

THEMENSCHWERPUNKT:

Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle
und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte
Schüler*innen

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Inger Petersen, Göntje Erichsen & Inga Christiana Eckardt

Sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule

Jessica Lindner

Abstract: Die vorliegende Studie untersucht sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern ($n=30$) in einem längsschnittlichen Studiendesign vom letzten Kindergartenjahr bis zum Ende der Grundschulzeit im Vergleich zu den restlichen Kindern der Einschulungskohorte ($n=182$). Die statistischen Analysen zeigen, dass sich die Mittelwerte zwischen den beiden Subgruppen insbesondere bei den Prädiktorvariablen Kasus, Konjunktionen und Satzklammer ($d=-1.40$ bis $-.58$) und bei den Kriteriumsvariablen (Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibkompetenzen) überwiegend im ersten Schuljahr ($d=-.65$ bis $-.49$) statistisch signifikant unterscheiden. Außerdem konnte in der Tendenz ein leistungsbezogener Vorteil der neu zugewanderten Kindern identifiziert werden, die den Vorkurs Deutsch besucht haben. Die Korrelationsanalysen bestätigen darüber hinaus die aufgestellte Hypothese, dass sich Zusammenhänge zwischen den sprachproduktiven Fähigkeiten und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen primär am Ende der 4. Klasse zeigen.

Lindner, Jessica (2025):
Sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und
Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern am Übergang
vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 51–77.
<https://doi.org/10.48694/zif.3905>

Productive Language Skills and Their Impact on Reading and Writing Competencies in Newly Arrived Children Transitioning from Pre-German Courses to Regular Primary School Classes.

The present study examines language productive abilities and their effects on reading and spelling skills in newly immigrated children ($n=30$) in a longitudinal study design from the last year of kindergarten to the end of primary school compared to the remaining children in the school cohort ($n=182$). The statistical analyses show that the mean values between the two subgroups differ statistically significantly, particularly for the predictor variables case, conjunctions and sentence structure ($d=-1.40$ to $-.58$) and for the criterion variables (reading speed, reading comprehension, spelling skills), predominantly in the first school year ($d=-.65$ to $-.49$). In addition, it was possible to identify a performance-related advantage for newly immigrated children who attended the German preliminary course. The correlation analyses also confirm the hypothesis that there is a correlation between language production skills and reading and spelling skills, particularly at the end of year 4.

Schlagwörter: Sprachproduktion, Lese- und Rechtschreibkompetenzen, neu zugewanderte Kinder, Vorkurs Deutsch; language production, reading and spelling skills, newly immigrated children, preliminary German course

1 Einleitung

(Deutsch-)Sprachliche Fähigkeiten gelten als entscheidende Teilnahmevoraussetzung im gesamtgesellschaftlichen Kontext, als Determinante des Schulerfolgs in allen Fächern und als Grundlage des Lese- und Rechtschreiberwerbs. Dass diese (unhinterfragte) Voraussetzung insbesondere neu zugewanderte Kinder vor große Herausforderungen stellt, wird dann deutlich, wenn man davon ausgeht, dass die „gesprochene Sprache als ‚Ausgangsmaterial‘ für den Schrifterwerb“ (Röber 2011: 19) fungiert. In diesem Zusammenhang ist bislang offen, welcher sprachliche Entwicklungsstand im Deutschen als Voraussetzung gilt, um erfolgreich am Regelunterricht der Grundschule partizipieren zu können und welche Auswirkungen der Sprachstand vor Schulbeginn auf die weitere Lernentwicklung bis zum Ende der Grundschulzeit hat.

Forschung und Praxis stehen hier vor unbeantworteten Fragestellungen und ungelösten Aufgaben hinsichtlich der Beschulung von neu zugewanderten Kindern, auch wenn in den vergangenen Jahren unterschiedliche Beschulungsmodelle, zahlreiche Maßnahmen zur Sprachförderung und verschiedene Diagnosepraktiken initiiert wurden (vgl. z.B. Deutscher Bundestag 2021). Insbesondere der Übergang von den vorbereitenden Sprachkursen hin zum Unterricht in der Regelklasse stellt ein komplexes Themenfeld dar, welchem sich die Forschung bislang nur unzureichend angenommen hat (vgl. Budde/Prüsmann 2020). In den vergangenen Jahren sind zwar einige Publikationen zur Beschulung neu zugewanderter Kinder erschienen, der Fokus liegt allerdings weniger auf dem Elementar- und Primarbereich, sondern vielmehr auf der Sekundarstufe (vgl. z.B. Projekt EVA-Sek, Ahrenholz 2021; Ohm/Ricart Brede 2023). Außerdem blieb eine longitudinale Betrachtung weitestgehend aus.

Der vorliegende, interdisziplinär ausgelegte Beitrag möchte unter Rückbezug auf Kenntnisse der Fachdidaktik Deutsch (als Fremd- und Zweitsprache), der Inklusions-, Elementar- und Grundschulpädagogik, der Sprachwissenschaft, der Psychologie und der (Zweit-)Spracherwerbsforschung dem bestehenden Forschungsdesiderat entgegenwirken und sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule in den Fokus stellen und longitudinal die Entwicklung der Kinder über vier Schuljahre hinweg begleiten.

