartizipation und Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unter

besonderer Berücksichtigung des Lesekompetenzerwerbs zunächst eingeführt und daran anschließend Ergebnisse aus zwei empirischen Studien zum Lesekompetenzerwerb im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher Diversität vorgestellt. Dabei wird vertiefend auf ausgewählte bedeutsame Subkomponenten der Lesekompetenz eingegangen. Studie 1 untersucht das Niveau sowie die Entwicklung domänenspezifischer motivationaler Variablen und des Textverständnisses in Abhängigkeit vom Migrationsstatus. Studie 2 überprüft Zusammenhänge zwischen dem Migrationsstatus und dem Niveau des Wortschatzes, dem Niveau der basalen Lesefähigkeiten sowie der Rolle der Darbietung dieser Konstrukte mit und ohne sprachlichen Kontext im Rahmen von Testverfahren.

## 2.1.2 Bildungspartizipation und Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Differenzen in der Bildungspartizipation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems identifizieren. So zeigt sich bereits auf der Ebene der vorschulischen Bildungseinrichtungen, dass die Betreuungsquote bei den Kindern mit Migrationshintergrund unter sechs Jahren mit 47 Prozent im Vergleich zu 61 Prozent bei den gleichaltrigen Kindern ohne Migrationshintergrund deutlich niedriger liegt (Böttcher, Krieger & Kolvenbach, 2010). Relevant sind diese Zahlen vor dem Hintergrund von theoretischen Annahmen sowie empirischen Hinweisen auf einen positiven Einfluss des Besuchs einer vorschulischen Betreuungseinrichtung auf die weitere Bildungslaufbahn sowie auf die Entwicklung kognitiver und sprachlicher Kompetenzen (z.B. Becker & Biedinger, 2006).

Einen weiteren bedeutsamen Partizipationspunkt in der Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern in Deutschland stellt der Sekundarschulübergang dar. Daten des SOEP (*Sozioökonomisches Panel*) der Erhebungswellen 1985 bis 2006 zeigen bezüglich des Übergangsverhaltens deutliche Verschiebungen zuungunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. So wechselten 66.7 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach der Grundschule auf eine Hauptschule, während dieser Prozentsatz in der gleichaltrigen deutschen Vergleichsgruppe nur 41.7 Prozent betrug. Umgekehrt gingen nur 9.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach der Grundschule auf ein Gymnasium über, während es in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund 29.9 Prozent waren (Diefenbach, 2008; vgl. auch

BAMF, 2008). In Folge erzielten die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund seltener höherqualifizierende Schulabschlüsse (BAMF, 2008; Diefenbach, 2008). Für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt auch die Chance eine Berufsausbildung zu beginnen niedriger als für die gleichaltrigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Diese Chancenungleichheit bleibt bei Berücksichtigung von Leistungsunterschieden zwischen den beiden Gruppen bestehen. Auch im deutschen Hochschulsystem sind die Studierenden mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert. Bei Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung geht allerdings ein größerer Prozentsatz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine Hochschule über als in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Neben den beschriebenen Unterschieden in der Bildungspartizipation sind auch Differenzen im Kompetenzerwerb zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland beobachtbar. So weisen die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) und PISA auf einen deutlich reduzierten schulischen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland hin. Bei IGLU 2006 erzielten die teilnehmenden Viertklässlerinnen und Viertklässler ohne Migrationshintergrund in Deutschland signifikant höhere Leseleistungen als die Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Migrationshintergrund (Schwippert, Hornberg & Goy, 2008). In den Jahren 2000, 2003, 2006 und 2009 lagen überdies die Ergebnisse der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund in Deutschland bei PISA in den drei getesteten Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften deutlich unter denen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (OECD, 2010a; Walter, 2008). In Deutschland sind diese Differenzen aufgrund der hohen Selektivität des drei- beziehungsweise zweigliedrigen deutschen Schulsystems in besonderem Maße von Bedeutung. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den ersten Schuljahren sind relevant für den Sekundarschulübergang und der erzielte Schulabschluss entscheidet wiederum über die beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten (Carey, 2008; Kristen, 2002). Entsprechend hat PISA gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulleistung in Deutschland stark ist (Carey, 2008; Ehmke & Jude, 2010). Auf die besondere Bedeutung des Lesekompetenzerwerbs im schulischen Bedingungsgefüge wird im folgenden Abschnitt vertiefend eingegangen.

## 2.1.3 Lesekompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Bezogen auf den schulischen Kontext wird eine hinreichende Lesekompetenz als Voraussetzung der erfolgreichen Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und des damit einhergehenden Kompetenzerwerbs gesehen. Die Lesekompetenz gilt als Schlüsselkompetenz für das schulische Lernen und damit für den Bildungserfolg. Schülerinnen und Schüler, die unter Bedingungen der Inkongruenz zwischen Schul- und Familiensprache den Lesekompetenzerwerbsprozess durchlaufen, sind dabei vor besondere Herausforderungen gestellt. Die außerschulischen Gelegenheiten zum Erwerb und zur Elaboration von Lesekompetenz sowie die familiären Unterstützungsmöglichkeiten beim Lesekompetenzerwerb in der Schulsprache sind in dieser Schülergruppe geringer. Daher wird davon ausgegangen, dass die Berücksichtigung der Lesekompetenz in der Schulsprache einen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung von Diskrepanzen in Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülergruppen unterschiedlicher familiärer Herkunft leisten kann (Baumert & Schümer, 2001; Müller & Stanat, 2006). Im Folgenden wird vertiefend auf eine Auswahl wichtiger Subkomponenten der Lesekompetenz eingegangen: Textverständnis, Wortschatz sowie die intrinsische Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept. Nach kurzen theoretischen Einführungen der Begriffe werden jeweils Besonderheiten im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Diversität diskutiert.

### *Textverständnis*

In Bezug auf Lesekompetenz ist das Textverständnis ein wichtiges Ziel schulischer Leselernprozesse und Voraussetzung für den Umgang mit textbasierten schulischen Lernmaterialien. Ein prominentes Modell zur Erklärung von Textverständnis stellt das kognitionspsychologische Prozessmodell von van Dijk und Kintsch (1983) dar. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass die Leserin beziehungsweise der Leser im Rahmen des Lesevorgangs im episodischen Gedächtnis eine mentale Repräsentation des rezipierten Texts aufbaut. Diese Repräsentation stellt keine simple Abbildung, sondern eine Interpretation des Texts dar (vgl. Kintsch, 1998). Textverständnis wird von drei interagierenden Elementen bestimmt: dem Text selbst, der Funktion des Lesens und der Leserin oder dem Leser. Darüber hinaus wird von einer Bedeutsamkeit des soziokulturellen Kontexts für das Verständnis ausgegangen (Snow, 2002).



Die Relevanz des soziokulturellen Kontexts für das Textverständnis wird auch zur Erklärung von Kompetenzunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund herangezogen (Snow, 2002). Bei Kindern, die in ihrer Familie nicht die Schulsprache sprechen, ist aufgrund sprachlicher Hürden von einer geringeren Anzahl an Möglichkeiten zur direkten und indirekten Unterstützung durch die Eltern beim Lesekompetenzerwerb auszugehen. Darüber hinaus können sie im schulischen Rahmen weniger von frühkindlichen Erfahrungen mit schriftsprachlichen Medien profitieren, wenn diese in der Familiensprache und -kultur erfolgt sind und damit eine kulturelle und sprachliche Distanz zu den im Unterricht behandelten Texten vorliegt (Bialystok, 2002). Eine weitere mögliche Erklärung für Leistungsunterschiede im Textverständnis zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund stellen die Unterschiede zwischen der Alltagssprache und der unterrichtsrelevanten Varietät der deutschen Sprache dar. Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache haben oft nicht die gleichen Möglichkeiten, sich diese dekontextualisierte Sprache auch im außerschulischen Raum anzueignen wie Kinder ohne Migrationshintergrund (Cummins & Swain, 1986; Gogolin, 2006; vgl. aber auch Eckhardt, 2008).

Empirische Evidenz für ein durchschnittlich geringeres Textverständnis von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in der Grundschule sowie auch in der Sekundarschule stammt unter anderem aus den internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA (Baumert & Schümer, 2001; Schwippert, Hornberg & Goy, 2008; vgl. Abschnitt 2). Bisher gelingt es im Rahmen des Schulunterrichts in Deutschland folglich nicht, die bereits in den ersten Schuljahren beobachtbaren Differenzen in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auszugleichen. Entsprechend des aktuellen Forschungsstands ist aus längsschnittlicher Perspektive aber auch nicht von einem Schereneffekt bezüglich des Lesekompetenzerwerbs von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auszugehen (Philipp, 2011).

#### ***Wortschatz***

Der Wortschatz stellt neben dem Textverständnis eine weitere bedeutsame Subkomponente der Lesekompetenz dar (Steinhoff, 2009). Er kennzeichnet die Gesamtheit aller Wörter im mentalen Lexikon, die dem Individuum zur Verfügung stehen und besteht aus einem rezeptiven (passiven) und einem produktiven (aktiven) Bereich. Der rezeptive

Wortschatz trägt zum Verständnis gesprochener und geschriebener Texte bei. Das Bilden sinnvoller Sätze beim Sprechen wird hingegen durch den produktiven Wortschatz möglich. Beim Lesen ermöglicht es der Wortschatz, schon bekannte Wörter wieder zu erkennen und ist damit für den lexikalischen Zugriff und das darauf aufbauende Gesamtverständnis notwendig (Schnotz & Dutke, 2004). Bereits 1950 wiesen Werner und Kaplan auf zwei grundlegende Wege der Wortschatzförderung hin: die explizite vs. die implizite Instruktion. Bei der expliziten Instruktion erfolgt das Lernen neuer Wörter direkt, wie z.B. beim Vokabellernen. Das Lernen neuer Wörter erfolgt bei der impliziten Instruktion hingegen beiläufig, z.B. beim Lesen eines Textes. Der Bericht des National Reading Panel aus dem Jahr 2000 beschreibt eine Taxonomie von fünf zentralen Methodenkategorien der Wortschatzförderung, zu denen unter anderem auch zentral die Methoden der expliziten und impliziten Instruktion gehören (NICHD, 2000). Die *Theory of Learning from Context* von Sternberg und Powell (1983) greift den Grundgedanken der impliziten Instruktion auf und beschreibt, dass Wortschatzerwerb durch das Ableiten unbekannter Wörter aus dem Kontext eines gelesenen Textes erfolgen kann. Folglich kann angenommen werden, dass Wörter in einem Textkontext besser gelesen und verstanden werden können als Wörter, die ohne einen Textkontext präsentiert werden.

In der Diagnostik könnte die Darbietung von Worten im Kontext insbesondere für Kinder mit einem geringen Wortschatzumfang hilfreich sein Wortbedeutungen zu erschließen. Ein solcher geringerer Wortschatzumfang kann für die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund angenommen werden, die in ihrer Familie nicht die Schulsprache sprechen. Sie müssen im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache beim Eintritt in die Schule nicht nur Wörter lernen, die zum erweiterten schulrelevanten Vokabular gehören, sondern auch Kenntnisse im Grundwortschatz nachholen (Wilmes, Plathner & Atanasoska, 2011).

Forschungsbefunde zeigen, dass gute Leserinnen und Leser in der Regel über einen größeren Wortschatzumfang als schwache Leserinnen und Leser verfügen. Es konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass erfolgreiche Leserinnen und Leser auch leichter und umfassender ihren Wortschatz erweitern können (McElvany, 2008). Ein Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lesekompetenz konnte für verschiedene Altersgruppen in zahlreichen empirischen Studien gefunden werden (z.B. Anderson & Freebody, 1981; Stahl & Fairbanks, 1986). Darüber hinaus lässt sich dieser Zusammenhang auch in längsschnittlich angelegten Studien bestätigen. So konnte der am Ende von Klassenstufe 1 gemessene Wortschatz als zuverlässiger Prädiktor der am Ende von Klassenstufe 10 gemessenen Leseleistung identifiziert werden (Cunningham & Stanovich, 1997). Der Bedarf an Wortschatzförderung

wird durch die Ergebnisse der DESI – Studie (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) unterstützt: Mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9 verfügen über Wortschatzkompetenzen, die maximal im Bereich des Grundwortschatzes liegen. Es zeigt sich darüber hinaus ein Rückstand im Bereich Wortschatz insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Willenberg, 2008).

#### ***Motivationale Variablen***

Nach dem Wortschatz als kognitive Subkomponente der Lesekompetenz wird in diesem Abschnitt auf die domänenspezifischen motivationalen Aspekte eingegangen. Diesen wird ebenfalls eine wichtige Rolle beim Lesekompetenzerwerb zugeschrieben (Baker & Wigfield, 1999; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009). Zentrale Konstrukte im Bereich der domänenspezifischen motivationalen Variablen stellen die intrinsische Lesemotivation sowie das lesebezogene Selbstkonzept dar.

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird von intrinsischer Motivation gesprochen, wenn Schülerinnen und Schüler sich aufgrund der Freude oder des Interesses an einer Aktivität selbst ihr zuwenden und nicht aufgrund äußerer Anreize oder antizipierter Konsequenzen (Ryan & Deci, 2000). Die domänenspezifische intrinsische Lesemotivation gilt als wichtige Voraussetzung für Lesekompetenz und Leseaktivitäten (Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Möller & Schiefele, 2004). Ein Effekt von Lesemotivation auf Leseverhalten und von diesem wiederum auf Textverständnis konnte wiederholt empirisch bestätigt werden (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2003; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). Wang und Guthrie (2004) identifizierten kulturübergreifend Effekte intrinsischer Motivation auf Textverständnis sowohl für US-amerikanische Schülerinnen und Schüler als auch für chinesische Schülerinnen und Schüler.

Zur Erklärung von Unterschieden in der Ausprägung motivationaler Variablen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund kann in Anlehnung an die *Immigrant-Optimism-Hypothese* argumentiert werden, dass Eltern mit Migrationsgeschichte sich öfter die Chance auf einen vorteilhafteren Bildungs- und Lebensweg für die Kindergeneration erhoffen (z.B. Kao & Tienda, 1995) und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund infolge insbesondere in der ersten Generation eine vergleichsweise hohe Ausprägung motivationaler Variablen aufweisen und besonders optimistisch sind, was ihre sozialen Aufstiegschancen anbelangt. Auf der anderen Seite sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vermehrt negativen schulischen

Erfahrungen ausgesetzt. Ein Aspekt, der einen negativen Effekt eines Migrationshintergrunds auf die Entwicklung motivationaler Orientierungen erwarten lässt (Stanat & Christensen, 2006).

Empirische Ergebnisse bezüglich der Ausprägung domänenspezifischer motivationaler Variablen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund liegen unter anderem aus der PISA-Studie vor. So berichten Artelt et al. (2003) keine Unterschiede im Leseinteresse zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund über alle PISA-Teilnahmestaaten hinweg. Bei PISA 2009 haben sich in sechs Teilnahmestaaten kleine positive Effekte in der Lesefreude zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und in zwei Teilnahmestaaten kleine negative Effekte zuungunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gezeigt (OECD, 2010b). Einschlägige längsschnittliche empirische Daten, die einen Vergleich der Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation über einen Zeitraum von mehreren Schuljahren zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland vornehmen, können aufgrund des derzeitigen lückenhaften Forschungsstandes an dieser Stelle nicht berichtet werden.

Das lesebezogene Selbstkonzept stellt einen weiteren bedeutsamen motivationalen Aspekt im Lesekompetenzerwerbsprozess dar. Shavelson, Hubner und Stanton (1976) definierten Selbstkonzept als „a person's perception of himself“ (S.411). In der Selbstkonzeptforschung hat sich ein Wandel von der Annahme eines globalen Selbstkonzepts hin zu der Annahme domänenspezifischer Selbstkonzepte vollzogen (Byrne & Shavelson, 1986). Es wird eine Beziehung zwischen dem lesebezogenen Selbstkonzept und der Leseleistung angenommen, deren Wirkrichtung aber umstritten ist. Nach der *Self-Enhancement Theorie* ist von einer kausalen Beeinflussung der Leseleistung durch das lesebezogene Selbstkonzept auszugehen. Umgekehrt sagt die *Skill Development Theorie* aus, dass die Leseleistung das lesebezogene Selbstkonzept kausal beeinflusst. Empirische Ergebnisse sprechen für reziproke Zusammenhänge zwischen dem lesebezogenen Selbstkonzept und dem Textverständnis (Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Helmke & van Aken, 1995).

In Anlehnung an das Bezugsrahmenmodell von Marsh (1986) ist aufgrund der durchschnittlich schlechteren Leistungen der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache im sprachlichen Bereich zu erwarten, dass sie über ein negativeres verbales Selbstkonzept verfügen als Schülerinnen und Schüler deutscher Familiensprache. Dies würde

dann auch für die entsprechenden domänenspezifischen Selbstkonzepte gelten, zu denen das lesebezogene Selbstkonzept gezählt wird.

Analysen der PISA-E 2000-Daten (*nationale Erweiterung der PISA-Studie*) weisen entsprechend auf geringere verbale Selbstkonzepte bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit deutscher Familiensprache hin (Shajek, Lüdtke & Stanat, 2006; vgl. auch Roebers, Mecheril & Schneider, 1998). Aus Deutschland liegen keine einschlägigen längsschnittlichen Befunde zur gruppenspezifischen Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts über einen Zeitraum von mehreren Schuljahren bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund vor.

Die eingeführten Subkomponenten der Lesekompetenz werden in den beiden im Folgenden dargestellten empirischen Studien thematisiert und jeweils unter besonderer Berücksichtigung migrationsbedingter sprachlicher Diversität näher untersucht. Dabei beschäftigt sich Studie 1 mit Effekten des Migrationshintergrunds auf die intrinsische Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept und das Textverständnis, während Studie 2 auf differenzielle Effekte kontextfreier beziehungsweise kontextintegrierter Erfassung von Wortschatz und basalen Lesefähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund fokussiert.

## 2.1.4 Studie 1 – Effekte des Migrationsstatus auf Textverständnis, intrinsische Lesemotivation und lesebezogenes Selbstkonzept

Vor dem Hintergrund, dass Lesekompetenz eine Schlüsselkompetenz darstellt, die eine bedeutsame Rolle in der Erklärung der eingangs dargestellten gruppenspezifischen Bildungspartizipation und des Kompetenzerwerbs spielt, untersucht die vorliegende Studie den Lesekompetenzerwerbsprozess von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund aus einer longitudinalen Perspektive. Das übergeordnete Forschungsanliegen besteht hierbei im Erwerb eines vertieften Verständnisses für Ähnlichkeiten und Unterschiede im Lesekompetenzerwerbsprozess von Schülerinnen und Schülern, die unter Bedingungen der Inkongruenz zwischen Schul- und Familiensprache aufwachsen und Schülerinnen und Schülern mit deutscher Familiensprache. Unter

Berücksichtigung der reziproken Einflüsse von intrinsischer Lesemotivation, lesebezogenem Selbstkonzept und Textverständnis wird der Effekt des Migrationshintergrunds – operationalisiert über die Inkongruenz von Schul- und Familiensprache – auf das Niveau sowie die Entwicklung der drei Konstrukte geprüft. Die folgenden Forschungsfragen wurden untersucht:

1) Weist der Migrationsstatus einen Zusammenhang mit dem Niveau der intrinsischen Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und des Textverständnisses in Klassenstufe 3 auf?

2) Hat der Migrationsstatus einen Effekt auf die Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und des Textverständnisses von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6?

Bezüglich der intrinsischen Lesemotivation im Kontext von Migration sind die Theorie sowie die empirische Befundlage nicht eindeutig (vgl. Abschnitt 3), sodass hier in Hinblick auf das Niveau in Klassenstufe 3 und die Entwicklung von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6 keine Hypothese formuliert werden kann. Auf Grundlage der in Abschnitt 3 diskutierten theoretischen Annahmen und empirischen Befunde wird ein negativer Einfluss eines Migrationshintergrunds auf das Niveau des lesebezogenen Selbstkonzepts (Hypothese 1.1) und des Textverständnisses (Hypothese 1.2) erwartet. Darüber hinaus wird ein negativer Einfluss eines Migrationshintergrunds auf die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts (Hypothese 2.1) und kein Einfluss eines Migrationshintergrunds auf die Entwicklung des Textverständnisses (Hypothese 2.2) angenommen.

#### **2.1.4.1 Methode**

##### *Design und Stichprobe*

Die Analysen der vorliegenden Studie wurden mit Daten durchgeführt, die im Rahmen der *Berliner Leselängsschnittstudie* (LESEN 3-6) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme in den Jahren 2003 bis 2006 von Schülerinnen und Schülern an 22 Berliner Grundschulen erhoben wurden. Drei Messzeitpunkte stellen die Basis der Analysen dar: Juni 2003 (T1), Januar 2004 (T2) und Mai 2006 (T3). Zu T1 besuchten die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer die dritte Klassenstufe. An der Studie nahmen insgesamt  $N = 883$  Kinder teil. In die Analysen können die Daten von  $N = 712$  Kindern einbezogen werden, wovon

47.1 Prozent weiblich sind. Das Durchschnittsalter zu T1 war  $M = 9.09$  Jahre ( $SD = .52$ ). Der durchschnittliche sozioökonomische Status der Familien gemessen entsprechend des *Internationalen Sozio-ökonomischen Index* (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992) betrug  $M = 52.80$  ( $SD = 16.61$ ).

32.4 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sprechen Deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache als Deutsch in ihrer Familie und wurden deshalb als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eingestuft. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (deutsche Familiensprache) liegt der Anteil der Mädchen bei 47.6 Prozent und in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei 46.8 Prozent. Das Durchschnittsalter zu T1 betrug in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund  $M = 9.07$  Jahre ( $SD = .50$ ) und in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund  $M = 9.15$  Jahre ( $SD = .57$ ). Der durchschnittliche sozioökonomische Status der Familien der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund betrug  $M = 54.16$  ( $SD = 15.99$ ), während er in der Gruppe der Familien der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei  $M = 49.54$  ( $SD = 17.71$ ) lag.<sup>4</sup>

### *Instrumente*

Der Migrationshintergrund wurde über die Inkongruenz zwischen Schul- und Familiensprache operationalisiert. Für die Analysen wurde eine Dummy-Variable gebildet, die zwischen Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien nur Deutsch sprechen, und Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien Deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache sprechen differenziert (0 = nur Deutsch; 1 = Deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache).

Die intrinsische Lesemotivation sowie das lesebezogene Selbstkonzept wurden über in den Schülerfragebogen integrierte Selbsteinschätzungsskalen mit jeweils vier beziehungsweise sieben Items erhoben (Beispielitem Lesemotivation: „Lesen macht mir Spaß“; Beispielitem Selbstkonzept: „Ich kann das, was ich lese, leicht verstehen“). Zustimmung zu beziehungsweise Ablehnung von den Items wurde in beiden Fällen über eine vierstufige Likert-Skala ermöglicht (1 = *stimmt gar nicht*, 2 = *stimmt weniger*, 3 = *stimmt*

---

<sup>4</sup>  $N = 88$  Kinder haben zwischen T1 und T2 an einem Leseinterventionsprogramm teilgenommen und  $N = 52$  Kinder sind nach der vierten Klasse auf ein Gymnasium übergegangen. Die Leseprogrammteilnahme sowie der vorzeitige Übergang auf ein Gymnasium werden in allen Berechnungen berücksichtigt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in diesem Beitrag die Modelle allerdings ohne die Kontrollvariablen berichtet.

*eher*, 4 = *stimmt völlig*). Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwertbildung, wobei die negativ formulierten Items zuvor umgepolt wurden. Ein hoher Wert auf diesen Skalen entspricht einer hohen Ausprägung des entsprechenden Konstrukts. Die Reliabilitäten der Skalen zu T1, zu T2 sowie zu T3 sind als gut zu bewerten (Cronbachs  $\alpha_{t1\text{Selbstkonzept}} = .84$ ;  $\alpha_{t2\text{Selbstkonzept}} = .84$ ;  $\alpha_{t3\text{Selbstkonzept}} = .88$ ;  $\alpha_{t1\text{Motivation}} = .86$ ;  $\alpha_{t2\text{Motivation}} = .90$ ;  $\alpha_{t3\text{Motivation}} = .89$ ). Die jeweiligen manifesten Indikatoren des lesebezogenen Selbstkonzepts und der intrinsischen Lesemotivation wurden als Indikatorvariablen für die Bildung entsprechender latenter Variablen genutzt (vgl. Abschnitt 4.1.3).

Zur Erfassung des Textverständnisses zu T1 und T2 wurden Aufgaben aus dem *Hamburger Lesetest* (HAMLET 3-4; Lehmann, Peek & Poerschke, 1997) verwendet. Zu T3 wurde der *Diagnostische Test Deutsch* (DTD; Nauck & Otte, 1980) eingesetzt. Aufgrund der angestrebten Beantwortung längsschnittlicher Fragestellungen zu Entwicklungsverläufen wurden die Items Rasch-skaliert und auf einer gemeinsamen Fähigkeitsskala abgebildet. Anhand von zwei separaten Kalibrierungsstichproben von Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse im Mai 2004 beziehungsweise der vierten und sechsten Klasse im Februar 2006, wurden die Itemschwierigkeitsparameter geschätzt und die Tests über die Wellen auf einer Metrik skaliert. Hohe Werte auf der Skala entsprechen einem hohen Textverständnisniveau, während niedrige Werte ein niedriges Textverständnisniveau abbilden. Die Reliabilitäten der Tests zu den drei Messzeitpunkten sind als gut bis befriedigend zu bewerten (Cronbachs  $\alpha_{t1} = .78$ ;  $\alpha_{t2} = .69$ ;  $\alpha_{t3} = .69$ ).

### *Statistische Methoden*

Zur Untersuchung der im Vorangegangenen ausgeführten Forschungsfragen wurden autoregressive Cross-lag Panel-Modelle spezifiziert und zur Parameterschätzung wurde auf die Maximum-Likelihood-Methode zurückgegriffen. Zur Prüfung der Modellgüte wurde in Ergänzung zum  $\chi^2$ -Wert jeweils der *Comparative-Fit Index* (CFI) und der *Root-Mean-Square-Error of Approximation* (RMSEA) berechnet.<sup>5</sup> Die Messinvarianz der latenten Variablen *intrinsische Lesemotivation* und *lesebezogenes Selbstkonzept* über die drei Messzeitpunkte sowie zwischen den Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wurde über eine schrittweise Gleichsetzung der Faktorladungen sowie der Achsenabschnitte zu allen drei Messzeitpunkten und sich daran anschließenden

---

<sup>5</sup> Nach Hu und Bentler (1999) indiziert ein CFI-Wert größer als .95 und ein RMSEA-Wert kleiner als .06 eine zufriedenstellende Passung des Modells.



Modellvergleichen überprüft (Kline, 1998). Aufgrund der durchgeführten Modellvergleiche kann bezüglich der Messinvarianz der latenten Variablen lesebezogenes Selbstkonzept und intrinsische Lesemotivation über die drei Messzeitpunkte jeweils ein Modell schwacher faktorieller Invarianz angenommen werden und bezüglich der Messinvarianz der genannten Variablen zwischen den Gruppen der Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ein Modell starker faktorieller Invarianz.

In Bezug auf den Umgang mit fehlenden Werten wurde die Funktion der *Full Information Maximum-Likelihood-Schätzung* (FIML) in *Mplus* gewählt. Zu detaillierten Analysen bezüglich eines systematischen Stichprobenausfalls siehe Hartmann (2009). Aufgrund der Ergebnisse der durchgeführten Analysen ist ein unsystematischer Ausfall anzunehmen. Alle statistischen Analysen wurden mit den Statistikprogrammen SPSS 20.0 (2011) und *Mplus* 5.1 (Muthén & Muthén, 1998-2008) gerechnet.

### **2.1.4.2 Ergebnisse**

#### *Deskriptive Ergebnisse*

Erwartungsgemäß sind über den Untersuchungszeitraum hinweg Veränderungen in einzelnen Komponenten der Lesekompetenz beobachtbar: Zum ersten Messzeitpunkt in Klassenstufe 3 liegen die Mittelwerte der Gesamtstichprobe für die intrinsische Lesemotivation bei  $M = 3.44$  ( $SD = .72$ ), für das lesebezogene Selbstkonzept bei  $M = 3.03$  ( $SD = .64$ ) und für das Textverständnis bei  $M = -0.34$  ( $SD = 1.13$ ). Zum dritten Messzeitpunkt in Klassenstufe 6 liegen die entsprechenden Mittelwerte bei  $M = 3.12$  ( $SD = .83$ ) für die intrinsische Lesemotivation,  $M = 2.97$  ( $SD = .62$ ) für das lesebezogene Selbstkonzept und  $M = 0.65$  ( $SD = 1.10$ ) für das Textverständnis. Demnach nimmt die intrinsische Lesemotivation bis zur Klassenstufe 6 in der Gesamtstichprobe signifikant ab ( $t(246) = 6.52, p < .001$ ), während im lesebezogenen Selbstkonzept keine Veränderungen beobachtbar sind ( $t(246) = .80, p > .05$ ) und das Textverständnis statistisch signifikant zunimmt ( $t(254) = -14.77, p < .001$ ).

Zu keinem der drei Messzeitpunkte zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede in der intrinsischen Lesemotivation zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Gleichmaßen sind auch keine Gruppenunterschiede im lesebezogenen Selbstkonzept beobachtbar. Hingegen erzielten die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu allen drei Messzeitpunkten signifikant höhere Werte im Textverständnis als die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 1).

*Tabelle 1.* Mittelwerte und Standardabweichungen für intrinsische Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept und Textverständnis sowie die *t*-Werte, das Signifikanzniveau und die Effektstärken der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen

	Mit Migrationshintergrund			Ohne Migrationshintergrund			Mittelwertunterschiede		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Motivation 3	149	3.45	.75	326	3.43	.71	-0.37	> .05	.03
Motivation 4	150	3.37	.73	341	3.28	.84	-1.08	> .05	.11
Motivation 6	120	3.21	.74	275	3.07	.87	-1.64	> .05	.17
Selbstkonzept 3	157	3.07	.70	330	3.01	.62	-0.99	> .05	.09
Selbstkonzept 4	151	3.03	.58	342	2.95	.64	-1.41	> .05	.13
Selbstkonzept 6	118	3.00	.62	268	2.96	.62	-0.66	> .05	.06
Textverständnis 3	149	-0.62	1.00	330	-0.21	1.16	3.78	< .001	-.37
Textverständnis 4	149	-0.29	.98	343	0.03	1.03	3.24	< .01	-.32
Textverständnis 6	128	0.39	1.10	283	0.78	1.07	3.39	< .01	-.36

*Anmerkungen.* Dargestellt sind die Werte für die beobachteten Variablen. *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *p* = Signifikanzniveau; *t* = Prüfstatistik; *d* = Effektstärke (Cohens *d*).

Tabelle 2. Bivariate Korrelationsmatrix für intrinsische Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept und Textverständnis

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Motivation 3	-								
2 Motivation 4	.58***	-							
3 Motivation 6	.36***	.49***	-						
4 Selbstkonzept 3	.45***	.34***	.27***	-					
5 Selbstkonzept 4	.36***	.43***	.41***	.65***	-				
6 Selbstkonzept 6	.33***	.35***	.44***	.54***	.67***	-			
7 Textverständnis 3	.26***	.25***	.28***	.38***	.44***	.41***	-		
8 Textverständnis 4	.23***	.31***	.22***	.28***	.34***	.27***	.55***	-	
9 Textverständnis 6	.24***	.22***	.30***	.19**	.25***	.27***	.55***	.54***	-

Anmerkungen. Dargestellt sind die Werte für die beobachteten Variablen. Die Zahl hinter dem Konstrukt gibt die Klassenstufe an.

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ .

Die Interkorrelationen zwischen den Variablen intrinsische Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept und Textverständnis sind in Tabelle 2 dargestellt. Erwartungsgemäß zeigen sich über die Erhebungswellen hinweg statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Komponenten der Lesekompetenz. Niedrige bis mittlere Zusammenhänge sind zwischen der intrinsischen Lesemotivation und dem lesebezogenem Selbstkonzept beobachtbar. Die Zusammenhänge zwischen intrinsischer Lesemotivation und lesebezogenem Selbstkonzept auf der einen Seite und Textverständnis auf der anderen Seite bewegen sich ebenfalls auf einem niedrigen bis mittleren Niveau. Die aufgeführten Korrelationen weisen darüber hinaus auf eine mittlere bis hohe Stabilität der intrinsischen Lesemotivation sowie hohe Stabilitäten des lesebezogenen Selbstkonzepts und des Textverständnisses von Klassestufe 3 bis Klassenstufe 6 hin.

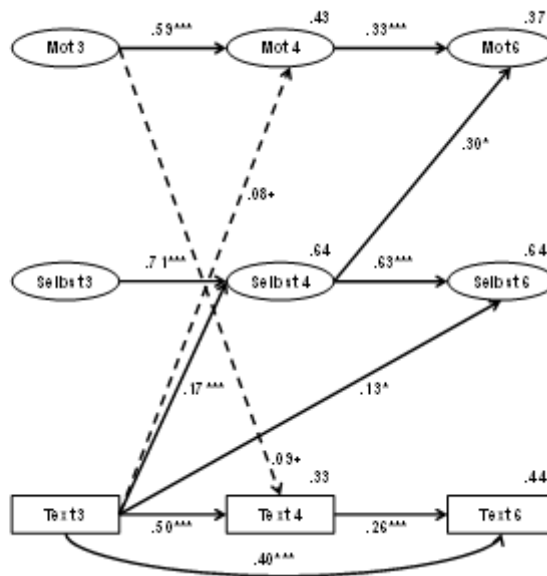
*Überprüfung der Forschungsfragen zu Effekten eines Migrationshintergrunds auf die intrinsische Lesemotivation, das lesebezogene Selbstkonzept und das Textverständnis*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde in einem ersten Schritt ein autoregressives Cross-lag Panel-Modell spezifiziert, das die Entwicklung sowie reziproke Zusammenhänge in der Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und des Textverständnisses von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6 abbildet (vgl. Abbildung 1). In diesem Modell wurden die Interkorrelationen zwischen den drei Konstrukten zu den einzelnen Messzeitpunkten, die jeweiligen autoregressiven Effekte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt und vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt sowie die kreuzverzögerten Effekte von der intrinsischen Lesemotivation auf das lesebezogene Selbstkonzept und das Textverständnis, vom lesebezogenen Selbstkonzept auf die intrinsische Lesemotivation und das Textverständnis sowie umgekehrt vom Textverständnis auf die intrinsische Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept spezifiziert. In die Abbildung wurden nur die statistisch signifikanten autoregressiven und kreuzverzögerten Effekte aufgenommen (vgl. Abbildung 1). Der Modellfit ist gut ( $\chi^2 = 1122.09$ ;  $df = 639$ ;  $p < .001$ ; CFI = .94; RMSEA = .03).

In Bezug auf die intrinsische Lesemotivation hat sich ein auf dem 10 Prozent-Niveau signifikanter positiver Einfluss der intrinsischen Lesemotivation auf die Entwicklung des Textverständnisses bis Klassenstufe 4 gezeigt. Bezüglich des lesebezogenen Selbstkonzepts konnte ein statistisch signifikant positiver Einfluss des lesebezogenen Selbstkonzepts auf die Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation von Klassenstufe 4 bis Klassenstufe 6 identifiziert werden. Das Textverständnis hat einen auf dem 10 Prozent-Niveau signifikanten positiven Einfluss auf die Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation bis Klassenstufe 4 sowie einen statistisch signifikanten positiven Einfluss auf die Entwicklung des lesebezogenes Selbstkonzepts von Klassenstufe 3 bis zu den Klassenstufen 4 und 6.

Zusammenfassend ergibt sich, dass die intrinsische Lesemotivation tendenziell kurzfristig die Entwicklung des Textverständnisses fördert, während umgekehrt das Textverständnis tendenziell kurzfristig einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation hat. Das lesebezogene Selbstkonzept begünstigt die Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation kurzfristig und die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts wird wiederum kurz- und langfristig durch das Textverständnis positiv vorhergesagt.

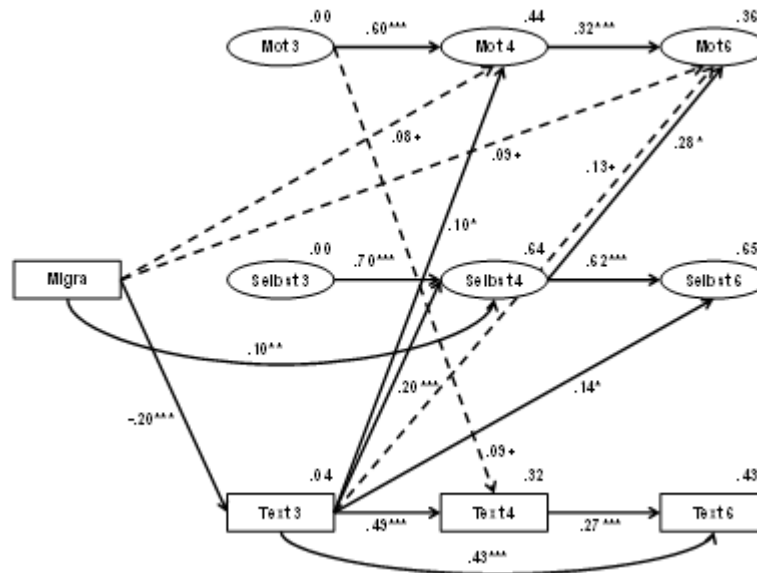
Abbildung 1. Autoregressives Cross-lag Panel-Modell intrinsische Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept und Textverständnis Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6



Anmerkungen. Darstellung der statistisch signifikanten, standardisierten Pfadkoeffizienten und der aufgeklärten Varianz  $R^2$  aus *Mplus* 5.1; \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ , + signifikant auf dem 10 Prozent-Niveau. Mot = intrinsische Lesemotivation, Selbst = lesebezogenes Selbstkonzept; Text = Textverständnis; die Zahl hinter dem Konstrukt gibt die Klassenstufe an. Ohne grafische Darstellung der Interkorrelationen zu den einzelnen Messzeitpunkten sowie der nicht statistisch signifikanten Pfade.

Um die Forschungsfragen 1 und 2 zu überprüfen, wurde das Modell in einem zweiten Schritt erweitert, indem zusätzlich der Migrationsstatus als Prädiktor der drei untersuchten Konstrukte zu allen drei Messzeitpunkten eingeführt wurde (vgl. Abbildung 2). Die Güte der Modellpassung ist auch bei diesem Modell zufriedenstellend ( $\chi^2 = 1189.45$ ,  $df = 672$ ,  $p < .001$ , CFI = .94, RMSEA = .03). Im Rahmen der Überprüfung von Forschungsfrage 1, ob der Migrationsstatus einen Zusammenhang mit dem Niveau der intrinsischen Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und des Textverständnisses in Klassenstufe 3 aufweist, zeigt sich kein Effekt eines Migrationshintergrunds auf das Niveau der intrinsischen Lesemotivation in Klassenstufe 3. Darüber hinaus ist auch kein Effekt eines Migrationshintergrunds auf das Niveau des lesebezogenen Selbstkonzepts identifizierbar. Hypothese 1.1 kann somit nicht bestätigt werden. Hypothesenkonform zeigt sich hingegen eine statistisch signifikante negative Prädiktionskraft eines Migrationshintergrunds für das Niveau des Textverständnisses (Hypothese 1.2).

Abbildung 2. Autoregressives Cross-lag Panel-Modell Migrationshintergrund, intrinsische Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept und Textverständnis Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6



Anmerkungen. Darstellung der statistisch signifikanten, standardisierten Pfadkoeffizienten und der aufgeklärten Varianz  $R^2$  aus Mplus 5.1; \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ , + signifikant auf dem 10 Prozent-Niveau. Migra = Migrationshintergrund, Mot = intrinsische Lesemotivation, Selbst = lesebezogenes Selbstkonzept; Text = Textverständnis; die Zahl hinter dem Konstrukt gibt die Klassenstufe an. Ohne grafische Darstellung der Interkorrelationen zu den einzelnen Messzeitpunkten sowie der nicht statistisch signifikanten Pfade.

Die Überprüfung von Forschungsfrage 2, ob der Migrationsstatus einen Effekt auf die weitere Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation, des lesebezogenen Selbstkonzepts und des Textverständnisses von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6 hat, zeigt jeweils einen auf dem 10 Prozent-Niveau signifikanten positiven Effekt des Migrationshintergrunds auf die Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 4 sowie von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6. Darüber hinaus kann im Widerspruch zu Hypothese 2.1 ein statistisch signifikant positiver Effekt eines Migrationshintergrunds auf die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts von Klassenstufe 3 bis zur Klassenstufen 4 beobachtet werden. Bezüglich der Entwicklung des Textverständnisses zeigt sich hypothesenkonform kein Effekt eines Migrationshintergrunds (Hypothese 2.2).