2 Theoretischer Aufriss

2.1 Der Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule

Mit dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stehen die Kinder vor neuen Herausforderungen, die insbesondere auch sprachbezogenes Vorwissen erfordern. Den vorschulischen Sprachlernerfahrungen wird in diesem Zusammenhang eine enorme Bedeutung zugeschrieben. In diesem Kontext hält beispielsweise der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) fest: „Die deutsche Alltagssprache gut zu beherrschen [...] ist die Voraussetzung für das Erlernen von Lesen und Schreiben und damit für weitere Bildungserfolge“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2016a: 26). Der Übertritt in die Bildungsinstitution Schule ist vor allem durch den systematischen Erwerb der deutschen Schriftsprache charakterisiert und impliziert für die meisten Kinder den Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Beziehen sich die mündlichen Erfahrungen der Kinder vorwiegend auf eine Sprache, die nicht Ausgangspunkt des schulischen Schriftspracherwerbs ist, entsteht eine Kluft zwischen den vorhandenen Sprachkenntnissen und den Anforderungen des Schriftspracherwerbs in deutscher Sprache (vgl. Speck-Hamdan 2005). Eben diese Anschlussfähigkeit sprachlicher Kompetenzen soll durch vorbereitende Sprachförderkonzepte hergestellt werden, indem sprachbezogene Bildungsangebote bereitgestellt werden, die den Übergang in die Grundschule erleichtern. Denn der Schriftspracherwerb beginnt nach übereinstimmender, fachlicher Meinung weit vor dem Schulanfang und baut auf erworbenen Vorkenntnissen, Erfahrungen und Vorläuferfähigkeiten auf, die einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im Lesen und (Recht-)Schreiben ausüben (vgl. Dehn 2008). Die notwendigen Vorläuferfähigkeiten gilt es in der Kindertageseinrichtung, und damit auch im Vorkurs Deutsch, auf- und auszubauen, damit der Übergang in den Anfangsunterricht der Grundschule mit anschlussfähigen sprachlichen Fähigkeiten erfolgen kann.

In diesem Zusammenhang sind in den vergangenen Jahren im Zuge der Bildungsreformen im Elementarbereich in den einzelnen Bundesländern zahlreiche Maßnahmen zur Diagnose und sprachlichen Frühförderung institutionell verankert worden. In Bayern liegt das Konzept des *Vorkurses 240* vor, das Kindern mit einem ermittelten Sprachförderbedarf eineinhalb Jahre vor Schulbeginn ein zusätzliches Förderangebot von 240 Stunden für ihre deutschsprachige Entwicklung bereitstellt (für weiterführende Information zum Vorkurs siehe Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2016b; Lindner 2019). Die vorschulische Sprachförderung kann daher als kompensatorische Maßnahme aufgefasst werden, „um für den weiteren Bildungsweg eine Chancengleichheit zu ermöglichen“ (Geist 2014: 14). Dem Vorkurs Deutsch kommt somit eine Schlüsselrolle zu, indem er anschlussfähige sprachliche Vorläuferfähigkeiten aufbauen soll, die jedem Kind die Beschulung in der Regelklasse und die Teilnahme am

deutschsprachigen Unterricht ermöglichen sollen. Ob die vielseitig diskutierte Anschlussfähigkeit (sprachlicher) Kompetenzen durch entsprechende Konzepte ermöglicht werden können, bleibt offen, da eine empirisch fundierte Auswertung der frühpädagogischen Fördermaßnahmen noch weitgehend aussteht. Einen ersten Anhaltspunkt zur Sinnhaftigkeit von vorbereitenden Sprachfördermaßnahmen für neu zugewanderte Kinder vor Schulantritt soll mit vorliegendem Beitrag gesetzt werden.

2.2 Forschungsstand zu produktiv gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten im frühkindlichen (Zweit-)Spracherwerb

Es existieren umfangreiche Forschungsergebnisse zum monolingualen Erstspracherwerb (vgl. beispielsweise Grimm 2000). Ebenso wurde der bilinguale Erstspracherwerb in zahlreichen (inter-)nationalen Studien umfangreich untersucht (vgl. Bhatia/Ritchie 2006; Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000). Erst in den vergangenen Jahren kann ein verstärktes Forschungsinteresse am frühkindlichen Zweitspracherwerb identifiziert werden (vgl. Kroffke/Rothweiler 2006; Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2012). Bisherige Untersuchungen zeigen, dass der Verlauf und das Ergebnis des Erwerbsprozesses in zentralen grammatischen Kategorien dem monolingualen Erstspracherwerb grundsätzlich ähnlich ist. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Studie „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“ von Thoma und Tracy (2012) verwiesen. Diese longitudinale Untersuchung betrachtete die Entwicklung der produktiven Verwendung des Deutschen bei acht Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen (Türkisch, Arabisch, Russisch). Die Kinder wurden über ein Jahr alle zwei Wochen auf Tonband aufgenommen, wodurch zahlreiche Aufnahmen in der Erst- und Zweitsprache vorliegen. Zusätzlich wurden gezielt Tests eingesetzt. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich Kinder, die das Deutsche als frühe Zweitsprache erwerben, die Verbflexion und die Verbstellung ebenso schnell, treffsicher und mit einem qualitativ ähnlichen Erwerbsprozess aneignen wie monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder. Diese Erkenntnisse werden auch von Kroffke und Rothweiler (2006) sowie Rothweiler (2006) zum Erwerb des Deutschen durch Kinder mit Türkisch als Erstsprache bestätigt. Unterschiede zum Erstspracherwerb zeigen sich bei stark ausdifferenzierten Teilsystemen wie dem Genus, Numerus, Kasus und morphologischen Details der Flexion (vgl. Jeuk 2008).

Im weiteren Verlauf werden vier sprachproduktive Subkategorien betrachtet, die im Rahmen der empirischen Datenanalyse Berücksichtigung finden. Die Auswahl der Kategorien erfolgt aufgrund deren Verwendung im Diagnoseverfahren *LiSe-DaZ* (vgl. Schulz/Tracy 2011; siehe Kapitel 4.2.1).

2.2.1 Satzklammer

Die Verbstellung gilt in der (Zweit-)Spracherwerbsforschung seit jeher als zentrale Kategorie der Sprachstandsdiagnose (vgl. z.B. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983; Griebhaber 2013) und wird auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Die Konstruktion

von Hauptsätzen gelingt Kindern, die das Deutsche als Erstsprache erwerben, mit circa zwei bis zweieinhalb Jahren. Der nachfolgende Erwerbsschritt, die Konstruktion von Nebensätzen mit Verbletzstellung, ist bei einsprachig aufwachsenden Kindern mit circa zweieinhalb bis drei Jahren zu erwarten. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Kinder im Erstspracherwerb des Deutschen die zielsprachlich korrekte Konstruktion von Haupt- und Nebensätzen im Alter von drei bis vier Jahren beherrschen (vgl. z.B. Schulz 2007). Diese Befunde bestätigen sich auch im bilingualen Spracherwerb (vgl. z.B. Felix 1978; Jansen 2014). Allerdings konnte in einigen Forschungsarbeiten eine von der Zielsprache abweichende Verbstellung identifiziert werden (vgl. z.B. Kielhöfer/Jonekeit 2006). Im Rahmen des Zweitspracherwerbs zeigen Forschungsergebnisse, dass hinsichtlich der Erwerbsaufgabe Satzklammer starke Parallelen zum Erstspracherwerb identifiziert werden können (vgl. z.B. Schulz/Grimm/Schwarze/Wojtecka 2017). Zunächst werden Verben unflektiert in Endstellung platziert, daraufhin erwerben frühe Zweitsprachlernende innerhalb des ersten Kontaktjahres die Verbzweitstellung, und zwar wie monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder in Verbindung mit der Finitheitsmarkierung am Verb. Bei einigen Kindern sind bereits am Ende des ersten Kontaktjahres Nebensatzkonstruktionen zu verzeichnen. Die meisten Kinder erreichen diesen Erwerbsschritt im Laufe des zweiten Jahres (vgl. Kroffke/Rothweiler 2006; Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2012). So zeigt eine Studie von Schulz/Tracy/Wenzel (2008), dass die Hälfte der DaZ-Kinder (n=91) mit 26 bis 30 Kontaktmonaten bereits Nebensätze produzieren. Ab dem 36. Kontaktmonat konnte dies für den Großteil der Kinder festgestellt werden (ebd.: 28–29). In einer Untersuchung von Grimm und Geist (2012) produzieren 23 der 32 untersuchten DaZ-Kinder mit 34 Kontaktmonaten systematisch Nebensätze.

2.2.2 Subjekt-Verb-Kongruenz

In Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz können ebenfalls Parallelen zwischen den Erwerbstypen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als frühe Zweitsprache identifiziert werden. In frühen Phasen des Spracherwerbs werden oftmals nicht-finite Verbeile produziert. Im Erwerb des Deutschen als Erstsprache nutzen Kinder ab dem Alter von circa zweieinhalb Jahren flektierte Verbformen und erkennen den Zusammenhang zwischen der Finitheitsmarkierung am Verb und dessen Positionierung in der linken Satzklammer (vgl. Weissenborn 2000). Diese Feststellung kann auch für den Zweitspracherwerb als bestätigt gelten. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, lösen diese Erwerbsaufgabe meist innerhalb des ersten Kontaktjahres (vgl. Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2012). Eine Studie von Mills (1985) kommt zu dem Ergebnis, dass sich der Erwerb der Flexionsmorphologie zur Markierung von Person und Numerus bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern schnell und mit wenigen Fehlern vollzieht. Abweichungen ergeben sich hauptsächlich dadurch, dass die Kinder Übergeneralisierungen von der schwach auf die stark flektierte Verbform vornehmen. Diese Art von Fehlern kann auch bei den DaZ-Kindern identifiziert werden. Zusätzlich konnte in Untersuchungen festgestellt werden, dass diese neben den

flektierten Verbformen zeitgleich auch den Infinitiv oder eine funktional undifferenzierte Form auf -e übergeneralisieren (vgl. Haberzettl 2005). Vereinzelt konnten auch unflektierte Verbstämme in Verbzweitstellung identifiziert werden (z.B. „Der schneid das von Baum“; vgl. Prévost 2003).