Zusammenfassend ergibt sich für die untersuchten Schuljahre eine tendenziell positivere kurz- und langfristige Entwicklung der intrinsischen Lesemotivation sowie eine positivere kurzfristige Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts bei Schülerinnen und

Schülern mit Migrationshintergrund, während der Migrationshintergrund gleichzeitig einen negativen Einfluss auf den Status des Textverständnisses in Klassenstufe 3 hat.

### ***2.1.4.3 Diskussion und Ausblick Studie 1***

Die Ergebnisse der im Rahmen von Studie 1 durchgeführten Analysen zeigen eine tendenziell positivere Entwicklung intrinsischer Lesemotivation bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund über den Untersuchungszeitraum von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 6. Hinweise auf eine höhere Ausprägung intrinsischer Lesemotivation bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund können für Klassenstufe 3 hingegen nicht bestätigt werden (vgl. OECD 2010b). Bezüglich des lesebezogenen Selbstkonzepts konnte, entgegen der Forschungsbefunde von Shajek, Lüdtke und Stanat (2006) und Roebbers, Mecheril und Schneider (1998), kein signifikant niedrigeres Niveau bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Klassenstufe 3 identifiziert werden. Es ergibt sich vielmehr ein signifikant positiver Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts. Der erwartete suboptimale Verlauf der Lesekompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Hinblick auf die Elaboration des Textverständnisses konnte beobachtet werden (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Schwippert et al., 2008).

Die Analysen bestätigen den Bedarf an domänenspezifischer schulischer Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Bisher spiegeln sich die unter Berücksichtigung ihrer geringeren Lesekompetenz vergleichsweise positiven domänenspezifischen motivationalen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht in ihren Leistungen wider. Einerseits muss in Betracht gezogen werden, dass die Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht über die erforderlichen Ressourcen und Kompetenzen verfügen, ihr motivationales Potential auch in leistungsförderliches Verhalten umsetzen zu können. Auf der anderen Seite werden die motivationalen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter Umständen von den Lehrkräften nicht in optimaler Weise aufgegriffen (Stanat, Segeritz & Christensen, 2010). Es besteht folglich vor dem Hintergrund widersprüchlicher empirischer Ergebnisse erweiterter Forschungsbedarf nicht nur in Hinblick auf Niveauunterschiede bei motivationalen Variablen, sondern auch in Hinblick auf differenzielle Zusammenhänge mit Leistungsvariablen und die Nutzbarmachung potentieller motivationaler Ressourcen im



Rahmen gruppenspezifischer Fördermaßnahmen. Darüber hinaus muss in künftigen Studien eine Überprüfung der Rolle des sozioökonomischen Status erfolgen, da sich hier in Übereinstimmung mit dem aktuellen Forschungsstand Gruppenunterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationsgeschichte gezeigt haben (vgl. Abschnitt 2.4.1.1).

## 2.1.5 Studie 2 – Bedeutung des Kontexts bei der Erfassung von Wortschatz und basalen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Der Wortschatz von Schülerinnen und Schülern stellt eine zentrale Komponente der Lesekompetenz und damit eine wichtige Voraussetzung für Bildungserfolg dar (vgl. Abschnitt 3). Die vorliegende Studie untersucht vor dem Hintergrund empirisch bestätigter Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund den Wortschatz und die basalen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der vierten Klassenstufe. Es soll überprüft werden, ob Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich in Abhängigkeit davon ausfallen, ob in Wortschatz- und basalen Lesefähigkeitstests ein Kontext mit dargeboten wird. Hierzu wird der Einfluss des Migrationsstatus – operationalisiert über die Inkongruenz von Schul- und Familiensprache – auf das Niveau des Wortschatzes und der basalen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassenstufe bei kontextfreier beziehungsweise kontextintegrierter Erfassung der Konstrukte überprüft. Die folgenden Forschungsfragen wurden überprüft:

1) Weist ein Migrationshintergrund einen negativen Zusammenhang mit dem Niveau des Wortschatzes und der basalen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassenstufe auf?

2) Ist der erwartete Unterschied bei der Erfassung der Leistung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den Bereichen Wortschatz und basale Lesefähigkeiten geringer, wenn in den Tests der Kontext zur Bedeutungsentnahme dargeboten wird?

Auf Grundlage der in Abschnitt 3 näher ausgeführten theoretischen Annahmen und empirischen Befunde wird erwartet, dass die Analysen einen negativen Einfluss eines Migrationshintergrunds auf den Wortschatz und die basalen Lesefähigkeiten zeigen

(Hypothese 1). Darüber hinaus werden geringere Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erwartet, wenn in den eingesetzten Tests der Kontext zur Bedeutungsentnahme mit dargeboten wird (Hypothese 2).

### **2.1.5.1 Methode**

#### *Design und Stichprobe*

Die Analysen der Studie wurden mit Daten durchgeführt, die im Rahmen der Pilotierung der Studie *POTential ErstSPRACHE* am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und der Research School Education and Capabilities im Frühjahr 2011 erhoben wurden. An der Pilotierungsstudie nahmen insgesamt 86 Viertklässlerinnen und Viertklässler an 10 Grundschulen im Ruhrgebiet teil. In die Analysen können jedoch nur die Daten von  $N = 40$  Schülerinnen und Schülern einbezogen werden (21 Jungen).<sup>6</sup> Das Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrug  $M = 10.03$  Jahre ( $SD = .66$ ). Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds erfolgte wie in Studie 1 über die Familiensprache. Die Stichprobe setzt sich aus 29 Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (mit deutscher Familiensprache) und 11 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (türkische Familiensprache) zusammen.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil der Mädchen bei 44.8 Prozent und in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei 54.5 Prozent. Das Durchschnittsalter betrug in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund  $M = 10.03$  Jahre ( $SD = .68$ ) und in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund  $M = 10.00$  Jahre ( $SD = .63$ ).

#### *Instrumente*





Der Migrationshintergrund wurde in Übereinstimmung mit Studie 1 ebenfalls über die Inkongruenz zwischen Schul- und Familiensprache operationalisiert. Für die Analysen wurde erneut eine Dummy-Variable gebildet, die in dieser Studie zwischen Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien nur Deutsch sprechen und Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien Deutsch und Türkisch oder nur Türkisch sprechen differenziert (0 = nur Deutsch; 1 = Deutsch und Türkisch oder nur Türkisch).

---

<sup>6</sup> Es werden nur Daten von Kindern ohne Migrationshintergrund oder mit türkischem Migrationshintergrund für die im Folgenden berichteten Analysen genutzt.

Der Wortschatz wurde zum einen anhand des verbalen Untertests des *Kognitiven Fähigkeitstests für vierte bis zwölfte Klassen, Revision* (KFT 4-12 + R; Heller & Perleth, 2000) getestet. Bei diesem Test soll für jedes der 25 vorgegebenen Zielwörter ein Synonym aus fünf Alternativen gewählt werden (Beispielwort „Schluss“, Antwortalternativen: A „Deckel“, B „Beifall“, C „Schwanz“, D „Ende“, E „Anfang“).<sup>7</sup> Der Wortschatz wird in diesem Test auf Wortebene geprüft, ohne dass der Kontext zur Bedeutungsentnahme vorhanden ist.<sup>8</sup>

Zum anderen wurde zur Erfassung des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler ein Wortschatztest entwickelt, der die Wortschatzkompetenz unter Einbindung der Zielwörter in einen Satzkontext prüft (*Bildungssprachlicher Wortschatztest auf Satzebene-Vorversion, BSWT-Satz-V*). Der Kontext wird zur Bedeutungsentnahme dargeboten. Das Format des *BSWT-Satz-V* ist an die Salzburger Lese-Screenings (Mayringer & Wimmer, 2003) angelehnt. Insgesamt umfasst der Test 21 inhaltlich und grammatikalisch einfache Sätze, die von den Schülerinnen und Schülern auf die Richtigkeit des Satzinhalts geprüft werden sollen, wobei die Korrektheit abhängig vom Zielwort ist (Beispielsatz „Der Käse muss bald konsumiert werden.“ ✓×).

Zur kontextfreien Erfassung der basalen Lesefähigkeiten auf Wortebene ohne Darbietung des Kontexts zur Bedeutungsentnahme wurden Aufgaben aus der *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP; Küspert & Schneider, 1998)* verwendet. Die *WLLP* misst als Speed-Test die Dekodiergeschwindigkeit, indem 140 geschriebenen Wörtern jeweils vier Bildalternativen gegenüber gestellt sind und das passende Bild anzustreichen ist (Beispielwort Hose; Bildalternativen: , , , ). Die Items und die Bearbeitungszeit der *WLLP* wurden in dieser Studie halbiert.

Zur kontextintegrierten Erfassung der basalen Lesefähigkeiten auf Satzebene wurde das *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4* mit 70 Satzitems (*SLS 1-4; Mayringer & Wimmer, 2003*) verwendet. Bei diesem Test wird eine Liste einfacher richtiger und falscher Sätze vorgelegt (Beispielsatz „Eisen ist hart.“ ✓×), die möglichst schnell gelesen und nach ihrer Richtigkeit beurteilt werden sollen. Der Kontext steht den Schülerinnen und Schülern hier zur Bedeutungsentnahme zur Verfügung. Gemessen wird, wie viele Sätze in drei Minuten korrekt bearbeitet wurden.

---

<sup>7</sup> Der Originaltest wurde um ein Item gekürzt, weil eine zufriedenstellende Reliabilität des Tests in der Subgruppe der türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler andernfalls nicht gegeben gewesen wäre.

<sup>8</sup> Die Reliabilität der Instrumente ist im Mittel als gut zu bewerten (Gruppe von Kindern ohne Migrationshintergrund: Cronbachs  $\alpha_{KFT} = .81$ ,  $\alpha_{BSWT-Satz-V} = .77$ ,  $\alpha_{SLS} = .95$ ,  $\alpha_{WLLP} = .95$ ; Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund: Cronbachs  $\alpha_{KFT} = .63$ ,  $\alpha_{BSWT-Satz-V} = .72$ ,  $\alpha_{SLS} = .94$ ,  $\alpha_{WLLP} = .94$ ).

### *Statistische Methoden*

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der jeweiligen Standardabweichungen und Gruppengrößen hinsichtlich ihrer Effektstärke (Cohens  $d$ ) überprüft. Außerdem werden Analysen auf Basis von  $t$ -Tests vorgestellt. Aufgrund der geringen Stichprobengröße insbesondere bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ist zu berücksichtigen, dass bei den hier berichteten Analysen selbst Unterschiede mit substanzieller Effektstärke keine statistische Signifikanz aufweisen.

### **2.1.5.2 Ergebnisse**

#### *Deskriptive Ergebnisse*

Die deskriptiven Analysen zeigen für die eingesetzten Subtests zur Erfassung unterschiedlicher schriftsprachlicher Kompetenzen keine Decken- oder Bodeneffekte. Gleichzeitig deuten die substanziellen Standardabweichungen auf deutliche Kompetenzunterschiede innerhalb der Schülergruppen hin (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3. Mittelwerte und Standardabweichungen für Wortschatz und basale Lesefähigkeiten

	Maximalpunktzahl	Mit türkischem Migrationshintergrund		Ohne Migrationshintergrund	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Wortschatz ohne Kontext (KFT)	24	9.18	3.12	11.86	4.66
Wortschatz mit Kontext (BSWT-SATZ-V)	21	10.18	3.71	11.69	4.12
Basale Lesefähigkeiten ohne Kontext (WLLP)	70	41.73	10.72	48.48	12.25
Basale Lesefähigkeiten mit Kontext (SLS)	70	38.91	8.70	40.51	9.52

Anmerkungen. *N* = 29 Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund; *N* = 11 Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

*Tabelle 4. Bivariate Korrelationsmatrix für Wortschatz und basale Lesefähigkeiten*

		1	2	3	4
1	KFT	-			
2	BSWT-Satz-V	.38*	-		
3	WLLP	.54**	.51**	-	
4	SLS	.51**	.41**	.82**	-

*Anmerkungen.* \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

Auch die Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Konstrukten weisen das theoretisch erwartbare Muster auf (vgl. Tabelle 4). So bestehen signifikant hohe Korrelationen zwischen allen Konstrukten.

*Überprüfung der Forschungsfragen zu differenziellen Effekten kontextfreier beziehungsweise kontextintegrierter Erfassung von Wortschatz und basalen Lesefähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund*

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, ob ein Migrationshintergrund einen negativen Einfluss auf das Niveau des Wortschatzes und der basalen Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassenstufe aufweist, wurden die Mittelwertunterschiede untersucht. Die Ergebnisse der Analysen zeigen hypothesenkonform (Hypothese 1) signifikante Gruppenunterschiede im Bereich Wortschatz im KFT zuungunsten der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ( $t(38) = 1.76, p < .05, d = -.58$ ). Beim BSWT-Satz-V ist der Unterschied mittlerer Effektstärke zwischen den beiden Gruppen zuungunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund statistisch nicht signifikant ( $t(38) = .94, p > .05, d = -.37$ ). Der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im WLLP lässt sich trotz einer mittleren Effektstärke ( $d = -.57$ ) nicht zufallskritisch absichern ( $t(38) = 1.61, p > .05$ ). Auf deutlich kleinere Gruppenunterschiede deutet die Effektstärke ( $d = -.17$ ) im SLS hin ( $t(38) = .49, p > .05$ ).

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 2, ob der erwartete Unterschied bei der Erfassung der Leistung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne

Migrationshintergrund in den Bereichen Wortschatz und basale Lesefähigkeiten geringer wird, wenn in den Tests der Kontext zur Bedeutungsentnahme dargeboten wird, wurden die im Vorangegangenen berichteten Effektstärken der Mittelwertunterschiede verglichen. Betrachtet man die Ergebnisse der Mittelwertunterschiede im Bereich Wortschatz, so finden sich hypothesenkonform (Hypothese 2) Hinweise darauf, dass sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verringern, wenn der Kontext zur Bedeutungsentnahme vorhanden ist. So ist die Effektstärke der Mittelwertunterschiede im kontextfreien KFT ( $d = -.58$ ) im Vergleich zur Effektstärke der Mittelwertunterschiede im kontextbietenden BSWT–Satz-V ( $d = -.37$ ) höher. In die gleiche Richtung weisen auch die Ergebnisse im Bereich der basalen Lesefähigkeiten, wobei bei beiden Tests die Differenzen zwischen den Gruppen nicht zufallskritisch abzusichern sind. Hier ist die Effektstärke des Mittelwertunterschieds im kontextfreien WLLP ( $d = -.57$ ) substanziell, während im kontextbietenden SLS die kritische Grenze eines kleinen Effekts nicht erreicht wird ( $d = -.17$ ).

Zusammenfassend ergibt sich, dass die Effektstärken in den Analysen mit Schülerinnen und Schülern in der vierten Klassenstufe auf den erwarteten Effekt des Migrationshintergrunds auf den Wortschatz und die basalen Lesefähigkeiten hinweisen. Es deuten sich gleichzeitig deutliche Unterschiede in Abhängigkeit davon an, ob die Konstrukte in den Testinstrumenten mit oder ohne Darbietung des Kontexts zur Bedeutungsentnahme erfasst werden. Sowohl bei der Diagnostik im Bereich Wortschatz ohne Kontext (*KFT*) als auch im Bereich basale Lesefähigkeiten ohne Kontext (*WLLP*) sind die empirischen Leistungsdifferenzen bei Interpretation der Effektstärken deutlich größer als bei der Erfassung des Wortschatzes mit Kontext (*BSWT–Satz-V*) beziehungsweise der basalen Lesekompetenz mit Kontext (*SLS*). Aufgrund der geringen Stichprobengröße konnten die Ergebnismuster jedoch überwiegend nicht zufallskritisch abgesichert werden. Sie sind demnach als explorativ einzustufen und ihre Replikation ist anhand größerer Stichproben anzustreben.

### **2.1.5.3 Diskussion und Ausblick Studie 2**

Die Ergebnisse der im Rahmen von Studie 2 durchgeführten Analysen bestätigen auch für die Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassenstufe, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich Wortschatz und basale Lesefähigkeiten geringere Kompetenzen aufweisen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Gogolin, Neumann & Roth, 2003; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007). Trotz des explorativen Charakters der Analysen weisen die Ergebnismuster für den Wortschatz und die

basalen Lesefähigkeiten beide auf die Bedeutsamkeit der Darbietung des Kontexts in Testinstrumenten hin. Dies ist ein bisher kaum thematisierter Aspekt der Diagnostik im Bereich der Sprachkompetenzen, den es bei der Interpretation diagnostischer Ergebnisse, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, zukünftig verstärkt zu beachten gilt. Um genauere Aussagen zu den hier gefundenen Ergebnistendenzen vornehmen zu können, sind kontextfreie und kontextbietende Tests notwendig, die dieselben Wörter enthalten und somit eine optimale Vergleichbarkeit der Ergebnisse zulassen.

Darüber hinaus lassen sich Hinweise auf Benachteiligungen in den Sprachkompetenzen finden, die in einer Folgestudie durch eine größere Stichprobe und unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen abgesichert werden sollen. Vor dem Hintergrund der angenommenen Bedeutsamkeit des Kontextzugangs für den Wortschatz, hat die Folgestudie das zentrale Ziel, das Potential der Erstsprache für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache zu untersuchen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass den Schülerinnen und Schülern bei Einbezug ihrer Muttersprache ein größerer Wortschatzumfang zur Verfügung steht, um den Kontext des gelesenen Textes zu verstehen, und es bleibt zu prüfen, ob sie dadurch die Zielwörter in Deutsch besser erschließen können. Die Erstsprache könnte bei Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Familiensprache die sprachlichen Defizite in Bezug auf das Verstehen des Kontexts im Deutschen ausgleichen, indem eine weitere Sprache einbezogen wird, um den Gesamtzusammenhang des Texts zu verstehen. Es soll dem Kind möglich werden, neue Wörter aus dem Textkontext zu erschließen. Ein dadurch erweiterter Wortschatzumfang kann sich positiv auf die Lesekompetenz (McElvany, 2008) und somit auch auf den schulischen Erfolg (Dirim & Mecheril, 2009) auswirken. So soll der theoretische Ansatz von Sternberg und Powell erstmalig in einem Förderprogramm für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache systematisch nutzbar gemacht werden.

## 2.1.6 Diskussion

Vor dem Hintergrund empirisch wiederholt bestätigter Differenzen in Bildungspartizipation und Kompetenzerwerb zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestand die Zielsetzung des vorliegenden Forschungsbeitrags im Erlangen eines vertieften Verständnisses für die Spezifika im Lesekompetenzerwerbsprozess von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund. Dabei wurden zentrale Subkomponenten des Lesekompetenzerwerbs berücksichtigt. Während in Studie 1 der Schwerpunkt auf den motivationalen Aspekten des



---

Lesekompetenzerwerbs lag, fokussierte Studie 2 auf die Diagnostik und potentielle Förderansätze für Wortschatz und Leseverstehen durch die Darbietung kontextueller Hinweise. In Studie 1 fanden sich empirische Hinweise auf eine tendenziell positivere Entwicklung domänenspezifischer motivationaler Variablen in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Sollte sich dieser Befund in zukünftigen Studien bestätigen lassen, so könnte die domänenspezifische Motivation als einschlägige Ressource potentiell für gruppenspezifische Interventionen nutzbar gemacht werden. Studie 2 konnte einen erhöhten Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Bereich Wortschatz und basale Lesefähigkeiten identifizieren und weist darüber hinaus auf eine hohe Bedeutsamkeit der Darbietung des Kontexts in Testinstrumenten hin. Ob die Einbindung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler in einschlägige bereichsspezifische Förderung ertragreich sein kann, bleibt in anschließenden Forschungsarbeiten zu prüfen. Ungeklärt bleibt darüber hinaus, ob beziehungsweise zu welchem Grad die Befunde aus beiden Studien über die verschiedenen Subgruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in Deutschland verallgemeinerbar sind und welche Rolle Gruppenunterschiede in der Verfügbarkeit von sozioökonomischem und kulturellem Kapital spielen.

## 2.1.7 Literatur

Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2007). *Förderung von Lesekompetenz - Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). *Lesemotivation und Lernstrategien*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S.73-112). Münster: Waxmann.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008). *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland* (Working Paper 13). Nürnberg.

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.

Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 660-684.

Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52, 159-199.

Böttcher, A., Krieger, S. & Kolvenbach, F.-J. (2010). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Wirtschaft und Statistik* (62. Jahrgang, Ausgabe 2, S. 158-164). Wiesbaden.

Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.

Carey, D. (2008). *Improving education outcomes in Germany*. OECD Economics Department Working Papers, No. 611, OECD Publishing. doi:10.1787/241675712618

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde* (2.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2009). *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann.

Eckhardt, A. G. (2008). *Aspekte schulbezogener Sprache als Barriere für schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache*. Münster: Waxmann.

Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-253). Münster: Waxmann.

Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.

Gogolin, I. (2006). Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 33-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *BLK - Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Heft 107.

Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.

Hartmann, R. M. (2009). Entwicklung von Lesekompetenz in Abhängigkeit von der Kongruenz zwischen Schulsprache und Familiensprache. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität, Berlin.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+R)*. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.

Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling*, 6, 1-55.

Hurrelmann, B. (2002). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S.123-149). Weinheim: Juventa.

Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 534-552.

Kurtz-Costes, B. E. & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.

Küspert, W. & Schneider, W. (1998). Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Lehmann, R. H., Peek, R. & Poerschke, J. (1997). *Hamburger Lesetest für 3. bis 4. Klassen (HAMLET 3-4)*. Weinheim: Beltz.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4*. Bern: Hans Huber.

McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen* (S. 222-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nauck, J. & Otte, R. (1980). Diagnostischer Test Deutsch (DTD). Braunschweig: Westermann.

NICHD - National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

OECD (2010a). *PISA 2009 results: Overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). doi.org/10.1787/9789264091504-en

OECD (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices* (Volume III). doi.org/10.1787/9789264083943-en

Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Roebbers, C. M., Mecheril, A. & Schneider, W. (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 723-736.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In C. Artelt, U. Schiefele, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Entwicklung, Bedingungen und Förderung der Lesekompetenz Jugendlicher - Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten* (S. 61-99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Shajek, A., Lüdtke, O. & Stanat, P. (2006). Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 125-145.

Schwippert, K., Hornberg, S. & Goy, M. (2008). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S.111-125). Münster: Waxmann.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.

Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31-58). Münster: Waxmann.

Steinhoff, T. (2009). *Wortschatz - eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?* Siegen: Universität Siegen.

Sternberg, R. & Powell, J. (1983). *Comprehending verbal comprehension. American Psychologist*, 39, 878-893.

Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.

Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 41-49.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft*, 10, 149-168.

Wang, J. H.-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.

Werner, H. & Kaplan, E. (1950). Development of word meaning through verbal context: An experimental study. *Journal of Psychology*, 29, 251-257.

Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 72-80). Weinheim/Basel: Beltz.

Wilmes, S., Plathner, F. & Atanasoska, T. (Eds.). (2011). *Second language teaching in multilingual classes: Basic principles for primary schools*. Bozen: EURAC Research.

## 2.2 BEITRAG II:

# WORTSCHATZFÖRDERUNG BEI GRUNDSCHULKINDERN – EIN VERGLEICH VON KINDERN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND

Wahiba El-Khechen, Miriam M. Gebauer & Nele McElvany

Technische Universität Dortmund

**El-Khechen, W.**, Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2012). Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(2), 48-63.



### ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag untersucht die Wortschatzkompetenz und den -erwerb von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ( $N = 141$ ) mit Daten der Studie *POTentialErstSPRACHE*. Wortschatzerwerb erfolgte systematisch basierend auf der *Theory of Learning from Context* von Sternberg & Powell (1983). Die Analysen zeigen, dass Kinder mit türkischer Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache in der vierten Klasse signifikant geringere Wortschatzkompetenzen im Deutschen aufweisen. Ebenfalls weisen die Befunde darauf hin, dass das Lernen neuer Wörter aus dem Textkontext für beide untersuchten Gruppen effektiv ist. Jedoch zeigte sich entgegen der Erwartungen kein geringerer Wortschatzerwerb von Kindern mit türkischer Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache.

*Schlüsselwörter: Wortschatzförderung, Grundschule, Familiensprache, Lernen aus dem Kontext, Empirische Untersuchung*

### ABSTRACT

The present paper investigates vocabulary competence and acquisition of students with and without immigrant background ( $N = 141$ ) using data of the study *POTentialErstSPRACHE* [*POTentialFirstLANGUAGE*]. Vocabulary acquisition occurs systematically based on the *Theory of Learning from Context* by Sternberg & Powell (1983). Students with Turkish first language showed significant lower vocabulary competences compared to students with German first language. The findings also indicate that learning vocabulary from a written text is effective both for students with German and Turkish first language. By contrast, the findings do not support the expectation that students with Turkish family language acquire less new vocabulary from a written text in German compared to their peers with German first language.

*Keywords: vocabulary fostering, primary school, family language, learning from context, empirical study*

---

## 2.2 BEITRAG II: WORTSCHATZFÖRDERUNG BEI GRUNDSCHULKINDERN – EIN VERGLEICH VON KINDERN MIT UND OHNE MIGRATIONS HinterGRUND

### 2.2.1 Einleitung

Ausgelöst durch die Debatte um Leistungsunterschiede, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe von Kindern deutscher und nichtdeutscher Familiensprache und die Annahme, dass vorhandene Differenzen zu einem erheblichen Anteil auf geringe Kenntnisse von Deutsch als Zweitsprache zurückgeführt werden können, stehen Spracherwerb und –förderung von Kindern mit einer nichtdeutschen Familiensprache zunehmend im Fokus von wissenschaftlicher Forschung, pädagogischer Praxis und Bildungsadministration (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003). Eine große und weiter ansteigende Zahl von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen spricht zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Laut des *Programme for International Student Assessment* (PISA) erreichte diese Gruppe im Jahr 2009 einen Wert von 42.4 % (vgl. OECD 2010a), wobei in dieser Gruppe vorwiegend Türkisch sprechende Kinder zu finden sind (vgl. Herwartz-Emden 2003, Söhn & Özcan 2006). Für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern ist insbesondere die Beherrschung des Deutschen als Verkehrssprache von Bedeutung. Dabei stellt gerade der Wortschatz eine theoretisch wie empirisch wichtige Voraussetzung für Bildungserfolg und konkret für die Entwicklung der Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz für Bildung, Beruf und Alltag dar (Lesaux & Siegel 2003, Limbird 2007, Nagy & Scott 2000). Je mehr Wörter Schülerinnen und Schülern bekannt sind, desto besser gelingt ihnen der aktive und passive Umgang mit der Sprache und in Folge eine erfolgreichere Beteiligung am Schulunterricht (für einen Überblick Scarborough 2001, Sénéchal, Oullette & Rodney 2006). Wortschatzförderung kann sowohl explizit als auch implizit, beispielsweise durch das Erschließen unbekannter Wörter aus dem (Text-) Kontext, erfolgen (vgl. NICHD 2000, Sternberg & Powell 1983). Es gilt zu klären, wie der allgemeine Wortschatz am Ende der vierten Klassenstufe bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ausgeprägt ist, ob und inwieweit der Prozess des Erschließens neuer Wörter aus dem schriftlichen Kontext bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit effektiv wirkt, ob dieser Wortschatzzuwachs nachhaltig ist und ob

Kinder mit einer anderen Familiensprache den gleichen Wortschatzzugewinn aus dem Kontext deutschsprachiger Texte aufweisen.

## 2.2.2 Theoretischer Hintergrund

### 2.2.2.1 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Ein *Migrationshintergrund* von Schülerinnen und Schülern wird an unterschiedlichen Indikatoren festgemacht. Unabhängig davon, ob als Indikator eine andere Staatsangehörigkeit als Deutsch, ein anderes Geburtsland des Kindes, der Eltern oder Großeltern oder die Verwendung einer anderen Familiensprache als der Amtssprache verwendet wird (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009), weisen empirische Studien und Bildungsstatistiken konsistent darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland einen geringeren Bildungserfolg haben als Kinder ohne Migrationshintergrund (für einen Überblick Raumsauer 2010, Stanat 2008). Die kritische Situation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lässt sich bereits vor dem Sekundarschulübergang in der Grundschule beobachten. So zeigten Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil am Ende der Grundschulzeit schwächere Leseleistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund in den Erhebungen der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU: Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert & Valtin 2008). Als bedeutende Erklärungsvariable für die gefundenen Unterschiede identifizierte die Studie die in der Familie gesprochene Sprache (Schwippert, Bos & Lankes 2004). Ähnliche Befunde wurden für die Altersstufe am Ende der Pflichtschulzeit in den vier Wellen der PISA-Studie (2000, 2003, 2006 und 2009) berichtet. Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil blieben sowohl in ihren Lese- als auch in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen hinter Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zurück (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß 2002, Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel 2005, Prenzel, Artelt, Baumert, Blum, Hammann, Klieme & Pekrun 2008, OECD 2010b). Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Alltag hauptsächlich ihre Familiensprache sprachen, erreichten im Vergleich zu anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund die geringsten Leistungen. Hier erwies sich die Situation der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Herkunft als besonders ungünstig, da diese Schülergruppe – auch mit zunehmender Aufenthaltsdauer – nicht deutlich häufiger Deutsch im Alltag sprach und vor allem im Lesen unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielte (ebd.). Die Ergebnisse konnten in weiteren Untersuchungen bestätigt werden (Böhme,

Tiffin-Richards, Schipolowski & Leucht 2010; Ergebnisse der Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International DESI Studie: DESI-Konsortium 2008).

Neben selteneren vorgezogenen Einschulungen, häufigeren Zurückstellungen und einer insbesondere in der Grundschulzeit erhöhten Rate von Klassenwiederholungen besteht im weiteren Bildungsverlauf eine Unterrepräsentation dieser Schülergruppe in den Schularten, die zu höheren Abschlüssen führen und gleichzeitig eine Überrepräsentation an Haupt- und Gesamtschulen (Diefenbach 2004, Ditton, Krüsken & Schauenberg 2005, Göbel, Rauch & Vieluf 2011, Hugener & Thränhardt 2001). Einem substantiellen Anteil dieser Schülergruppe gelingt es darüber hinaus nicht, den Hauptabschluss zu erwerben, eine Berufsausbildung abzuschließen oder eine Hochschule zu besuchen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2010). Als besonders ungünstig zeigt sich die Situation der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Herkunft (Kristen & Dollmann 2009, Segeritz, Walter & Stanat 2010).

Zusammenfassend weisen die berichteten Befunde auf eine suboptimale Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und auf die Bedeutung der Beherrschung der deutschen Sprache für die Erreichung bildungsrelevanter Ziele hin. Die Sprache ist ein zentrales Werkzeug für schulisches Lernen aus mündlichen und schriftlichen Kontexten und die Grundlage für lebenslange Weiterbildung (vgl. Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider & Stanat 2010). Darüber hinaus ist die Beherrschung der Verkehrssprache nicht nur für den schulischen Erfolg, sondern auch für die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben Voraussetzung (Söhn 2005). Vor dem Hintergrund des wiederholt festgestellten, vergleichsweise geringeren Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, der unter anderem auf die Inkongruenz zwischen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und schulischen Anforderungen zurückzuführen ist (vgl. auch Knapp 2006), soll im Folgenden der Fokus auf den Wortschatz als zentrale Sprachdimension gelegt werden.

### **2.2.2.2 Sprachliche Kompetenzen: Fokus Wortschatz**

In Bezug auf theoretische Aspekte zur Differenzierung unterschiedlicher Sprachdimensionen können als grundlegende Bestandteile der Sprache die *Sprachflüssigkeit*, der *Wortschatz*, die *Aussprache*, das *Verstehen* und die *Grammatik* unterschieden werden (Lengyel, Reich, Roth & Döll 2009). Infolgedessen stellt der Wortschatz als zentraler Bestandteil der Sprachkompetenz und wichtiger Bedingungsfaktor für den Schriftspracherwerb einen relevanten Förderbereich dar (Schneider 2004, Steinhoff 2009).

Die Grundeinheit des Wortschatzes bildet das Lexem, welches der Bestandteil von Sätzen ist, der eine bestimmte Bedeutung trägt und sich nach syntaktischen Regeln mit anderen Sätzen verbindet (Ulrich 2007). Der Wortschatz umfasst die Gesamtheit aller verfügbaren Wörter im mentalen Lexikon, wobei zwischen einem produktiven und einem rezeptiven Wortschatz unterschieden wird. Während der produktive Wortschatz die Gesamtheit der in einer Situation spontan verfügbaren Wörter bildet (Mitteilungswortschatz), enthält der rezeptive Wortschatz die Gesamtheit verstandener Wörter (Verstehenswortschatz) (Löschmann 1992). Ein großer Verstehenswortschatz ist für die Bildung eines umfassenden Gesamtverständnisses beim Hören oder Lesen und somit auch für das Verstehen im Schulunterricht zentral (Lesaux, Lipka & Siegel 2006; vgl. für Merkmale von schulrelevanter Bildungssprache Gogolin & Lange 2011). Ein höherer Wortschatzumfang führt insgesamt zu einer gesteigerten Beherrschung aktiver und passiver (Schrift-) Sprache (für einen Überblick Scarborough 2001, Sénéchal, Oullette & Rodney 2006).

Für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sind bereits die ersten Lebensjahre prägend, in denen zunächst auditive und darauf aufbauend Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten ausgebildet werden (Klann-Delius 1999, Szagun 2006). Der Umfang des aktiven und passiven mentalen Lexikons und die Verfügbarkeit mündlicher und stilistischer Optionen schwanken auch innerhalb von Alterskohorten inter-individuell in Abhängigkeit von Bildung, sozialen Netzwerken, Hobbies und Interessen (vgl. Tracy 2009). Für das Ende der Pflichtschulzeit informierte unter anderem die *DESI*-Studie über den Stand des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler und machte Förderbedarf deutlich: Demnach verfügten mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9 über Wortschatzkompetenzen in Deutsch, die den Bereich des Grundwortschatzes nicht übersteigen. Im Bereich Wortschatz ist der Rückstand bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache größer als bei anderen Sprachdimensionen (Willenberg 2008). Darüber hinaus liegen für Deutschland bisher nur begrenzt aktuelle Befunde zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern vor, die anhand von repräsentativen Stichproben Aussagen über den Umfang, die Wachstumsraten des Wortschatzes und speziell den für den schulischen Bildungserfolgs relevanten Wortschatzes ermöglichen (vgl. Limbird, 2007; für internationale Ergebnisse Bialystok 2001, Paradis 2007). Karasu (1995) konnte in seiner Untersuchung zum Wortschatz zweisprachiger Kinder mit der Erstsprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch feststellen, dass nach dem Schuleintritt die Sprachproduktion in beiden Sprachen insgesamt zunahm. Zudem zeigte sich, dass der Wortschatzumfang sowohl vor der Einschulung als auch gegen Mitte des ersten Schuljahres

im Türkischen umfangreicher war als im Deutschen. Trotz einer fortbestehenden allgemeinen Präferenz der türkischen Sprache, kam es bei mehr als der Hälfte der Kinder zu Stagnationen oder Rückschritten im türkischen Wortschatz. Der Zuwachs im deutschen Wortschatz hingegen war nach der Einschulung größer als im Türkischen. Auch international ist inzwischen gut dokumentiert, dass bilinguale Kinder im Vergleich zu monolingualen Kindern in jeder einzelnen Sprache über einen geringeren Wortschatz verfügen (Bialystok 2009, Mahon & Crutchley 2006, Oller & Eilers 2002, Perani, Abutalebi, Paulesu, Brambati, Scifo, Cappa & Fazio 2003).

Befunde von Studien zum Zusammenhang zwischen Wortschatz und der für den Bildungserfolg relevanten Lesekompetenz bekräftigen die Bedeutung von Fördermaßnahmen im Bereich Wortschatz: Es wurden substantielle Korrelationen zwischen beiden Konstrukten berichtet, die sich auch in längsschnittlich angelegten Studien bestätigen lassen (Kuhn & Stahl 2003, Nagy & Scott 2000, NICHD 2000). Dabei wurde der am Ende von Klassenstufe 1 gemessene Wortschatz als zuverlässiger Prädiktor für die am Ende von Klassenstufe 10 gemessene Leseleistung identifiziert (Cunningham & Stanovich 1997). Der genaue Charakter dieser Beziehung ist jedoch unklar (Tannenbaum, Torgesen, & Wagner 2006). So konnten auch Hinweise dafür gefunden werden, dass gute Leserinnen und Leser in der Regel über einen größeren Wortschatzumfang verfügen und ihren Wortschatz leichter erweitern können als schwache Leserinnen und Leser (McElvany 2008, McElvany & Becker 2007).

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als der schulischen Verkehrssprache, die häufig über einen unterdurchschnittlichen Wortschatz im Deutschen verfügen, kann sich demnach die gezielte Erweiterung des Wortschatzumfangs als wichtige Dimension sprachlicher Kompetenzen positiv auf die Lesekompetenz und somit auf den schulischen Erfolg auswirken (Dirim & Mecheril 2009). Vor diesem Hintergrund bilden schulische Interventionen zum Wortschatzerwerb eine zentrale Ansatzstelle, die mit Blick auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext zu erforschen und diskutieren ist.

### ***2.2.2.3 Umgang mit sprachlicher Heterogenität***

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass in Bezug auf die schulische Sprachförderung zum Erwerb der schulischen Verkehrssprache unterschiedliche grundsätzliche Vorgehensweisen verfolgt werden. Zur Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Rahmen des schulischen Alltags wird international dabei eine

Vielzahl von zentralen Ansätzen diskutiert (vgl. Hakuta 1999, Limbird & Stanat 2006, Reich & Roth 2002):

- *English as a second Language (Englisch als Zweitsprache; vergleichbar mit dem Ansatz Deutsch als Zweitsprache (DAZ))*: Dieser Ansatz hat das Ziel, Kinder speziell in den Sprachkompetenzen in ihrer Zweitsprache zu fördern.

- *Structured immersion (strukturierte Immersion)*: Bei diesem Ansatz sprechen die Kinder dieselbe Erstsprache. Die Förderung wird dem Sprachstand der Gruppe angepasst und wird in der Regel von Lehrkräften durchgeführt, die selbst zweisprachig sind oder die Qualifikation für das Unterrichten einer Zweitsprache besitzen.

- *Transitional bilingual education (bilinguale Transitionsprogramme)*: Ein Teil des Unterrichts wird hier zunächst in der Erstsprache gegeben und im Verlauf sukzessiv verringert, sodass zuletzt nur noch in der Zweitsprache unterrichtet wird.

- *Maintanance bilingual education (bilinguale Maintenance-Programme)*: In diesen Programmen sprechen die Kinder dieselbe Erstsprache. Ziel ist es, Kompetenzen parallel in der Erst- und Zweitsprache auf einem hohen Niveau zu fördern.

- *Two-way bilingual education (bilinguale Two-way-Programme)*: Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen werden bei diesem Ansatz gemeinsam unterrichtet mit dem Ziel, dass beide Gruppen Kompetenzen in ihren beiden Sprachen gemeinsam entwickeln.

- *Submersion*: Dieser Ansatz beinhaltet keine spezifischen Förderkomponenten beim Zweitspracherwerb.

Es wird in dieser Zusammenstellung programmatischer Unterscheidungen bei der Sprachförderung deutlich, dass der Förderung und Einbeziehung der familiären Erstsprache im schulischen Kontext bei den verschiedenen Ansätzen sehr unterschiedliche Bedeutung bzw. Aufmerksamkeit eingeräumt wird. Trotz einiger Hinweise auf die Nützlichkeit mehrsprachiger Förderung für die fokussierte Zweitsprache konnte aufgrund methodischer Mängel einiger vorliegender Studien bisher auch durch Metaanalysen keine klare Best-Practice-Empfehlung gegeben werden (zusammenfassend vgl. Limbird & Stanat 2006, für die Effektivität bilingualer Förderprogramme u.a. Calderón 2008, Greene 1997, gegen bilinguale Förderprogramme Rossel & Baker 1996). In Deutschland wird bisher überwiegend der Submersion-Ansatz praktiziert.



#### 2.2.2.4 Wortschatzförderung im Rahmen schulischer Interventionen

In Deutschland gibt es bisher nur wenige Studien zur Prüfung der Effektivität von Ansätzen zur systematischen Förderung des Wortschatzes im Rahmen schulischer Interventionen. Eine Reihe an internationalen Studien, speziell aus dem angloamerikanischen Raum, konnte jedoch zeigen, dass schon kurze, aber systematische Interventionen zu einem Anstieg des Wortschatzes bei Grundschulkindern sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache führen können (für einen Überblick NICHD 2000). Zu den grundlegenden Unterscheidungen von Ansätzen der Wortschatzförderung gehört die Differenzierung nach *expliziter* und *impliziter* Instruktion (vgl. schon Werner & Kaplan 1950). Das Lernen neuer Wörter erfolgt bei der expliziten Instruktion direkt (z. B. beim Vokabel lernen). Bei der impliziten Instruktion hingegen geschieht das Lernen neuer Wörter beiläufig, beispielsweise beim Lesen eines Textes. Im Bericht des National Reading Panel aus dem Jahr 2000 wird eine Taxonomie von fünf Methodenkategorien der Wortschatzförderung beschrieben, zu denen zentral ebenfalls die Methode der impliziten Instruktion gehört (NICHD 2000).

In der Vergangenheit wurde häufig vor allem auf das Training zur Erhöhung des Wortschatzes für ein besseres (Text-)Verständnis fokussiert. Einen bislang relativ wenig berücksichtigten Ansatz stellt die Förderung des Wortschatzes durch eine gute Text- und Verstehenskompetenz dar (vgl. Sternberg & Powell 1983). Sternberg und Powell (1983) greifen in ihrer *Theory of Learning from Context* den Grundgedanken der impliziten Instruktion auf und postulieren, dass der Erwerb von neuem Wortschatz durch das Ableiten unbekannter Wörter aus dem Kontext eines gelesenen Textes erfolgen kann. Demnach kann angenommen werden, dass Wörter in einem Textkontext besser gelesen und verstanden werden können als Wörter, die ohne einen Textkontext präsentiert werden. Demzufolge ist davon auszugehen, dass je höher das Textverständnis ist, desto besser der Erwerb neuer Wörter aus einem gelesenen Text gelingt (Sternberg 1987). Für den Ansatz zum *Lernen aus dem Kontext* konnten Evidenzen in verschiedenen Studien gefunden werden, die teilweise auch Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache untersuchten (z. B. Carlo, August, McLaughlin, Snow, Dressler, Lippmann, Lively & White 2004, Fukkink 2005, Moore & Surber 1992, für weitere Beispiele NICHD 2000).

In ihrer Theorie weisen Sternberg und Powell (1983) darauf hin, dass neben der Bedeutung externer, kontextueller Hinweise im Text, vor allem die Fähigkeit der Lesenden entscheidend ist, nützliche und hemmende kontextuelle Hinweise erkennen zu können. Der Prozess der Bedeutungsentnahme aus einem Textkontext dürfte für Kinder mit einem weniger

umfangreichen Wortschatz in der schulischen Verkehrssprache besonders schwierig sein. Dies kann entsprechend für Kinder mit einer anderen Familiensprache als der schulischen Verkehrssprache angenommen werden. Demnach kann theoretisch eine kumulative Benachteiligung von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache angenommen werden: Sie haben häufig einen geringeren Ausgangswortschatz im Deutschen, der in der Folge zu geringeren Verständnisleistungen führt. Daran anschließend haben sie bei dem Erwerb von zusätzlichem Wortschatz aus dem Text schlechtere Bedingungen, da sie durch das schlechtere Gesamtverständnis auch weniger neue Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen können.

### 2.2.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Die vorliegende Studie untersucht vor dem Hintergrund empirisch gezeigter Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund den Wortschatz von Kindern in der vierten Klassenstufe. Bislang liegen in Deutschland keine Studien vor, die systematisch den theoretischen Ansatz von Sternberg und Powell (1983) für Wortschatzförderprogramme bei Grundschulkindern mit einer nichtdeutschen Familiensprache überprüfen. Es soll daher nach einer grundsätzlichen Analyse des Niveaus des allgemeinen Wortschatzes von Kindern mit und ohne Deutsch als Familiensprache untersucht werden, ob die Befunde zur Effektivität der Kontextmethode für den Wortschatzerwerb auch für diese Gruppen gelten und ob der erwartete Wortschatzzuwachs nachhaltig ist. Darüber hinaus soll eine angenommene Benachteiligung von Kindern mit anderer Familiensprache beim Wortschatzerwerb aus dem Textkontext auf Deutsch im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache überprüft werden. Es werden Kinder mit deutscher mit Kindern mit türkischer Familiensprache verglichen, da diese die größte Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem darstellt und diese anteilig besonders hoch in der Gruppe der Leistungsschwächsten vertreten ist (vgl. Herwartz-Emden 2003, Söhn & Ozcan 2006).

Folgende Forschungsfragen werden im Rahmen der Analysen fokussiert:

(1) Zeigen Kinder mit türkischer Familiensprache am Ende der Grundschulzeit geringere Leistungen im allgemeinen deutschen Wortschatz im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache?

(2) Wird der Wortschatz von Kindern gefördert, wenn sie einen narrativen Text zweimal ohne zusätzliche Instruktion oder Hilfsmittel lesen und wenn ja, in welchem Umfang?

(3) Ist der implizite Wortschatzerwerb aus dem Text nachhaltig?

(4) Lernen Kinder mit türkischer Familiensprache aus dem Textkontext auf Deutsch weniger neue Wörter im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache?

Auf der Grundlage der bereits aufgeführten theoretischen Annahmen und empirischen Befunde wird erwartet, dass Kinder mit türkischer Familiensprache geringere Leistungen im deutschen Wortschatz im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache zeigen (Hypothese 1). Darüber hinaus wird angenommen, dass Wortschatzlernen aus dem Textkontext eine effektive Lernmethode für den Erwerb neuen Wortschatzes für alle Schülerinnen und Schüler ist (Hypothese 2). Weiter wird angenommen, dass der Anstieg im Wortschatz auch vier Wochen nach der Intervention signifikant bleibt (Hypothese 3). Zudem wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler mit türkischer Familiensprache aufgrund geringerer Wortschatzkenntnisse und daraus resultierendes geringeres Gesamttextverständnis weniger neuen Wortschatz aus dem Textkontext auf Deutsch erwerben als Kinder mit deutscher Familiensprache (Hypothese 4).

## 2.2.4 Methode

### *2.2.4.1 Design und Stichprobe*

Die Analysen der Studie werden mit Daten durchgeführt, die im Rahmen der Studie *POTential ErstSPRACHE* am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und der *Research School Education and Capabilities* von Mai bis Juni 2011 erhoben wurden. Ein quasi-experimentelles Prä-Post-Follow up-Test-Design wurde implementiert, um den Wortschatzerwerb bei Kindern mit türkischer Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache zu untersuchen<sup>9</sup>. Prätest, Intervention und der direkt folgende Posttest wurden von trainierten Testleiterinnen und Testleitern in den teilnehmenden Schulen im Rahmen einer insgesamt zweistündigen Erhebung durchgeführt. Der narrative Interventionstext mit 20, den Kindern unbekanntem Wörtern wurde zweimal

---

<sup>9</sup> Alle Kinder mit türkischer Familiensprache in den Klassen wurden randomisiert in diese und andere Untersuchungsbedingungen verteilt, deren Analyse an dieser Stelle nicht Thema ist. Dieses Vorgehen spiegelt sich auch in ungleichen Fallzahlen der beiden hier untersuchten Gruppen wider, da die Kinder mit deutscher Familiensprache alle in eine Gruppe kamen.

aufeinanderfolgend schriftlich auf Deutsch präsentiert und von den Kindern eigenständig leise und ohne zusätzliche Instruktionen gelesen (vgl. Tabelle 1).

**Tab. 1:** Ablauf der Erhebung

Prätest	Intervention: Narrativer Text	Posttest	Follow up-Test (4 Wochen später)
Wortschatztest mit den 20 Zielwörtern	zweimaliges Lesen eines narrativen Textes mit den 20 Zielwörtern	Wortschatztest mit den 20 Zielwörtern	Wortschatztest mit den 20 Zielwörtern

Die teilnehmenden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund wurden aus den gleichen Grundschulklassen rekrutiert. Die vorliegende Stichprobe umfasst  $N = 102$  Kinder mit deutscher Familiensprache ( $M_{\text{Alter}} = 10.19$  Jahre,  $SD = 0.99$ ; 46.1 % weiblich) und  $N = 32$  Kinder mit türkischer Familiensprache ( $M_{\text{Alter}} = 10.66$  Jahre,  $SD = 0.78$ ; 31.3 % weiblich; Werte der Gesamtstichprobe:  $N = 134$ ,  $M_{\text{Alter}} = 10.30$  Jahre,  $SD = 0.97$ ; 42.5 % weiblich). Der durchschnittliche sozio-ökonomische Status, ermittelt durch den *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI), der Familien der Gruppe mit deutscher Familiensprache betrug  $M = 36.93$  ( $SD = 12.06$ ), während der HISEI-Wert in der Gruppe der Familien der Kinder mit türkischer Familiensprache bei  $M = 37.05$  ( $SD = 14.82$ ) lag. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ( $t(76) = -.04$ ,  $p > .05$ ). Da es sich um ein quasi-experimentelles Design handelte, wurde die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zusätzlich in Bezug auf die kognitiven Grundfähigkeiten überprüft. Diesbezüglich zeigten sich keine Unterschiede in den Leistungen im figuralen Untertest des Kognitiven Fähigkeitstests für vierte bis zwölfte Klassen (Revision) der die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken erfasst (KFT 4-12 + R; vgl. Heller & Perleth 2000;  $t(128) = -.15$ ,  $p > .05$ ).

#### 2.2.4.2 Instrumente

Der *Migrationshintergrund* wurde anhand der in der Familie gesprochenen Sprache operationalisiert.

Der *allgemeine Wortschatz* wurde anhand des verbalen Untertests des Kognitiven Fähigkeitstest für vierte bis zwölfte Klassen, Revision (KFT 4-12 + R; vgl. Heller & Perleth 2000) getestet. Bei diesem Test soll für jedes der 23 vorgegebenen Zielwörter<sup>10</sup> ein Synonym aus fünf Alternativen ausgewählt werden. Für jede richtige Antwort wurde ein Punkt vergeben (Reliabilität in der Gesamtstichprobe: Cronbachs  $\alpha = .75$ ,  $\alpha_{\text{Türkisch}} = .72$ ,  $\alpha_{\text{Deutsch}} = .77$ ).

Um zu untersuchen, ob Zielwörter durch die Intervention gelernt werden, wurde ein eigenentwickelter *bildungssprachlicher Wortschatztest* vor und nach der Intervention eingesetzt (Bildungssprachlicher Wortschatztest auf Wortebene, BSWT-Wort). Analog zum KFT erfordert der Test, für jedes der 20 Zielwörter ein Synonym aus fünf Alternativen zu wählen. Eine korrekte Antwort wird mit einem Punkt bewertet (in der Gruppe der Kinder mit deutscher Familiensprache: Cronbachs  $\alpha_{t1} = .72$ ,  $\alpha_{t2} = .74$  und  $\alpha_{t3} = .63$ ; Reliabilitäten in der Gruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache:  $\alpha_{t1} = .71$ ,  $\alpha_{t2} = .63$  und  $\alpha_{t3} = .61$ ).

Die Intervention bestand aus einem narrativen, altersgerechten Text (569 Wörter) mit dem Titel *Ein ganz besonderer Tag im Berliner Zoo*. Der Text enthielt die 20 Zielwörter (sechs Nomen, acht Verben und sechs Adjektive), die dem bildungssprachlichen Wortschatz zuzuordnen sind und von mehreren Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern als wichtig für die vierte Klasse – insbesondere in Hinblick auf den anstehenden Übergang in die Sekundarstufe I – bewertet wurden. In der Entwicklungs- und Pilotierungsphase des Textes waren bereits Kinder der vierten Klassenstufe involviert, so dass Zielwörter ausgewählt werden konnten, die für beide Gruppen als auch für beide Geschlechter gleichermaßen unbekannt waren.

### 2.2.4.3 Statistische Methoden

Für die Untersuchung der Forschungsfragen wurden sowohl *t*-tests für abhängige und unabhängige Stichproben als auch Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Mittelwertunterschiede werden unter Berücksichtigung von Cohen's *d* (vgl. Cohen 1969) interpretiert. Alle statistischen Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 20.0 durchgeführt.

---

<sup>10</sup> Der Originaltest wurde um Item 14 und 16 gekürzt, weil eine zufriedenstellende Reliabilität des Tests andernfalls nicht gegeben wäre.

## 2.2.5 Ergebnisse

### *2.2.5.1 Deskriptive Ergebnisse*

Die deskriptiven Analysen zeigten für die eingesetzten Tests zur Erfassung des allgemeinen und des interventionsspezifischen, bildungssprachlichen Wortschatzes keine Decken- oder Bodeneffekte. Gleichzeitig deuteten die absoluten Werte auf deutliche Kompetenzunterschiede zwischen den Schülergruppen hin (vgl. Tabelle 2).

**Tab. 2:** Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen für den allgemeinen und den interventionsspezifischen Wortschatz

	Maximalpunktzahl	Kinder mit türkischer Familiensprache		Kinder mit deutscher Familiensprache		Korrelationen		
		<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	Verb. Subtest des KFT	BSWT-Wort (Pre)	BSWT-Wort (Post)
Allgemeiner Wortschatz (Verbaler Subtest des KFT)	23	32	9.98 (3.04)	102	12.87 (3.98)	-	-	-
Pretest: Interventions-spezifischer Wortschatz (BSWT-Wort)	20	32	2.62 (2.64)	102	4.49 (3.30)	.49**	-	-
Posttest: Interventions-spezifischer Wortschatz (BSWT-Wort)	20	32	4.13 (2.79)	102	6.57 (3.42)	.72**	.74**	-
Follow-up-Test: Interventions-spezifischer Wortschatz (BSWT-Wort)	20	32	5.25 (3.09)	102	7.53 (4.41)	.68**	.66**	.77**

Anmerkung. *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; \*\*  $p < .01$ .

Die Interkorrelationen zwischen den Variablen allgemeiner Wortschatz und interventionsspezifischer, bildungssprachlicher Wortschatz sind in Tabelle 2 dargestellt. Erwartungsgemäß zeigten sich statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen und dem interventionsspezifischen, bildungssprachlichen Wortschatz.

### 2.2.5.2 Überprüfung der Forschungsfragen

*Erste Forschungsfrage.* Zur Überprüfung der ersten Forschungsfrage wurde anhand von Mittelwertunterschieden untersucht, ob Kinder mit türkischer Familiensprache geringere Leistungen im deutschen Wortschatz am Ende der vierten Grundschulklasse im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache aufweisen. Die Ergebnisse der Analysen zeigten hypothesenkonform (Hypothese 1) signifikante Gruppenunterschiede im Wortschatz des verbalen Subtests des KFT zu Ungunsten der Kinder mit türkischer Familiensprache im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Familiensprache ( $t(125) = 3.10, p < .001$ ; siehe Mittelwerte und Standardabweichungen in Tabelle 2). Die Effektstärke des Unterschieds in den Mittelwerten lag bei Cohen's  $d = .77$  und ist somit als groß einzustufen (Cohen 1969), so dass von substantiellen Unterschieden im allgemeinen Wortschatz auch am Ende der Grundschulzeit auszugehen ist.

*Zweite Forschungsfrage.* Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, ob der Wortschatz von Kindern gefördert wird, wenn sie einen narrativen Text zweimal ohne zusätzliche Instruktion oder Hilfsmittel lesen, wurden ebenfalls Mittelwertunterschiede untersucht. Der Vergleich des Prä- und Posttests mittels eines  $t$ -Tests für abhängige Stichproben aller Kinder in dieser Stichprobe (vgl. Mittelwerte in Tabelle 3), ergab einen Anstieg von durchschnittlich zwei Wörtern ( $t(133) = -9.24; p < .001$ ). Die Effektstärke des Unterschieds ist als von mittlerer Größe einzustufen. Das Ergebnis unterstützt somit Hypothese 2, dass implizites Wortschatzlernen aus dem Textkontext eine effektive Lernmethode für die Förderung neuen Wortschatzes ist.



**Tab. 3:** Wortschatz von Kindern in der vierten Grundschulklasse vor und nach zweimaligem Lesen des Interventionstextes.

Wortschatzkompetenz	<i>M (SD)</i>
Prätest	4.04 (3.25)
Posttest	5.99 (3.43)
<i>d</i>	0.61

Anmerkung. *d* = Cohens *d* (1969).

*Dritte Forschungsfrage.* Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage, ob der Wortschatzzuwachs in den beiden Gruppen nachhaltig ist, das heißt vier Wochen nach der Intervention noch Bestand hat, erfolgte ebenfalls anhand von Analysen zu Mittelwertunterschieden und einer Varianzanalyse mit Messwiederholung. Auch im Follow up-Test zeigten sich Mittelwertunterschiede ( $t(132) = 2.72, p < .05$ ) zwischen Kindern mit türkischer und deutscher Familiensprache (s. Tabelle 2). Der signifikante Anstieg im Wortschatz im Vergleich zum Prätest war zum Follow up-Test sowohl für Kinder mit deutscher Familiensprache ( $t(101) = -9.67, p < .01, d = .73$ ) als auch für Kinder mit türkischer Familiensprache ( $t(31) = -4.46, p < .001, d = .76$ ) nachhaltig. Des Weiteren waren auch die beobachteten Wortschatzzuwächse in beiden Gruppen vom Posttest zum Follow up-Test signifikant (deutsche Familiensprache:  $t(101) = -3.63, p < .001, d = .56$ , türkische Familiensprache:  $t(31) = -2.30, p < .05, d = .36$ ). Während Kinder mit türkischer Familiensprache vier Wochen nach der Intervention durchschnittlich 2.62 neue Wörter beherrschten, waren es bei Kindern mit deutscher Familiensprache durchschnittlich 3.04 neue Wörter. Wie zu erwarten war, war der Haupteffekt der Varianzanalyse mit Messwiederholung ( $F(1, 132) = 74.57, p < .001$ ) statistisch signifikant. Die Interaktion zwischen den beiden Messzeitpunkten Prätest und Follow up und der Familiensprache ( $F(1, 132) = 0.40, p > .05$ ) war hingegen statistisch nicht signifikant. Die Befunde stützen Hypothese 3, dass der Wortschatzzuwachs basierend auf deutschen Lesetexten für Kinder mit deutscher oder türkischer Familiensprache auch vier Wochen nach der Intervention nicht nur von Bestand ist, sondern sogar leicht ansteigt, wobei sich allerdings keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern unterschiedlicher Familiensprache zeigen.

*Vierte Forschungsfrage.* Die Analyse zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage untersuchte, ob Kinder mit türkischer Familiensprache weniger neuen Wortschatz aus dem

Textkontext auf Deutsch im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache erwerben. Sowohl im Prä- ( $t_1(132) = 1.87, p < .05$ ) als auch im Posttest ( $t_2(132) = 2.44, p < .001$ ) zeigten sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Kindern mit türkischer und deutscher Familiensprache in dem bildungssprachlichen Wortschatztest BSWT-Wort. Der Mittelwert in der Gruppe der Schülerinnen und Schülern mit türkischer Familiensprache war zu beiden Messzeitpunkten geringer als der Mittelwert in der Gruppe der Schülerinnen und Schülern mit deutscher Familiensprache (vgl. Tabelle 2). Ein signifikanter Anstieg im Wortschatz vom Prä- zum Posttest wurde sowohl in der Gruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache ( $t(31) = -3.36, p < .001, d = .62$ ) als auch in der Gruppe von Kindern mit deutscher Familiensprache ( $t(101) = -8.76, p < .001, d = .63$ ) beobachtet. Während Schülerinnen und Schüler mit türkischer Familiensprache aus dem Text im Durchschnitt 1.62 neue Wörter lernten, waren es bei Kindern mit deutscher Familiensprache im Durchschnitt 2.16 neue Wörter. Wie aufgrund der Befunde der zweiten Forschungsfrage zu erwarten war, war der Haupteffekt der Varianzanalyse mit Messwiederholung ( $F(1, 132) = 52.96, p < .001$ ) statistisch signifikant. Jedoch war die Interaktion zwischen den beiden Messzeitpunkten und der Familiensprache ( $F(1, 132) = 1.38, p > .05$ ) statistisch nicht signifikant. Trotz der beobachteten Unterschiede in den absoluten Zugewinnen unterstützen diese Befunde demnach nicht Hypothese 4, dass Kinder mit türkischer Familiensprache weniger neuen deutschen Wortschatz aus einem schriftlichen deutschen Text erwerben als Kinder mit deutscher Familiensprache.

## 2.2.6 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag untersuchte den Wortschatz von Kindern mit und ohne deutsche Familiensprache und dessen systematische Förderung durch den *Learning from Context*-Ansatz beim Lesen deutscher Texte. Als erstes Ergebnis der durchgeführten Analysen kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (hier mit türkischer Familiensprache) auch in der vierten Klassenstufe einen geringeren deutschen Wortschatzumfang aufweisen als Kinder mit deutscher Familiensprache (vgl. Gogolin u.a. 2003; Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007, Willenberg 2008). Vergleichbare Ergebnisse finden sich ebenfalls für Unterschiede im Wortschatzumfang zwischen türkischen und niederländischen Kindern und gelten auch für *English-Language-Learner*, die mit ihren Mitschülern verglichen werden (Biemiller 2005, Leseman 2000).

Ebenfalls konnten frühere Befunde repliziert werden, dass das implizite Lernen neuer Wörter aus dem Textkontext kurz- und mittelfristig effektiv ist (vgl. Biemiller & Boote, 2006, Marulis & Neuman 2010); dies gilt sowohl für Kinder deutscher als auch türkischer Familiensprache (vgl. international Snow & Kim 2007). Diese Methode Wortschatz zu erwerben, ist eine Methode, die auf ökonomische Art und Weise in den Unterricht integrierbar ist. Auch kann das textbasierte Wörter Lernen durch zusätzliche Erklärungen individuell auf die Voraussetzungen der Kinder zugeschnitten werden.

Trotz vorhandener Kompetenzunterschiede im Wortschatz konnte die Hypothese, dass Schülerinnen und Schüler mit türkischer im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache weniger neue Wörter aus einem schriftlichen deutschen Text erwerben, nicht bestätigt werden. Betrachtet man jedoch die absoluten Werte, so sind Hinweise auf einen Unterschied im Wortschatzerwerb zwischen beiden Gruppen zu finden. Hier sind weiterführende Studien notwendig, um zu untersuchen, ob sich die in den absoluten Differenzen andeutenden Unterschiede im Wortschatzerwerb in größeren Stichproben statistisch signifikant absichern lassen.

Die geringe Stichprobengröße in der Gruppe von Schülerinnen und Schüler mit türkischer Familiensprache ist als Einschränkung der Studie zu sehen. Folglich ist in zukünftigen Studien zu überprüfen, ob sich die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Forschungsfragen in einer größeren Stichprobe replizieren lassen. Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der einbezogenen Stichprobe überwiegend um Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern mit eher niedrigem sozio-ökonomischen Status und um Kinder mit niedrigen schulischen Kompetenzen handelt. Dies ist für die untersuchten Forschungsfragen durchaus sinnvoll, bedeutet aber, dass die Befunde nicht für andere Schülergruppen generalisiert werden können. Zudem ist die Nachhaltigkeit der Förderung über einen längeren Zeitraum zu beobachten und zu prüfen. Schließlich ist auch darauf hinzuweisen, dass in dieser Studie nur Instrumente zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes eingesetzt wurden und in zukünftigen Studien eine Erweiterung um Instrumente zur Erfassung des produktiven Wortschatzes weitere Erkenntnisse liefern würde.

Im internationalen Vergleich zeigt sich in Bezug auf schulische Sprachförderung zum Erwerb der schulischen Verkehrssprache, dass in Deutschland Kindern mit besonderem Förderbedarf nicht die Unterstützung zukommt, die Kinder mit vergleichbaren Leistungsständen in anderen Ländern erhalten (Limbird & Stanat 2006). Als Ursache für die bildungsbezogenen Disparitäten bei Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung galt und gilt

---

infolgedessen unter anderem das Fehlen effektiver Sprachförderung für die betroffene Gruppe zu Beginn der Schullaufbahn (Lindholm-Leary 2001). Die Analysen bestätigen in diesem Kontext insgesamt den Bedarf an schulischer Wortschatzförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, der insbesondere auch in den ersten Jahren der Grundschule einsetzt, bevor der Übergang auf die weiterführenden Schulen vollzogen wird. Die Methode, neue Wörter aus dem Textkontext zu erschließen und so den Wortschatzumfang gezielt zu erweitern, erweist sich als effektive Methode zur Wortschatzförderung sowohl für Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund in der vierten Klasse. Weitere Forschung muss prüfen, ob dies nur für den hier untersuchten rezeptiven Wortschatz gilt oder ob sich das Befundmuster für den produktiven Wortschatz analog gestaltet. Schließlich ist vor dem Hintergrund der angenommenen Bedeutsamkeit des Kontextzugangs für den Wortschatz das Potential der Familiensprache zu untersuchen, um die Effektivität der hier vorgestellten Fördermethode für Kinder mit Migrationshintergrund zu steigern. Zukünftige Analysen im Rahmen der Studie *POTentialErstSPRACHE* werden hier einen ersten Aufschluss bieten können (vgl. El-Khechen, McElvany & Gebauer in Vorb.). Die zunehmende Heterogenität an den Schulen macht deutlich, wie sehr die Arbeit in diesem Forschungsgebiet – sowohl für die pädagogische Praxis als auch Wissenschaft und Bildungsadministration – von Bedeutung ist.

## 2.2.7. Literatur

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Unter: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.pdf?__blob=publicationFile) [abgerufen am 18.06.2012].

Bialystok, E. (2001): Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition. Cambridge.

Bialystok, E. (2009): Bilingualism – The good, the bad, and the indifferent. In: Bilingualism: Language and Cognition, 12, H. 1, 3–11.

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In: Hiebert, A. & Kamil, M. (Ed.), Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice. Mahwah, NJ, 223–242.

Biemiller, A. & Boote, C. (2006): An effective method for building vocabulary in primary grades. In: Journal of Educational Psychology, 98(1), 44–62.

Böhme, K., Tiffin-Richards, S. P., Schipolowski, S. & Leuch, M. (2010): Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe. Münster, 203–226.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.

Calderón, M. (2008): A retrospective into new paths. In: The NABE News, 8–11.

Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T. & White, C. (2004): Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. In: Reading Research Quarterly, 39, H. 3, 188–215.

Cohen, J. (1969): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, London.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997): *Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later*. In: *Developmental Psychology*, 33, 934–945.

DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel.

Diefenbach, H. (2004): *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern und Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, 225–249.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2009): *Migration und Bildung*. Münster.

Ditton, H., Krüsken, U. & Schauenberg, M. (2005): *Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. H. 2, 285–304.

El-Khechen, W., Mc Elvany, N. & Gebauer, M.M. (in Vorb.): *Das Potential der Erstsprache zur Förderung des Wortschatzes in der Zweitsprache: Eine Untersuchung mit Kindern türkischer Familiensprache der vierten Grundschulklasse*.

Fukkink, R. G. (2005): *Deriving word meanings from context: A process analysis*. In: *Learning and Instruction*, 15, H. 1, 23–43.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden.

Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011): *Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16. Heft 2, 50–65.

Gogolin, I. (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, 107–127.

Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK – Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H.107. Unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> [abgerufen am 18.06.2012].

Greene, J. P. (1997): A meta-analysis of the Rossel and Baker review of bilingual education research. In: *Bilingual Research Journal*, 21, H. 2 & 3, 103–122.

Hakuta, K. (1999): A critical period of second language acquisition? A status review. Unter: [http://blog.expatsisterhood.com/wp-content/uploads/2011/07/hakuta1999\\_bilingualism\\_critical\\_period.pdf](http://blog.expatsisterhood.com/wp-content/uploads/2011/07/hakuta1999_bilingualism_critical_period.pdf) [abgerufen am 18.06.2012].

Heller, K. A. & Perleth, C. (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+R). Göttingen.

Herwartz-Emden, L. (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, K., Mayer, U. & Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek, 661–709.

Hugener, U. & Trähnhardt, D. (2001): Vom "katholischen Arbeitermädchen vom Lande" zum "italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald". Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, K. J. (Hrsg.): *Integration und Illegalität in Deutschland*. Bad Iburg, 51–61.

Karasu, I. (1995): Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*, 50, Frankfurt am Main.

Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart.

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster.

Knapp, W. (2006): *Language and learning, disadvantages of learners with a migrant background in Germany*. Study for the Intergovernmental Conference. *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Council of Europe, Strasbourg, 16-18 October 2006. Language Policy division, Strasbourg.

Kristen, C. & Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12: 205–229.

Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003): Fluency: A review of developmental and remedial practices. In: Journal of Educational Psychology, 95, 3–21.

Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster.

Lesaux, N. K. & Siegel, L. S. (2003): The development of reading in children who speak English as a second language. In: Developmental Psychology, 39, 1005–1019.

Lesaux, N. K., Lipka, O. & Siegel, L. S. (2006): Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. In: Reading and Writing, 19, H.1, 99–131.

Limbird, C. (2007): Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany. Berlin.

Limbird, C. & Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, 257–307.

Lindholm-Leary, K. J. (2001): Dual language education. Clevedon.

Löschmann, M. (1992): Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main, 311–319.

Mahon, M. & Crutchley, A. (2006): Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language on the British Picture Vocabulary Scale II. In: Child Language Teaching and Therapy, 22, H. 3, 333–351.

Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010): The effects of vocabulary on young children's word learning: A meta-analysis. In: Review of Educational Research, 80(3), 300–335.

McElvany, N. (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster.



McElvany, N. & Becker, M. (2007): Links between the development of vocabulary and reading comprehension – results of a longitudinal study. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA).

Moore, J. & Surber, J. R. (1992): Effects of context and keyword methods on second language vocabulary acquisition. In: *Contemporary Educational Psychology*, 17, H. 3, 286–292.

Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000): Vocabulary processes. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (Ed.): *Handbook of reading research*, Band 3 Mahwah, NJ, 269–284.

NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC.

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2010a): *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices*. Unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/17/48852630.pdf> [abgerufen am 18.06.2012].

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2010b): *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes*. Unter <http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/48852584.pdf> [abgerufen am 18.06.2012].

Oller, D. K. & Eilers, R. E. (2002): *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon.

Paradis, J. (2007): Second language acquisition in childhood. In: Hoff, E. & Shatz, M. (Ed.): *Handbook of Language Development*. Oxford, 387–406.

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S.F. & Fazio, F. (2003): The role of age of acquisition and language usage in early, high proficient bilinguals: a fMRI study during verbal fluency. In: *Human Brain Mapping*, 19, H.3, 170–182.

Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2005): *Sozialkulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche*. Münster, 269–298.

Ramsauer, K. (2010): Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. München.

Reich, H., Roth, H. J., in Zusammenarbeit mit Dirim, I., Jorgensen, J. N., List, G., Neumann, U., Siebert-Ott, G., Steinmüller, U., Teunissen, F., Vallen, T. & Würnig, V. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg.

Rossel, C. H. & Baker, K. (1996): The educational effectiveness of bilingual education. In: Research in the Teaching of English, 30, H. 1, 7–74.

Scarborough, H. S. (2001): Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: Neuman; S. B. & Dickinson, D. K. (Ed.): Handbook of Early Literacy Research. New York, 97–110.

Schneider, W. (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, 13–36.

Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Lankes, E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walter, G. & R. Valtin. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. München, 265–302.

Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62 (1), 113–138.

Sénéchal, M., Oullette, G. & Rodney, D. (2006): The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In: Neuman, S.B. & Dickinson, D. K. (Ed.), Handbook of Early Literacy Research. New York, 173–182.

Söhn, J. (2005): Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration [AKI] (Ed.): The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. Berlin.

Söhn, J. & Özcan, V. (2006): The Educational Attainment of Turkish Migrants in Germany. In: Turkish Studies, 7, H. 1, 101–124. Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: K. S. Cortina, J. Baumert, A.

---

Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (S. 683–743). Reinbek.

Steinhoff, T. (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?. Siegen.

Sternberg, R. (1987): Most vocabulary is learned from context. In: McKeown, M. G. & Curtis, M. E. (Ed.): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, 89–105. Sternberg, R. & Powell, J. (1983): Comprehending verbal comprehension. In: American Psychologist, 39, 878–893.

Snow, C. E. & Kim, Y.-S. (2007): Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. In: R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension (pp. 123–139). New York, NY.

Szagon, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (vollständig überarbeitete Neuauflage). Weinheim.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R.K. (2006): Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. In: Scientific Studies of Reading, 10, 381–398.

Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007): Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, H. 1, 41–49.

Tracy, R. (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, 163–196.

Ulrich, W. (2007): Wörter Wörter Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler.

Werner, H. & Kaplan, E. (1950): Development of word meaning through verbal context: An experimental study. In: Journal of Psychology, 29, H. 2, 251–257.

Willenberg, H. (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel, 72–80.

## 2.3 BEITRAG III: VALUES, READING AMOUNT AND READING COMPREHENSION IN STUDENTS WITH MIGRATION BACKGROUND

Wahiba El-Khechen, Hanna D. Ferdinand, Ricarda Steinmayr & Nele  
McElvany

Technische Universität Dortmund

**El-Khechen, W.**, Ferdinand, H., Steinmayr, R., & McElvany, N. (accepted). Values, reading amount and reading comprehension in students with migration background. *British Journal of Educational Psychology*.

## ABSTRACT

**Background.** Although various studies on general language performance have investigated determinants of students' reading comprehension (e.g., reading amount), they have paid insufficient attention to how students perceive parental values influence their language-related values and behaviour – and, as a consequence, their performance. This is particularly the case for bilingual students with a migration background.

**Aims.** The present study aims to examine the impact of how students perceive parental values regarding German (attainment, utility, and cost), students' (utility) value of German/Turkish, and students' reading amount in German/Turkish on German reading comprehension.

**Sample.** 118 Grade 4 students in Germany with Turkish as their family language.

**Methods.** Reading comprehension was measured with a 15-item standardized test. Whereas students' reading amount (German/Turkish) was assessed through students' self-reports on three questions, students' utility value (German/Turkish) and perceived parental values regarding German (attainment, utility, and cost) were each measured with two items.

**Results.** Results of path modelling supported the hypotheses that students' utility value regarding German and their reading amount in German would positively predict their German reading comprehension, whereas their utility value regarding Turkish and their reading amount in Turkish would negatively predict their German reading comprehension. Data also confirmed a direct effect of the negatively perceived parental cost value of German on German reading comprehension.

**Conclusions.** The new evidence is of practical relevance for teachers, educational scientists, and psychologists who are striving to improve the educational outcomes of bilingual students. Further research needs and the significance of the results for educational practice and home environment are discussed.

---

*Keywords:* reading comprehension, students' values, reading amount, perceived parental values, migration-related bilingualism

---

## 2.3 BEITRAG III: VALUES, READING AMOUNT AND READING COMPREHENSION IN STUDENTS WITH MIGRATION BACKGROUND

### 2.3.1 Introduction

Educational inequalities between monolingual and migration-related bilingual students are a well-known phenomenon in most Western countries (Heath & Brinbaum, 2007). On average, students who do not speak their school language at home perform less well at school. These disparities vary in groups of students with different migration backgrounds (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006). In Germany, students with Turkish or Turkish/German as their family language reveal the greatest disadvantages in educational success (Söhn & Özcan, 2006). The discussion on language competencies has identified students' reading competence – particularly reading comprehension – as a key competence for educational success independent from their background (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000), and several studies have confirmed that a high reading amount predicts high reading achievement (e.g., Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013).

Students' values regarding language learning also influence such behaviour as reading books or speaking a foreign language (Ladegaard, 2000). Moreover, their success in a certain language is also associated with how their parents value that language (Griva & Chouvarda, 2012). This influence works particularly via students' perceptions of these values (Gutman & Eccles, 1999). Yet, no study has investigated perceived parental values, students' values, and students' reading amount simultaneously in order to examine how they relate to reading proficiency. Hence, we do not know whether each of these variables impacts on reading abilities independently or whether they work in concert. Furthermore, we are unaware of any study investigating these variables in samples with a Turkish migration background. Thus, the present article aims to study the prediction of reading comprehension through perceived

parental values, students' values, and students' reading amount in the group of students in Germany with Turkish or Turkish/German as their family language.

## 2.3.2 Theoretical Framework

### *2.3.2.1 Migration-related bilingualism*

Migration-related bilingualism is characterized by speaking a different (first) language at home compared to kindergarten or school due to one's own, one's parents', or an older generation's migration. Students with a migration-related second language (L2) acquisition form one of the fastest growing groups in the global population (Kan & Kohnert, 2005). Several advantages of migration-related bilingualism have been reported: (a) bilinguals' combined first (L1) and second language (L2) vocabulary exceeds that of monolinguals (Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007), (b) the conceptual knowledge base in L1 enables L2 learning (Genesee, Paradis, & Crago, 2004), and (c) being bilingual brings cognitive advantages that support L2 learning (Kempert, Saalbach, & Hardy, 2011) – especially when the languages are similar (De Angelis, 2005). Nevertheless, there are also limiting factors such as: (a) a reduced use of each language leads to 'weaker links' among the relevant associative networks required for fast and fluent language production (Michael & Gollan, 2005), (b) bilinguals – compared to monolinguals – have a smaller vocabulary in L1 (Scheele, Leseman, & Mayo, 2010; see Bialystok, 2009, for an overview) and a lower proficiency in each language (Patterson & Pearson, 2004), and (c) L1 and L2 may compete over the available time window for language learning (Butler & Hakuta, 2004). Bilinguals have to acquire skills in the school language (Stipek, 2001) while simultaneously expanding their skills in the home language (Scheele et al., 2010). We still have insufficient knowledge as to whether these tasks compete or support each other.

### *2.3.2.2 Students with a non-German family language*

In Germany, students with a non-German family language show lower average levels of school performance than students with German as their family language (OECD, 2006). Currently, students with Turkish or Turkish/German as their family language are both the largest group of students with a migration background and the group with the greatest educational disadvantages in Germany. Elementary school students with Turkish or



Turkish/German as their family language reveal lower test results in reading, listening, and mathematics than students with German as their family language (Kristen & Granato, 2007).

### ***2.3.2.3 Reading comprehension***

Reading comprehension has been identified as one of the core components of reading literacy. The RAND Reading Study Group (2002) defined reading comprehension as the ‘process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language’ (p. xiii). According to Kintsch’s (1998) construction–integration model, readers create an understanding of the text in their minds. Based on their production of local and global text consistency, the central assumption is that readers simultaneously store text material on three hierarchical levels of mental representations that build on each other: a surface representation (word level), a propositional representation (text meaning), and a situation model representation (integration of the textbase and prior knowledge). There is evidence that fluent bilinguals form similar representations for L1 and L2 texts. Non-fluent bilinguals form representations based on the surface form, textbase, and situation model when reading in L1 or L2 (although representations vary according to the fluency in each language). Further, there are indications that non-fluent bilinguals focus on the surface form and textbase and create incomplete situation models (see Raney, Obeidallah, & Miura, 2002, for an overview). Students with a migration background perform less well on reading comprehension in the school language than students without a migration background (e.g., Lesaux & Kieffer, 2010; see Marx & Stanat, 2012, for a German sample). Competence in reading comprehension is influenced by multiple determinants such as reading motivation, prior knowledge/previous reading literacy, and cognitive skills (e.g., Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010). Additionally, various studies have pointed to students’ reading amount as a relevant factor for reading literacy (see Mol & Bus, 2011, for a meta-analysis; see Schaffner et al., 2013, for a German sample of primary school students).

### **2.3.2.4 Reading amount**

Reading amount refers to how often and how long a student reads (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Guthrie and Wigfield's (2000) engagement model of reading development posits that reading comprehension is the outcome of a large amount of engaged reading. Guthrie et al. (1999) have shown that reading amount mediates between intrinsic motivation and reading comprehension. This mediation can be explained through its assumed benefits: Frequent reading can lead to (a) a better automatized reading process, (b) an increase in students' prior knowledge, (c) a more positive self-concept and an increased self-efficacy, and (d) automatized and habitualized processes. Even though empirical studies show inconsistent patterns regarding this mediating role (see Schiefele et al., 2012, for a review), students' reading comprehension has been associated with their reading amount (e.g., Ecalle & Magnan, 2008; Mol & Bus, 2011).

Studies investigating the actual reading amount of students with a Turkish background in Germany are scarce. Whereas children's gender and social status influence reading amount significantly, migration background has only a slight impact (World Vision Deutschland, 2010). The results of the BiKS-8-14 longitudinal study indicate that the higher the reading amount in Grades 3 and 4, the higher the average reading comprehension scores of both students with ( $\beta = 1.33, p \leq .01$ ) and without ( $\beta = 0.82, p \leq .01$ ) a migration background (Schneider & Pfost, 2013). Bilingual students' proficiency in each language (vocabulary, reading, and writing) relates strongly to the amount of practice (reading, storytelling, conversations, singing, educational TV) in that language (Scheele et al., 2010). Although language practice in L1 may enable L2 learning (Genesee et al., 2004), the time spent on reading books in L1 may reduce the time available for reading in L2 (Butler & Hakuta, 2004) and thus may have a negative effect on reading comprehension in L2. However, reading comprehension is not just influenced by this behavioural component but also by students' values.