2.2.3 Kasus

In frühen Phasen des (Zweit-)Spracherwerbs sind die zentralen Trägerelemente des Kasus (u.a. Adjektive, Mengenausdrücke, Pronomen und Artikel) in der Kindersprache noch nicht präsent. Artikel treten zum Beispiel oftmals zuerst als Platzhalterformen auf (wie *de* oder *n*). Forschungsarbeiten konnten sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb des Deutschen zeigen, dass sich der Erwerb des Kasussystems in einer bestimmten Reihenfolge vollzieht. Zunächst erwerben Kinder den Nominativ, der in allen kasusfordernden Situationen Anwendung findet. Anschließend wird der Akkusativ als zweite Kasusform sprachlich realisiert. Eine zielsprachlich korrekte Dativ- und Genitivverwendung erfolgt spracherwerbstypübergreifend erst zu einem späteren Zeitpunkt und ist auch bei einsprachig aufwachsenden Kindern mit dem Eintritt in die Schule noch nicht abgeschlossen (vgl. z.B. Kaltenbacher/Klages 2012). Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlernenden Kindern zeigen sich darin, dass abweichende Formen bei einsprachig aufwachsenden Kindern nur innerhalb eines kurzen zeitlichen Rahmens auftreten. Forschungsergebnisse des Deutsch-als-Zweitsprache-Kontextes verdeutlichen, dass die Aneignung der grammatischen Kategorien der Nominalphrase (Numerus, Genus, Kasus) zu den längerfristigen Erwerbsaufgaben zählt, auch deshalb, weil diese durch Komplexität, Formenvielfalt und insistente Verflechtung charakterisiert sind (vgl. z.B. Jeuk 2008). Eine Untersuchung von Griebhaber (2012) zeigte beispielsweise, dass zweitsprachlernende Kinder noch im vierten Schuljahr Schwierigkeiten mit der korrekten Kasuszuweisung haben.

2.2.4 Weitere Wortklassen (Präpositionen, Fokuspartikeln, Voll-, Modal- und Hilfsverben, Konjunktionen)

Im monolingualen Erstspracherwerb des Deutschen konnte Clahsen (1982) feststellen, dass die Kinder seiner Untersuchung zunächst einfache Verben verwendeten. Im weiteren Verlauf erwarben die Kinder Modalverben und später Auxiliare sowie Kopula. In einer Studie von Felix (1978), der die Verbverwendung von bilingual aufwachsenden Kindern untersuchte, konnten in einem frühen Erwerbsstadium zahlreiche Kopulastrukturen nachgewiesen werden. Forschungsergebnisse zum frühkindlichen Zweitspracherwerb zeigen, dass die Verwendung von Voll-, Modal- und Hilfsverben in der Regel innerhalb von 12 bis 16 Kontaktmonaten erfolgt (vgl. Thoma/Tracy 2012).

In Bezug auf die Aneignung der unflektierbaren Wortformen, die in dieser Arbeit neben den Verben von Interesse sind (Präpositionen, Konjunktionen und Fokuspartikeln), liegen nur vereinzelte Forschungsergebnisse vor. Auf die zentrale Bedeutung von unflektierbaren Wortformen verweist beispielsweise eine Studie von Bates/Bretherton/Snyder (1988), die

eine hohe Korrelation zwischen dem Auftreten dieser Wortformen im kindlichen Sprachgebrauch und späteren sprachlichen Fähigkeiten nachweisen konnten. Eine umfassende Betrachtung des Erwerbs dieser sprachlichen Elemente ist jedoch bislang ausgeblieben.¹ Diese Feststellung gilt insbesondere im Zusammenhang mit neu zugewanderten Kindern, sodass auch dahingehend ein Forschungsdesiderat verortet werden kann.

2.3 Der Zusammenhang zwischen produktiv gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen

Vorliegende Forschungsergebnisse zeigen sowohl für den nationalen als auch den internationalen Forschungskontext einen Zusammenhang zwischen mündlicher Sprachkompetenz und Lesefähigkeiten (vgl. z.B. Bushati/Kramer/Dorner/Schmölzer-Eibinger 2023; Ennemoser/Marx/Weber/Schneider 2012; Reese/Suggate/Long/Schaughency 2010). Für den Zusammenhang mit orthografischen Kompetenzen liegen hingegen deutlich weniger Ergebnisse vor (vgl. aber z.B. Ennemoser et al. 2012).

Im internationalen Forschungskontext wird die mündliche Sprachkompetenz als „key driver in the development of reading skills“ (Reese et al. 2010: 27) betrachtet und auch im Rahmen des Zweitspracherwerbs angenommen, dass „children with better oral language skills make earlier and faster progress in acquiring literacy skills through the elementary school years“ (Uchikoshi/Yang/Lohr/Leung 2016). In diesem Zusammenhang ergab eine Untersuchung von Babayiğit (2014), dass die mündlichen Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache Englisch einen signifikanten Einfluss auf das Leseverstehen in der Zweitsprache ausüben.

Im deutschsprachigen Forschungsraum werden verbale Fertigkeiten ebenfalls als zentrale Voraussetzung der Lesekompetenzen diskutiert und finden auch in theoretischen Modellen des Schriftspracherwerbs Berücksichtigung (z.B. „Simple-View-of-Reading-Modell“ Gough/Tunmer 1986; Grimm 1995). In einer Untersuchung von Ennemoser et al. (2012) übernahm die linguistische Kompetenz (operationalisiert als lexikalische Fähigkeiten, Bildung von Ableitungsmorphemen, semantische Fehleridentifikation, Benennungsflexibilität, Verstehen von Sätzen) ab dem zweiten Schuljahr die Rolle des stärksten Prädiktors² hinsichtlich des Textverständnisses (β zwischen .25 und .32; p jeweils $<.01$). Zum Teil konnte in dieser Studie die linguistische Kompetenz auch hinsichtlich der Rechtschreibfähigkeiten im fortgeschrittenen Erwerbsverlauf einen signifikanten Anteil der Varianz aufklären.

¹ Zum Erwerb von Präpositionen können die Arbeiten von Turgay (2005) herangezogen werden, in Bezug auf Modalpartikel siehe Weiss (2002).

² In dieser Studie wurden neben der linguistischen Kompetenz auch die nonverbale Intelligenz, die phonologische Bewusstheit, die Benennungsgeschwindigkeit und das phonologische Arbeitsgedächtnis als Vorläuferfähigkeiten späterer Lese- und Rechtschreibleistungen erhoben.

Mit der Studie von Duzy/Ehm/Souvignier/Schneider/Gold (2013) liegt eine der wenigen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum vor, die explizit Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt. Es zeigte sich, dass die sprachlichen Fähigkeiten am Ende des letzten Kindergartenjahres (operationalisiert als Sprachverständnis und morphologische Regelbildung) in durchgängig signifikanter Korrelation mit der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverständnis am Ende des ersten und zweiten Schuljahres stehen. Eine Überprüfung des Zusammenhangs mit orthografischen Kompetenzen blieb auch in dieser Studie aus und gilt deshalb als Forschungsdesiderat auch für neu zugewanderte Kinder.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass für neu zugewanderte Kinder im Vor- und Grundschulalter ein generelles Forschungsdesiderat vorliegt, da keine ausdifferenzierten Forschungsergebnisse vorliegen, was die sprachproduktiven Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule und deren Entwicklung über die ersten vier Schuljahre hinweg betrifft. Insbesondere blieben längsschnittliche Betrachtungen bislang aus, sodass die große Stärke der vorliegenden Studie neben der thematisch-relevanten auch in der longitudinalen Ausrichtung vom letzten Kindergartenjahr bis zum Ende der Grundschulzeit liegt.

Die vorausgegangenen Ausführungen münden in folgenden forschungsleitenden Fragestellungen:

- (1) Welchen sprachlichen Entwicklungsstand haben die neu zugewanderten Kinder in zentralen produktiven Fähigkeitsbereichen des Deutschen (Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus, weitere Wortklassen) vor Eintritt in den Regelunterricht der Grundschule erreicht? Wie sind die Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende des ersten und vierten Schuljahres ausgebildet? In welchen Fähigkeitsbereichen bestehen signifikante Unterschiede zu den restlichen Kindern der Einschulungskohorte?
- (2) Können in Bezug auf die produktiven Sprachkompetenzen vor Schulbeginn und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende der ersten und vierten Jahrgangsstufe signifikante Unterschiede zwischen neu zugewanderten Kindern, die am Vorkurs Deutsch teilgenommen haben und jenen, die keinen Vorkurs besucht haben, herausgestellt werden?
- (3) Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den sprachproduktiven Fähigkeiten und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende der ersten und vierten Klasse identifizieren? Bestehen hier Unterschiede zwischen den neu

zugewanderten Kindern und den restlichen Kindern der Einschulungskohorte?
Welche Interkorrelationen können ermittelt werden?