### **2.3.2.5 Students' values**

Students' values are the strongest predictors for both intentions and actual decisions to persist at different activities (Wigfield & Cambria, 2010) such as talking or reading in a certain language. According to Eccles et al.'s (1983) expectancy–value model, a task is selected when it (a) is of personal interest (interest-enjoyment value), (b) has a personal significance that corresponds with the self-image and own goals (attainment value), (c) is useful for the achievement of own goals (utility value), and (d) does not cause much effort or (emotional) costs (cost value) (Wigfield & Eccles, 2000). The four components are highly domain-specific and have shown quite high intercorrelations (Eccles et al., 1983). The weakest (negative) correlation was found between the utility and cost value; the strongest (positive), between interest-enjoyment and attainment value. Although Eccles and Wigfield (1995) showed that the interest-enjoyment and attainment values can be separated (see also Steinmayr & Spinath, 2010), some studies have applied these values as a single factor to predict achievement and found almost identical results to those from studies that separated the factors (e.g., Trautwein et al., 2012).

Petscher's (2010) meta-analysis demonstrated that students' reading-related attitudes are linked to achievement in reading, especially in elementary school students. In this context, Anmarkrud and Bråten (2009) showed that reading value (comprising items related to importance, utility, and interest value) significantly predicts reading comprehension. Previous research has shown that overall utility value is the component with the strongest relation to achievement (Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008; but see also Steinmayr & Spinath, 2010). Eccles et al. (1983) assume that students' motivational beliefs are also influenced by their parents' behaviour, which, in turn, is shaped by the parents' beliefs about a given domain (see also Simpkins, Fredericks, & Eccles, 2012).

#### ***2.3.2.6 Perceived parental values***

Observational learning or modelling indicates that children mirror the behaviours of their parents (Bandura, 1986) and that parents shape their children's motivation through their own values (Eccles et al., 1983). The family plays an essential role in terms of supporting

children's positive thinking towards foreign languages (Ball, 2010; Griva & Chovarda, 2012). Kuo (1974) classified a behavioural (e.g., language practice at home) and an attitudinal (e.g., personal attitudes towards a language) factor that influence children's attitude and language practicing (see also Li, 1999). Melby-Lervag and Lervag (2014) assumed that parents with high educational levels influence their children through positive attitudes towards learning. They are better in (a) promoting the second language acquisition of their children, (b) using academic vocabulary of a second language, and (c) transferring their knowledge to a second language. To conclude, the language valuation of parents with a migration background plays a crucial role in motivating children to acquire the school language (L2).

Individual differences in self- and task perceptions and in success expectations are influenced by children's interpretation of that reality (Eccles et al., 1983). For the development of children's personalities, the perception of parental values is crucial – regardless of how accurate this perception may actually be (McElvany & Becker, 2009). Students perceive parental values through different processes. These include explicit expression of values by parents or implicit observations of parents as role models by children (see Bandura, 1986). A two-step process of internalization largely determines the degree of parent–child value congruence (Grusec & Goodnow, 1994). It is assumed to be high when children perceive their parents' values accurately and then accept them. Children's internalization of parental values increases with the identification with their parents. Identification, in turn, seems to be promoted by supportive and caring parental behaviour (Maccoby & Martin, 1983). In the context of research on migration-related bilingualism, there is a lack of studies focusing on students' perception of parental values regarding a second language. However, it can be assumed that parental values ultimately influence students' values and behaviour on the basis of students' perception of these values and behaviour.

#### ***2.3.2.7 The Present Study***

Several studies have demonstrated that migration-related bilingual students – especially students with Turkish or Turkish/German as their family language – are disadvantaged in German reading comprehension (OECD, 2006). It is argued that students'

reading comprehension is partly explained by students' values (Anmarkrud & Bråten, 2009) and their behaviour – particularly their reading amount (Cox & Guthrie, 2001). In turn, it is assumed that students' values and their reading amount are predicted by – among other factors – perceived parental values (McElvany & Becker, 2009). Studies to date have not linked the individual and parental valuing of L1 or L2 to reading comprehension in the school language (L2). To consider students' language-related values, the present study includes the utility task value because previous research has shown that overall utility value is the component with the strongest relation to achievement (Hulleman et al., 2008). Due to the critical discussion on competitive versus supportive bilingual processes when examining determinants of German reading comprehension, students' utility value and students' reading amount are considered not only for German but also for Turkish. However, because little is known about perceived parental values regarding a language and their potential relationship with children's language utility value, these values are differentiated into three subcomponents based on the task values described by Wigfield and Eccles (2000): attainment, utility, and cost value. Due to the limitations on the total number of possible parameters in a model, the instrument does not include the interest-enjoyment value, because, as reported above, some previous studies using interest-enjoyment and attainment value as a single factor showed almost identical results to those using the two separate factors (Trautwein et al., 2012). For the same reason, perceived parental values are included only with regard to the German language. The resulting model is displayed in Figure 1.

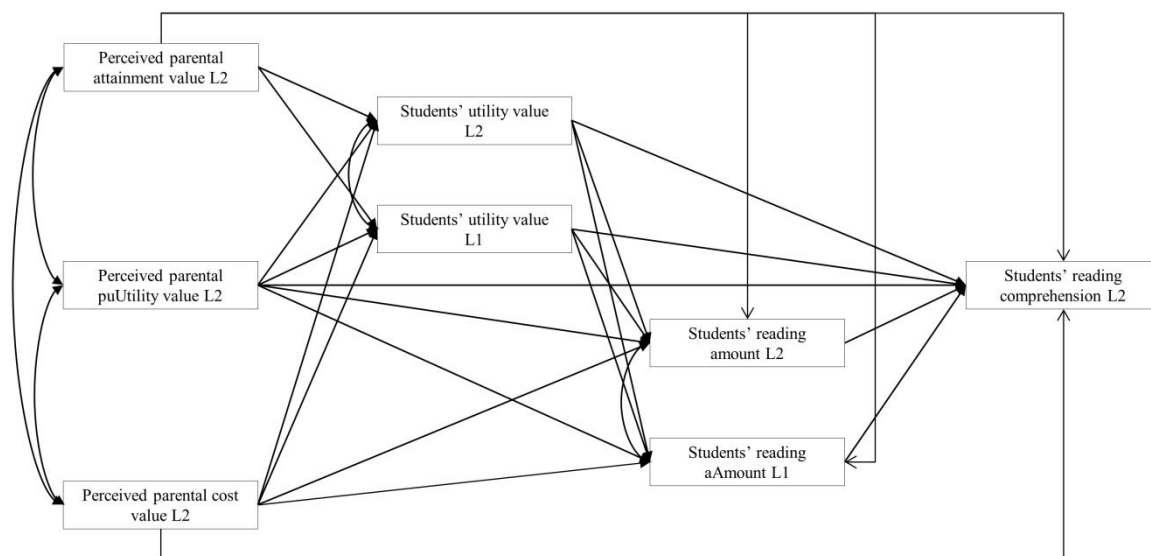


Figure 1. Path model examining contributions of the perceived German (L2) parental values to students' German (L2) reading comprehension and effects mediated by both the students' German (L2)/Turkish (L1) utility value and students' reading amount in German (L2)/Turkish (L1) (without showing the intercorrelations among variables).

Being aware of further theoretically relevant constructs, direct effects of parental and background variables are assumed alongside with the mediated effects. This study has four goals. First, it aims to investigate whether students' German reading comprehension can be predicted by students' behaviour and their values. Second, it examines direct and indirect contributions of perceived parental values to students' German reading comprehension. Third, it aims to clarify whether students' German reading comprehension is predicted differently by students' values and behaviour in relation to either their L1 or L2.

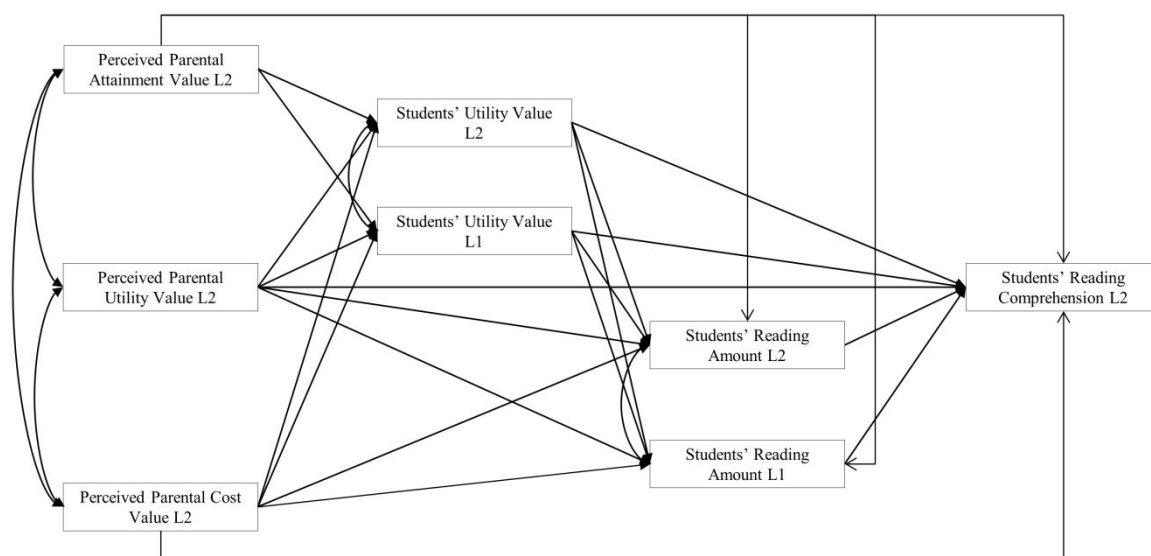


Figure 1. Path model examining contributions of the perceived German (L2) parental values to students' German (L2) reading comprehension and effects mediated by both the students' German (L2)/Turkish (L1) utility value and students' reading amount in German (L2)/Turkish (L1) (without showing the inter-correlations among the variables).

This study has four goals. First, it aims to investigate whether students' German reading comprehension could be predicted by students' behavior and their values. Second, it examines direct and indirect contributions of perceived parental values to students' German reading comprehension. Third, it aims to clarify whether students' German reading comprehension was differently predicted by students' values and behavior in relation to either their L1 or L2.

### 2.3.3 Research Question and Hypotheses

The present analyses were performed with data from the study *Potential First Language* conducted at the Institute for School Development Research in spring 2011. A total of 465 children participated in the study. In this article, we use only data from students with Turkish (5.8%) or Turkish/German (94.2%) as their family language ( $N = 118$ ) recruited from 24 school classes in Germany at the end of Grade 4. Participation in the study was voluntary. Data were collected over a 3-day period by trained testing staff in the classroom setting. Students' characteristics (age, sex, and socioeconomic status in terms of the International Socio-Economic Index of Occupational Status [ISEI]) were assessed on the first day; reading

comprehension, on the second day; and all other scales in a students' questionnaire on the third day. The average age was  $M = 9.90$  years ( $SD = 0.56$ ) and 40.7% were girls. The average highest ISEI of the Turkish families was rather low at  $M = 36.26$  ( $SD = 12.18$ ). For the total population of 4th-grade students in Germany, the ISEI ranges from 16 (agricultural assistants, cleaners) to 90 (judges) and is  $M = 51.3$  ( $SD = 0.7$ ; Bos & Kasper, 2014).

## 2.3.4 Methods

### 2.3.4.1 Participants and Procedure

The present analyses were performed with data from the study *POTential ErstSPRACHE* (*Potential First Language*) conducted at the Institute for Developmental Research at TU Dortmund University and the *Research School Education and Capabilities* from May to June 2011. A total of 465 children participated in the study. In this article, we use only data from students with Turkish (5.8 %) or Turkish/German (94.2 %) as their family language ( $N = 118$ ) recruited from 24 school classes in Germany at the end of Grade 4. Participation in the study was voluntary. Data were collected over a 3-day period by trained testing staff in the classroom setting. Students' characteristics (age, sex, and socioeconomic status [SES]) were assessed on the first day; reading comprehension, on the second day; and all other scales in a students' questionnaire on the third day. The average age was  $M = 9.90$  years ( $SD = 0.56$ ) and 40.7 % were girls. The average highest SES of the Turkish families was rather low at  $M = 36.26$  ( $SD = 12.18$ ). For the total population of 4th-grade students in Germany, the ISEI ranges from 16 (agricultural assistants, cleaners) to 90 (judges) and is  $M = 51.3$  ( $SD = 0.7$ ; Bos & Kasper, 2014).

### 2.3.4.2 Measures

*Reading comprehension.* We administered a reading comprehension test based on a subtest of the frequently used standardized ELFE reading test for 1st- to 6th-grade students (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider, 2006). It consists of seven short texts using a simple vocabulary with less complex grammatical structures. For each of the 15 text-related questions, the correct alternative has to be chosen from four options ( $\alpha = .72$ ). Correct answers were coded as 1; incorrect or unchecked answers were coded as 0. A sum score with a maximum of 15 points was then computed.



*Students' utility value.* We used a two-item scale and applied it for both German and Turkish. The items on the students' German utility value were: 'Good German language skills are useful to learn well at school' and 'Later on, good German language skills are useful to get a good job'. The items on students' Turkish utility value were 'Good skills in the family language are useful to learn well at school'<sup>11</sup> and 'Later on, good skills in the family language are useful to get a good job'. Items were rated on 4-point scales ranging from 0 (*does not apply at all*) to 3 = (*applies fully*) ( $\alpha_{\text{German}} = .60$ ;  $\alpha_{\text{Turkish}} = .82$ ).

*Students' reading amount.* This was assessed through students' self-reports on three questions ('Do you read during the school holidays?', 'How often do you read for pleasure?', and 'Do you read before sleeping?') taken from the Berlin Longitudinal Reading Study (McElvany & Artelt, 2009). These were also applied for both German and the family language. Students rated their reading amount on 5-point scales ranging from 0 (*never*) to 4 (*very often*) ( $\alpha_{\text{German}} = .67$ ;  $\alpha_{\text{Turkish}} = .68$ ).

*Perceived parental German attainment value.* We measured this with two items ('My parents believe that it is important that I speak German well' and 'My parents believe that it is important that I read books in German') on a 4-point scale ranging from 0 (*does not apply at all*) to 3 (*applies fully*) ( $\alpha = .70$ ).

*Perceived parental German utility value.* This was also measured with two items ('My parents believe that good German language skills are useful for me to learn well in school' and 'My parents think that good German language skills are useful for everyday life [e.g., shopping]') on a 4-point scale ranging from 0 (*does not apply at all*) to 3 (*applies fully*) ( $\alpha = .61$ ).

*Perceived parental German cost value.* We also measured this with two items ('For my parents it is stressful to always make sure that I express myself well in German' and 'My

---

<sup>11</sup> This questionnaire section was answered only by students with German L2.

parents think that I will not learn the family language well if I speak too much German') on a 4-point scale ranging from 0 (*does not apply at all*) to 3 (*applies fully*) ( $\alpha = .60$ ).<sup>12</sup>

*Socioeconomic Status.* The average highest SES of the families was measured with the International Socio-Economic Index (Ganzeboom & Treimann, 1996).

*Cognitive Skills.* Students' cognitive skills were assessed with the standardized figural subtest of the revised cognitive ability test for Grades 4 to 12 (Kognitiver Fähigkeitstests [KFT] für vierte bis zwölfte Klassen, Revision, Heller & Perleth, 2000;  $\alpha = .89$ ).

#### 2.3.4.3 Statistical Analyses

*Statistical modeling process.* We conducted all statistical analyses using SPSS 21 and MPlus Version 7.11 (Muthén & Muthén, 1998–2012) and reported effects and correlations with an error probability of up to 5%. We estimated path models to answer our research questions. We tested the model shown in Figure 1 and controlled for gender, SES, and cognitive skills. Because the theoretical background allowed all paths, we tested a saturated model. During model modification, the model was improved by excluding non-significant paths and adding fit indices. The fit of the tested model was evaluated using chi-square tests and on the basis of the following goodness-of-fit indices: the Comparative Fit Index (CFI), the Tucker–Lewis Index TLI, the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) as recommended by Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller (2003). For a good fit, chi-square should not be greater than the degrees of freedom multiplied by two. The fit is interpreted as good when CFI and TLI are above .97 and RMSEA and SRMR below .05.

*Missing values.* For the variables considered here, the average percentage of missing data was 8.49% (see Table 1 for the exact number of missing values for each variable). There is a We handled missing values with the full information maximum likelihood (FIML) approach implemented in Mplus in line with the consensus in the methodological literature on missing data (Peugh & Enders, 2004) that FIML estimation is preferable to casewise or

---

<sup>12</sup> Using the Spearman–Brown prophecy formula, a satisfying anticipated reliability of longer tests with four rather than two items for each perceived parental value scale would be  $\alpha_{\text{attainment}} = .82$ ,  $\alpha_{\text{utility}} = .76$ ,  $\alpha_{\text{cost}} = .75$ .

---

listwise deletion when data is missing at random, because FIML takes all available information into account when estimating the model parameters (Schafer & Graham, 2002).

## 2.3.5 Results

### *2.3.5.1 Descriptive Statistics*

Table 1 reports descriptive statistics for all instruments. Students with Turkish or Turkish/German as their family language reported a significantly higher German than Turkish utility value,  $t(109) = 60.38, p \leq .001$ , and a higher reading amount in German than in Turkish,  $t(107) = 25.58, p \leq .001$ .

Table 1

*Descriptive Statistics (N = 118)*

	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>	Estimated missing data (%)
Students' reading comprehension G	3.00	15.00	9.98	2.90	6.8
Students' utility value G	0	3.00	2.75	0.48	6.8
Students' utility value T	0	3.00	2.12	0.95	8.5
Students' reading amount G	0	4.00	2.29	0.97	9.3
Students' reading amount T	0	4.00	1.63	1.07	10.2
Perceived parental attainment value G	0.50	3.00	2.57	0.65	8.5
Perceived parental utility value G	0	3.00	2.45	0.68	9.3
Perceived parental cost value G	0	3.00	1.45	1.03	8.5
SES	16	88	36.10	12.18	26.3
Cognitive skills	3	23	12.75	6.01	7.6

*Note.* *N* = Students with Turkish as their family language. G = German. T = Turkish.

Table 2 presents intercorrelations between all variables. Students' German reading comprehension correlated positively with students' German utility value, their reading amount in German, perceived parental attainment value, utility value, and their cognitive skills. Students' German reading comprehension correlated negatively with students' Turkish utility value and perceived parental cost value. There were positive intercorrelations between students' reading amount in German and Turkish. Furthermore, students' reading amount in both languages correlated positively with perceived parental attainment value, utility value, and gender. Students' reading amount in German correlated positively with students' German utility value, and students' Turkish utility value correlated positively with students' reading amount in Turkish and perceived parental cost value. We found high positive intercorrelations between perceived parental attainment and utility value. Perceived parental cost value did not correlate with either of the positive values.

Table 2

*Descriptive Statistics: Correlations Between All Variables (N = 118)*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Students' reading comprehension G	--										
2. Students' utility value G	.31**	--									
3. Students' utility value T	-.31**	.17	--								
4. Students' reading amount G	.26*	.30**	.05	--							
5. Students' reading amount T	-.07	.18	.27**	.59**	--						
6. Perceived parental attainment value G	.24*	.26**	.03	.35**	.28**	--					
7. Perceived parental utility value G	.22*	.33**	-.08	.37**	.28**	.68**	--				
8. Perceived parental cost value G	-.36**	-.09	.35**	.05	.09	.11	.15	--			
9. Gender	.13	-.05	-.11	.29**	.21**	.19*	.04	-.21*	--		
10. SES	.02	.08	-.11	.00	-.09	-.17	.01	-.11	.02	--	
11. Cognitive skills	.24**	.06	-.32**	-.06	-.17	.02	.08	-.14	.13	.22	--

*Note.* G = German. T = Turkish. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ .

### 2.3.5.2 Predicting German Reading Comprehension

Figure 2 shows the results of the path analysis. Whereas students' German reading comprehension was predicted positively by students' reading amount in German ( $\beta = .32, p \leq .01$ ) and students' German utility value ( $\beta = .22, p \leq .05$ ), it was predicted negatively by students' Turkish reading amount ( $\beta = -.25, p \leq .05$ ) and predicted negatively with marginal significance by students' Turkish utility value ( $\beta = -.16, p \leq .10$ ). This confirmed that valuing the German language as useful for school and job success is associated with high performance in German reading comprehension. High German reading comprehension is associated with a high reading amount in German. These results also seem to support theoretical assumptions on competitive bilingual processes concerning language valuing and limited time resources for language learning.

Furthermore, results showed that students' reading amount in German was predicted positively by students' German utility value ( $\beta = .21, p \leq .05$ ) and students' reading amount in Turkish was predicted positively by students' Turkish utility value ( $\beta = .23, p \leq .01$ ). Thus, results confirmed that students' behaviour was influenced by their values.

Perceived parental German utility value was linked positively to students' German utility value ( $\beta = .26, p \leq .05$ ). This confirmed empirically that students who perceive their parents as having a high German utility value have a high German utility value themselves. Perceived parental German utility value was linked positively to students' reading amount in German ( $\beta = .28, p \leq .05$ ) and to students' reading amount in Turkish with marginal significance ( $\beta = .27, p \leq .10$ ). Perceived parental German cost value was linked positively to students' Turkish utility value ( $\beta = .33, p \leq .001$ ), linked negatively with marginal significance to students' German utility value ( $\beta = -.16, p \leq .10$ ), and linked negatively to students' German reading comprehension ( $\beta = -.29, p \leq .01$ ). These results indicated that students who perceive their parents as associating the German language with high costs think

that the German language is slightly useful whereas the Turkish language is highly useful, and they perform worse in the German reading comprehension test.

Looking at control variables, gender predicted both students' reading amount in German ( $\beta = .24, p \leq .01$ ) and in Turkish ( $\beta = .23, p \leq .05$ ). Thus, girls reported a higher reading amount in both languages. Cognitive skills were related negatively to students' Turkish utility value ( $\beta = -.26, p \leq .01$ ), to students' reading amount in German with marginal significance ( $\beta = -.17, p \leq .10$ ), and to students' reading amount in Turkish ( $\beta = -.29, p \leq .01$ ).

Neither perceived parental attainment value nor the average highest SES of the families predicted any of the tested variables.

All indirect paths were tested but none proved to be statistically significant.

Overall, the path model (Figure 2) explained 39% of the variance in German reading comprehension ( $p \leq .001$ ); 28%, in students' reading amount in German ( $p \leq .001$ ); 24%, in students' reading amount in Turkish ( $p \leq .01$ ); 15%, in students' German utility value ( $p \leq .05$ ); and 22%, in students' Turkish utility value ( $p \leq .01$ ).



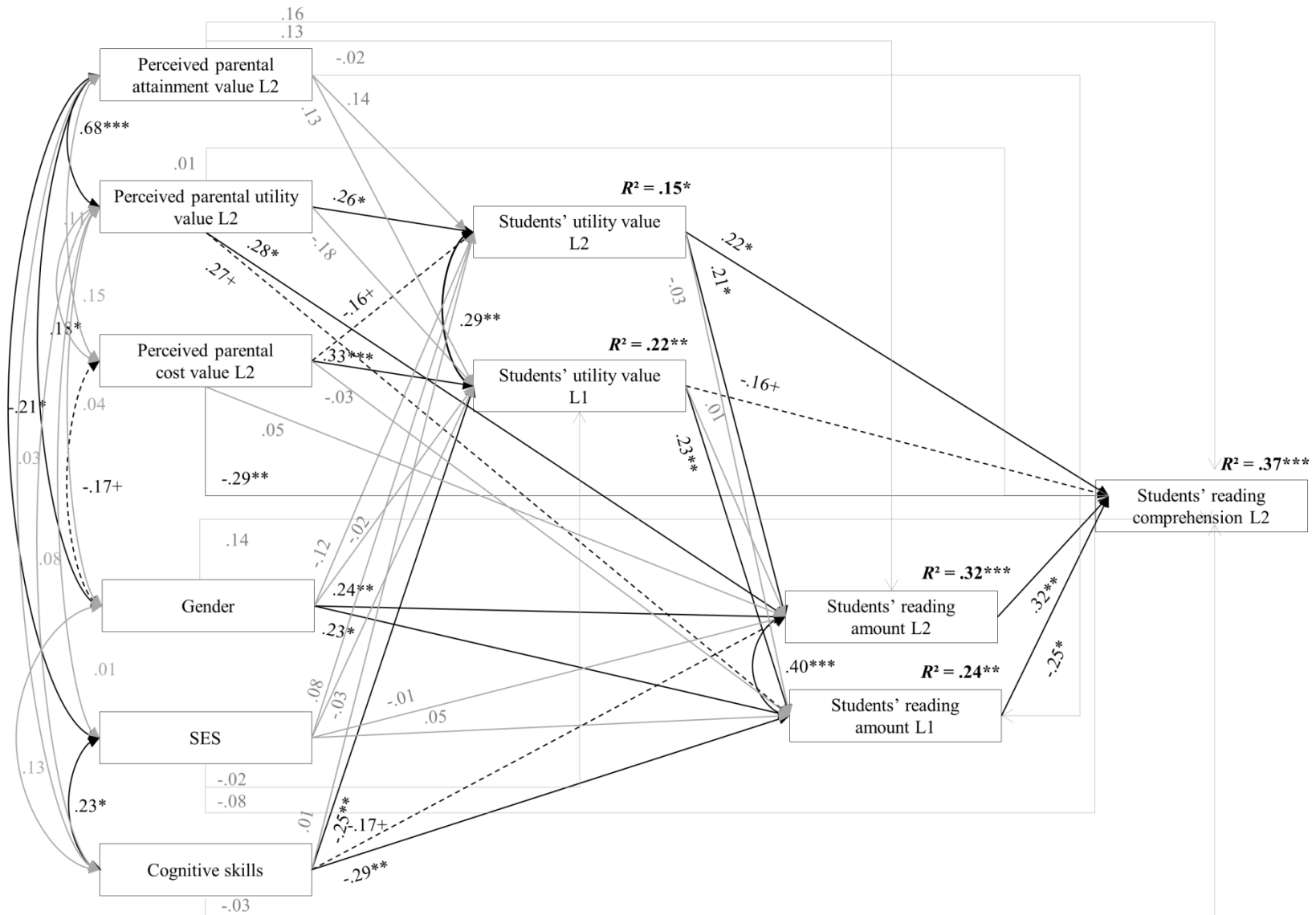


Figure 2. Path model examining direct contributions of the perceived German (L2) parental values to students' German (L2) reading comprehension and indirect effects mediated by both the students' German (L2)/Turkish (L1) utility value and students' reading amount in German (L2)/Turkish (L1). Significant and marginal significant standardized path coefficients reported. R<sup>2</sup> = coefficient of determination; + p ≤ .10. \*p ≤ .05. \*\*p ≤ .01. \*\*\*p ≤ .001.

To improve the tested model (according to Kline, 2011), non-significant paths were dropped from the model during model modification as it can be assumed that the large number of non-significant paths points to the fact that the model has been strongly overspecified by assuming all possible paths in the initial model (Figure 3).

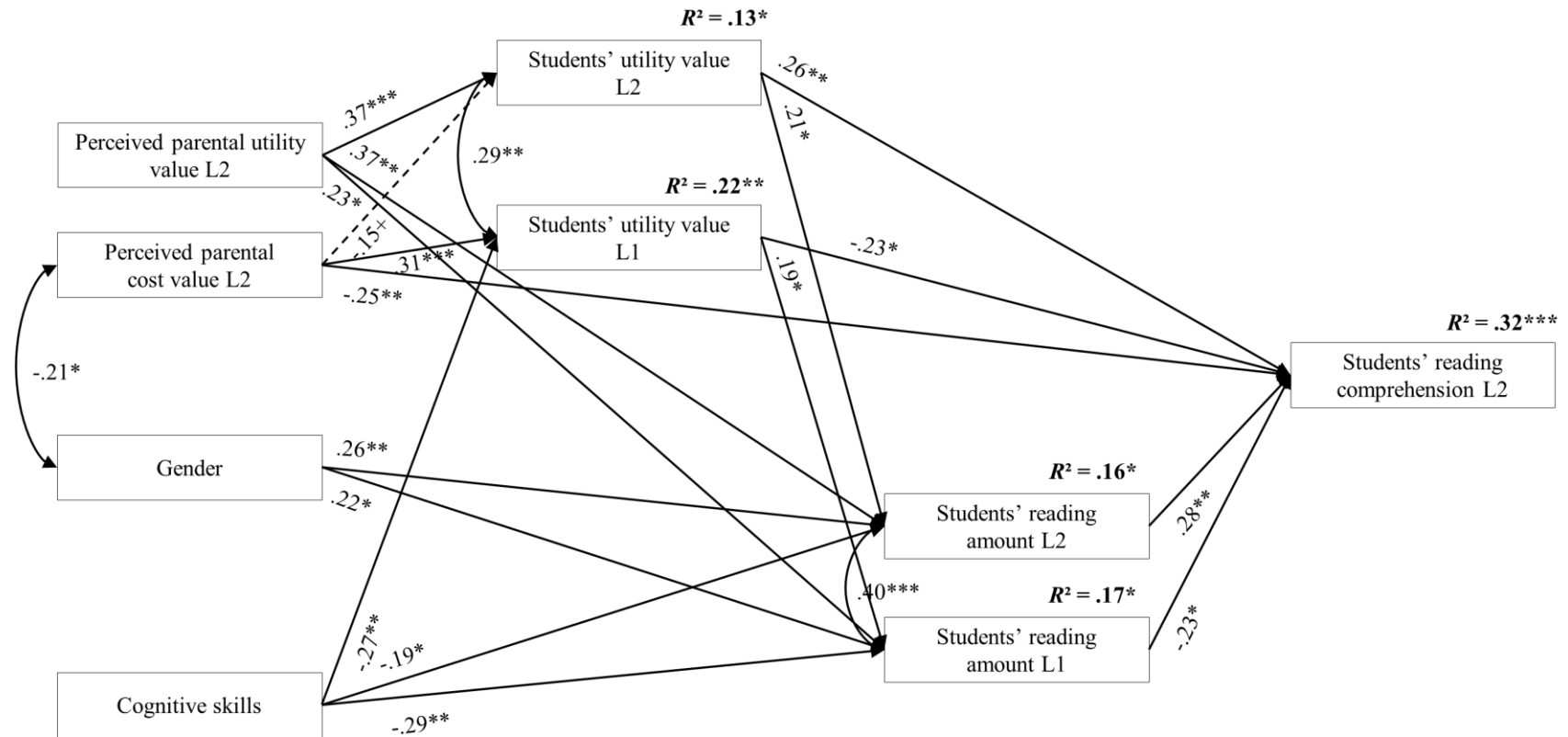


Figure 3. Modified model excluding non-significant paths of the model. Standardized path coefficients reported.  $\chi^2 = 5.44$ ;  $df = 11$ ,  $p > .05$ , CFI = 1.00, TLI = 1.11, RMSEA = .00, SRMR = .03  
 $R^2$  = coefficient of determination; +  $p \leq .10$ . \*  $p \leq .05$ . \*\*  $p \leq .01$ . \*\*\*  $p \leq .001$ .

To improve the tested model (in line with Kline, 2011), non-significant paths were dropped during model modification because it can be assumed that the large number of non-significant paths indicated that the model was strongly over-specified by initially assuming all possible paths (Figure 3). The model fit was good,  $\chi^2(11) = 5.44$ ,  $p > .05$ , CFI = 1.00, TLI = 1.11, RMSEA = .00, SRMR = .03. The marginally significant path between perceived parental utility value and students' reading amount in Turkish attained significance ( $\beta = .23$ ,  $p \leq .01$ ) after dropping the non-significant paths. This was also true for the path between students' Turkish utility value and students' reading comprehension ( $\beta = -.23$ ,  $p \leq .05$ ). The path between perceived parental cost value and students' Turkish utility value remained marginally significant ( $\beta = -.15$ ,  $p \leq .10$ ). The path model explained 34% of the variance in German reading comprehension ( $p \leq .001$ ); 32%, in students' reading amount in German ( $p \leq .05$ ); 23% ,in students' reading amount in Turkish ( $p \leq .05$ ); 15%, in students' German utility value ( $p \leq .05$ ); and 20%, in students' Turkish utility value ( $p \leq .01$ ). All existed result paths persisted. Indirect effects are listed in Table 3.

Table 3

*Standardized Indirect Effects of Perceived Parental German Attainment, Utility, and Cost Value via Students' German/Turkish Utility Value and Students' Reading Amount in German/Turkish on Students' German Reading Comprehension (N = 118)*

Independent variable	Mediator I	Mediator II	Dependent variable	$\beta$ ( $p$ )
Perceived parental utility value G	Students' utility value G	-	Students' reading comprehension G	.10*
	Students' utility value G	Students' reading amount G		.02+
	-	Students' reading amount G		.10*
	-	Students' reading amount T		-.05+
Perceived parental cost value G	-	Students' reading amount T	Students' reading comprehension G	-.07*
	Students' utility value T	Students' reading amount T		-.02
Gender	-	Students' reading amount G	Students' reading comprehension G	.07*
	-	Students' reading amount T		-.05+
Cognitive skills	Students' utility value T	Students' reading amount T	Students' reading comprehension G	.01
	Students' utility value T	-		.06*

*Note.* G = German, T = Turkish. + $p \leq .10$ . \* $p \leq .05$ . \*\* $p \leq .01$ .

## 2.3.6 Discussion

### *2.3.6.1 Summary and Interpretation*

The results of this study show that students' reading amount in L2 positively predicted their reading comprehension in L2 (Mol & Bus, 2011; Schaffner et al., 2013). These substantial effects of reading amount on reading comprehension can be interpreted in the context of educational psychology in terms of practice in reading literacy. However, the indirect effect of reading amount as a mediator between language values and reading comprehension was not significant. This result is in line with some other studies investigating the effects of reading amount as a mediator (Schiefele et al., 2012).

Students' reading comprehension in L2 is predicted directly and positively by their utility value for L1 and not just mediated by students' reading amount. There may be further domain-specific motivational constructs that were not investigated in this study but mediate the effect between the language-related utility value and reading comprehension (e.g., Plenty & Heubeck, 2011) such as students' choices of reading activities, maintenance in reading activities, or motivation to read/make an effort when solving test tasks (see Marsh & Yeung, 1997; Wigfield & Eccles, 2000).

Furthermore, the data indicated that students' reading comprehension in L2 is predicted negatively by reading amount in L1 and marginally significantly by their utility value for L1. Thus, these results tend to favour the notion of a competition between the L1 and L2 practices of migration-related bilingual students (Scheele et al., 2010). The results are in line with our assumption that students have a high utility value for L2 when they perceive their parents as having a high utility value for L2. This finding supports Ball's (2010) conclusion that parental values regarding students' initial language development influence students' perceptions of language valuation. This result also suggests that the value transfer for reaching a high level of parent-child value congruence has been successful (see also Grusec & Goodnow, 1994). Perceived parental utility value had a significant positive impact

on students' reading amount in Turkish and a marginally significant influence on reading in German. However, the marginally significant  $\beta$  coefficient attained significance when the non-significant paths were excluded from the improved model. The positive effect on students' reading amount in Turkish may indicate a positive perceived parental value regarding languages in general – and not one specific to L1/L2 – that has a positive impact on child's reading behaviour in both languages. The association between students' perception of high parental costs regarding L2 and their own high utility value of L1 supports the theoretical argument on competitive bilingual processes and attitudes (Scheele et al., 2010).

The results also show expected associations between students' German utility value and students' reading amount in German, and between students' Turkish utility value and students' reading amount in Turkish (Figures 2 and 3). Thus, these results support previous research indicating that students' values towards an activity are related to their persistence in engaging in that activity (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Wigfield & Eccles, 1992).

Furthermore, the data confirmed that students' reading comprehension in L2 was predicted positively by students' utility value for L2. This result confirmed that utility value predicts performance (Cole, Bergin, & Whittaker, 2008) and extends research findings that assumed connections can be transferred to the domain of reading indicating that the utility value predicts reading comprehension (Eccles et al., 1983). It also supports the expectancy–value framework that students' performance is influenced by how valuable the students consider those tasks to be (Wigfield & Eccles, 2000).

Yet, the descriptive data indicate a ceiling effect regarding students' German utility value that restricts its variance (see Table 1). Consequently, it can be assumed that the effect of students' utility value on their reading comprehension is underestimated and might be even higher than that found in this study. This assumption additionally underlies the importance of students' German utility value for predicting German reading comprehension of students' with Turkish L1.

Unexpectedly, perceived parental attainment value did not predict students' values, behaviour, and reading comprehension. A plausible explanation is that perceived parental utility and cost value are stronger predictors of students' values, behaviour, or achievement than perceived parental attainment value. Thus, these values explain a major part of the shared variance of perceived parental values so that perceived parental attainment value alone does not significantly explain substantial variance when all three values are considered. Nonetheless, this result is consistent with findings reported by McElvany and Becker (2009) who found no correlations for the parental attainment value with students' attainment value, extrinsic reading motivation, and reading behaviour. Indeed, this result in our study should be interpreted with caution, because studies to date have not linked the individual and parental valuing of L1 or L2 to reading comprehension in the school language (L2).

With regard to the scarcely explored impact of the cost value (Anderson, 2000), we found a negative direct effect of the perceived parental cost value for L2 on students' reading comprehension in L2. It is possible that the direct effect of perceived parental cost value on students' reading comprehension in L2 would have been mediated by other relevant student variables (e.g., students' self-concept in reading, their expectation of success, or other own subjective task values, see Eccles & Wigfield, 2002) that were not included in this particular study. It is conceivable that students' own cost value, for example, would mediate this influence of perceived parental cost value. Both the association between the perceived parental cost value for L2 and students' reading comprehension in L2, and the lack of association between the perceived parental positive values and students' reading comprehension seem to indicate that perceived parental negative values are more influential on students' performance than the *soft* positive values. This psychological phenomenon has been reported for various contexts (see Baumeister, Bratslavski, Finkenauer, & Vohs, 2001, for an overview). The perceived parental German cost value impacts on reading comprehension even when it is related to language in general and not to reading in particular.



---

Further research will need to examine these relationships between general values and specific performance.

In our sample of students with (Turkish) migration background, cognitive skills (measured by the valid standardized KFT) unexpectedly showed rather low correlations with reading comprehension and did not correlate with reading amount (in studies on students without migration background, such correlations are twice as high). This increases the importance of parental and motivational variables as predictors of reading amount and reading comprehension in the present study: the intercorrelations of perceived parental values with reading comprehension and reading amount with reading comprehension were as high as the correlation of cognitive skills with reading comprehension (in studies on students without migration background, parental or motivational variables often correlate less strongly with reading amount and reading comprehension than cognitive abilities). Further research is necessary to determine whether these results can be replicated and whether they can be generalized to other groups of students with migration-related bilingualism.

The highest SES of the families did not correlate with any of the variables under investigation. This may be because the SES of the Turkish families in our sample was generally low with a limited variance, preventing it from having a differential influence on the tested variables.

Any comparison of the results in this study with other studies on reading amount and comprehension has to be treated with caution, because we did not always control for the same variables.

### ***2.3.6.2 Strengths, Limitations, and Outlook***

The present study has major strengths. It not only replicates previous findings (reading comprehension is predicted by reading amount) but also presents new ones. The finding that perceived negative parental value leads to a stronger association between students' performance in L2 than positive values is important, because it suggests that reading

comprehension in L2 is influenced by parents who convey to their children that speaking the school language is associated with certain costs. Nevertheless, some limitations should be considered.

The comparatively small sample size may have been partly responsible for the non-significance of some paths. Small sample sizes are a common challenge when investigating a specific group of students with migration background. The small sample size also meant that it was not possible to specify the variables as latent variables in order to correct for measurement error. Moreover, it was probably also partly responsible for the non-significance of all indirect paths in Figure 2.

Due to the positive correlation between reading amount in German and reading amount in Turkish ( $r = .59, p \leq .01$ ), it might be interesting for future studies to investigate the effects when considering only reading amount in German or in Turkish to see whether the effects remain or disappear when the other predictor is not controlled for.

Language-related (parental/students') values were measured by only two items each. This small number could have affected the validity of the scales. To ensure validity, it would be important for future studies to include more language-related aspects. It would also be interesting to include the interest-enjoyment value scale, because the present sample – compared to earlier studies (e.g., Hulleman et al., 2008; Trautwein et al., 2012) – consists of students with a migration background and the interest-enjoyment value may be an important determinant for students' reading amount in this population (e.g., Schiefele et al., 2012). The internal consistencies for the scales on German were consistently lower than those on Turkish. That might also have impacted on the correlations. Thus, data in the form of differences in correlations have to be interpreted carefully. Furthermore, low internal consistencies might have led to an underestimation of the effects of these German-related scales.

The study uses a cross-sectional design and therefore does not allow causal inferences. Furthermore, any comparison of its results with other studies on reading amount and

comprehension has to be considered with caution, because we did not always control for the same variables as other studies did (e.g., Becker et al., 2010).

Finally, conclusions are limited to the group of students with Turkish L1 in Grade 4. Future studies should determine whether the findings can be generalized to other migration-related bilingual groups. In this context, it would be interesting to investigate whether the effects of L1 on L2 reading comprehension are moderated by the particular languages and especially their similarity (De Angelis, 2005).

### **2.3.6.3 Conclusion**

Overall, the present empirical findings are consistent with the framework guiding this empirical study. Research of this nature is particularly important because of (a) the repeatedly shown suboptimal educational performances of migration-related bilingual students (in Germany, especially for the group of students with Turkish or Turkish/German as family language), (b) the need to gain a better understanding of the effects of students' values and behaviour on students' reading comprehension, and (c) the paramount role of parents for children's academic achievement. The insights gained from the present study can be summarized as follows: (a) students' reading amount in both languages is predicted positively by students' value of this language; (b) students' reading comprehension is predicted positively by students' values and reading amount regarding that language; (c) L1 and L2 may compete over the available time window for language practice; (d) perceived parental utility and cost value may be stronger predictors for students' values, behaviour, or achievement than perceived parental attainment value; and (e) perceived parental negative values may have more influence on students' performance than the *soft* positive values. These first findings may assist researchers studying issues of parental and students' valuation, school performance, and achievement-related behaviour. Further research on the role of perceived parental values for students' achievement is both necessary and important.

## 2.3.7 References

- Anderson, P. N. (2000, April). *Cost perception and the expectancy–value model of achievement motivation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Ball, J. (2010). Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Paper commissioned for UNESCO, Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*(4), 323–370. doi:10.1037//1089-2680.5.4.323
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 4*, 773–785. doi:10.1037/a0020084
- Bialystok, E. (2009). Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. (pp. 53–68). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., & Kasper, D. (2014). IGLU/TIMSS 2011. Berechnung nach Anforderung [IGLU/TIMSS 2011. Calculation upon request]. Institute for School Development Research (IFS), TU University of Dortmund, Dortmund, Germany.

- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114–144). Malden, MA: Blackwell.
- Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 609–624. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.10.002
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 116–131. doi:10.1006/ceps.1999.1044
- De Angelis, G. (2005). Interlanguage transfer of function words. *Language Learning, 55*, 379–414. doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00310.x
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from grade 1–5. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(4), 525–544. doi:10.1348/026151007X267959
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146), San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 215–225. doi:10.1177/0146167295213003
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Ganzeboom, H. B. G., & Treimann, D. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research, 25*, 201–239. doi:10.1006/ssre.1996.0010

- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. London, England: Paul Brookes.
- Griva, E., & Chouvarda, P. (2012). Developing plurilingual children: Parents' beliefs and attitudes towards English language learning and multilingual learning. *Global Journal of English Language*, 2 (3), 1–13. doi:10.5430/wjel.v2n3p1
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4–19. doi:10.103700121649
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256. doi:10.1207/s1532799xssr0303\_3
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African-American and European-American single and two-parent families. *Child Development*, 70, 1464–1476.
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291–305. doi:10.1177/1468796807080230
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4–12+ R) [Cognitive abilities test for Grades 4 to 12, revision]*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398–416. doi:10.1037/0022-0663.100.2.398

- Kan, P. F., & Kohnert, K. (2005). Preschoolers learning Hmong and English: Lexical-semantic skills in L1 and L2. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 1–12. doi:10.1044/1092-4388(2005/026)
- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students: The case of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 547–561. doi:10.1037/a0023619
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities, 7*(3), 343–366. doi:10.1177/1468796807080233
- Kuo, E. C. Y. (1974). The family and bilingual socialization: A sociolinguistic study of a sample of Chinese children in the United States. *Journal of Social Psychology, 92*, 181–191.
- Ladegaard, H. (2000). Language attitudes and sociolinguistic behavior: Exploring attitude-behavior relations in language. *Journal of Sociolinguistics, 4*(2), 214–233. doi:10.1111/1467-9481.00112
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* [A reading comprehension test for 1st- to 6th-grade students]. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal, 47*(3), 596–632. doi:10.3102/0002831209355469
- Li, X. (1999). How can language minority parents help their children become bilingual in a familial context? *Bilingual Research Journal, 23*(2 & 3), 211–224.

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York, NY: Wiley.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal, 34*, 691–720.
- Marx, A., & Stanat, P. (2012) Reading comprehension of immigrant students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*, 1929–1945.
- McElvany, N., & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent–Child Reading Program. *Learning and Instruction, 19*, 79–95. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.002
- McElvany, N., & Becker, M. (2009). Häusliche Lesesozialisation: Wirkt das Vorbild der Eltern? [*Reading socialization in the family: Does the model of parents work?*]. *Unterrichtswissenschaft, 37*(3), 246–261.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60–70.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin, 140*(2), 409–433.  
[doi:10.1037/a0033890](https://doi.org/10.1037/a0033890)
- Michael, E. B., & Gollan, T. H. (2005). Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 389–407). New York, NY: Oxford University Press.



- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*, 267–296. doi:10.1037/a0021890
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998–2012). *Mplus user's guide. Version 7*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00–4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, *28*(2), 191–230. doi:10.1017/16407070117
- Organisation for economic co-operation and development (OECD) (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publishing.
- Patterson, J. L., & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts, and processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77–104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, *33*(4), 335–355. doi:01.1111/j.1467-9817.2009.01418
- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, *74*, 525–556. doi:10.3102/00346543074004525

- Plenty, S., & Heubeck, B. G. (2011). Mathematics motivation and engagement: An independent evaluation of a complex model with Australian rural high school students. *Educational Research and Evaluation, 17*(4), 283-299.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.
- Raney, G. E., Obeidallah, S., & Miura, T. (2002). Text comprehension in bilinguals: Integrating perspectives on language representation and text processing. In R. Heredia and J. Altarriba (Eds.), *Bilingual sentence processing* (pp 165–186). Amsterdam, Netherlands: Elsevier Sciences.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*(2), 147–177. [doi:10.1037/1082-989X.7.2.147](https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147)
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 369–385. doi:10.1002/trtr.1365
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics, 31*, 117–140. doi:10.1017/S0142716409990191
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*, 23–74. Retrieved from <http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427–463. doi:10.1002//RRQ.030

- Schneider, T., & Pfof, M. (2013). Social and immigration-specific differences in the development of reading comprehension: A longitudinal analysis of primary school students in Germany. In Pfof, M., Artelt, C., & Weinert, S. (Eds.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (pp. 151–188). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Simpkins, S. D., Fredericks, J., & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology, 48*(4), 1019–1032. doi:10.1037/a0027468
- Söhn, J., & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies, 7*(1), 101–124. doi:10.1080/14683840500520626
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW [Construction and preliminary validation of a scale for measuring subjective school values]). *Diagnostica, 56*(4), 195–211.
- Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 291–316). Washington DC: American Psychological Association.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology, 104*. Advance online publication. doi:10.1037/a0027470
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1–35. doi:10.1016/j.dr.2009.12.001

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265–310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- World Vision Deutschland [World Vision Germany] (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie: Zusammenfassung der Ergebnisse* [Children in Germany 2010. 2. World Vision child study: Summary of results]. Retrieved from [http://www.worldvision-institut.de/\\_downloads/allgemein/Kinderstudie2010\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/Kinderstudie2010_Zusammenfassung.pdf)

# 3 WEITERE ANALYSEN

## 3.1 BEITRAG IV: USING L1 TO PROMOTE VOCABULARY SKILLS IN L2 – AN EXPERIMENTAL STUDY WITH STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS

Wahiba El-Khechen, Ricarda Steinmayr & Nele McElvany

Technische Universität Dortmund

El-Khechen, W., Steinmayr, R. & McElvany, N. (submitted). Using L1 to promote vocabulary skills in L2 – An experimental study with students in elementary schools.

---

## ABSTRACT

Based on the theory of learning from context (Sternberg & Powell, 1983) and the model of text comprehension (Kintsch, 1998), this study investigates the effectiveness of including bilingual students' family language (L1; Turkish or Turkish/ German) for promoting text-based vocabulary acquisition of the language used in school (L2; German). The sample includes students attending 4<sup>th</sup>-grade in elementary school ( $N = 77$ ). Within an experimental pre- and posttest design two conditions of text presentation were implemented: first in Turkish, then in German (group A) or twice in German (group B). Results of path analyses support the expectation that students' reading comprehension in L2 predicts their L2 vocabulary in posttest when controlling for vocabulary in pretest. However, against our assumptions, vocabulary growth was significantly higher in group B compared to group A. L1 reading comprehension skills proved to be lower than L2 skills. Further research desiderata and the significance of the results for educational practice are discussed.

Keywords: Vocabulary, First Language, Migration-Related Bilingualism, Sternberg's Theory of Learning from Context, Kintsch's Model of Reading Comprehension.

## 3.1 BEITRAG IV: USING L1 TO PROMOTE VOCABULARY SKILLS IN L2 – AN EXPERIMENTAL STUDY WITH STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS

### 3.1.1 Introduction

Differences in educational success, access to education, and social participation between monolingual and migration-related bilingual children are well-known. These differences can be attributed in substantial part to differences in language skills in the school language (for an overview, see Heath & Brinbaum, 2007; OECD, 2012). Therefore scientific research, educational practice, and educational administration have increasingly focused on the language acquisition of children emphasizing the importance of a sufficient knowledge in the school language (e.g., Silverman, 2007). In Germany, a large group of students (over 40 % of all students) speak German as their second language (L2; [OECD, 2010]). Yet, the greatest educational disadvantages are observed for the group of students with Turkish or Turkish/German as their first language (L1<sup>13</sup>; [e.g., Söhn & Özcan, 2006]). Within the discussion on language competencies, students' vocabulary has been identified as a theoretically and empirically important prerequisite for reading and thus for educational success (e.g., National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). In the course of migration-related bilingualism, the promotion of vocabulary for students with the language used in school as L2 is important (e.g., Branum-Martin et al., 2009). Vocabulary enhancement does not only occur explicitly but rather implicitly by deducing unknown words from a text (e.g., NICHD, 2000).

The process of extracting word meanings from text context depends on reading comprehension skills and may be a particular challenge for children commanding only a limited vocabulary and therefore limited overall reading—such as children with an L1 different from that of the text. Following the theory of learning from context (Sternberg & Powell, 1983) and Kintsch's construction-integration model (1998), there is likely to be a cumulative disadvantage for these children: They often have lower vocabulary knowledge in their L2, which leads to lower reading comprehension, and based on that they may have worse starting conditions in the acquisition of additional vocabulary from the textual context in L2.

---

<sup>13</sup> The terms first language (L1) and family language are used interchangeably and refer to the language the children use in the family (it does not necessarily refer to the language that was first acquired by the child).



Due to these theoretical considerations, the present paper aims at investigating whether the additional inclusion of the L1—to support an overall comprehension of the text context before reading an L2 text with new vocabulary—positively predicts the acquisition of the vocabulary in the L2 text. Further, it is important to analyze whether vocabulary knowledge after text reading is influenced by students' reading comprehension in L2 and L1.

## 3.1.2 Theoretical framework

### *3.1.2.1 Migration-related bilingual students*

The student population with migration-related bilingualism is steadily growing in the world (Kan & Kohnert, 2005). Studies on educational participation and school performance have consistently shown that students who speak a different (first) language at home than at school demonstrate on average lower achievement than students communicating in the school language at home (Atger, 2009; Levels, Dronkers, & Kraaykamp, 2008; OECD, 2012). This holds also true for Germany: Students who do not speak German at home achieve lower levels of school performance than students with German as their family language (OECD, 2006). In this context, the greatest educational disadvantages are reported for students with Turkish as their family language, which constitute the largest group of students with a migration background in Germany (Kristen & Granato, 2007). These students show consistently lower performance in reading, listening, and mathematics compared to students with German as their family language (e.g., Kristen & Granato, 2007). Linguistic competencies in the school language are largely responsible for these differences in performance (Entorf & Minoiu, 2005; Genesee, Paradis, & Crago, 2004). Performance differences between monolingual and bilingual students significantly decrease or even disappear when the analyses include family language as a control variable (OECD, 2010). It is well-known that the acquisition of school language is relevant both for academic success and participation in social, economic, political and cultural life, and thus for the integration of migration-related bilingual students (Schmid, 2001; OECD, 2012). These students are facing the challenge to acquire competencies in the school language (Stipek, 2001), while also expanding competencies in the home language (Scheele, Leseman, & Mayo, 2010). In the discussion of language competences, students' vocabulary has been identified as an important prerequisite for reading (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Quian, 2002), which in turn is a key competence for learning in most subjects at school and thus essential for educational success (Nagy & Scott, 2000; NICHD, 2000).

#### 3.1.2.2 *Vocabulary as a Core Language Dimension*

Vocabulary refers to the set of all words in the mental lexicon which are available to the individual. It is important to differentiate between two language components in this context: A receptive (passive) and a productive (active) part (Laufer & Paribakht, 1998). Receptive vocabulary is necessary for the consistent systematic establishment of an overall understanding both of verbal as well as written language (e.g., Lesaux, Lipka, & Siegel, 2006; Sénéchal, Oullette, & Rodney, 2006). Productive vocabulary, by contrast, allows the spoken and written formation of meaningful sentences and texts (Graves, 2006).

The vocabulary size measured before school entry is a reliable predictor for reading comprehension in later elementary school grades (Scarborough, 2001). In the context of vocabulary in L2, it can be important to have access to already developed concepts in L1 (Genesee et al., 2004). It is well-known that migration-related bilingual students have a smaller vocabulary size in each language compared to their monolingual peers (e.g., Cote & Bornstein, 2014; Scheele et al., 2010; for an overview, see Bialystok, 2009). In Germany, students with Turkish as their family language perform significantly poorer in a German vocabulary test than students with German as their family language (e.g., Author) which might be one explanation for their poorer reading skills. However, it is also known that (a) bilinguals' combined L1 and L2 vocabulary exceeds that of monolinguals (Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007), (b) the conceptual knowledge base in L1 enables L2 learning (Genesee et al., 2004), and (c) being bilingual is accompanied by cognitive advantages that supports L2 learning (Kempert, Saalbach, & Hardy, 2011). Thus, it can be summarized that mastering a first language can also support learning in a second language.

#### 3.1.2.3 *Promoting vocabulary*

In 1950, Werner and Kaplan emphasized two basic ways of promoting vocabulary: explicit vs. implicit instruction. Learning new words explicitly means that vocabulary acquisition occurs directly by learning word meanings. Implicit instruction represents methods in which vocabulary learning occurs incidentally, for example when reading a text (Hulstijn, Hollander, & Greidanus, 1996). While there has been in the past a focus on the promotion of vocabulary *for* reading comprehension (a larger vocabulary size leads to a better comprehension of the written text [e.g., Stahl, 2003; Fukkink, Hulstijn, & Simis, 2005]), the promotion of vocabulary *through* good reading comprehension skills has rarely been considered in research to date (e.g., Cain, 2007; see Peters, Hulstijn, Sercu, & Lutjeharms, 2009, for a German

sample). Promoting vocabulary through reading means that vocabulary acquisition occurs through learning from context (reading texts) and is more likely to be successful when reading comprehension is high (Sternberg, 1987). The *theory of learning from context* (Sternberg & Powell, 1983) provides a framework for vocabulary learning from textual contexts: vocabulary acquisition happens by deducing the meaning of unknown words from the context of the text. According to Sternberg (1987), three processes are involved in the acquisition of new words from a text context: (a) the differentiation of relevant from irrelevant information, (b) the specific combination of relevant clues, and (c) the combination of selected information with prior knowledge. The theory is based on two assumptions by Sternberg and Powell (1983): The first assumption deals with the question why some contexts facilitate learning new words more than others. It is expected that the difficulty of learning a new word largely depends on the text context that either facilitates or inhibits learning. The theory specifies external contextual clues in text and mediates variables that affect the probability of correct meaning extraction. Their second assumption refers to the fact that some learners are better in the acquisition of new words than others. Reasons for individual differences are seen in the readers' ability to recognize useful and inhibiting contextual clues and to deal with them. Learning from context provides a way to integrate two aspects of verbal skills: vocabulary and reading comprehension. Both, in research on first language acquisition as well as on second language acquisition the assumption is dominant that most words are learned from context (e.g., Cunningham, 2005; Landauer, McNamara, Dennis, & Kintsch, 2007). Research evidence for the approach of learning from context is given by several studies (e.g., Cain, 2007; Fukkink, 2005; NICHD, 2000; see also the meta-analysis of Swanborn & de Glopper, 1999). This holds also true for students speaking a second language when acquiring new words in L2 (e.g., Carlo et al., 2004; Moore & Surber, 1992).

#### *3.1.2.4 The role of reading comprehension*

Reading comprehension has been identified as one of the core components of reading literacy. It is often considered to be the “essence of reading” (Durkin, 1993), and is seen as a complex cognitive skill requiring many resources (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004).

According to Kintsch's construction-integration model (1998), readers create an understanding of the text in their minds. In this context, reading comprehension is based on the production of local and global text consistency. The core assumption of this model refers to the simultaneous storage of text material on three successive hierarchical levels of mental

representations: a surface representation (word level), a propositional representation (text meaning), and a situation model. The situational representation is the most elaborate type of processing. Reading comprehension is described on the basis of several processing stages of construction and integration. During construction, potential new propositions are integrated into the network. New nodes or connections are additionally integrated to the network due to existing former knowledge. All nodes of the network are connected when a text is coherent. Students with a migration-related bilingualism show lower performance on reading comprehension in the school language (their L2) than monolingual students (e.g., Lesaux & Kieffer, 2010). As mentioned above, students' vocabulary has an impact on students' reading comprehension that influences the process of learning new words from a text context and is based on the created situational model. The process of extracting word meanings from the text context is more likely to be successful when reading comprehension is high (Kintsch, 1998; Sternberg, 1987). Bilingual students' lower vocabulary knowledge combined with their limited reading comprehension skills in L2 may impede the acquisition of additional vocabulary from the textual context. In this context, some studies showed that the process of learning new words in L2 through reading is effective but slow and susceptible to errors with low vocabulary growth (Author; Horst, Cobb, & Meara, 1998; Hulstijn et al., 1996; Read, 2004). It is assumed that L2 learners have difficulties to learn new words from a text context, because guessing the meaning is challenging when too many words are unfamiliar (Laufer, 2003). Thus, it is important to investigate whether the additional inclusion of L1 in reading materials can enhance L2 vocabulary acquisition.

#### *3.1.2.5 The present study*

The independent reading of texts constitutes a substantial part of teaching in school. The following study uses an experimental intervention to investigate migration-related bilingual students' acquisition of L2 vocabulary from reading texts. A potential technique for improving their vocabulary acquisition in their L2 could be the introduction of the text in their L1 in order to facilitate the establishment of a basic understanding of the text context in the sense of the situational model according to Kintsch (1998) before reading the text in L2. This understanding of context could help in turn when then reading the same text in L2 to acquire the meaning of the unfamiliar words in their L2 by recourse to the textual context. The assumed mechanism suggests the creation of one situational model for both languages. If reading comprehension is sufficiently available in the L1, the situational model should already

be successfully created on the basis of the first text presentation in L1. In a second reading of the text in L2 unfamiliar L2 words can be deduced from context on the basis of the existing situational model. To investigate this, an experimental study with two conditions of text presentation was designed and new vocabulary acquired as well as the role of reading comprehension in L1 and L2 was examined. The study was conducted in Germany with bilingual students having Turkish as L1 and German as L2.

### 3.1.2.6 Research questions and hypotheses

The following three research questions regarding migration-related bilingual students' acquisition of new vocabulary from text were derived and specific hypotheses tested:

*Prediction of L2 vocabulary after intervention in the overall sample.* 1. Do students' L2 reading comprehension and their experimental condition predict their L2 vocabulary in posttest when controlling for their L2 vocabulary in pretest?

Based on the theoretical assumption that a mental situation model—which facilitates the learning of new words—can be better created by higher reading comprehension skills (Kintsch, 1998), the following hypothesis is tested: Skills in L2 reading comprehension explain differences in L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary in pretest favoring students with high L2 reading comprehension skills (hypothesis 1a). Based on theoretical assumptions underlying the theory of learning from context (Sternberg & Powell, 1983) that a better overall text understanding leads to a more successful deduction process of unknown words from a text context (see also Kintsch, 1998), it is assumed that the experimental conditions of (a) including or (b) not including the text in L1 explain differences in L2 vocabulary change in posttest. Higher vocabulary is expected for bilingual students reading the text first in L1 and then in L2 compared to students reading the text twice in L2 (*hypothesis 1b*).

*Prediction of L2 vocabulary after intervention in group A.* 2. Do L1 and L2 reading comprehension of bilingual students reading the text first in their L1 and then in their L2 (group A) predict L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary in pretest?

Following the assumption that a mental situation model can be better created by higher reading comprehension skills (Kintsch, 1998; compare *hypothesis 1*), we assume for the group

reading the text first in L1 and then in L2 that reading comprehension skills in L1 (hypothesis 2a) and in L2 (hypothesis 2b) explain differences in L2 vocabulary in posttest test when controlling for L2 vocabulary in pretest favoring students with higher L1/L2 reading comprehension skills.

*Prediction of L2 vocabulary after intervention in group B.* 3. Does the L2 reading comprehension of bilingual students reading the text twice only in L2 (group B) predict their L2 vocabulary in posttest when controlling for their L2 vocabulary in pretest?

As students in group B read the text only in German (L2), it is assumed that reading comprehension in German (L2) explains differences in L2 vocabulary in posttest test when controlling for L2 vocabulary in pretest favoring students with higher L2 reading comprehension skills (hypothesis 3).

## 3.1.3 Methods

### 3.1.3.1 Participants and procedure

The present analyses were performed with data from the study *POTential ErstSPRACHE* (*Potential First Language*) conducted at the Institute for Developmental Research at TU Dortmund University and the *Research School Education and Capabilities* from May to June 2011. A total of 465 children participated in the study voluntarily. Students were recruited from 24 school classes in Germany at the end of grade 4. Data were collected over a 3-day period by trained testing staff in the classroom setting. Students' characteristics (age, sex, and socioeconomic status [SES]), the vocabulary pretest and posttest, and the intervention were assessed on the first day, reading comprehension on the second day, and all other scales in a students' questionnaire on the third day. In order to investigate the research questions in this article, only the relevant subsample of two experimental groups of students with Turkish only (7.5 %) or Turkish/German (92.5 %) as their family language ( $N = 77$ ) was analyzed. The average age was  $M = 9.92$  years ( $SD = 0.57$ ) and 43.5 % were girls. As expected for the group in focus, the average highest SES of the families, as measured with the International Socio-Economic Index (Ganzeboom & Treimann, 1996), was rather low at  $M = 36.26$  ( $SD = 12.18$ ) (compared to the total population of 4<sup>th</sup>-grade students in Germany with  $M = 51.3$  [ $SD = 0.7$ ; Bos & Kasper, 2014]). Within an experimental pre-, post- follow-up test design students with Turkish or Turkish/German as family language were randomized to experimental condition A

or B within same classrooms (see Table 1). In the experimental condition A, the students read the text first in Turkish (L1) and then in German (L2), and in group B twice in German (L2).

**Table 1.** Experimental design.

Students with Turkish L1	Pretest (immediately before intervention)	Intervention: Narrative Text with 22 target words	Posttest (immediately after intervention)	Follow-up-test (four weeks after intervention) <sup>14</sup>
Group A	Vocabulary test with 22 target words	1. in Turkish 2. in German	Vocabulary test with 22 target words	Vocabulary test with 22 target words
Group B		1. in German 2. in German		

### 3.1.3.2 Measures

*Intervention.* The intervention consisted of a written text (569 words in the German version and 488 words in the Turkish version) with the title “A very special day in the Berlin zoo” (translated to English) which deals with the story of a 4<sup>th</sup>-grade class taking a trip to the Berlin zoo. The narrative intervention text with 22 mostly unknown target words was presented twice in two conditions (see Table 1) and was read independently and silently by the children. Students were instructed to read the story carefully and to try to understand the unknown words from the story context. Vocabulary was measured right before (pretest) and immediately after (posttest) intervention (see Table 1).

*Intervention-specific vocabulary.* The intervention-specific vocabulary was tested in a pilot study (N = 51 4<sup>th</sup>-grade students). Target words were selected from a pool of 89 words when being mostly unknown for girls and boys of this age to ensure that words can be learned through the intervention. In addition, words were rated by teachers as relevant in regard to the upcoming transition to the secondary school. For each of the 22 finally selected target words (eight nouns, seven verbs and seven adjectives) a synonym from five alternatives had to be chosen in the test. An example item is: Consume (target word) – A) to enjoy, B) to try, C) to

<sup>14</sup> Despite the attempt to improve the reliability of the follow-up vocabulary test, it was not possible to get a sufficient reliability of at least  $\alpha = .60$ . Therefore we excluded this measurement point from analyzes.

keep, D) to use, E) to sum up. Correct answers were scored with 1 point and wrong answers with 0 points. In accordance, a maximum of 22 points could be achieved (Cronbach's  $\alpha_{pretest} = .64$ ;  $\alpha_{posttest} = .64$ )<sup>15</sup>.

*Reading comprehension.* We administered a reading comprehension test based on a subtest of the frequently used standardized ELFE reading test for 1st- to 6th-grade students (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider, 2006). In order to test the Turkish reading comprehension we divided the original test into two subtests of equal difficulty and translated one version into Turkish. To ensure test reliability we expanded each version to five additional items. Finally, each test version (German/Turkish reading comprehension) consists of seven short texts using a simple vocabulary with simple grammatical structures. For each of the 15 text-related questions in each test version, the correct alternative has to be chosen from four options. Correct answers were scored as 1 point; incorrect or unchecked answers were coded as 0. A sum score with a maximum of 15 points was then computed ( $\alpha_{German} = .67$ ;  $\alpha_{Turkish} = .70$ ).

#### 3.1.3.3 Statistical analyses

We conducted all statistical analyses using SPSS 21 and MPlus Version 7.11 (Muthén & Muthén, 1998–2012) and report effects and correlations with an error probability of up to 5 %<sup>16</sup>. Path models were estimated to answer our three research questions. Dependent variable in all three models was vocabulary in posttest. Independent variable in model 1 was the German reading comprehension and the experimental condition, in model 2 the German and Turkish reading comprehension and in model 3 it was only the German reading comprehension. In all three models it was controlled for vocabulary in pretest. Saturated models were tested as all paths were allowed in all three models.

For the variables considered here, the average percentage of missing data was 5.53 % (see Table 1 for the exact number of missing values for each variable). There is a consensus in the methodological literature on missing data (Peugh & Enders, 2004) that full information

---

<sup>15</sup> Two items were excluded from the original applied test (with 24 items) in order to achieve sufficient reliability. The low reliability of the test may be due to the selection of exclusively difficult words. This assumption is supported when comparing with the higher test reliability in the sample of students with German as their family language ( $\alpha_{pretest} = .74$ ;  $\alpha_{posttest} = .77$ ).

<sup>16</sup> It was determined that gains or losses on word knowledge at  $\pm 3 SD$  (about 10 points) are not plausible and indicate that the child did not complete the test correctly in pretest (implausible gain) or in posttest / follow-up test (implausible loss). Therefore the student's score at the respective measurement time was set to missing and the value was estimated in the subsequent analyzes. To calculate the mean and the standard deviation, the sample of both children with Turkish or Turkish/German as well as students with only German as family language was taken into account, as this sample (N = 181) is relevant for answering the research questions in the overall project.



maximum likelihood (FIML) estimation is preferable to casewise or listwise deletion when data is missing at random, because FIML takes all available information into account when estimating the model parameters (Schafer & Graham, 2002). We therefore used the FIML approach implemented in Mplus to handle missing values.

## 3.1.4 Results

### 3.1.4.1 Descriptive statistics

The descriptive statistics for all constructs used are presented in Table 2.

Language skill	Maximum score	Overall sample ( <i>N</i> = 77)	Group A ( <i>N</i> = 36)	Group B ( <i>N</i> = 41)	Missing data that is being estimated (%)
		<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
1. Vocabulary: Pretest	22	2.49 (2.23)	2.07 (1.98)	2.46 (2.43)	7.8
2. Vocabulary: Posttest	22	4.63 (2.87)	3.84 (2.63)	5.04 (3.00)	6.5
3. German Reading Comprehension	15	9.98 (2.85)	10.35 (2.77)	9.63 (2.91)	3.9
4. Turkish Reading Comprehension	15	4.68 (2.86)	4.41 (2.74)	4.90 (2.98)	3.9

Descriptive analyses showed low mean values for the vocabulary in pretest. This reflected the project purpose that words had to be largely unknown before reading the text for the first time in order to allow the possibility of learning new vocabulary.

**Table 3.** Descriptive Statistics: Correlations between all Variables.

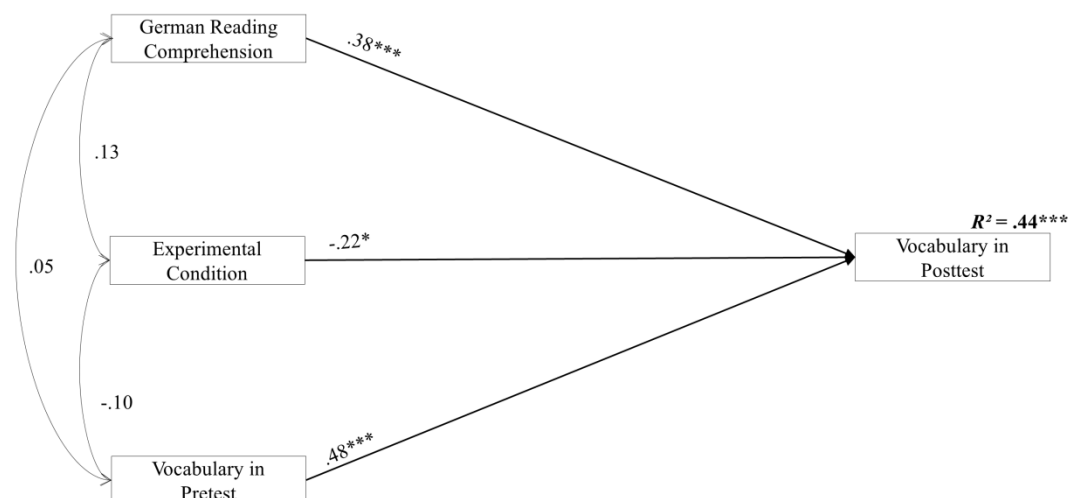
<i>Instrument</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Vocabulary: pretest	77	–			
2. Vocabulary: posttest	77	.58**	–		
3. German Reading Comprehension	77	.11	.40*	–	
4. Turkish Reading Comprehension (only group A)	36	-.20	-.04	.06	–

*Note.* \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Table 3 presents inter-correlations between all variables. As expected, there are positive inter-correlations between the vocabulary tests at both measuring times. Students' German (L2) reading comprehension is positively correlated with the L2 vocabulary in the posttest. For group A, students' Turkish (L1) reading comprehension does not correlate with any other variable.

#### *3.1.4.2 Prediction of L2 vocabulary after intervention in the overall sample*

While students in group A (text first in L1, then in L2) solved on average 1.77 more items in the L2 vocabulary test immediately after intervention than they did before, students in group B (text twice in L2) improved on average by 2.58 items. The first path model (Figure 1) explained 44 % ( $p < .001$ ) of the variance in L2 vocabulary in posttest.

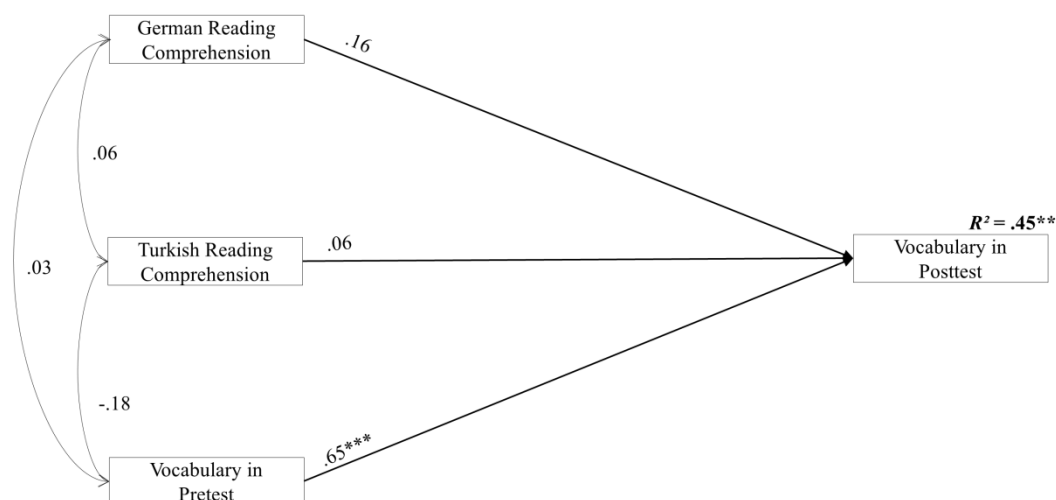


**Figure 1.** Path model examining the effect of students' L2 reading comprehension and students' experimental condition on students L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary in pretest. Standardized path coefficients reported.  $R^2$  = coefficient of determination; \* $p \leq .05$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

Students' L2 vocabulary in pretest predicted L2 vocabulary in posttest ( $\beta = .48$ ,  $p < .001$ ). As assumed in *hypothesis 1a*, skills in L2 reading comprehension explain differences in L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary in pretest favoring students with high L2 reading comprehension skills ( $\beta = .38$ ,  $p < .001$ ). The assumption that higher vocabulary change is expected for students reading the text first in L1 and then in L2 compared to students reading the text twice in L2 cannot be supported (*hypothesis 1b*). Students reading the text twice in L2 had a significantly higher vocabulary change (when considering absolute gains) than students reading the text first in L1 and then in L2.

#### 3.1.4.2 Prediction of L2 vocabulary after intervention in group A

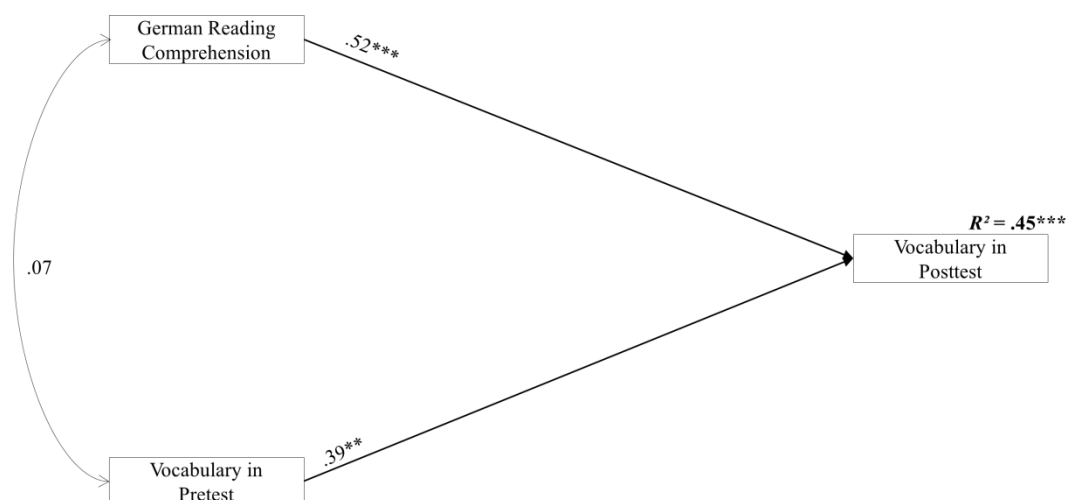
The second path model (Figure 2) focusing on group A explained 45 % ( $p < .01$ ) of the variance in L2 vocabulary in posttest. L2 vocabulary in pretest predicted L2 vocabulary in posttest ( $\beta = .65$ ,  $p < .001$ ). For group A (reading the text first in L1 and then in L2), neither the reading comprehension skills in L1 ( $\beta = .16$ ,  $p > .05$ , *hypothesis 2a*) nor in L2 ( $\beta = .06$ ,  $p > .05$ , *hypothesis 2a*) explained differences in L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary skills.



**Figure 2.** Path model examining the effects of students' German and Turkish reading comprehension on students' vocabulary in posttest when controlling for vocabulary in pretest in group A. Standardized path coefficients reported.  $R^2$  = coefficient of determination; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

### 3.1.4.3 Prediction of L2 vocabulary after intervention in group B

The third path model (Figure 3) analyzing the development in group B in depth explained 45 % ( $p < .001$ ) of the variance in L2 vocabulary in posttest. Again, vocabulary in pretest predicts vocabulary in posttest. As assumed, in this group reading the text twice in German (L2) reading comprehension in German (L2) explains differences in L2 vocabulary in posttest test ( $\beta = .52$ ,  $p < .001$ , *hypothesis 3*) when controlling for L2 vocabulary in pretest favoring students with higher L2 reading comprehension skills.



**Figure 3.** Path model examining the effect of students' German reading comprehension on students' vocabulary in posttest when controlling for vocabulary in pretest in group B. Standardized path coefficients reported.  $R^2$  = coefficient of determination; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

## 3.1.5 Discussion

### 3.1.5.1 Summary and interpretation

The present study investigated the systematic enhancement of vocabulary of migration-related bilingual students pursuing three aims. First it aimed to investigate in the overall sample whether (a) students' L2 reading comprehension and (b) their experimental condition of varying the text presentation (L1 and L2 vs. only L2) predict their L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary in pretest. Second, it aimed to clarify whether students' L2 vocabulary in posttest is predicted by their reading comprehension skills in L1 and L2 when reading the text first in both languages. Third, it aimed to examine for the group reading the text twice in L2 whether vocabulary in posttest is predicted by their reading comprehension skills in L2.

Consistent with hypothesis 1a, skills in L2 reading comprehension explain differences in L2 vocabulary in posttest when controlling for L2 vocabulary in pretest favoring students with high L2 reading comprehension skills. This result supports the theoretical assumption that higher reading comprehension skills lead to a better creation of a mental situation model (see Kintsch, 1998) and thus facilitates learning of new words from text context (see also

Sternberg & Powell, 1983). It also confirms previous studies that reading comprehension influences the process of acquiring new words from context (e.g., Suggate, Lenhard, Neudecker, & Schneider, 2013) and exceeds this finding for the group of migration-related bilingual students (here: students with Turkish or Turkish/German as their family language in Germany). The low vocabulary change of an average of two words is in line with a representative sample of often cited studies on the vocabulary growth from reading in a foreign language which shows that readers on average learn about one tenth of the unknown words in the text (e.g. for an overview, Waring & Nation, 2004).

Contrary to *hypothesis 1b*, students reading the text twice in L2 had a significantly higher vocabulary change than students reading the text first in L1 and then in L2. Different explanations for this result can be considered. One reason could be students' on average poor L1 reading comprehension skills of students with Turkish or Turkish/German as their family language in this study. Students scored higher in L2 reading comprehension skills compared to their L1 reading skills. The test score in the L2 reading comprehension test was more than twice as high as in L1 (9.97 vs. 4.68). Thus, students who read the text first in Turkish were not at advantage to understand the text compared to their peers reading the text first in German. The differences in L2 and L1 reading comprehension skills may be due to the assumed competition over the available time window for language learning and reading between L1 and L2 (Butler & Hakuta, 2004). Presumably, students with a different school and family language have less time to expand their competencies in L1 while simultaneously acquiring skills in the school language. The time spent at school (talking, writing and reading in L2) and outside school (doing homework in L2) is more substantial than the time left for intensively improving L1. Our knowledge as to whether these tasks on acquiring skills in the school language (Stipek, 2001) while simultaneously expanding skills in the home language (Scheele et al., 2010) compete or support each other is still limited. As a reduced use of a language leads to "weaker links" among the relevant associative networks required for fast and fluent language comprehension and production (see also Michael & Gollan, 2005), it can be assumed that the links in associative networks for L1 of students in that sample are weaker than in networks for L2. In our experimental design the cognitive resources are divided between L1 and L2 reading comprehension. For this reason, L1 reading may work worse.