Auf der Grundlage des aufgezeigten Forschungsstandes werden in Bezug auf die Forschungsfragen folgende Hypothesen abgeleitet:

- (1) Es wird angenommen, dass die neu zugewanderten Kinder aufgrund der geringeren Kontaktzeit zur deutschen Sprache in allen Subkategorien der getesteten gesprochen-sprachlichen Fähigkeitsbereiche geringere Werte erzielen als die restlichen Kinder der Einschulungskohorte. Die Unterschiede dürften in den Bereichen am größten sein, die einer längerfristigen Erwerbsprogression unterliegen. In Bezug auf die Lese- und Rechtschreibkompetenzen werden ebenfalls geringere Mittelwerte erwartet, wobei Unterschiede insbesondere bei den hierarchiehöheren Fähigkeiten deutlich werden sollten, da diese umfangreiche sprachbezogene Kompetenzen erfordern.
- (2) Ob sich signifikante Unterschiede zwischen neu zugewanderten Kindern, die am Vorkurs teilgenommen haben und jenen Kindern, die keinen Vorkurs besucht haben, zeigen, ist ergebnisoffen, da diesbezüglich auf keine gesicherten Forschungsbefunde zurückgegriffen werden kann.
- (3) Es ist davon auszugehen, dass sich Zusammenhänge zwischen den sprachproduktiven Fähigkeiten und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen vor allem im vierten Schuljahr zeigen (vgl. Duzy et al. 2013; Ennemoser et al. 2012), da Lese- und Rechtschreibkompetenzen im vierten Schuljahr ausdifferenziertere Sprachfähigkeiten erfordern als zu Beginn des Schriftspracherwerbs. Außerdem spielen zu Beginn des ersten Schuljahres auch andere Fähigkeitsbereiche (z.B. die phonologische Bewusstheit) eine zentrale Rolle. Der Vergleich zwischen den beiden Subgruppen ist aufgrund von mangelnder Referenzforschung ergebnisoffen. Darüber hinaus sollten die größten Interkorrelationen bei den Variablen desselben Konstrukts zum identischen Messzeitpunkt identifiziert werden können.

4 Darstellung der Methode

4.1 Beschreibung des Erhebungssettings und der Stichprobe

Um den aufgezeigten Forschungsfragen nachgehen zu können, werden Daten von insgesamt 212 Kindern analysiert (davon sind 30 Kinder – prozentualer Anteil: 14 % – neu zugewandert³). In der restlichen Einschulungskohorte (n=182) befinden sich darüber hinaus 74 Kinder, die einen monolingualen und 41 Kinder, die einen bilingualen Erstspracherwerb sowie 67 Kinder, die einen frühkindlichen Zweitspracherwerb durchlaufen (vgl. Lindner 2022 für Details zur Operationalisierung der Spracherwerbstypen). Die produktiven Sprachfähigkeiten wurden vor Schulbeginn (Testzeitpunkt 1) anhand des Diagnoseinstruments *LiSe-DaZ* (Schulz/Tracy 2011) erhoben. Am Ende der ersten (Testzeitpunkt 2) und vierten Jahrgangsstufe (Testzeitpunkt 3) wurde die Lesegeschwindigkeit mit der *WLLP-R* (Schneider/Blanke/Faust/Küspert 2011), das Leseverständnis auf Wort-, Satz-, und Textebene durch *ELFE II* (Lenhard/Lenhard/Schneider 2018) und die Rechtschreibkompetenzen mit der *HSP* (May/Malitzky/Vieluf 2019) erfasst.

Bei den neu zugewanderten Kindern sind 19 verschiedene Erstsprachen zu identifizieren, wobei Arabisch, Albanisch und Kroatisch mit jeweils vier Nennungen am häufigsten vertreten sind. Die neu zugewanderten Kinder sind alle außerhalb von Deutschland geboren und sind zum Testzeitpunkt 1 durchschnittlich seit 2;3 Jahren im Kontakt zur deutschen Sprache (Spanne: 0;9–3;0 Jahre). Die Verteilung ist mit 15 weiblichen und 15 männlichen ProbandInnen hinsichtlich des Merkmals Geschlecht ausgeglichen. Von den 30 Kindern nahmen 15 Kinder am Vorkurs Deutsch teil, 11 Kinder haben keinen Vorkurs besucht und von 4 Kindern liegen diesbezüglich keine Angaben vor.

³ Für den Begriff *neu zugewandert* liegt im Fachdiskurs keine einheitliche Definition vor. In den meisten Begriffsdefinitionen spielen sprachbezogene Kompetenzen und zeitliche Merkmale eine tragende Rolle. So formulieren beispielsweise Massumi/von Dewitz (2015: 13): „Die Bezeichnung neu zugewanderte Kinder und Jugendliche [...] erfasst die Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Demnach trifft die Verwendung des Begriffs so lange auf Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung im schulpflichtigen Alter zu, wie ihre Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in der Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen.“ Diese Definition bezieht sich allerdings, wie zahlreiche andere auch, auf ältere Kinder, weshalb es sinnvoll erscheint, eine Zielgruppenspezifizierung für den vorliegenden Beitrag vorzunehmen: In der vorliegenden Studie gelten Kinder als neu zugewandert, wenn sie außerhalb von Deutschland geboren sind und zum Testzeitpunkt 1 nicht länger als 3 Jahre im Kontakt mit der deutschen Sprache stehen. Dies wird dadurch begründet, dass davon auszugehen ist, dass diese im Vergleich zu den Kindern der restlichen Einschulungskohorte, die entsprechend eine längere Kontaktdauer aufweisen, geringere deutschsprachige Fähigkeiten entwickeln konnten, die sie bemächtigen erfolgreich am Anfangsunterricht der Grundschule teilnehmen zu lassen.

4.2 Eingesetzte Testverfahren⁴

4.2.1 Überprüfung der produktiv gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten

Die produktiven Fähigkeiten (Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus, weitere Wortklassen: Präpositionen, Fokuspartikeln, Voll-, Modal- und Hilfsverben, Konjunktionen) wurden auf der Basis einer zusammenhängenden Bildergeschichte generiert, bei der das Kind Lise und ihre Freunde einen Tag im Park verbringen. Es werden insgesamt 26 Sprechimpulse von der Testleitung initiiert, die das Kind dazu anregen, sprachliche Strukturen unterschiedlicher Komplexität zu produzieren. Die Sprechimpulse sind sowohl direkte Fragen, die das Kind beantworten soll, als auch Satzanfänge, die es zu vervollständigen gilt.

Im Rahmen von 14 Bildern und 26 dazugehörigen Impulsen können alle Kategorien anhand der gleichen Methode (dialogische Bilderbuchbetrachtung) evoziert werden. Die dargebotenen Stimuli der Bildergeschichte beinhalten für den Bereich *Satzklammer* insgesamt 19 Haupt- und Nebensatzstrukturen, die prüfen, in welchem Maß die Kinder die zielsprachlich korrekte Konstruktion von Haupt- und Nebensätzen beherrschen. In der Kategorie *Subjekt-Verb-Kongruenz* können zahlreiche Äußerungen zur Bildergeschichte Verwendung finden, da jeder finite Satz entsprechend markiert ist. Im Testverfahren werden fast alle Formen berücksichtigt (außer die 2. Person Plural). Für die Subkategorie *Kasus* werden spezifische Testfragen der Bildergeschichte zur Auswertung herangezogen. Fokussiert werden hier insgesamt neun Akkusativ- und Dativstrukturen. Die letzte Kategorie erfasst die Verfügbarkeit von insgesamt fünf ausgewählten *Wortklassen* (Voll-, Modal- und Hilfsverben sowie Fokuspartikeln, Präpositionen und Konjunktionen). Ermittelt wird hier, ebenfalls über die Bildergeschichte, die Anzahl der insgesamt produzierten Elemente einer Wortklasse (vgl. Schulz/Tracy 2011: 33–35).

Die Auswertung des sprachproduktiven Testteils erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden die Äußerungen des Kindes über die Audioaufnahme abgehört und transkribiert. Im zweiten Schritt wird die Auswertung der einzelnen Subtests vollzogen. Im Untertest *Satzklammer* wird jede Äußerung einer von vier Entwicklungsstufen zugewiesen. Die erste Stufe impliziert das Vorhandensein von einzelnen Lexemen, die weder eindeutig der linken noch der rechten Satzklammer zugeordnet werden können. Das Erreichen der zweiten Stufe beinhaltet die klare Zuordnung des verbalen Elements in die rechte Satzklammer. Die Realisierung des Verbs in der linken Satzklammer ist ein charakteristisches Merkmal des deutschen Hauptsatzes und der dritten Entwicklungsstufe zuzuordnen. Die vierte Entwicklungsstufe gilt erst dann als erreicht, wenn die linke und die rechte Satzklammer zielsprachlich korrekt besetzt sind. Die Auswertung erfolgt über die satzweise Ermittlung der

⁴ Die eingesetzten Testverfahren wurden zu allen Testzeitpunkten von der Autorin des vorliegenden Beitrags durchgeführt und ausgewertet.

Entwicklungsstufen und für die vorliegende Untersuchung in der Aufsummierung der einzelnen Werte, sodass ein Gesamtrahwert vorliegt. Beim Subtest *Subjekt-Verb-Kongruenz* wird zunächst die Gesamtzahl der Strukturen festgehalten, die ein Subjekt und ein Verb enthalten. Anschließend wird geprüft, in wie vielen dieser Strukturen Subjekt und Verb nicht kongruieren und das Quartil errechnet, indem die Anzahl der richtigen Strukturen durch die Anzahl der insgesamt dokumentierten Strukturen dividiert wird. Im Subtest *Kasus* werden vier Akkusativ- und fünf Dativmarkierungen fokussiert, die anhand spezifischer Testfragen erfasst werden. Die Anzahl der richtig produzierten Akkusativ- und Dativmarkierungen geht als Rohwert in die Auswertung ein. Die Summe der einzelnen *Wortklassen* (Präpositionen, Fokuspartikeln, Konjunktionen, Voll-, Modal- und Hilfsverben) wird festgehalten und geht ebenfalls als Rohwert in die Auswertung ein.