For group A, neither their L1 (*hypothesis 2a*) nor their L2 (*hypothesis 2b*) reading comprehension skills predicted L2 vocabulary in posttest. It is possible that students in this group who read the text only one time in each language did not get enough time and capability in any of the languages to deduce the meaning of unknown words out of the

context. Thus, differences in L1/L2 reading comprehension skills could not explain performance in the L2 vocabulary posttest. Contrary, students reading the text twice in L2 (group B) were in advantage to understand the text sufficiently in their more competent language so that performance differences in the vocabulary posttest were explained by differences in L2 reading comprehension skills.

### *3.1.5.2 Strengths, limitations, and outlook*

The present study has major strengths. It replicates previous findings, that words can be learned implicitly by reading a text (see also Sternberg & Powell, 1983; Cunningham, 2005; Cunningham & O'Donnell, 2012; NICHD, 2000; Swanborn & de Glopper, 1999) and supports findings on the effectivity of implicit word learning for students speaking a second language (see Carlo et al., 2004; Moore & Surber, 1992). Given the fact that school learning is often based on written materials, it can be assumed that a significant part of students' newly acquired vocabulary is learned through this process. Thus, the improvement of methods of the learning from context is important. The study also supports the theoretical assumptions that reading comprehension influences the process of learning new words from a text context and this process is more likely to be successful when reading comprehension is high (Kintsch, 1998; Sternberg, 1987).

Still, certain limitations should be considered. First, the comparatively small sample may have been partly responsible for the non-significance of some paths. Small sample sizes are a common challenge when considering a specific group of migration-related bilingual students. Second, due to the sample size, it was also not possible to specify the variables as latent variables in order to correct for measurement error. Third, conclusions are limited to the specific group investigated (students with Turkish or Turkish German as their family language in 4<sup>th</sup>-grade with low socioeconomic status). Fourth, vocabulary in follow-up test did not have a sufficient reliability and was therefore excluded from analyzes. Thus, it was not possible to test mid-term effects of the intervention. Fifth, it is possible that the percentage of vocabulary in the text that was known by the students—the coverage rate—was too low, so that the probability of successful deducing of unknown words was greatly reduced (see Laufer [1989] and Liu & Nation [1985] who supposed a coverage rate of at least 95 %).

Future studies should determine whether the findings can be generalized to other migration-related bilingual groups. It would also be interesting to investigate whether the pattern of results is replicated when more students with higher L1 reading comprehension

skills are included. However, this may be less informative for the educational practice, since high L1 reading comprehension skills cannot be assumed for a large group of students in German elementary school classes. Another important consideration is whether bilingual students might mostly experience their L1 as an oral rather than a written language and therefore having higher listening than reading skills. Following this line of research, the next research step would be to change the intervention conditions to include a first text presentation in audio format (either L1 or L2 depending on experimental condition). Lastly, a variation of the text order (L1/L2 vs. L2/L1) or an extension of the intervention to multiple sessions with written materials should be considered. The additional evaluation of motivational aspects of including the L1 in the school context represents another possible progression of the research strand.

#### *3.1.5.3 Conclusion*

Research of this nature is very important for various reasons including among others (a) the repeatedly shown substantial differences in vocabulary between monolingual and migration-related bilingual students, (b) the research desideratum to get a better understanding of the processes underlying the learning from context, and (c) the role of including the L1 to promote L2. The insights gained from the present study indicate that students' L2 reading comprehension is important for the processes underlying incident vocabulary acquisition and thus should be improved. The significance of research in this area increases as students' population becomes more heterogenic. However, there is still a lack of experimental studies investigating the effectiveness of the inclusion of L1 in language (particular vocabulary) intervention programs. The present study makes an initial contribution by focusing on the silent, not teacher guided reading of texts which counts for a substantial part of the school curriculum.



---

## 3.1.6 References

- Atger, A. F. (2009). *Education and political participation of migrants and ethnic minorities in the EU. An overview of the literature*. Brüssel: Center for European Policy Studies (CEPS).
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism – the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.
- Bos, W., & Kasper, D. (2014). IGLU/TIMSS 2011. Berechnung nach Anforderung [Calculation upon request]. Institute for School Development Research (IFS). TU University of Dortmund.
- Branum-Martin, L., Mehta, P. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., Cirino, P. T., Miller, J. F., & Iglesias, A. (2009). Pictures and words: Spanish and English vocabulary in classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 101, 897–911. doi:[10.1037/a0015817](https://doi.org/10.1037/a0015817)
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114–144). Malden, MA: Blackwell.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679–694. doi:[10.1017/S0142716407070361](https://doi.org/10.1017/S0142716407070361)
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children’s reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42. doi:[10.1037/0022-0663.96.1.31](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31)
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–206. doi:[10.1598/RRQ.39.2.3](https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.3)
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2014). Productive vocabulary among three groups of bilingual American children: Comparison and prediction. *First Language*, 34(6), 467–485. doi:[10.1177/0142723714560178](https://doi.org/10.1177/0142723714560178)
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning*

- Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 45–68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, A. E., & O'Donnell, C. R. (2012). Reading and vocabulary growth. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 256–279). New York, NY: Guilford Publications.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Entorf, H., & Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6, 355–376.
- Fukkink, R. G. (2005). Deriving word meanings from context: A process analysis. *Learning and Instruction*, 15, 23–43. doi:[10.1016/j.learninstruc.2004.12.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.12.002)
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J., & Simis, A. (2005). Does training of second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *The Modern Language Journal*, 89, 54–75. doi: [10.1111/j.0026-7902.2005.00265.x](https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00265.x)
- Ganzeboom, H. B. G., & Treimann, D. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. London, England: Paul Brookes.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7, 291–305. doi:[10.1177/1468796807080230](https://doi.org/10.1177/1468796807080230)
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207–223.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, S. T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327–339. doi:[10.1111/j.1540-4781.1996.tb01614.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01614.x)

- Kan, P. F., & Kohnert, K. (2005). Preschoolers learning Hmong and English: Lexical-semantic skills in L1 and L2. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 1–12. doi:10.1044/1092-4388(2005/026)
- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students: The case of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology, 103*, 547–561. doi:10.1037/a0023619
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities, 7*, 343–366. doi:10.1177/1468796807080233
- Landauer, T. K., McNamara, D. S., Dennis, S., & Kintsch, W. (2007). *Handbook of Latent Semantic Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review, 59*, 567–587. doi:10.3138/cmlr.59.4.567
- Laufer, B. (1998). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (eds.). *Special language: From humans thinking to thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Multilingual Matters: Clevedon.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning, 48*, 365–391. doi: 10.1111/0023-8333.00046
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* [A reading comprehension test for 1st- to 6th-grade students]. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal, 47*, 596–632. Retrieved from: aer.sagepub.com/cgi/content/abstract/0002831209355469v1
- Lesaux, N. K., Lipka, O., & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse

- linguistic backgrounds. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 99–131. doi:10.1007/s11145-005-4713-6
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational achievement in Western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73, 835–853. doi:10.1177/000312240807300507
- Liu, N., & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 1, 33-42. doi:10.1177/003368828501600103
- Michael, E. B., & Gollan, T. H. (2005). Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 389–407). New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, J., & Surber, J. R. (1992). Effects of context and keyword methods on second language vocabulary acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 286–292. doi:[10.1016/0361-476X\(92\)90067-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90067-9)
- 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(5), 665–681. doi:[10.1037/0012-1649.40.5.665](https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665)
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (Fifth Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00–4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant students*. Paris, France: OECD Publishing.

- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publishing.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191–230. doi:[10.1017/S0142716407070117](https://doi.org/10.1017/S0142716407070117)
- Peters, E., Hulstijn, J., Sercu, L., & Lutjeharms, M. (2009). Learning L2 German vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning*, 59, 113–151. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00502.x
- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74, 525–556. doi:10.3102/00346543074004525
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161. doi:[10.1017/S0267190504000078](https://doi.org/10.1017/S0267190504000078)
- Quian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 5, 513–536. doi:10.1111/1467-9922.00193
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for Research in Early Literacy* (pp. 97–110). New York: Guilford Press.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147–177. doi:[10.1037/1082-989X.7.2.147](https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147)
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140. doi:10.1017/S0142716409990191.
- Schmid, C. L. (2001). Educational achievement, language-minority students, and the new second generation. *Sociology of Education (Extra Issue)*, 74, 71–87.

- Sénéchal, M., Oullette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In S. B. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (Vol. II, pp. 173–182). New York: Guilford Press.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The elementary School Journal*, *108*, 97–113. doi:10.1086/525549
- Söhn, J., & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, *7*, 101–124. doi:10.1080/14683840500520626
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meaning affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, *23*, 241–247.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary instruction* (pp. 89–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J., & Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, *39*, 878–893. doi:10.1037/0003-066X.38.8.878
- Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 291–316). Washington DC: American Psychological Association.
- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E., & Schneider, W. (2013). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*, *33*, 551–571. doi:10.1177/0142723713503144.
- Swanborn, M. S. L., & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *69* (3), 261–286. doi:10.3102/00346543069003261
- Waring, R., & Nation, I. S. P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English Speaking World*, *4*, 97–257.
- Werner, H., & Kaplan, E. (1950). Development of word meaning through verbal context: An experimental study. *Journal of Psychology*, *29*, 251–257. doi:10.1080/00223980.1950.9916029

3.2 BEITRAG V: WAS HEISST  
„KANNIBALISCH“, „WÜTEND“ UND  
„ZERSTÖREN“? EINE STUDIE ZUM  
GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN  
WORTSCHATZ IM GRUNDSCHULALTER IN  
ABHÄNGIGKEIT VON DER  
FAMILIENSPRACHE

Wahiba El-Khechen<sup>1</sup>, Nele McElvany<sup>1</sup>, Ilka Wolter<sup>2</sup> & Ursula  
Kessels<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Technische Universität Dortmund

<sup>2</sup>Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. an der Otto-Friedrich-Universität  
Bamberg

<sup>3</sup>Freie Universität Berlin

El-Khechen, W., McElvany, N., Wolter, I. & Kessels, U. (in Revision). Was heisst "kannibalisch", "wütend" und "zerstören"? Eine Studie zum geschlechtsspezifischen Wortschatz im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Familiensprache.

### ZUSAMMENFASSUNG

Der Wortschatz spielt für die schulische Leistungsentwicklung eine herausragende Rolle. Befunde zur Bedeutung von Geschlechterstereotypen lassen vermuten, dass Kinder in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht unterschiedliche Kenntnis über weiblich und männlich konnotierte Wörter aufweisen könnten. Zudem wird erwartet, dass in Familien mit Zuwanderungshintergrund diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im kindlichen Wortschatz stärker ausgeprägt sein könnten, da bisherige Forschung auf eine traditionellere Geschlechterrollenorientierung in Familien mit Migrationshintergrund hinweisen. Erwartungskonform zeigte sich in der untersuchten Stichprobe von Grundschulkindern ( $N = 371$ ) ein Vorteil der Jungen bei männlich konnotierten Wörtern, ein Vorteil von Mädchen bei weiblich konnotierten Wörtern und ein vergleichbarer Wortschatz beider Geschlechter bei neutralen Wörtern. Differenzierte Analysen zeigten, dass diese geschlechtsspezifischen, qualitativen Differenzen im Wortschatz nur bei Kindern mit Migrationshintergrund nachzuweisen sind, die damit nicht nur einen insgesamt geringeren Wortschatz, sondern auch einen stärker nach Geschlecht differenzierten Wortschatz als Kinder mit deutscher Familiensprache aufweisen. Die Befunde werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis und Forschung diskutiert.

Schlüsselwörter: Wortschatz, Geschlechtstypisierung, Migrationshintergrund, Qualitative Unterschiede, Grundschule



### **ABSTRACT**

Vocabulary plays a prominent role in the development of academic performance. Findings on the significance of gender stereotypes suggest that children could have different knowledge about female and male connoted words depending on their gender. It is also expected that in families with immigrant backgrounds these gender differences in children's vocabulary could be more pronounced, as previous research indicates that these families have a more traditional gender-role orientation. As expected, a sample study of primary school children ( $N = 371$ ) revealed that boys had a vocabulary advantage with male-associated words, girls an advantage with female-associated words and a comparable vocabulary of both sexes with words deemed neutral. Differential analysis showed that these gender specific, qualitative differences in the vocabulary only occurred in children with an immigrant background who not only have a lower overall vocabulary, but also a vocabulary more differentiated by gender than children from a German language family. The findings are discussed in terms of their significance for educational practice and research.

Keywords: Vocabulary, Gender Typing, Migration Background, Qualitative Differences, Primary School

## 3.2 BEITRAG V: WAS HEISST „KANNIBALISCH“; „WÜTEND“ UND „ZERSTÖREN“? EINE STUDIE ZUM GESCHLECHTSSPEZIFISCHEN WORTSCHATZ IM GRUNDSCHULALTER IN ABHÄNGIGKEIT VON DER FAMILIENSPRACHE

### 3.2.1 Einleitung

Sprachliche Kompetenzen im Deutschen sind eine zentrale Voraussetzung, um erfolgreich an schulischen Lernprozessen teilnehmen zu können. Eine wichtige Komponente der Sprachkompetenzen ist dabei der Wortschatz (Steinhoff, 2009). Neben dem aktiven Wortschatz, der Sprechen und Schreiben im Unterrichtskontext gestattet, kommt dem passiven Wortschatz eine Schlüsselfunktion zu, indem er das sinnerfassende Lesen und Hören während der Lernprozesse ermöglicht (Sénéchal, Oullette & Rodney, 2006). Wortschatz wird in geringerem Umfang explizit, überwiegend aber implizit erworben (Landauer, 2007). Das sozialisatorische Umfeld und die individuellen Interessen und Handlungen beeinflussen, mit welchen Dingen und Aktivitäten – und damit diese Dinge und Aktivitäten bezeichnenden Wörtern – Kinder in Kontakt kommen.

Im folgenden Beitrag wird empirisch die Frage untersucht, ob und inwiefern sich qualitative Unterschiede im passiven Wortschatz von Kindern im Grundschulalter zeigen, die auf das Geschlecht der Kinder zurückzuführen sind. Empirische Befunde zum Einfluss elterlicher Geschlechterschemata und Geschlechtsrolleneinstellungen für die Geschlechterkonzepte der Kinder (z. B. Tenenbaum & Leaper, 2002) sowie deren Auswirkungen auf geschlechtsspezifische Aktivitäten der Kinder (z. B. Tobin, Menon, Menon, Spatta, Hodges & Perry, 2010) verdeutlichen die Relevanz familialer Faktoren für die Entwicklung von mehr oder weniger geschlechtstypisierten (Spiel-)Interessen. Ein Resultat dessen könnte auch sein, dass der Wortschatz von Jungen und Mädchen möglicherweise in Teilen systematisch unterschiedlich ist. Aufgrund empirischer Hinweise darauf, dass sich Familien mit Migrationshintergrund (MH) häufig in ihrer Geschlechtstypisierung von Familien ohne MH unterscheiden (s. Diehl, Koenig & Ruckdeschel, 2009), wird der MH der Familien in der vorliegenden Studie als möglicher familialer Moderator der Geschlechtsspezifik des kindlichen Wortschatzes fokussiert.

### *3.2.1.1 Wortschatz: Definition, Erwerb und Bedeutung*

Der Wortschatz als entscheidender Bestandteil der Sprache umfasst die Gesamtheit aller verfügbaren Wörter im mentalen Lexikon (Ender, 2007). Für die Bereiche Wortschatzerwerb, -entwicklung und -förderung ist es wesentlich, zwischen rezeptivem (passivem) und produktivem (aktivem) Wortschatz zu unterscheiden. Während der produktive Wortschatz die Bildung sinnvoller Äußerungen ermöglicht, trägt der rezeptive Wortschatz zum Verständnis gesprochener und geschriebener Sprache bei (Graves, 2006). Bildung, soziale Netzwerke, Hobbies und Interessen bedingen inter-individuelle Unterschiede im Umfang des aktiven und passiven mentalen Lexikons innerhalb von Alterskohorten (Tracy, 2009), wobei der beiläufige, implizite Wortschatzerwerb den größten Anteil an der Wortschatzerweiterung hat (bereits Sternberg, 1987).

Der Wortschatz ist eine zentrale Voraussetzung schulischer Bildungsprozesse des Lesens (Steinhoff, 2009). So erwies sich der Wortschatz am Ende von Klasse 1 als prädiktiv für die Leseleistung am Ende von Klasse 10 (Cunningham & Stanovich, 1997). Hierbei ist von einer wechselseitigen Beeinflussung auszugehen (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006): Es gibt sowohl Hinweise dafür, dass (1) Wortschatzinterventionen, die ein breites, leicht zugängliches und kontextübergreifendes Wissen über Wortbedeutungen vermitteln, sich förderlich auf die Lesekompetenz auswirken (Beck, McKewon & Omanson, 1987), als auch Hinweise dafür, dass (2) umgekehrt gute Lesefähigkeiten zu einem umfangreichen Wortschatz beitragen, da viele Wörter implizit aus dem Kontext schriftlicher Texte gelernt werden (El-Khechen, Gebauer & McElvany, 2012).

### *3.2.1.2 Wortschatz und Geschlecht*

Ein qualitativ unterschiedlicher Wortschatz von Kindern kann zu Vor- bzw. Nachteilen in schulischen Bildungsprozessen führen, weil die typischen Themen der verschiedenen Schulfächer bezeichnenden Wörter dadurch den Kindern mehr oder weniger bekannt wären. Befunde aus der Leseforschung zeigen, dass Mädchen und Jungen aufgrund geschlechtsstereotyper Interessen unterschiedlichen Lesestoff wählen. Während Jungen Sach- und Fachbücher und in Zeitungen und Zeitschriften die Bereiche Politik, Wirtschaft, Sport und Technik präferieren, lesen Mädchen lieber Romane, Biografien oder Lektürestoffe (Garbe, 2008). In diesem Zusammenhang können geschlechtsspezifische Wortschatzunterschiede einerseits durch die Wortschatzerweiterung beim Lesen unterschiedlicher Themenbereiche und andererseits durch die Präferenz unterschiedlicher

Textsorten, die wiederum unterschiedlichen Wortschatz nutzen, entstehen (Hemforth, 2006). Quantitative Untersuchungen weisen auf keine oder geringe Unterschiede in der mittleren Wortschatzquantität von Mädchen und Jungen hin (Hyde, 2014). Betrachtet man Analysen zu Geschlechtsunterschieden in Manualen von Wortschatztests, so finden sich auf Itemebene keine geschlechtsspezifischen Angaben zu Trennschärfen oder Lösungshäufigkeiten. Vorhandene Mittelwertsvergleiche zwischen Jungen und Mädchen weisen auf keine bedeutsamen Unterschiede hin (z. B. Wortschatztest aus dem Grundintelligenztest (CFT 20: Weiß, 1998); Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R: Kiese-Himmel, 2005)).

Bisher gibt es nur wenige Studien zu qualitativen Wortschatzunterschieden zwischen Jungen und Mädchen. Eine Studie zum frühen Wortschatz zeigt, dass Jungen und Mädchen im Alter von 24 bis 36 Monaten im produktiven Wortschatz Unterschiede in Abhängigkeit von der Geschlechtstypizität der vorher kategorisierten Wörter zeigten (Stennes, Burch, Sen & Bauer, 2005). So stellten Richter und Brügelmann (1996) durch die Analyse von 145 Aufsätzen fest, dass Mädchen und Jungen vierter Klassen das gleiche Aufsatzthema systematisch geschlechtsspezifisch ausgestalteten und entsprechend unterschiedliche Wörter verwandten. Einen geschlechtsspezifischen Wortfeldgebrauch (der Menge von Wörtern mit ähnlicher Bedeutung) im Erwachsenenalter fand Singh (2001) in einer Studie zur Sprachproduktion, in welcher Frauen und Männer bei freiem Sprachgebrauch unterschiedliche Wortarten zur Beantwortung derselben Fragen nutzten. Nach Auswertung mehrerer Studien aus den 1970er Jahren schlussfolgerte Klann-Delius (2005), dass der unterschiedliche Wortgebrauch von Frauen und Männern auf geschlechtstypische Interessen und Aktivitäten zurückzuführen ist.

Zusammenfassend lassen sich in den wenigen empirischen Studien Hinweise auf geschlechtsspezifische Differenzen im Wortschatz feststellen, die sich insbesondere auf den aktiven Wortschatz beziehen und kaum Schlussfolgerungen auf den rezeptiven Wortschatz erlauben. Die Prozesse und Mechanismen hinter den geschlechtsspezifischen Lese- und Wortschatzphänomenen können als bisher theoretisch noch nicht ausreichend geklärt gelten.

*Geschlechterstereotypen als Ursache eines geschlechtsspezifischen Wortschatzes.* Geschlechterstereotypen sind Annahmen darüber, wie sich männliche und weibliche Personen voneinander unterscheiden (deskriptiv) oder unterscheiden sollten (präskriptiv) (Eagly, 1987). Empirische Studien zeigten, dass Männer als stärker, aktiver, dominanter, autonomer und aggressiver und Frauen als rücksichtsvoller, hilfsbedürftiger und fürsorglicher gelten

(Lueptow, Garovich-Szabo & Lueptow, 2001). Ein (teilweise) unterschiedlicher Wortschatz von Jungen und Mädchen wird dadurch plausibel, dass sich ihre sprachlichen Erfahrungen an diesen Stereotypen orientieren. Bereits mit etwa zwei Jahren beginnen Kinder, sich Wissen über die Kategorien männlich und weiblich und die jeweils damit verbundenen Objekte, Aktivitäten und Attribute anzueignen (Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen & Eichstedt, 2001), was zum Ende der Grundschulzeit weitestgehend vollständig erworben ist (Signorella, Bigler & Liben, 1993). Auch können sich Kinder ab etwa 2,5 Jahren selbst den Geschlechtskategorien zuordnen und gelernte Geschlechterstereotype somit auch auf sich selbst anwenden (Tobin et al., 2010). Neben der Geschlechterstereotypisierung von Spielzeugen und Aktivitäten werden auch schulische Bereiche von Kindern als männlich (Mathematik) oder weiblich (Sprachen) wahrgenommen (Steffens & Jelenec, 2011). Auch verwenden Kinder ab fünf Jahren zunehmend Geschlechterstereotypen bei der Zuschreibung von Eigenschaften zu Jungen und Mädchen (Miller, Lurye, Zosuls & Ruble, 2009).

Der Erwerb von Geschlechterstereotypen ist von mehreren Faktoren abhängig, z.B. von der Beobachtung, ob und inwiefern Männer und Frauen unterschiedliche Rollen einnehmen. Ist dies der Fall, werden ihnen unterschiedliche, zu den jeweiligen Rollen passende, Eigenschaften zugeschrieben (Eagly & Steffen, 1984). Entsprechend ist das erlebte familiäre Umfeld eine wichtige Quelle für das Ausmaß und die Zentralität von stereotypen Vorstellungen der Kinder. Metaanalytisch ist der Einfluss der Geschlechterschemata und Geschlechtsrolleneinstellungen der Eltern auf die Geschlechterkonzepte der Kinder gut belegt (Tenenbaum & Leaper, 2002). Inwiefern sich die Geschlechterstereotypisierung in der Erziehung auf die Geschlechtsspezifität des kindlichen Wortschatzes auswirkt, ist bislang nicht erforscht. Es ist zu vermuten, dass Kinder aus Familien, in denen stärker geschlechterstereotypisiert erzogen wird und in denen eine traditionellere Rollenverteilung gelebt wird, deutlichere Geschlechtsunterschiede im Wortschatz zeigen als Kinder aus egalitär eingestellten Familien.

*Geschlechterstereotypisierende Erziehung in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland.* Die spezifischen Inhalte dessen, was als typisch männlich oder weiblich gilt, sind zum Teil über unterschiedliche Kulturen hinweg ähnlich, vor allem in Bezug auf Personeneigenschaften (Lueptow et al., 2001). Eine interkulturell größere Varianz findet sich bezüglich der Frage, welche Rollen und Aufgaben Männer und Frauen innerhalb einer Gesellschaft jeweils einzunehmen haben und wie ähnlich oder unterschiedlich diese sein sollten („egalitäre“ versus „traditionelle“ Geschlechterrollenvorstellungen). Die

Berücksichtigung des familialen Hintergrundes könnte entsprechend zum Verständnis der Genese des geschlechtsspezifischen Wortschatzes von Kindern beitragen. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Kinder mit MH wahrscheinlicher in Familien aufwachsen, in denen weniger egalitäre Einstellungen zu Geschlechterrollen vorherrschen als in Familien ohne MH. In der folgenden Darstellung dieser Studien werden vorrangig – sofern in dieser Differenzierung vorliegend – Befunde zu Familien mit *türkischem* MH – als größte Gruppe von Kindern mit MH in Deutschland (Söhn & Özcan, 2006) – fokussiert.

Untersuchungen mit repräsentativen Stichproben zeigen übereinstimmend, dass türkischstämmige Erwachsene/ Eltern aus der ersten und zweiten Migrantinnen- und Migrantengeneration deutlich traditionellere, weniger egalitäre Geschlechterrolleneinstellungen aufweisen als Erwachsene ohne MH (Diehl et al., 2009; Nauck, 1990; 2000; Phalet & Schönflug, 2001; Steinbach, 2009). Als ein verhaltensbezogenes Maß der Gleichberechtigung der Geschlechter kann zudem die Verteilung der Aufgaben in Familie und Haushalt herangezogen werden (Diehl et al., 2009), welche auch für die Ausgestaltung der Geschlechterstereotypen zentral sein sollte (Eagly & Steffen, 1984). Hier zeigen sich deutliche Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen von Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von ihrer Herkunft, wobei türkischstämmige Migrantinnen und Migranten über eine deutlich weniger egalitäre Verteilung der Aufgaben berichten als Stichproben ohne MH (Diehl et al., 2009; s. auch Befunde zu stärker geschlechterdifferenten Erziehungseinstellungen in türkischen Familien; Nauck, 1990; Steinbach, 2009)<sup>17</sup>. Diese Befunde über Familien mit MH in Deutschland korrespondieren mit den Angaben aus den World Value Surveys/ European Values Surveys zur Geschlechtergerechtigkeit in ihren Herkunftsländern, nach denen z.B. in der Türkei deutlich weniger egalitäre Vorstellungen über Geschlechterrollen bestehen als in Deutschland (Türkei Rang 43 und Westdeutschland Rang 3 [von 60 Ländern]) (Inglehart & Norris, 2003; Gender Inequality Index von 2012 [United Nations Development Programme, 2013]). Ein traditionelleres Geschlechterrollenverständnis findet sich nicht nur bei den türkischstämmigen Eltern. Auch die türkischstämmige Jugendliche berichten ein traditionelleres Rollenverständnis als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler (Demircioglu, 2012). Ebenso zeigten die Daten aus der PISA 2009 Studie, dass Jugendliche mit MH insgesamt signifikant traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen aufwiesen als Jugendliche ohne MH. Jungen türkischer Herkunft waren am traditionellsten eingestellt (Rauch, Bergann &

---

<sup>17</sup> Qualitative Studien mit zum Teil sehr kleinen Fallzahlen und einer sehr selektiven Auswahl an Interviewpartner/inne/n (Farrokhzad, Ottersbach & TuncMeuer-Willuweit, 2011) kommen bezüglich der Geschlechterrollen und der Aufgabenteilung zu anderen Ergebnissen als die aufgeführten Befunde, die auf repräsentativen Stichproben beruhen.

Stanat, 2013; vgl. auch 3. Welle des DJI-Jugendsurveys, Gille, 2006). Nur wenige Studien hierzu fokussierten jüngere Kinder. Im Kinderpanel (Alt, 2006) zeigte sich, dass die acht- und neunjährigen Kinder mit MH deutlicher als Kinder ohne MH Gleichaltrige des eigenen Geschlechts als Spielkameradinnen und -kameraden bevorzugten, was für türkischstämmige Kinder besonders ausgeprägt war.

Aufgrund der Konfundierung des MHs bzw. der ethnischen Herkunft mit anderen soziostrukturellen Merkmalen wie Bildung, Schichtzugehörigkeit und familialer Konstellation kann die ethnische Herkunft nicht als ursächlich für die gefundenen Unterschiede in Einstellungen zu Geschlechterrollen angesehen werden (Steinbach, 2009). Trotzdem ist aus den dargestellten Befunden abzuleiten, dass sich die Umwelten von Kindern mit und ohne MH in Deutschland im Mittel darin unterscheiden, wie egalitär Mädchen und Jungen erzogen werden. Entsprechend gilt zu prüfen, ob mit geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Entwicklungsumwelten auch Geschlechtsunterschiede im Wortschatz einhergehen.

### *3.2.1.3 Wortschatz und Migrationshintergrund*

Bei der Mehrsprachigkeit wird zwischen dem simultanen Spracherwerb (dem parallelen Erlernen zweier Sprachen von Geburt an) und dem sukzessiven bzw. sequentiellen Spracherwerb (dem Erwerb der Zweitsprache nach der Erstsprache) unterschieden (Garlin, 2002). Bisherige internationale Studien zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern konnten wiederholt zeigen, dass der Wortschatzumfang von bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern in jeder einzelnen Sprache signifikant geringer ist (z. B. Bialystok, 2009). Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, müssen beim Schuleintritt zusätzlich zum erweiterten schulrelevanten Vokabular auch Wörter aus dem Grundwortschatz erwerben (Wilmes, Plathner & Atanososka, 2011). Dubowy, Ebert, von Maurice und Weinert (2008) zeigten, dass Kinder mit MH beim Eintritt in den Kindergarten über einen quantitativ geringeren deutschen Wortschatz verfügten. Zudem zeigten drei- bis fünfjährige Kindergartenkinder mit nicht deutscher Familiensprache Rückstände beim Sprachverstehen, syntaktischen Wissen und bei Wortbedeutungen der deutschen Sprache (Kiese-Himmel, Auberlen & von Steinbüchel, 2012). Für das Grundschulalter gibt es insgesamt nur begrenzt aktuelle Studien zum Wortschatzumfang und -wachstum von Schülerinnen und Schüler mit MH in Deutschland. Limbird (2007) untersuchte längsschnittlich die deutschen Wortschatzkenntnisse von Grundschulkindern deutscher und türkischer Herkunftssprache und fand signifikante Unterschiede hinsichtlich des

Wortschatzumfanga. Auch für die Sekundarstufe I (Klassenstufe 9) zeigte die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), dass Jugendliche mit MH über einen signifikant geringeren Wortschatz verfügten als Jugendliche ohne MH (Willenberg, 2008). Der Rückstand im Wortschatz wird insbesondere für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem MH ersichtlich.

## 3.2.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Abgeleitet aus den Überlegungen zur Abhängigkeit des kindlichen Wortschatzes vom Geschlecht und MH der Kinder verfolgt die vorliegende Studie zwei übergeordnete Forschungsanliegen: Erstens soll anhand eines etablierten Testverfahrens untersucht werden, ob Mädchen und Jungen am Ende der Grundschulzeit (Klasse 4) einen systematisch unterschiedlichen rezeptiven Wortschatz in Abhängigkeit von der geschlechtsbezogenen Konnotation der einzelnen Wörter aufweisen. Diese Annahme basiert auf der Überlegung, dass die jeweiligen Interessen, Lern- und Spielumgebungen von Kindern die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, die darauf bezogenen Wörter zu lernen. Da sich Jungen und Mädchen im Mittel in ihren Spielinteressen und -aktivitäten unterscheiden, erwarten wir, dass Jungen männlich konnotierte Wörter besser kennen als Mädchen und Mädchen weiblich konnotierte Wörter besser kennen als Jungen. Zweitens soll geprüft werden, ob es Unterschiede bezüglich geschlechtsspezifischer Differenzen im rezeptiven Wortschatz in Abhängigkeit von einem (nicht) vorhandenen MH der Kinder gibt, weil empirische Befunde darauf hindeuten, dass sich das Ausmaß der Geschlechtstypisierung der Erziehung in Familien mit und ohne MH unterscheidet.

Konkret werden folgende Hypothesen (H) überprüft:

H 1.1: Bei männlich konnotierten Wörtern haben Jungen größere Wortschatzkenntnisse als Mädchen.

H 1.2: Bei weiblich konnotierten Wörtern weisen Mädchen größere Wortschatzkenntnisse als Jungen auf.

H 1.3: Bei den untersuchten geschlechtsneutralen Wörtern zeigen sich keine Unterschiede im Wortschatz zwischen Mädchen und Jungen.

H 2.1: Kinder aus Familien mit MH haben geringere rezeptive Wortschatzkenntnisse im Deutschen als Kinder ohne MH.



H 2.2: Die Geschlechtsunterschiede im geschlechtsspezifischen Wortschatz bei männlich konnotierten (H 2.2.1) sowie bei weiblich konnotierten Wörtern (H 2.2.2) sind bei Kindern aus Familien mit MH größer als bei Kindern aus Familien ohne MH.

Die Hypothesen 2.2.1 und 2.2.2 werden sowohl mit der Gesamtgruppe aller Kinder mit MH untersucht als auch fokussiert auf die Gruppe der Kinder mit türkischem MH.

## 3.2.3 Methode

### 3.2.3.1 Stichprobe

Die Analysen wurden mit Daten durchgeführt, die im Rahmen der Studie POTential ErstSPRACHE am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund und der Research School Education and Capabilities von Mai bis Juni 2011 erhoben wurden. Zielstellung der Studie war die Untersuchung des Potentials der Erstsprache Türkisch für Wortschatzlernprozesse aus Texten. Insgesamt nahmen  $N = 465$  Kinder aus 24 vierten Klassen an Grundschulen in Dortmund und Umgebung an der Untersuchung teil. Es wurden insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit MH rekrutiert, um ausreichende Fallzahlen zu erreichen und somit über diese Schülergruppe Aussagen treffen zu können. Den Wortschatztest am zweiten Testtag bearbeiteten  $N = 375$  Kinder (90 Kinder waren nicht anwesend), wobei nur von 371 Kindern Angaben zum Geschlecht vorliegen (170 Mädchen, 201 Jungen). Das durchschnittliche Alter der Kinder war 9.9 Jahre ( $SD = 0.6$ ; Range 9 bis 11 Jahre). Für 304 Kinder liegen anhand der Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern Hinweise auf den sozioökonomischen Familienhintergrund vor, der mit einem HISEI-Wert von  $M = 37.02$  ( $SD = 12.28$ ) auf eine überwiegend sozial schwache Schülerschaft verweist. Keinen MH hatten 121 Kinder (56 Mädchen und 65 Jungen), während 250 Kinder einen MH (114 Mädchen, 136 Jungen) hatten (davon 45 Mädchen und 64 Jungen mit türkischer Familiensprache). Jungen und Mädchen waren in der Gruppe der Kinder mit bzw. ohne MH gleich verteilt ( $\chi^2(1, 371) = 0.15, p > .05$ ). Die untersuchten Jungen und Mädchen unterschieden sich weder signifikant in ihrer basalen Lesefähigkeit, d.h. dem Dekodieren auf Wortebene ( $t[368] = -1.19, p > .05$ ; WLLP (Würzburger Leise Leseprobe), Küspert & Schneider, 1998) und in ihrem Leseverständnis, d.h. dem Verstehen auf Textebene ( $t[363] = -1.33, p > .05$ ; zehn Aufgaben aus dem ELFE (Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler) und konzeptionell fünf analog ergänzte Aufgaben, Lenhard & Schneider, 2006), noch in ihren figuralen kognitiven Grundfähigkeiten ( $t[363] = -1.08, p > .05$ ; KFT 4-

12+ R, Heller & Perleth, 2000)<sup>18</sup>. Dieses Ergebnismuster zeigte sich auch im Vergleich von Jungen und Mädchen innerhalb der Gruppe der Kinder mit deutscher Familiensprache. In der Gruppe mit anderer Familiensprache als Deutsch gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede in den basalen Lesefähigkeiten ( $t[248] = -0.91, p > .05$ ) und den figuralen Grundfähigkeiten ( $t[248] = -1.80, p > .05$ ), aber Vorteile der Mädchen in der Lesekompetenz ( $t[248] = -2.00, p < .05$ ). Für die Kinder mit türkischer Familiensprache gab es keine signifikanten Unterschiede in den drei Kompetenzen zwischen Jungen und Mädchen.

#### 3.2.3.2 Instrumente

*Wortschatz.* In die Analysen gehen die Wörter des Subtests zum Wortschatz (V1) aus dem verbalen Teil des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT 4-12+ R; Heller & Perleth, 2000) ein. Für jedes der insgesamt 25 Wörter (acht Substantive, zehn Verben und sieben Adjektive) war ein Synonym oder ein Oberbegriff aus fünf Alternativen auszuwählen. Ein Beispielitem ist: „ordentlich“ (Zielwort) – A) schlampig, B) sauber, C) abgetragen, D) ärmlich, E) modisch. Jede richtige Antwort wurde mit einem Punkt, jede falsche oder nicht gegebene Antwort mit 0 Punkten bewertet ( $\alpha = .72$ ).

*Migrationshintergrund.* Der MH wurde anhand der in der Familie gesprochenen Sprache operationalisiert. Dieser Indikator ist im Vergleich zu anderen Möglichkeiten wie der Staatsangehörigkeit oder dem Geburtsland der Eltern für Fragestellungen besonders geeignet, die die Kompetenzen im sprachlichen Bereich behandeln. Für die Analysen wurde eine Dummy-Variable gebildet, die zwischen Kindern, die in ihren Familien nur Deutsch sprechen (0) und Kindern, die in ihren Familien Deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache sprechen (1) differenziert. Für die vertiefenden Analysen zu der Subgruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache wurde eine Dummy-Variable gebildet, die zwischen 0 = *nur Deutsch* und 1 = *Deutsch und Türkisch oder nur Türkisch* unterscheidet.

#### 3.2.3.3 A-priori Kategorisierung der Wörter

Um die Wörter als männlich konnotiert, weiblich konnotiert oder neutral zu kategorisieren, wurde in zwei Schritten vorgegangen: Aus der Fachliteratur wurden zuerst Merkmale abgeleitet, die geschlechtstypische Eigenschaften, Interessen und Aktivitäten wiedergeben (z.

---

<sup>18</sup> Da diese Instrumente nicht im Fokus der hier berichteten Studie stehen, werden sie nicht detaillierter beschrieben.

B. Athenstaedt, 2003; vgl. auch Abschnitt *Geschlechterstereotypen als Ursache eines geschlechtsspezifischen Wortschatzes*). Anhand der daraus abgeleiteten Indikatoren (s. Tabelle 1) wurde anschließend jedes der 25 Wörter von drei der Autorinnen unabhängig voneinander als männlich oder weiblich konnotiert oder als geschlechtsneutral eingestuft. Als Kriterium für eine finale Kategorisierung galten zwei übereinstimmende Urteile als männlich/weiblich/neutral. Von den 25 Wörtern sind demnach sieben als männlich konnotiert, vier als weiblich konnotiert und elf als neutral anzusehen. Drei Wörter wurden für die Analysen ausgeschlossen, nachdem anhand der Indikatoren keine übereinstimmende Einordnung möglich war. Im Anschluss wurden die empirischen Analysen durchgeführt.

Tabelle 1

*Literaturbasierte Indikatoren für eine geschlechtsspezifische Konnotation von Wörtern*

Weiblich konnotiert:	Männlich konnotiert:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionen, Expressivität und Introspektion (z. B. Warmherzigkeit, Empfindsamkeit, Einfühlsamkeit)</li> <li>• Femininität, Attraktivität</li> <li>• Kleidung und Mode</li> <li>• Gemeinschaftsorientierung, Freundschaften, Fürsorglichkeit</li> <li>• Unterwürfigkeit</li> <li>• Abergläubigkeit</li> <li>• Haushalt, kochen</li> <li>• „Weiche“ Themen/Hobbies wie z. B. Tiere, Musik, Puppen, Basteln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenz und Instrumentalität</li> <li>• Maskulinität</li> <li>• Stärke, Dominanz, Aggressivität</li> <li>• Individualität, Unabhängigkeit, Selbstbehauptung, Durchsetzungsvermögen, Selbstvertrauen</li> <li>• Unternehmungslust, Abenteuer, Mut</li> <li>• Sport</li> <li>• „Technische“ Themen/Hobbies wie Bausteine, Computer, Konsolen, Internet, Fachbegriffe aus Sach- und Fachbüchern</li> <li>• Wirtschaft, Politik, Geschichte</li> </ul>

Für alle drei Wörtergruppen (männlich konnotiert/weiblich konnotiert/neutral, s. Tabelle 2) wurden durchschnittliche Lösungshäufigkeiten berechnet, die als abhängige Variablen in den inferenzstatistischen Analysen verwendet werden.

Tabelle 2

*Kategorisierung der Wörter als männlich konnotiert, weiblich konnotiert oder neutral.*

Männlich konnotierte Wörter	Weiblich konnotierte Wörter	Neutrale Wörter
• einzeln	• ordentlich	• Schluss
• zerstören	• tasten	• betrachten
• foltern	• binden	• bloß
• Schrei	• Gewand	• Summe
• wagen		• erfolglos
• Wächter		• auftreten
• kannibalisch		• reizen
		• Sinnbild
		• Sofa
		• Tau
		• wahnsinnig

## 3.2.4 Ergebnisse

### 5.2.4.1 Deskriptive Ergebnisse

Die mittlere Lösungshäufigkeit über alle verbliebenden 22 Wörter hinweg lag in der Gesamtgruppe ( $N = 371$ ) bei  $M = 44.9\%$  ( $SD = 16.9\%$ , Range 5.1 – 89.8 %). Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht signifikant im Gesamttest ( $t[369] = 0.92$ ,  $p > .05$ ). Wie in H 2.1 erwartet, erreichten Kinder ohne MH insgesamt einen signifikant höheren Testwert als Kinder mit MH ( $t[369] = 7.63$ ,  $p < .01$ ,  $d = 0.81$ ). Dies zeigt sich ebenfalls im Vergleich der Kinder ohne MH zur Subgruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache ( $t[214] = 7.46$ ,  $p < .01$ ,  $d = 1.03$ ).

### 3.2.4.2 Geschlechtsspezifischer Wortschatz in der Gesamtgruppe

Zur Überprüfung der Frage, ob Jungen und Mädchen systematisch unterschiedliche Wortschatzkenntnisse in Abhängigkeit von der Geschlechtskonnotation der Wörter haben (H 1.1 – 1.3; s. Tabelle 3), wurde eine multivariate Varianzanalyse über die drei abhängigen Variablen (Lösungshäufigkeit männlich und weiblich konnotierter und neutraler Wörter) und den Faktor Geschlecht berechnet. Hier ergab sich erwartungskonform ein signifikanter Effekt des Faktors Geschlecht ( $F[3; 367] = 7.52, p < .001$ ). Die Ergebnisse der univariaten  $F$ -Tests unterstützen H 1.1, dass Jungen in der Gesamtgruppe bei männlich konnotierten Wörtern größere Wortschatzkenntnisse als Mädchen hatten ( $F[1; 260] = 9.44, p < .01, d = 0.26$ ). Ebenfalls wurde H 1.2 bestätigt, da Mädchen in der Gesamtgruppe mehr weiblich konnotierte Wörter kannten als Jungen, ( $F[1; 369] = -4.44, p < .05, d = -0.22$ ). Schließlich gab es, H 1.3 entsprechend, für die als neutral kategorisierten Wörter keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in den Lösungshäufigkeiten ( $F[1; 369] = .55, ns, d = 0.05$ )<sup>19</sup>. Insgesamt hatte der Vorteil der Mädchen (gegenüber den Jungen) bei der Lösung der weiblich konnotierten Wörter eine Effektstärke von  $d = 0.22$  und der Vorteil der Jungen (gegenüber den Mädchen) bei männlich konnotierten Wörtern eine Effektstärke von  $d = 0.26$ . Jungen und Mädchen erzielten die besten Ergebnisse bei den weiblich konnotierten Wörtern. Zudem zeigten Jungen und Mädchen bessere Leistungen bei männlich oder weiblich konnotierten Wörtern als bei neutralen. Insgesamt unterstützen die Ergebnisse der Gesamtgruppe somit die Annahmen eines Vorteils von Jungen bei männlich konnotierten Wörtern, eines Vorteils von Mädchen bei weiblich konnotierten Wörtern und eines vergleichbaren Wortschatzes von beiden Geschlechtern bei neutralen Wörtern.

<sup>19</sup> Gültigkeit der Nullhypothese aufgrund der starken Überschreitung des Signifikanzniveaus ( $p = .46$ ) und der niedrigen Effektstärke ( $d = 0.05$ ) wahrscheinlich.

Tabelle 3

*Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler der geschlechtsspezifischen Antworten für die als männlich, weiblich oder neutral kategorisierten Wörter in Prozent für die Gesamtgruppe.*

Kategorisierung der Wörter	Jungen ( $N = 201$ )	Mädchen ( $N = 170$ )
	<u>M (SD/SE)</u>	<u>M (SD/SE)</u>
Männlich	49.1 (21.8/1.5)	43.0 (20.6/1.6)
Weiblich	51.4 (25.0/1.8)	56.9 (25.5/2.0)
Neutral	41.3 (18.5/1.3)	40.0 (17.6/1.4)

### *3.2.4.3 Geschlechtsspezifischer Wortschatz in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Kinder*

Zur Untersuchung der Frage, ob Geschlechtsunterschiede im geschlechtsspezifischen Wortschatz bei Kindern mit MH größer sind als bei Kindern ohne MH (H 2.2), wurde eine dreifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (MANOVA) mit den jeweils zweistufigen Faktoren Geschlecht (Junge, Mädchen), MH (mit, ohne) und einem Messwiederholungsfaktor (männlich/ weiblich konnotierte Wörter) berechnet. Es zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts auf den Wortschatz der Kinder ( $F[1; 369] = 0.19, ns$ ). Der MH hatte einen signifikanten Effekt auf den Wortschatz ( $F[1; 369] = 53.91, p < .001$ ): Kinder ohne MH hatten im Durchschnitt einen höheren Wortschatz ( $M = 53.83, SD = 16.97$ ) als Kinder mit MH ( $M = 40.56, SD = 15.07; d = 0.83$ ; für die Subgruppe der Kinder mit türkischem MH:  $M = 37.61, SD = 14.32; d = 1.03$ ), was H 2.1 bestätigt. Dieser Unterschied ist nicht abhängig von dem Geschlecht der Kinder: Die Interaktion der Faktoren Geschlecht und MH war in Bezug auf den Gesamtwortschatz statistisch nicht signifikant ( $F[1; 369] = .55, ns$ ).

Ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors ( $F[1; 369] = 44.94, p < .001$ ) zeigt, dass die weiblich konnotierten Wörter insgesamt eine höhere Lösungshäufigkeit haben als die männlich konnotierten Wörter. Hypothesenkonform zeigte sich eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Geschlecht der Kinder und dem Messwiederholungsfaktor (Wortgruppe männlich/weiblich konnotiert), die den Vorteil der Jungen bei männlich

konnotierten Wörtern und den Vorteil der Mädchen bei weiblich konnotierten Wörtern beinhaltet ( $F[1; 369] = 11.04, p < .01$ ). Die Interaktion der Faktoren MH und Konnotation der Wortgruppe war nicht signifikant ( $F[1; 369] = 2.52, ns$ ), somit betrafen die Unterschiede im Wortschatz zwischen Kindern mit und Kindern ohne MH gleichermaßen männlich und weiblich konnotierte Wörter.

Erwartungskonform zeigte sich eine signifikante Dreifachinteraktion der Faktoren Geschlecht, MH und Messwiederholungsfaktor ( $F[1; 369] = 9.81, p < .01$ ). Das zugrundeliegende Mittelwertmuster ist Tabelle 4 zu entnehmen und bestätigt H 2.2: Während sich in der Gruppe der Kinder ohne MH Jungen und Mädchen nicht statistisch signifikant darin unterschieden, wie gut sie männlich ( $d = 0.12$ ) und weiblich ( $d = 0.08$ ) konnotierte Wörter kennen, gab es in der Gruppe der Kinder mit MH größere Unterschiede: Hier kannten Mädchen deutlich weniger männlich konnotierte Wörter ( $d = 0.40$ ) als Jungen, hingegen aber deutlich mehr weiblich konnotierte Wörter ( $d = -0.40$ ) als Jungen. Die Effektstärke der Differenzen im geschlechtsspezifischen Wortschatz beträgt  $d = 0.28$  bei männlich und  $d = 0.48$  bei weiblich konnotierten Wörtern. Die in der Gesamtgruppe festgestellten Geschlechtsunterschiede im geschlechtskonnotierten Wortschatz (H 1.1 – 1.3) beruhen demnach sowohl bei männlich als auch bei weiblich konnotierten Wörtern auf Geschlechterunterschieden in der Gruppe der Kinder mit MH. Die H 2.1 und 2.2 können somit bestätigt werden.

Tabelle 4

Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler der geschlechtsspezifischen Antworten für die als männlich, weiblich oder neutral kategorisierten Wörter in Prozent für die Subgruppen mit und ohne Migrationshintergrund.

Kategorisierung der Wörter	Ohne MH		Mit MH		Mit türkischem MH	
	Jungen ( $N = 65$ )	Mädchen ( $N = 56$ )	Jungen ( $N = 136$ )	Mädchen ( $N = 114$ )	Jungen ( $N = 64$ )	Mädchen ( $N = 45$ )
	<i>M</i> ( <i>SD/SE</i> )	<i>M</i> ( <i>SD/SE</i> )	<i>M</i> ( <i>SD/SE</i> )	<i>M</i> ( <i>SD/SE</i> )	<i>M</i> ( <i>SD/SE</i> )	<i>M</i> ( <i>SD/SE</i> )
männlich	56.3 (23.1/2.9)	53.6 (20.6/2.8)	45.7 (20.3/1.7)	37.8 (18.5/1.7)	44.6 (20.6/2.6)	34.3 (17.6/2.6)
weiblich	66.9 (25.8/3.2)	64.7 (26.4/3.5)	43.9 (21.0/1.8)	53.1 (24.2/2.3)	42.6 (19.8/2.5)	47.8 (20.5/3.1)

## 3.2.5 Diskussion

Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Wortschatzes für die weitere schulische Entwicklung und ausgehend von Befunden zur traditionelleren Geschlechtsrollenorientierungen in Familien mit MH wurde in der vorliegenden Studie untersucht, ob es einen qualitativ systematisch unterschiedlichen rezeptiven Wortschatz von Jungen und Mädchen im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Familiensprache gibt. Zentrale Ergebnisse der vorliegenden Analysen sind für die Gesamtgruppe eine relative Überlegenheit von Jungen bei männlich konnotierten Wörtern (entsprechend H 1.1), ein Vorteil von Mädchen bei weiblich konnotierten Wörtern (entsprechend H 1.2) und ein vergleichbarer Wortschatz beider Geschlechter bei neutralen Wörtern (entsprechend H 1.3). Vertiefende Auswertungen zeigten, dass Kinder mit MH insgesamt einen geringeren Wortschatz haben als Kinder ohne MH (H 2.1) und es in Abhängigkeit des MHs differentielle Geschlechtsunterschiede im rezeptiven Wortschatz gibt: Während sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in der Gruppe ohne MH zeigten, war der Wortschatz der Jungen und Mädchen mit MH deutlicher geschlechtsspezifisch ausdifferenziert (entsprechend H 2.2.1 und 2.2.2).

Unsere Ergebnisse lassen somit den Schluss zu, dass die in früheren Studien gefundenen Geschlechtsunterschiede in den verwendeten Wörtern bei gesprochener Sprache (Stennes et al., 2005), in „Lieblingwortschatzen“ (Richter, 1994) oder frei produzierten Aufsätzen (Richter & Brügelmann, 1996) in der Grundschule nicht rein auf motivationale Ursachen (über welche Themen *möchten* Kinder berichten) zurückgeführt werden können (vgl. auch McElvany & El-Khechen, 2014, zu Befunden bei einem eigenentwickelten Wortschatztest). Vielmehr könnte ein weiterer Grund sein, dass Jungen und Mädchen nicht die gleichen Wortschatzkenntnisse aufweisen und entsprechend auf unterschiedliche Inhalte des mentalen Lexikons zugreifen. Mit dem Befund, dass sich der rezeptive Wortschatz insbesondere zwischen Jungen und Mädchen mit MH qualitativ unterscheidet, ergänzt unsere Studie vorliegende Forschung zu qualitativen Geschlechtsunterschieden im produktiven Wortschatz auch im Hinblick auf die Notwendigkeit, unterschiedliche Schülersubgruppen in den Blick zu nehmen.

Es muss dabei berücksichtigt werden, dass bei den Kindern mit MH der rezeptive Wortschatz in der Zweitsprache Deutsch erhoben wurde, bei den Kindern ohne MH der in der Erstsprache. Es bleibt somit offen, ob sich die stärkere Geschlechtsspezifität im Wortschatz bei den Kindern mit MH auch in ihrer jeweiligen Erstsprache auftritt. Die wenigen vorliegenden Studien zu Geschlecht und Wortschatzerwerb beim Zweit- bzw. Fremdsprachenkontext



beantworten diese Fragestellung bislang nicht (z.B. Brantmeier, 2010, Ehrlich, 1997). Basierend auf unserer Argumentation, dass sich die im familialen (und sonstigen näheren sozialen) Umfeld beobachtete, vermittelte und erlebte Geschlechtstypisierung auf die Geschlechtsspezifität des Wortschatzes auswirkt, wäre zu erwarten, dass sich diese Unterschiede gleichermaßen oder sogar ausgeprägter in der (nicht deutschen) Erstsprache zeigen würden. Andererseits ist zu beachten, dass sich bei den Kindern ohne MH nicht nur kein geschlechtsspezifischer Wortschatz zeigte, sondern insgesamt eine deutlich größere Kenntnis aller verwendeten Wörter vorlag. Diese Ähnlichkeit von Jungen und Mädchen ohne MH könnte deshalb nicht nur auf egalitärere Geschlechtsrolleneinstellungen in ihren Familien zurückzuführen sein, sondern auch darauf, dass sich möglicherweise generell mit zunehmender Beherrschung des Wortschatzes keine Geschlechtsspezifität mehr nachweisen lässt, weil die Mehrheit der Wörter gewusst werden. Entsprechend wären auch bei den Kindern mit MH geringere geschlechtsspezifische Effekte zu erwarten, wenn die Kinder in der besser beherrschten Erstsprache (Karasu, 1995) oder in der Zweitsprache in einem höheren Alter getestet werden. Allerdings waren die in unserer Studie verwendeten Wörter im Mittel auch für die Kinder ohne MH ausreichend schwierig, so dass die fehlende Geschlechtsspezifität bei dieser Gruppe nicht unbedingt auf einen Deckeneffekt zurückgeführt werden kann.

Den Befund, dass die in diesem Wortschatztest eingesetzten weiblichen Wörter insgesamt bekannter im Sinne von leichter waren als die männlichen, gilt es in weiteren Forschungsarbeiten vertiefend zu untersuchen. Auch im KFT selber weist die vorliegende Schwierigkeitsreihung der Items darauf hin, dass die weiblich konnotierten Items eher der Schwierigkeitsstufe leicht bis mittelschwer einzuordnen sind, wohingegen die männlich konnotierten und neutralen Wörter unterschiedliche Schwierigkeitsstufen aufweisen. Die höhere Vertrautheit könnte darauf hinweisen, dass im Kontext der Familie, aber auch von Kindergarten und Schule insgesamt mehr Lesestoff bzw. Aktivitäten vorgegeben werden, die eher an typische Mädcheninteressen anknüpfen. Erste empirische Untersuchungen hierzu bestätigten, dass Erzieherinnen in Kindergärten den Kindern mehr weiblich als männlich geschlechtskonnotierte Aktivitäten anbieten (Wolter, Glüer & Hannover, 2014). Bei der Konstruktion eines neuen Wortschatztests könnte darauf geachtet werden, gezielt auch leichte männliche und schwere weibliche Wörter aufzunehmen, um somit eine Ausgewogenheit sicherzustellen.

Berücksichtigt werden muss bei der Interpretation der Ergebnisse, dass beim KFT der Wortschatz in einem bestimmten Format – Vorgabe eines Zielworts und vier Wörtern als

Antwortalternativen – erfasst wird, welches jedoch vergleichsweise häufig Verwendung findet (z.B. Bildungsmonitoring; Tests der kognitiven Grundfähigkeiten). Zudem kann die Auswahl der korrekten Antwort mit den Antwortalternativen konfundieren, weil neben dem Zielwort auch die Alternativen geschlechtsspezifisch konnotiert sein könnten. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass bereits eine geschlechtsspezifische Konnotation des Zielwortes ausreicht, um einen Unterschied in den Lösungshäufigkeiten zwischen Jungen und Mädchen zu bedingen. Weiterführende Analysen unter Einbeziehung der Antwortalternativen wären ein weiteres Forschungsdesiderat. Die vorliegende Stichprobe ist nicht für alle Grundschulen in Deutschland repräsentativ, da überwiegend Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern untersucht wurden. Entsprechend wäre eine Überprüfung der Ergebnisse in einer weiteren Stichprobe wünschenswert. Dabei wäre zur Substantiierung unserer Annahmen auch die direkte Erfassung von Geschlechtsrollenorientierung und geschlechtstypisierender Erziehung in den Familien eine sinnvolle Erweiterung, damit die postulierten Zusammenhänge auf der Individualebene getestet werden können.

Zusammengefasst sind die Ergebnisse unserer Studie in mehrerer Hinsicht bedeutsam. Der erste Punkt betrifft die Validität und Testfairness von Wortschatztests. Der hier eingesetzte Test ist Teil eines standardisierten Fähigkeitstests, der in unterschiedlichen Forschungs- und Praxiskontexten eingesetzt wird. Eine systematisch ungleiche Zusammensetzung von Wortschatztests mit Wörtern, die ein Geschlecht bevorteilen, schränkt die Validität der Ergebnisse ein. Zum Zweiten weisen unsere Ergebnisse daraufhin, dass sich der rezeptive Wortschatz von Jungen und Mädchen vor allem in Familien mit MH qualitativ voneinander unterscheidet, was darauf hindeuten könnte, dass diese weniger geschlechtsrollendiskonforme Spiel- und Alltagserfahrungen sammeln als Kinder ohne MH. Wegen der Bedeutung des rezeptiven Wortschatzes für erfolgreiches schulisches Lernen könnten sich in dieser Gruppe geschlechtsspezifische Benachteiligungen stärker ausbilden. Dies ist besonders beachtenswert, weil der deutsche Wortschatz für Schülerinnen und Schüler mit türkischem MH noch wesentlicher für die Entwicklung von Lesekompetenz ist als für Kinder ohne MH (Limbird, 2007). Hier könnten zielgruppenspezifische Interventionsmaßnahmen greifen, die den Kontakt mit Objekten und Tätigkeiten, die nicht der eigenen Geschlechtsrolle entsprechen, fördern. Sowohl die pädagogische Arbeit im Kindergarten als auch die Unterrichtsgestaltung in den Schulen bieten hier Ansatzpunkte. Bei der Auswahl geeigneter Lesetexte sind Themen mit egalitärem Rollenverständnis und weniger traditionellen Rollenstereotypen zu präferieren. Hierdurch würde sich nicht nur der entsprechende Wortschatz, sondern auch der Erfahrungshorizont der Kinder insgesamt erweitern.

## 3.2.6 Literatur

- Athenstaedt, U. (2003). On the content and structure of the gender role self-concept: Including gender-stereotypical behaviors in addition to traits. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 309–318.
- Alt, C. (2006). *Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Kinderpanel, Band 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism – The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3–11. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Brantmeier, C. (2010). More Than Words: Inferential and Incorrect Units Recalled. In R. M. Jiménez Catalán (Hrsg.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (S. 23–43). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Demircioglu, J. (2012). Familienvorstellungen und private Zukunftsentwürfe von Schülerinnen und Schülern. *Bildung und Erziehung*, 65 (4), 445–458. <http://dx.doi.org/10.7788/bue.2012.65.4.445>
- Diehl, C., Koenig, M. & Ruckdeschel, K. (2009). Religiosity and gender equality – comparing natives and Muslim migrants in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (2), 278–301. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870802298454>
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124–134. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.124>
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Eagly, A. H. & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735–754. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.735>
- Ehrlich, S. (1997). Gender as social practice: Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (4), 421–446.
- El-Khechen, W., Gebauer, M.M. & McElvany, N. (2012). Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 48–63.
- Ender, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen; 4).
- Farrokhzad, S., Ottersbach, M., Tunç, M. & Meuer-Willuweit, A. (2011). *Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im interkulturellen und intergenerativen Vergleich*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Garbe, C. (2008). „Echte Kerle lesen nicht!?“ – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. Leicht gekürzt. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 301-315). Weinheim: Beltz.
- Garlin, E. (2002). *Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln, Sprachprobieren, Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares*, München: Verlag für Sprache und Sprachen.
- Gille, M. (2006). *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger*. Wiesbaden: VS Verlag (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 3).
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hemforth, B. (2006). Psycholinguistische Methoden zur Untersuchung des Satz- und Textverstehens. In H. Blühdorn, E. Breindl & U.H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus* (S. 205–221). Berlin: De Gruyter.

- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373–398. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115057
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide. Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 50). Frankfurt am Main: Lang.
- Kiese-Himmel, C., Auberlen, S. & von Steinbüchel, N. (2012). Ausgewählte Sprachentwicklungsstandfacetten von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 2, 80–88. <http://dx.do.org/10.3233/ZMP-2012-210004>
- Kiese-Himmel, C. (2005). Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R). Göttingen: Beltz Test.
- Klann-Delius, G. (2005). *Sprache und Geschlecht: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise-Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Landauer, T.K. (2007). LSA as a theory of meaning. In T. Landauer, D.S. McNamara, S. Dennis, & W. Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis* (pp. 379–400). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Limbird, C. (2007). *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany*. Zugriff am 15.11.2013 unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2007/742/index.html>
- Lueptow, L.B., Garovich-Szabo, L. & Lueptow, M.B. (2001). Social change and the persistence of sex typing: 1974–1997. *Social Forces*, 80, 1–36.
- Miller, C. F., Lurye, L., Zosuls, K. M. & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains: Developmental and gender differences in children. *Sex Roles*, 60, 870–881.
- Nauck, B. (1990). Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der

- Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 16, 87–120.
- Nauck, B. (2000). Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien - ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), *Materialien zum 6. Familienbericht Band 1, Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation* (S. 347–392). Opladen: Leske & Budrich.
- Phalet, K. & Schönflug, U. (2001). Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: Parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of Comparative Family Studies*, 32, 489–504. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032002006>
- Rauch, D., Bergann, S. & Stanat, P. (2013, September). *Differentielle Effekte traditioneller Geschlechterrollenorientierungen auf Schulleistungen auf dem Prüfstand: Analysen von Daten aus der PISA 2009 Erhebung (9.Klassen)*. Vortrag auf der 14. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs, Hildesheim.
- Richter, S. (1994). Geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz. Ergebnisse einer Untersuchung zu "Jungen- und Mädchenwörtern". In S. Richter & H. Bruegelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders/ anders lernen Jungen* (S. 51–65). Bottighofen: Libelle.
- Richter, S. & Bruegelmann, H. (1996). *Mädchen lernen anders/ anders lernen Jungen*. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. DGLS Reihe "Lesen und Schreiben" (2.Aufl.). Bottighofen: Libelle.
- Sénéchal, M., Oullette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In S. B. Neumann & D. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literacy* (Bd. II, S. 173–182). New York: Guilford Press.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G. & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 7–15. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000078>
- Signorella, M. L., Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147–183. <http://dx.doi.org/10.1006/drev.1993.1007>

- Singh, S. (2001). A pilot study on gender differences in conversational speech on lexical richness measures. *Literary & Linguistic Computing*, 16 (3), 251–264. <http://dx.doi.org/10.1093/lc/16.3.251>
- Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7 (1), 101–124. <http://dx.doi.org/10.1080/14683840500520626>
- Steffens, M. C. & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles*, 64, 324–335. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Steinbach, A. (2009). Die häusliche Aufgabenteilung bei Paaren mit türkischem Migrationshintergrund und einheimischen deutschen Paaren im Vergleich. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 34, 79–104. <http://dx.doi.org/10.1007/s12523-010-0034-1>
- Steinhoff, T. (2009). Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?. In H. Feilke, K.–P. Kappert & C. Knobloch (Hrsg.), *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen, Band 17*. Siegen: Universität Siegen. Zugriff am 15.10.2013 unter [http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff\\_Wortschatz\\_SPAsS\\_2009.pdf](http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff_Wortschatz_SPAsS_2009.pdf)
- Stennes, L.M., Burch, M.M., Sen, M.G. & Bauer, P.J. (2005). A longitudinal study of gendered vocabulary and communicative action in young children. *Developmental Psychology*, 41 (1), 75–88. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.75>
- Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Hrsg.), *The nature of vocabulary acquisition* (S. 89–105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tenenbaum, H. R. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38, 615–630. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.615>
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117, 601–622. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018936>
- Tracy, R. (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 163–196). Wiesbaden: VS-Verlag.

- United Nations Development Programme (2013). *Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*. Zugriff am 16.06.2014 unter [http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013\\_en\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf)
- Weiß, R. H. (1998). *Grundintelligenztest Skala 2 – CFT 20* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 72–80). Weinheim: Beltz.
- Wilmes, S., Plathner, F. & Atanasoska, T. (Hrsg.). (2011). *Second language teaching in multilingual classes: Basic principles for primary schools*. Bozen: EURAC Research.
- Wolter, I., Glüer, M. & Hannover, B. (2014). Gender-typicality of activity offerings and child-teacher relationship closeness in German "Kindergarten". Influences on the development of spelling competence as an indicator of early basic literacy in boys and girls. *Learning and Individual Differences*, 31, 59–65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.00>



## 4 GESAMTDISKUSSION

Das übergeordnete Forschungsanliegen der Dissertation bestand in der Untersuchung der zentralen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis, die als essenziell für die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit migrationsbedingtem Bilingualismus gelten (Kristen & Dollmann, 2009; Willenberg, 2008). Dabei wurden einerseits die Diagnostik und andererseits ausgewählte Determinanten der Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis fokussiert. Ein wesentlicher Schwerpunkt der Arbeit lag in der Konzeption, Implementation und Evaluierung einer pädagogisch-psychologischen Fördermaßnahme im Bereich Wortschatz.

Während in den Einzelbeiträgen die Befunde zur Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen gesondert diskutiert wurden, ermöglicht die nun folgende Gesamtdiskussion die fokussierte Betrachtung ausgewählter Befunde zur Beantwortung der Forschungsfragen des Gesamtwerkes. Des Weiteren werden spezifische Implikationen, Empfehlungen und Anregungen für die Subgruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Familiensprache abgeleitet.

Die Gesamtdiskussion wird im Folgenden in drei Abschnitte unterteilt. Während zunächst in Abschnitt 7.1 die zentralen Ergebnisse sowie die Stärken und Limitationen der Einzelbeiträge diskutiert werden, erfolgt im Anschluss in Abschnitt 7.2 die Zusammenführung und Diskussion der Implikationen der Befunde für die Praxis. Im letzten Abschnitt 7.3 werden Implikationen für die Forschung und die Forschungsdesiderate abgeleitet.

### 4.1 Zentrale Befunde, Stärken und Limitationen des Gesamtwerkes

#### *4.1.1 Quantitative Wortschatzunterschiede zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache*

Die Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Dissertationsarbeit zur Beantwortung der ersten Fragestellung zu quantitativen Unterschieden im rezeptiven Wortschatz zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache am Ende der Grundschulzeit sind im Einklang mit bisherigen Befunden zu Differenzen in den Wortschatzkompetenzen zwischen monolingualen und migrationsbedingt bilingualen Kindern anderer Altersgruppen oder Migrationsgruppen (vgl. Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Limbird, 2007; Willenberg, 2008; international Bialystok, 2009; Biemiller, 2005;

Leseman, 2000; Mahon & Crutchley, 2006; Paradis, 2007; Oller, Pearson & Cobo-Lewis, 2007): Der explorative Befund auf Basis von Daten aus der Pilotierungsstudie in Beitrag I (11 Kinder mit türkischer Familiensprache vs. 29 Kinder mit deutscher Familiensprache) konnte auf Basis von Daten aus der Hauptstudie im Rahmen von Beitrag II (32 Kinder mit türkischer Familiensprache vs. 102 Kinder mit deutscher Familiensprache) und Beitrag V (109 Kinder mit türkischer Familiensprache vs. 121 Kinder mit deutscher Familiensprache) für eine größere Stichprobe repliziert werden. Die Analysen in allen drei Beiträgen wiesen auf signifikante Wortschatzunterschiede mit mittlerer bis hoher Effektstärke (zwischen  $d = 0.58$  und  $d = 0.81$ ) zuungunsten der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Familiensprache hin. In Deutschland existieren kaum empirische Untersuchungen zum bildungsrelevanten Wortschatzumfang für Grundschul Kinder. Die im Rahmen dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse erweitern die wenigen vorhandenen Befunde zum quantitativen deutschen Wortschatz für Kindergartenkinder (Dubowy et al., 2008) und für Jugendliche in Klassenstufe 9 (Willenberg, 2008) um Erkenntnisse für die Subgruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache am Ende der Grundschulzeit. Sie bestätigen die bei Limbird (2007) an insgesamt drei Messzeitpunkten (erster bis dritter Klassenstufe) gefundenen Wortschatzunterschiede zwischen Kindern mit türkischer und deutscher Herkunftssprache ( $N = 169$ ).

Sprachliche Kompetenzen wie der Wortschatz sind für den Bildungserfolg von zentraler Bedeutung. Im Bereich der schulischen Leistungsentwicklung wird insbesondere dem rezeptiven Wortschatz – der das sinnerfassende Lesen und Hören während der Lernprozesse ermöglicht – eine Schlüsselfunktion zugeschrieben (Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006). Es gibt Hinweise darauf, dass Wortschatzkompetenzen für Kinder mit türkischer Familiensprache eine größere Rolle bei der Entwicklung von Lesekompetenz spielen könnten als bei monolingual deutschen Kindern (vgl. Limbird, 2007). Dies stimmt mit Befunden von Verhoeven (2000) überein, der ebenfalls Hinweise dafür fand, dass der Wortschatz für das Leseverständnis in der Zweitsprache eine größere Rolle spielt als bei Kindern, die in ihrer Erstsprache lesen. Vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen und empirischer Befunde zur Relevanz des bildungsbezogenen Wortschatzes für den schulischen Erfolg und der gesellschaftlichen Integration von Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus (z.B. Branum-Martin et al., 2009; Kristen & Dollmann, 2009; Lesaux, Lipka & Siegel, 2006; McElvany, 2008) deckt dieser Befund substanzielle sprachliche Diskrepanzen auf, die einerseits als Erklärungsvariable für vorhandene Leistungsdifferenzen gelten können

(z.B. Stanat, 2008) und andererseits die Notwendigkeit von systematischen Fördermethoden hervorheben (Leseman, 2000).

Auch wenn die Ergebnisse aufgrund des Fokus der Arbeit nur für die Subgruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache am Ende der Grundschulzeit präsentiert werden, so liefert Beitrag V Hinweise dafür, dass dieses Befundmuster auf die Gesamtgruppe der im Rahmen dieser Studie untersuchten Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache übertragen werden kann. Das einheitliche Befundmuster aus den drei Beiträgen zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage entstand unter Verwendung unterschiedlicher analytischer Verfahren: Während in den Beiträgen I und II *t*-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt und Mittelwertunterschiede unter Berücksichtigung der jeweiligen Standardabweichungen und Gruppengrößen hinsichtlich ihrer Effektstärke (Cohens *d*) vorgestellt wurden, basieren die Ergebnisse aus Beitrag V auf der Berechnung einer MANOVA. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse für die Schülerschaft in Deutschland (Dubowy et al., 2008; Limbird, 2007; Willenberg, 2008) und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen ausgewählten methodischen Herangehensweisen in den Beiträgen kann dieses Ergebnismuster für Kinder mit türkischer Familiensprache aktuell als mehrfach bestätigt angenommen werden.

#### *4.1.2 Darbietung eines Kontextes in Wortschatztests in Abhängigkeit von der Familiensprache*

Die zweite Forschungsfrage des Gesamtwerkes zur Rolle der Darbietung eines Kontextes in Wortschatztests im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik von Sprachkompetenzen wurde in Beitrag I aufgegriffen. Vor dem Hintergrund der *Theory of Learning from Context* von Sternberg und Powell (1983), die beschreibt, dass Wortschatzerwerb durch das Ableiten unbekannter Wörter aus dem Kontext eines gelesenen Textes erfolgen kann, wurde angenommen, dass Wörter in einem Textkontext besser gelesen und verstanden werden können als Wörter, die ohne einen Textkontext präsentiert werden. Folglich wurde abgeleitet, dass die Darbietung von Wörtern in einem Kontext insbesondere für Kinder mit einem geringen Wortschatzumfang (wie z.B. für Kinder mit migrationsbedingtem Bilingualismus) hilfreich sein könnte, um in Diagnostikinstrumenten Wortbedeutungen effektiver zu erschließen.

Die Analysen zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage in Beitrag I haben explorativen Charakter: Mittelwertunterschiede unter Berücksichtigung der jeweiligen Standardabweichungen und Gruppengrößen hinsichtlich ihrer Effektstärke (Cohens *d*) von

Kindern mit türkischer ( $N = 11$ ) und Kindern mit deutscher ( $N = 29$ ) Familiensprache wurden miteinander verglichen. Dabei wurden Wortschatzleistungen aus einem kontextfreien Wortschatztest (dem verbalen Untertest des Kognitiven Fähigkeitstests, KFT 4–12 + R; Heller & Perleth, 2000) mit den Leistungen aus einem kontextintegrierten Wortschatztest (einem eigenentwickelten Wortschatztest, in Anlehnung an das Salzburger Lese-Screening, Mayringer & Wimmer, 2003) miteinander verglichen. Während die Unterschiede im kontextfreien Wortschatztest zwischen Kindern mit deutscher und Kindern mit türkischer Familiensprache statistisch signifikant waren, waren die Unterschiede im kontextintegrierten Wortschatztest statistisch nicht bedeutend. Hypothesenkonform lieferte der Vergleich der Effektstärken Hinweise darauf, dass sich Unterschiede zwischen den Gruppen verringern, wenn der Kontext zur Bedeutungsentnahme in den Diagnostikinstrumenten vorhanden ist.

Dieses Ergebnismuster konnte jedoch aufgrund des explorativen Studiencharakters und der damit verbundenen geringen Stichprobengröße teilweise nicht empirisch gesichert werden. Auch ist die genaue Interpretation der Ergebnisse nicht uneingeschränkt möglich, da der kontextfreie und der kontextbietende Test nicht dieselben Wörter enthielten und somit nicht vollständig ausgeschlossen werden kann, dass das Befundmuster durch andere Variablen (wie z.B. die Schwierigkeit der Wörter oder die ungleiche Verteilung von Wörtern aus dem Bildungs- und dem Alltagswortschatz) bedingt ist. Eine weitere Einschränkung bei der Interpretation der Ergebnisse liegt in der Anzahl möglicher Antwortalternativen im jeweiligen Test: Während es im kontextintegrierten Test fünf mögliche Antwortalternativen gab, waren es im kontextfreien Test nur zwei mögliche Antwortalternativen.

Trotz des explorativen Charakters der Analysen liefern sie erste Hinweise für die mögliche Bedeutsamkeit der Darbietung des Kontextes in Wortschatzinstrumenten. Verglichen mit Ansätzen zur Wortschatzförderung ist die Rolle der Darbietung des Kontextes in der Wortschatzdiagnostik ein bisher vernachlässigter Aspekt, der jedoch insbesondere bei der Interpretation diagnostischer Befunde relevant sein könnte. Der Einbezug des Kontextes in Instrumenten zur Leistungsmessung scheint insbesondere bei Kindern mit migrationsbedingtem Bilingualismus Defizite bzw. Unsicherheiten im rezeptiven Wortschatz aufzufangen, da aufgrund hilfreicher Hinweise im Satzkontext das Erschließen oder Identifizieren des Wortes leichter wird (Sternberg & Powell, 1983; für eine genaue Beschreibung möglicher Hinweise im Text siehe 7.1.5).

### *4.1.3 Qualitative Wortschatzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von der Familiensprache*

Ausgehend von der Bedeutung des Wortschatzes für den Bildungserfolg und vor dem Hintergrund von Befunden zur traditionelleren Geschlechterrollenorientierung in Familien mit Migrationshintergrund galt es die Frage zu klären, ob es einen qualitativ systematisch unterschiedlichen rezeptiven Wortschatz von Jungen und Mädchen im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Familiensprache gibt. Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage im Rahmen der Dissertation werden die Ergebnisse der Analysen aus Beitrag V berücksichtigt. Die Ergebnisse einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung (MANOVA) mit den jeweils zweistufigen Faktoren Geschlecht (Junge, Mädchen) und Familiensprache (Türkisch, Deutsch) sowie einem Messwiederholungsfaktor (männlich/weiblich konnotierte Wörter) zeigten, dass es in Abhängigkeit von der Familiensprache differenzielle Geschlechtsunterschiede im rezeptiven Wortschatz gibt: Während sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in der Gruppe mit deutscher Familiensprache zeigten, war der Wortschatz der Jungen und Mädchen mit türkischer Familiensprache deutlicher geschlechtsspezifisch differenziert: Die Ergebnisse weisen auf eine relative Überlegenheit von Jungen bei männlich konnotierten Wörtern, einen Vorteil von Mädchen bei weiblich konnotierten Wörtern und einen vergleichbaren Wortschatz beider Geschlechter bei neutralen Wörtern hin.

Mit diesem Befund zu qualitativen Geschlechtsunterschieden im rezeptiven Wortschatz von Kindern mit türkischer Familiensprache ergänzt dieser Beitrag die Befunde zur ersten Forschungsfrage der Dissertationsarbeit zu quantitativen Wortschatzunterschieden zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache. Dieses Ergebnis betont die Notwendigkeit der differenzierten Betrachtung unterschiedlicher Schülersubgruppen in Hinblick auf Sprachkompetenzen und den Einbezug von sozial- und entwicklungspsychologischen Befunden zum Aufwachsen der Lernenden in ihrem familiären Kontext (vgl. McElvany, Sander, El-Khechen & Schwabe, in Druck). Bedeutsam ist dieses Ergebnis auch in Bezug auf die Zusammensetzung von Wortschatztests, da eine systematisch ungleiche Verteilung von Jungen- bzw. Mädchenwörtern im Test die Validität und Testfairness einschränkt (vgl. Schwabe & Gebauer, 2013 zu Fairness in der standardisierten Leistungsdiagnostik). Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte dennoch beachtet werden, dass die Anzahl der einzelnen Items in den gebildeten Skalen für den Jungen- (7 Wörter) bzw. Mädchenwortschatz (4 Wörter) zu gering war, um auf den allgemeinen Wortschatz generalisieren zu können.

Das Forschungsergebnis qualitativer Wortschatzunterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht der Lernenden ist insbesondere bei der Berücksichtigung der Rolle des Wortschatzes im Kontext schulischer Bildungsprozesse relevant (vgl. Lesaux & Siegel, 2003; Nagy & Scott, 2000; für einen Überblick, Scarborough, 2001; Sénéchal et al., 2006). Qualitative Wortschatzunterschiede von Kindern können Jungen oder Mädchen in der Leistungsmessung bevorzugen bzw. benachteiligen, wenn es um typische geschlechtsspezifische Themen in den Schulfächern geht. Auch wenn diese geschlechtsspezifischen Wortschatzunterschiede im Rahmen dieser Untersuchung nur für Kinder mit türkischer Familiensprache (bzw. Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache, vgl. Beitrag V) empirisch nachgewiesen wurden, so stellte eine weitere eigene aktuelle Untersuchung von Kindern der dritten Grundschulklasse ( $N = 1039$ ) anhand von *Differential Item Functioning*-Analysen fest, dass sich das hier gefundene Befundmuster – bei Kontrolle familiärer Merkmale wie des sozialen Status und der Familiensprache – auch für monolingual deutsche Kinder zeigt (McElvany, El-Khechen, Schwabe & Kessels, in Revision; vgl. aber auch McElvany & El-Khechen, 2014).

##### 4.1.4 Bedingungen des Leseverständnisses bei Kindern mit türkischer Familiensprache

Vor dem Hintergrund angenommener Leistungsunterschiede im Leseverständnis zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache (z.B. OECD, 2006) sollten in der vierten und fünften Forschungsfrage des Gesamtwerkes Bedingungen des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit türkischer Familiensprache beleuchtet werden. Dabei sollten Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen elterlichen Werten (*attainment value*, *utility value* und *cost value* in Bezug auf die deutsche Sprache [DT]), den schülerbezogenen Werten (*utility value* in Bezug auf die deutsche/türkische Sprache [TK]), der Lesehäufigkeit in DT/TK und das Leseverständnis (DT) bei Schülerinnen und Schülern mit türkischer Familiensprache untersucht werden. In Bezug auf die individuellen schülerbezogenen Variablen zeigten die Ergebnisse, dass die Lesehäufigkeit in einer Sprache von dem schülerbezogenen Wert *utility value* in der jeweiligen Sprache positiv vorhergesagt wird. Der wahrgenommene elterliche Wert *utility value* (DT) erwies sich als positiver Prädiktor des schülerbezogenen Wertes *utility value* (DT) und der Lesehäufigkeit (DT). Während das Leseverständnis (DT) positiv vom schülerbezogenen Wert *utility value* (DT) und der Lesehäufigkeit (DT) vorhergesagt wurde, wurde es negativ vom Wert *utility value* (TK)

und der Lesehäufigkeit (TK) vorhergesagt. Der wahrgenommene elterliche Wert *cost value* (DT) erwies sich ebenfalls als negativer Prädiktor des Leseverständnisses (DT).