4.2.2 Überprüfung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen

Das Testverfahren zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit (WLLP-R, Schneider et al. 2011) ist ein Multiple-Choice-Test in einer Speed-Variante, was bedeutet, dass innerhalb einer festgelegten Zeitspanne von 5 Minuten möglichst viele Aufgaben gelöst werden müssen. Die Aufgaben bestehen darin, neben einem geschriebenen Wort die jeweils passende Bildalternative aus vier Items zu finden. Das Kind muss das Bild auswählen, das zum geschriebenen Wort passt (z.B. Zielwort: Kamm; Alternativen: Kamel, Baum, Katze). Der Testrohwert wird ermittelt, indem die Anzahl der bearbeiteten Aufgaben um die Auslassungen und Fehler bereinigt wird. Die Testdurchführung erfolgt in Gruppen im Klassenzimmer und benötigt etwa 15 Minuten, während die vollständige Auswertung zusätzlich etwa 10 Minuten pro Kind in Anspruch nimmt.

Das Testverfahren zur Messung des Leseverständnisses (ELFE II, Lenhard et al. 2018) umfasst drei Subtests auf Wort-, Satz- und Textebene. Im Wortverständnis-Untertest muss das Kind zu einem Bild aus vier schriftlich dargebotenen Wörtern das passende ankreuzen (z.B. Zielwort: Tisch; Alternativen: Fisch, Tuch, Milch). Beim Satzverständnis-Untertest werden dem Kind Sätze unterschiedlicher Komplexität präsentiert, bei denen an einer Stelle ein passendes Wort aus fünf Alternativen ausgewählt und in den Satz eingefügt werden soll (z.B. Auf der Wiese wachsen Blumen/Blitze/Flüsse/Bücher/Brücken.). Der Subtest für das Textverständnis besteht aus kurzen Texten mit einer oder mehreren dazugehörigen Fragen. Jedes Item besteht aus einer Frage und vier Antwortalternativen, aus denen die passende identifiziert werden muss. Die Testdurchführung erfolgt als Gruppentest im Klassenverband und dauert etwa 30 Minuten, wobei die reine Bearbeitungszeit 13 Minuten beträgt (Wortverständnis: 3 Minuten; Satzverständnis: 3 Minuten; Textverständnis: 7 Minuten).

Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen kam das Diagnoseinstrument Hamburger Schreibprobe (HSP; May et al. 2019) zum Einsatz. Die Erfassung der Rechtschreibkompetenzen erfolgt über ein Testheft, das am Ende der ersten Klasse die Verschriftung von acht

Einzelwörtern und einem Satz vorsieht. In der vierten Jahrgangsstufe sind es sechzehn Einzelwörter und fünf Sätze. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Testverfahren jeweils im Klassenverband durchgeführt. Die Testleitung las die Wörter bzw. Sätze entsprechend der Angaben im Manual in gewohnter Alltagssprache vor, wobei Illustrationen als Gedächtnisstütze fungierten und die Kinder das Diktierte in ihrem individuellen Schreibtempo verschriftlichen konnten. In der vorliegenden Untersuchung steht die Ermittlung der richtig geschriebenen Grapheme (Graphemtreffer) im Mittelpunkt.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Statistik⁵

Entgegen der Annahme, dass die neu zugewanderten Kinder aufgrund der durchschnittlich geringeren Kontaktzeit zur deutschen Sprache in allen Subkategorien der getesteten gesprochen-sprachlichen Fähigkeitsbereiche geringere Werte erzielen als die restlichen Kinder der Einschulungskohorte, zeigt sich, dass die neu zugewanderten Kinder in den Kategorien Fokuspartikeln, Vollverben sowie Modal- und Hilfsverben höhere Mittelwerte erreichen als ihre MitschülerInnen. Die restlichen Subkategorien entsprechen der Annahme dahingehend, dass die Kinder, welche nicht neu zugewandert sind, höhere Mittelwerte erzielen. Die Standardabweichung, und damit die Streuung der Daten, ist insgesamt betrachtet bei der Gruppe der neu zugewanderten Kinder größer als bei den restlichen Kindern der Einschulungskohorte. Die exakten Werte können Tabelle 1 entnommen werden.

Tab. 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie Minima (min) und Maxima (max) für die Prädiktorvariablen

Variable	Neu zugewanderte Kinder (n=30)				Restliche Kinder der Einschulungskohorte (n=182)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Satzklammer (Gesamtrohwert)	53	7.7	22	61	56.35	5.37	37	67
Subjekt-Verb-Kongruenz (Fehler)	0.27	0.52	0	2	0.16	0.57	0	5
Kasus (Gesamtrohwert)	2.77	1.83	0	6	5.55	2.02	0	9
Präpositionen	7.7	2.32	1	14	7.81	2.13	3	15
Fokuspartikeln	4.97	2.28	0	10	4.94	1.83	1	12
Vollverben	15.53	4.51	6	26	15.17	3.51	8	31
Modal- und Hilfsverben	8.5	4.02	1	16	7.09	2.68	2	17
Konjunktionen	5.57	3.15	0	17	7.14	2.23	0	16

Ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen der getesteten Lese- und Rechtschreibkompetenzen in Bezug auf die beiden Subgruppen verdeutlicht, dass die neu

⁵ Die statistischen Analysen wurden mittels *IBM SPSS Statistics* (Version 29, IBM Corp. 2022) durchgeführt.