Beitrag III zur Beantwortung der vierten und der fünften Forschungsfrage repliziert einerseits frühere Befunde zum Einfluss der Lesehäufigkeit auf das Leseverständnis (z.B. Ecalle & Magnan, 2008; vgl. auch die Metaanalyse von Mol & Bus, 2011) und erweitert diese andererseits um erste Hinweise zu Zusammenhängen von wahrgenommenen elterlichen Werten und schülerbezogenen Werten mit dem Leseverständnis für die Subgruppe der Grundschul Kinder mit türkischer Familiensprache in Deutschland. Der Beitrag liefert Erkenntnisse zum besseren Verständnis der Zusammenhänge von schülerbezogenen Werten und Verhalten in Bezug auf das Leseverständnis und deutet damit auf mögliche psychologisch fundierte Ansatzpunkte für Interventionen zur Förderung suboptimaler sprachlicher Leistungen von Kindern mit türkischer Familiensprache hin. Außerdem betont er die Bedeutung der kindlichen Wahrnehmung elterlicher Werte für die Leistung von Kindern (vgl. auch McElvany & Becker, 2009). Zudem zeigten die Ergebnisse, dass der oftmals vernachlässigte subjektive Wert *cost value* (hier erfasst als wahrgenommener elterlicher Wert), der sich bisher in einigen empirischen Studien nicht absichern ließ (vgl. Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 2000), signifikant den schülerbezogenen Wert und die Schülerleistung (hier: Leseverständniskompetenz) vorhersagt. Dieser Befund erweitert darüber hinaus Ergebnisse zu Motivationstheorien, die zeigten, dass die subjektiven Werte domänenspezifisch sind (z.B. Gottfried, 1985; Steinmayr & Spinath, 2008; Wigfield et al., 1997): In diesem Beitrag erwiesen sich die Werte in Bezug auf die Sprache im Allgemeinen als signifikante Prädiktoren der spezifischen Sprachkompetenz (Leseverständniskompetenz). Dieser Beitrag kann als erster Ansatz gesehen werden, die Theorie dahingehend zu erweitern, dass Zusammenhänge und Effekte auch in breiter gefassten Konstrukten eines Gebiets vorhanden sein können.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist die Erfassung des Leseverständnisses zu beachten. Aufgrund der leistungsschwachen Stichprobe wurde als Messinstrument ein Test mit niedrigem Anspruchsniveau gewählt. Die Texte der eingesetzten Aufgaben aus dem ELFE-Test sind kurz und enthalten einen relativ einfachen Wortschatz sowie wenig komplexe grammatische Strukturen. Mögliche Schlussfolgerungen können deshalb nicht auf das umfassende Leseverständnis generalisiert werden und beschränken sich auf ein eher basales Leseverständnis bei wenig anspruchsvollen Texten.

Zusammenfassend liefert der Beitrag empirische Unterstützung für die Annahme einer Konkurrenz zwischen der Erst- und der Zweitsprache in Bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit für das Sprachenlernen (vgl. die von Hopf [2005] aufgestellte *time-on-task*-Hypothese; vgl. auch die Längsschnittstudie von Scheele, Leseman & Mayo, 2010; international, vgl. das *competition model* von MacWhinney [2005]). Die wahrgenommenen elterlichen Werte *utility value* und *cost value* scheinen stärkere Prädiktoren der Schülerwerte, des Verhaltens und der Leistung zu sein als der wahrgenommene elterliche Wert *attainment value* (vgl. McElvany & Becker, 2009). Zudem ergänzen die Ergebnisse bisherige Forschungsbefunde zur positiven elterlichen Beeinflussung der Schülerleistung (vgl. Griva & Chovarda, 2012; Ball, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014) um Hinweise darauf, dass der wahrgenommene negative elterliche Wert *cost value* im Bereich der Leseleistung einflussreicher ist als die positiven Werte *attainment value* und *utility value*. Dieses Ergebnis führt zu der Annahme, dass das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern mit türkischer Familiensprache negativ beeinflusst wird, wenn Eltern ihren Kindern vermitteln, dass das Sprechen der Schulsprache mit bestimmten Kosten verbunden ist.

#### 4.1.5 Quantitative Unterschiede im Wortschatzzuwachs zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache

Vor dem Hintergrund angenommener geringerer Wortschatzkenntnisse von Kindern mit türkischer Familiensprache als von Kindern mit deutscher Familiensprache und infolgedessen eines geringeren Leseverständnisses untersuchte die sechste Forschungsfrage des Gesamtwerkes quantitative Unterschiede im Wortschatzzuwachs nach dem zweimaligem Lesen eines Textes im Deutschen zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache. Dabei basierte die Intervention auf zwei einflussreiche (kognitions-)psychologische Theorien: der *Theory of Learning from Context* (Sternberg & Powell, 1983) und dem *Leseprozessmodell* (van Dijk & Kintsch, 1983).

Trotz vorhandener Kompetenzunterschiede im Wortschatz und Unterschieden in den absoluten Wortschatzzugewinnen unterstützten die Ergebnisse einer Varianzanalyse mit Messwiederholung aus Beitrag II bei der impliziten Lernmethode nicht den angenommenen quantitativen Unterschied im Wortschatzzuwachs. Das Ergebnis in Bezug auf die sechste Forschungsfrage lässt annehmen, dass die Methode zum Lernen aus dem Kontext für Kinder mit deutscher und türkischer Familiensprache in der vierten Grundschulklasse gleichermaßen



profitabel ist. Das Erschließen bisher unbekannter Wörter aus einem Text gelang Kindern aus beiden Gruppen ähnlich gut.

Der berichtete Befund bezieht sich auf eine einmalige Interventionssitzung, in der der Text zweimalig auf Deutsch gelesen wurde, sodass von diesem Ergebnis keine Aussagen auf mögliche langfristige Effekte gemacht werden können. Vor dem Hintergrund der Forschung sowohl zur Erst- als auch zur Zweitsprache dominierenden Annahme, dass die meisten Wörter aus dem Kontext gelernt werden (z.B. Landauer, 2007), unterstützt dieser Befund die Wirksamkeit impliziter Sprachinterventionsansätze für Kinder mit türkischer und Kinder mit deutscher Familiensprache gleichermaßen (für internationale Befunde, vgl. Carlo et al., 2004; Moore & Surber, 1992).

#### *4.1.6 Einbeziehung der Erstsprache beim impliziten Wortschatzzuwachs zum besseren Verständnis des Textkontextes bei Kindern mit türkischer Familiensprache*

Zur Beantwortung der siebten Forschungsfrage wurde in Beitrag IV anhand eines experimentellen Designs überprüft, ob der Wortschatzzuwachs von Kindern mit türkischer Familiensprache größer ist, wenn bei einer einmaligen Interventionssitzung zum Kontextverständnis (vgl. Annahmen von Sternberg & Powell, 1983) der Interventionstext erst auf Türkisch und dann auf Deutsch präsentiert wird (Gruppe A), anstatt dass der Text ausschließlich zweimal auf Deutsch gelesen wird (Gruppe B). Die Annahme, dass durch die Einbeziehung der Familiensprache bilingual türkisch-deutsche Kinder einen Textkontext besser verstehen können und dadurch unbekannte Wörter besser aus dem Kontext erschließen können, konnte durch die untersuchte Stichprobe nicht unterstützt werden. Entgegen der Annahme war der Wortschatzzuwachs bei Kindern in Gruppe B signifikant höher als bei Kindern in Gruppe A. Als Erklärung werden hauptsächlich die signifikant geringeren Leseverständniskompetenzen der Kinder im Türkischen als im Deutschen aufgeführt.

Im Kontext der kontroversen Diskussion um angemessene sprachliche Förderansätze für mehrsprachige Kinder (vgl. u.a. Esser, 2009; Gogolin, 2009) beleuchtet diese experimentelle Studie wichtige sprachliche Aspekte für die Kinder mit türkischer Familiensprache am Ende der Grundschulzeit. Die Ergebnisse in diesem Beitrag zeigten, dass ihre Lesekompetenzen (gemessen anhand des ELFE-Tests) im Deutschen durchschnittlich doppelt so gut sind wie die im Türkischen. Trotzdem ist zu vermuten, dass ihre Lesekompetenzen im Deutschen im Vergleich zu ihren monolingual deutschen Peers geringer

sind (vgl. die Ergebnisse zum Wortschatz in Bezug auf die erste Forschungsfrage des Gesamtwerkes in 7.1.1).

Einschränkend für die Interpretation der Ergebnisse ist zu erwähnen, dass in dieser Intervention nicht kontrolliert wurde, ob der Text im Türkischen ausreichend verstanden wurde. Der Leseverständnistest erfasste lediglich die allgemeinen Kompetenzen im Leseverständnis. Auch gilt es zu beachten, dass die gewählten Zielwörter für die untersuchte Stichprobe im Mittel sehr schwierig waren und somit die vielen unbekanntem Wörter im Text das Verständnis des gelesenen Textkontextes beeinträchtigt haben könnten (vgl. dazu den kritischen Wert nicht verstandener Wörter in einem Text, der nach Laufer [1997] maximal 3 % und nach Pigada und Schmitt [2006] maximal 5 % betragen sollte). Aus dieser einmaligen Interventionssitzung kann kein endgültiges Urteil über das Potenzial der Einbeziehung der Familiensprache für die Gruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache abgeleitet werden. Dieser Befund kann jedoch als erster Hinweis in diesem Forschungsstrang gewertet werden, den es in weiteren Studien weiter zu untersuchen gilt. Betrachtet man aktuelle Analysen der Folgestudien InterMut (Untersuchung der Fragestellung anhand einer mehrwöchigen systematischen Intervention mit 15 Lesesitzungen; vgl. McElvany, Ohle, El-Khechen, Hardy & Cinar, in Vorbereitung) und InterMut-Audio (Untersuchung des Potenzials der Familiensprache im Bereich des Auditiven; vgl. Deutschendorf, 2015), so bestätigt sich das Muster für Grundschulkinder, dass die Einbeziehung der Familiensprache Türkisch nicht gewinnbringend für den Wortschatzzuwachs im Deutschen ist.

##### *4.1.7 Die Leseverständniskompetenz als Prädiktor des Wortschatzzuwachses bei Kindern mit türkischer Familiensprache*

Die achte und letzte Frage, ob der Wortschatzzuwachs nach dem Lesen eines Textes bei Kindern mit türkischer Familiensprache von der türkischen bzw. deutschen Leseverständniskompetenz vorhergesagt wird, wurde in Beitrag IV aufgegriffen. Die Ergebnisse der Pfadanalyse zeigten für die beiden untersuchten Gruppen der Kinder mit türkischer Familiensprache ein differenziertes Bild. Während sich in Gruppe A (Lesen des Textes erst auf Türkisch, dann auf Deutsch) weder die türkische noch die deutsche Leseverständniskompetenz als signifikanter Prädiktor des Wortschatzzuwachses bei Kindern erwies, so wurde in Gruppe B (zweimaliges Lesen ausschließlich auf Deutsch) der Wortschatzzuwachs durch die deutsche Leseverständniskompetenz vorhergesagt.

Ein möglicher Grund für dieses differenzierte Befundmuster könnte in der sprachlichen Darbietung der Texte liegen: Während Kinder in Gruppe B aufgrund des zweimaligen Lesens in ihrer lesekompetenteren Sprache ein kohärentes Situationsmodell (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983) erstellen konnten, gelang es den Kindern in Gruppe A aufgrund des einmaligen Lesens in jeder einzelnen Sprache nicht, ein Gedächtnismodell aufzubauen, bei dem Kompetenzen im Leseverständnis den Erwerbsprozess wirksam beeinflussen konnten. Diese Vermutung kann jedoch auf Grundlage dieser ersten Untersuchung nicht uneingeschränkt angenommen werden, da hier kognitive Leseprozesse nicht näher betrachtet wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Wortschatzerwerbsprozesse von bilingual türkisch-deutschen Kindern auf Basis des ausschließlichen Lesens in der Zweitsprache Deutsch Leseverständniskompetenzen in der Zweitsprache von Bedeutung sind. Dies unterstützt den theoretischen und empirisch angenommenen reziproken Zusammenhang der Kompetenzen Lesen und Wortschatz: Während sich ein umfangreicher Wortschatzumfang als wesentlich für das Leseverständnis erwies (vgl. Anderson & Freebody, 1981; Beck, McKeown & Omanson, 1987), bestätigt dieser Befund, dass hohe Leseverständniskompetenzen notwendig sind, um unbekannte Wörter aus einem Textkontext erschließen zu können und so den Wortschatzumfang zu erweitern (vgl. Cain & Oakhill, 2011).

#### 4.2 Implikationen für die Praxis

Aus den dargestellten Befunden zu quantitativen Wortschatzunterschieden kann die Notwendigkeit zielgruppenspezifischer Förderung des Wortschatzes bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache und insbesondere Kindern mit türkischer Familiensprache abgeleitet werden. Wortschatzförderansätze sind vielversprechend, weil sie nicht nur positiv auf den Wortschatz wirken, sondern auch das Leseverständnis erhöhen (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; McKeown, Beck, Omanson & Perfetti, 1983; Nagy, 1988; vgl. auch die Metaanalyse von Stahl & Fairbanks, 1986; für einen Überblick, siehe *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), 2000).

In Bezug auf die gefundene Effektivität der impliziten Wortschatzfördermethode (vgl. auch Carlo et al., 2004; Moore & Surber, 1992) kann dieser Ansatz als gleichermaßen vielversprechend für Kinder mit türkischer und Kinder mit deutscher Familiensprache angesehen werden. Diese Methode kann sowohl im Schulunterricht als auch im Bereich der

familiären Förderung unkompliziert und kostengünstig eingesetzt werden. Diese pädagogische Implikation steht im Einklang mit dem psycholinguistischen Modell *Unified Competition Model* von MacWhinney (2005), bei dem unter anderem empfohlen wird, dass das Sprachenlernen früh und in einem Kontext erfolgen soll (vgl. auch Ghaemi & Haghani, 2011). Für die Förderung werden lediglich Texte mit bisher den Kindern unbekanntem Wörtern benötigt, die für ihren Schulerfolg von Relevanz sind. Wie aus den Befunden ersichtlich, ist dieser Ansatz auch ohne Anleitung und Begleitung wirksam. Entsprechend kann innerhalb von Schulklassen auch an implizite Wortschatzförderung anhand von schwierigkeitsdifferenzierten Materialien gedacht werden. Betrachtet man die Befunde zum qualitativen Wortschatz, so könnten eingesetzte Texte möglicherweise existierende geschlechtsspezifische Wortschatzunterschiede verringern, wenn die zur Verfügung gestellten Texte Jungen- und Mädcheninteressen gleichermaßen abdecken und so ein Gleichgewicht an Jungen- und Mädchenwörtern vermitteln.

Anhand der Studie *POTential ErstSPRACHE* konnten keine Hinweise dafür gewonnen werden, dass der Einbezug der Erstsprache in Texten das implizite Wortschatzlernen für Kinder mit türkischer Familiensprache im schulischen Unterricht unterstützt. Auch wenn die hier dargestellten Befunde das Potenzial der Erstsprache bei der Förderung des Wortschatzes in der Zweitsprache nicht unterstützen und die Befunde aus Beitrag III eher auf eine Konkurrenz beider Sprachen hinweisen, so sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass die Verwendung der Erstsprache die Kompetenzen in der Zweitsprache negativ beeinflusst und somit der Erhalt und die Förderung sprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache nicht sinnvoll sind. Einerseits sind aufgrund der querschnittlichen Datengrundlage keine kausalen Schlüsse möglich, und andererseits sind aufgrund der Untersuchung von Kindern mit durchschnittlich niedrigen Kompetenzen in beiden Sprachen keine Aussagen über kompetente bilinguale Kinder möglich. Selbst wenn empirisch systematische Längsschnittstudien im Bereich der Zweisprachigkeit die von Hopf (2005) angenommene *time-on-task-Hypothese* (der Erwerb der einen Sprache ist nur auf Kosten der anderen Sprache möglich) unterstützen würden, so sollten bei der Diskussion um den Erhalt erstsprachlicher Kompetenzen Überlegungen zu den positiven Effekten einer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit auf "die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität" berücksichtigt werden (vgl. Krumm, 2009, S. 234). So gilt der Spracherwerb als zentrales identitätsstiftendes Element (Krumm, 2009), das einerseits durch die vorliegenden Möglichkeiten zur Entwicklung dieser Kompetenzen bedingt sein könnte und andererseits durch den gesellschaftlichen Umgang mit der kindlichen Zweisprachigkeit beeinflusst wird

(Wertschätzung vs. Abwertung). Aus diesem Grund kann der Erhalt der Erstsprache nicht nur im Kontext der Schulleistung und des Bildungserfolgs betrachtet werden, sondern ist als Teil eines komplexen Gefüges zusammenhängender Variablen anzusehen. Wenn pädagogisch und gesamtgesellschaftlich Multilingualität gefördert werden soll, so stellt sich die Frage nach geeigneten Konzepten für die schriftsprachliche Förderung der Familiensprache für die Schulpraxis.

In der Praxis sollten beim Einsatz von Diagnostikinstrumenten im Bereich Wortschatz mögliche geschlechtsspezifische Vor- und Nachteile berücksichtigt werden. So sollte bei der Wahl eines Tests darauf geachtet werden, dass die Tests gleichermaßen Jungen- und Mädchenwörter oder neutrale Wörter beinhalten, um die Fairness der Erhebung nicht zu gefährden. Die Auswahl eines Tests mit unfairen Bedingungen könnte zudem die Validität des Tests einschränken und damit die Interpretation limitieren. Auch sollte berücksichtigt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund möglicherweise Schwierigkeiten haben, kontextfreie Wortschatztests zu bearbeiten, und dass der Einsatz kontextintegrierter Tests die Schwierigkeit der Bearbeitung reduziert.

Zur Verringerung geschlechtsspezifischer Wortschatzunterschiede könnten einerseits zielgruppenspezifische Interventionsmaßnahmen in Kindergärten und Schulen wirksam sein, die den Kontakt mit Aktivitäten und Objekten fördern, die der anderen Geschlechterrolle zugeschrieben werden. Allerdings sollte dabei berücksichtigt werden, dass diese möglicherweise nicht mit den Interessen der Kinder übereinstimmen und dadurch die Motivation der Kinder verringern, sich mit diesen Dingen und Tätigkeiten auseinanderzusetzen. Eine mögliche Lösung für diese Interessenkonflikte könnte z.B. darin bestehen, ein Gleichgewicht an Mädchen- und Jungenaktivitäten für beide Geschlechter anzubieten, sodass sich Jungen und Mädchen gleichermaßen mit Themen beschäftigen können, die nicht mit dem eigenen Geschlecht *konform* sind.

Schließlich ist im Bereich der Sprachentwicklung die Rolle der Eltern für die Bildung positiver kindlicher Werte und Einstellungen nicht zu vernachlässigen (Griva & Chovarda, 2012; vgl. auch die Metanalyse von Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; für das Zweitsprachenlernen, siehe Ball, 2010). Sprachförderprogramme in der Familie könnten einerseits die Rolle der Eltern als Vorbilder verstärken und andererseits die Sprachumwelt und Sprachpraxis zu Hause optimieren und damit z.B. die Freude am Lesen verstärken. Insbesondere in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status könnten familiäre

Programme dabei hilfreich sein, dem fehlenden positiven Einfluss eines hohen Bildungsniveaus auf das Zweitsprachenlernen entgegenzuwirken.

#### 4.3 Implikationen für die Forschung und Forschungsdesiderate

Die im Rahmen dieser Arbeit gefundenen Zusammenhänge sind erstmalig systematisch für die Subgruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache in Deutschland mit typischen Charakteristika (geringer sozioökonomischer Status, geringe sprachliche Kompetenzen) untersucht worden. Aus diesem Grund ist ihre Replikation anhand größerer Stichproben anzustreben. Zudem ist zu untersuchen, ob sich die gefundenen Zusammenhänge auch in anderen Gruppen mit Migrationshintergrund, die einen höheren sozioökonomischen Status und höhere sprachliche Kompetenzen haben, zeigen.

Um genauere und zuverlässigere Angaben in Bezug auf die Frage der Kontexteinbeziehung in Diagnostikinstrumenten treffen zu können, wäre es notwendig, die zu vergleichenden Tests möglichst parallel zu halten (Wörter mit vergleichbarer Schwierigkeit, gleiche Anzahl an zu untersuchenden Wörtern und gleiche Anzahl an möglichen Antwortalternativen). Eine genauere Interpretation der Ergebnisse zu den geschlechtsspezifischen Wortschatzunterschieden wäre möglich, wenn der Untersuchungsansatz ebenfalls anhand einer größeren Stichprobe und eines Wortschatztests mit einer höheren Anzahl an Wörtern repliziert wird (vgl. hierzu eine erste eigene Folgeuntersuchung von McElvany et al., in Revision). Um die geschlechtsbezogenen Unterschiede und den pädagogischen Nutzen der Ergebnisse für den schulischen Kontext besser verstehen zu können, wäre es zielführend, die einbezogenen Wörter nach Inhaltsbereichen systematisch zu gruppieren und dadurch eine geschlechtsbezogene Kategorisierung direkt abzuleiten. Eine Erweiterung des Ansatzes könnte zudem die qualitativen Unterschiede anhand einer vertieften Kenntnis und nicht nur anhand einer einfachen Erkennung einzelner Wörter festmachen (vgl. Annahmen zur Wortschatztiefe bei Ouellette, 2006). Auch ist die bislang offene Frage zu klären, ob die stärkere Geschlechtsspezifität im Wortschatz bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache auch in der Erstsprache vorzufinden ist. Zudem sollte in den weiterführenden Analysen die Geschlechtsspezifität der Antwortalternativen berücksichtigt werden. Schließlich wäre es erstrebenswert, neben der Auswertung der Geschlechtsspezifität in den Tests anhand eines systematischen Fragebogens auch eine Erfassung der Geschlechterrollenorientierung und der geschlechtstypisierenden Erziehung in den Familien vorzunehmen.

Um differenzierte Aussagen über die Zusammenhänge von sprachbezogenen (wahrgenommenen elterlichen und schülerbezogenen) Werten, der Lesehäufigkeit und dem Leseverständnis machen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig, die z.B. die wahrgenommenen elterlichen Werte ebenfalls in Bezug auf die türkische Sprache und das Leseverständnis im Türkischen in das Modell integrieren. Zudem wäre es in zukünftigen Studien wichtig, den Wert *interest value* einzubeziehen (Eccles et al., 1983), da die bisherigen Studien diesen Wert nicht in Zusammenhang mit der Gruppe von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache betrachtet haben. In diesem Zusammenhang ist es interessant, die Befunde von Steinmayr und Spinath (2010) zu betrachten, die darauf hindeuten, dass *interest value* und *attainment value* voneinander abzugrenzen sind und sich *interest value* ebenfalls als bedeutend für die Leistung zeigte (vgl. ebenfalls die Befunde von Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). *Interest value* wird oftmals mit der intrinsischen Motivation gleichgestellt, die nicht nur als wichtige Voraussetzung für das Lernen im Allgemeinen, sondern auch als erstrebenswertes Bildungsziel gilt (z.B. Spinath & Steinmayr, 2012).

Auch die Differenzierung der schülerbezogenen Werte in den vier Wertkategorien (*interest value*, *attainment value*, *utility value* und *cost value*) und die Identifizierung möglicher Zusammenhänge mit den wahrgenommenen elterlichen Werten und der Schülerleistung sind wünschenswert. Zudem deuten die Ergebnisse auf eine Relevanz der Einbeziehung des subjektiven Wertes *cost value* für die sprachliche Kompetenz Leseverständnis hin und betonen damit die Wichtigkeit weiterer Untersuchungen dieses bisher vernachlässigten Wertes (sowohl als wahrgenommener elterlicher Wert als auch als schülerbezogener Wert). Für eine optimale Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse zum Einfluss wahrgenommener elterlicher Werte und schülerbezogener Werte auf das Leseverständnis wäre es sinnvoll, die untersuchten Konstrukte in zukünftigen Studien anhand eines standardisierten Instruments (bestehend aus mehreren Items für jede Skala) zu erheben (vgl. Steinmayr & Spinath, 2010). Bisher liegt kein deutschsprachiges Instrument zur Erfassung sprachbezogener Werte vor (insbesondere nicht für die Erfassung von Konstrukten im Bereich der Zweisprachigkeit). Die *Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte* (SESSW; Steinmayr & Spinath, 2010), die zur Erfassung der subjektiven Werte Interesse, Wertschätzung und Nutzen (nach Eccles et al., 1983) in Bezug auf die Schule im Allgemeinen und fächerspezifisch für Mathematik, Deutsch, Physik und Chemie entwickelt wurde, könnte als Grundlage für eine Adaption des Instruments zur Erfassung der Werte in Bezug auf die Erst- bzw. Zweitsprache genutzt werden. Zudem müsste das Instrument um den Wert *cost value* erweitert werden, für den bezüglich des Anfertigens von Hausaufgaben in einer Studie

von Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli (2006) Hinweise auf die Wichtigkeit der Einbeziehung von Items zur Erfassung dieses negativen Wertes gefunden wurden. Für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist die Betrachtung größerer Stichproben verschiedener Subgruppen mit nicht-deutscher Familiensprache notwendig.

Aufgrund angenommener unterschiedlicher gegenseitiger Beeinflussung der Sprachen (z.B. aufgrund der Sprachähnlichkeit zwischen der Erst- und Zweitsprache) wäre es sinnvoll, die Effektivität der Einbeziehung der Familiensprache für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache in weiteren Subgruppen mit nicht-deutscher Familiensprache zu untersuchen. Um weitere Angaben zur Klärung der theoretischen Frage nach der Effektivität dieses Ansatzes für die Gruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache machen zu können, ist es unter anderem notwendig, in zukünftigen Studien Kinder zu untersuchen, deren türkische Leseverständniskompetenz mindestens genauso hoch ist wie die deutsche. Das im Rahmen der Studie *POTential ErstSPRACHE* erprobte Untersuchungsdesign sollte variiert werden, sodass umfassendere und zuverlässigere Aussagen möglich werden. Ideen zur Optimierung des Ansatzes wurden bereits in den Folgestudien InterMut (mehrwöchige Interventionsdauer, Systematisierung der von Sternberg & Powell [1983] beschriebenen Hinweise in den Interventionstexten, zusätzlicher Einsatz eines Leseverständnistests zu dem gelesenen Text; Vergleich mit Interventionsbedingung, bei der in den Texten lediglich die Zielwörter im Text ins Türkische übersetzt wurden) und InterMut-Audio (Darbietung des türkischen Textes im Audioformat) umgesetzt und kamen zu vergleichbaren Ergebnissen. Alternative Untersuchungsbedingungen, bei denen insbesondere die Textreihenfolge (Türkisch/Deutsch), die Variation der Textsorte und die gleichmäßige Behandlung geschlechtstypischer Themen in ihrer Effektivität analysiert werden, könnten für die schulische Praxis zusätzlichen Aufschluss geben. Eine Untersuchung, ob die Veränderung im Wortschatz differenziell in Abhängigkeit von sukzessivem oder von simultanem Erwerb des Deutschen im vorschulischen Alter ist, steht aus. Eine inhaltliche Erweiterung auf die zusätzliche Evaluation motivationaler Aspekte bei der Einbeziehung der Erstsprache in den schulischen Kontext stellt eine mögliche Weiterentwicklung des Forschungsstranges dar. Zudem könnte im Kontext dieses innovativen Forschungsstranges untersucht werden, ob Effekte in Bezug auf das Selbstkonzept, die Leselust oder die Selbstwertschätzung der Kinder in der Erstsprache gefunden werden können.



#### 4.4 Fazit

Die auf Basis dieser Arbeit gefundenen empirischen Befunde können für die drei untersuchten Bereiche Wortschatz, Leseverständnis und Wortschatzförderung folgendermaßen zusammengefasst werden:

##### *Wortschatz.*

- 1) Es bestehen quantitative Unterschiede im rezeptiven Wortschatz zuungunsten der Grundschul Kinder mit türkischer Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache.
- 2) Es gibt erste (explorative) Hinweise für die Annahme einer Reduktion der quantitativen Wortschatzunterschiede zwischen Kindern mit türkischer und Kindern mit deutscher Familiensprache, wenn im Diagnostikinstrument ein Kontext zum besseren Verständnis dargeboten wird.
- 3) Geschlechtsspezifische qualitative Unterschiede im rezeptiven Wortschatz zeigten sich im Rahmen dieser Arbeit für Kinder mit türkischer Familiensprache, nicht aber für Kinder mit deutscher Familiensprache.

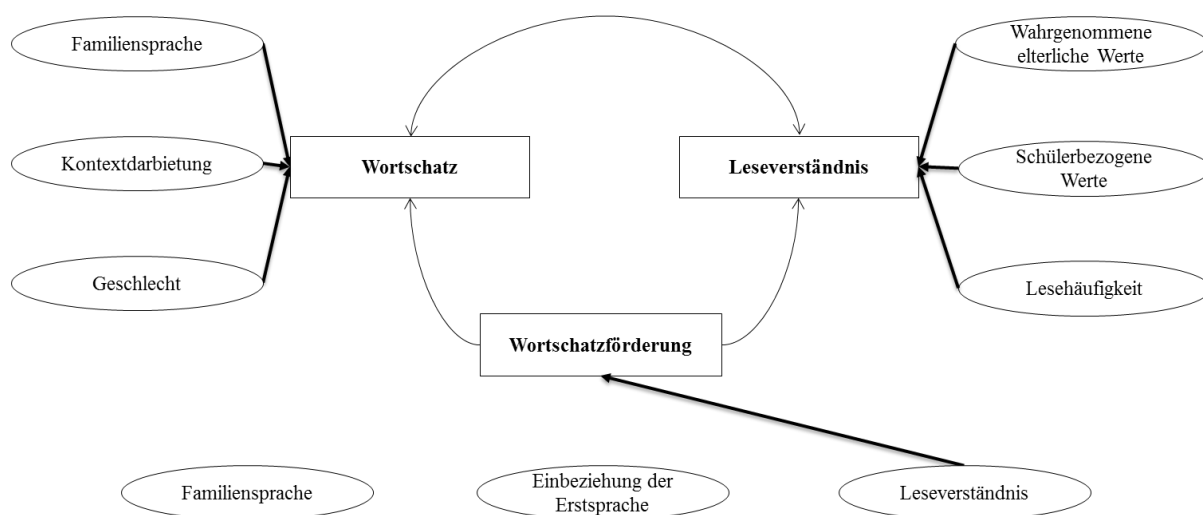
##### *Leseverständnis.*

- 4) Es lassen sich direkte Effekte des wahrgenommenen elterlichen Wertes *cost value* auf das Leseverständnis von Kindern mit türkischer Familiensprache feststellen.
- 5) Es lassen sich indirekte Effekte der wahrgenommenen elterlichen Werte (*utility value* und *cost value*) auf das Leseverständnis feststellen, die durch die Werte der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Lesehäufigkeit mediiert werden.

##### *Wortschatzförderung.*

- 6) Der Wortschatzzuwachs von Kindern mit türkischer Familiensprache nach dem Lesen eines Textes unterschied sich nicht substantiell von dem von Kindern mit deutscher Familiensprache, sodass von einer gleichmäßigen Wirksamkeit des impliziten Ansatzes für beide Gruppen ausgegangen werden kann.
- 7) Die Befunde der vorliegenden Arbeit konnten keinen Zugewinn im Bereich Wortschatz feststellen, wenn in den Interventionsmaterialien die Familiensprache einbezogen wurde.
- 8) Die Leseverständniskompetenz erwies sich als signifikanter Prädiktor des Wortschatzzugewinns, wenn der Text zweimal auf Deutsch gelesen wurde, nicht jedoch, wenn der Text je Sprache nur einmal gelesen wurde.

Die gefundenen Zusammenhänge sind im Untersuchungsmodell in Abbildung 2 anhand der eingezeichneten Pfade veranschaulicht.



**Abbildung 2.** In der vorliegenden empirischen Dissertation gefundene Determinanten der zentralen Sprachkompetenzen Wortschatz und Leseverständnis sowie der Wortschatzförderung

Basierend auf der selbstkonzipierten und implementierten Sprachförderintervention liefert die vorliegende Dissertation mit den fünf empirischen Beiträgen zu den zentralen sprachlichen Kompetenzen Wortschatz und Lesen von Schülerinnen und Schülern mit migrationsbedingtem Bilingualismus neue Erkenntnisse sowohl in Bezug auf die untersuchten Bedingungen der sprachlichen Kompetenzen als auch in Bezug auf mögliche Sprachfördermaßnahmen. Die berichteten Befunde in Bezug auf die größte und gleichzeitig schulleistungsschwächste Migrantengruppe in Deutschland – die Gruppe der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund – wurden unter anderem durch die Einbeziehung der Ergebnisse vier weiterer theoretischer und empirischer Beiträge (McElvany & El-Khechen, 2014; McElvany, El-Khechen, Schwabe & Kessels, in Revision; McElvany, Ohle, El-Khechen, Hardy & Cinar, in Vorbereitung und McElvany, Sander, El-Khechen & Schwabe, in Druck) erweitert. Aufgrund der Untersuchung relevanter Bedingungsvariablen, der Einbeziehung umfangreicher Theorien und Modelle sowie der Anwendung unterschiedlicher Methoden konnte die Arbeit wesentliche Ideen zur Fundierung psycholinguistischer, kognitions-, motivations- und pädagogisch-psychologischer Theorien leisten sowie Implikationen für die schulische Praxis ableiten. So lassen sich aus den empirischen Beiträgen

Implikationen insbesondere für die praktische Gestaltung schulischer Fördermaßnahmen ableiten.

## 4.5 Literatur

- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research review* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paper commissioned for UNESCO, Paris. Abgerufen am 01.09.2014 unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, I. L., Perfetti, C.A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506–521.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism – The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3-11.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Branum-Martin, L., Mehta, P. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., Cirino, P. T., Miller, J. F. et al. (2009). Pictures and words: Spanish and English vocabulary in classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 897-911.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 431-443. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N. et al. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188-206. doi:10.1598/RRQ.39.2.3
- Deutschendorf, K. (2015). Wortschatzförderung bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund – Effekte einer auditiven Intervention unter Einbezug der Familiensprache. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Erziehungswissenschaft, Technische Universität Dortmund.

- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124-134. <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.12>
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1 to Grade 5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (4), 525-544.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). W. H. Freeman: San Francisco.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 69-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 263-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-635.
- Griva, E. & Chouvarda, P. (2012). Developing plurilingual children: Parents' beliefs and attitudes towards English language learning and multilingual learning. *Global Journal of English Language*, 2 (3), 1-13. doi:10.5430/wjel.v2n3p1
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *KFT 4-12+R - Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen (Revision)*. Göttingen: Beltz.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 236-251.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 12), 205-229.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall*

- Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 233-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landauer, T. K. (2007). LSA as a theory of meaning. In T. Landauer, D. S. McNamara, S. Dennis & W. Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis* (pp. 379-400). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. In J. Coady & T. Huskin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp.30-34). Cambridge: CUP.
- Lesaux, N. K., Lipka, O. & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing, 19* (1), 99-131.
- Lesaux, N. & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology, 39*, 1005-1019.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish-Dutch preschoolers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21* (2), 93-112.
- Limbird, C. (2007). *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany*. Abgerufen am 08.08.2015 unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000003254](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000003254)
- MacWhinney B. (2005). Extending the competition model. *International Journal of Bilingualism, 9* (7), 69-84. doi:10.1177/13670069050090010501
- Mahon, M. & Crutchley, A. (2006). Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language on the British Picture Vocabulary Scale II. *Child Language Teaching and Therapy, 22* (3), 333-351.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *SLS 1-4: Das Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4*. Bern: Huber.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N. & Becker, M. (2010). Welche Prädiktoren braucht man zur Vorhersage von Lesekompetenz? Eine Kommunalitätenanalyse zur Bestimmung der unigen und geteilten Varianzaufklärung psychologischer und soziologischer Konstrukte. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 147-172). Münster: Waxmann.
- McElvany, N. & Becker, M. (2009). Häusliche Lesesozialisation: Wirkt das Vorbild der Eltern? *Unterrichtswissenschaft, 37* (3), 246-261.

- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 121-131.
- McElvany, N. & El-Khechen, W. (2014). Mädchenwörter, Jungenwörter – Geschlechtsspezifischer Wortschatz im Grundschulalter? Eine Untersuchung mit Kindern deutscher und anderer Familiensprache. In H. G. Holtappels, A. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Daten, Beispiele und Perspektiven* (IFS-Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 18, S. 270–297). Weinheim: Juventa.
- McElvany, N., El-Khechen, W., Schwabe, F. & Kessels, U. (in Revision). *Sprache und Geschlecht im Grundschulalter: Qualitative Wortschatzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen*.
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I. & Cinar, M. (in Vorbereitung). *Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potential der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten*.
- McElvany, N., Sander, A., El-Khechen, W. & Schwabe, F. (in Druck). *Soziale Ungleichheiten*. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann.
- McKeown, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.C., & Perfetti, C.A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140 (2), 409-433. doi:10.1037/a0033890
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890
- Moore, J. & Surber, J. R. (1992). Effects of context and keyword methods on second language vocabulary acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 17 (3), 286-292.
- Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nagy, W. & Scott, J. (2000). Vocabulary Processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volume III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD) (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publishing.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z. & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile Effects in Early Bilingual Language and Literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191-230.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Ed.), *Handbook of Language Development* (pp. 387-406). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18 (1), 1-28.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140. doi:10.1017/S0142716409990191
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schwabe, F. & Gebauer, M. M. (2013). (Test-)Fairness - eine Herausforderung an standardisierte Leistungsdiagnostik. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (IFS-Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 17; S. 217-236). Weinheim: Juventa.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173-182). New York, NJ: Guilford Press.



- Spinath, B. & Steinmayr, R. (2012). The Roles of Competence Beliefs and Goal Orientations for the Change in Intrinsic Motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1135-1148.
- Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*, 72-110.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 683-743). Reinbek: Rowohlt.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW). *Diagnostica, 56* (4), 195-211.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality, 22*, 185-209. <http://dx.doi.org/10.1002/per.676>
- Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist, 38*, 878-893.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*, 438-456.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 4* (4), 313-330.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81. [doi:10.1006/ceps.1999.1015](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015)
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C., et al. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451–469.
- Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 72-80). Weinheim: Beltz.

## 5 ANHANG

### 5.1 Liste der Einzelbeiträge

#### 5.1.1 Publierte bzw. angenommene Beiträge

*Beitrag I.* Hartmann, R. M. & **El-Khechen, W.** (2013). Lesekompetenzerwerb im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher Diversität. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 17, S. 102-129). Weinheim: Juventa.

*Beitrag II.* **El-Khechen, W.**, Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2012). Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(2), 48-63.

*Beitrag III.* **El-Khechen, W.**, Ferdinand, H., Steinmayr, R., & McElvany, N. (accepted). Values, reading amount and reading comprehension in students with migration background. *British Journal of Educational Psychology*.

#### 5.1.2 Weitere Analysen

*Beitrag IV.* **El-Khechen, W.**, Steinmayr, R. & McElvany, N. (submitted). Using L1 to promote vocabulary skills in L2 – An experimental study with students in elementary schools.

*Beitrag V.* **El-Khechen, W.**, McElvany, N., Wolter, I. & Kessels, U. (in revision). Was heisst "kannibalisch", "wütend" und "zerstören"? Eine Studie zum geschlechtsspezifischen Wortschatz im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Familiensprache.

## 5.2 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit gebe ich die schriftliche eidesstattliche Versicherung, dass die vorliegende Dissertationsschrift „Sprachliche Kompetenzen im Kontext von Migration – Vertiefende Analysen für die Subgruppe der Kinder mit türkischer Familiensprache“ von mir selbstständig verfasst wurde und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden. Die von mir vorgelegte Dissertation hat in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung weder an der Technischen Universität Dortmund noch an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegen.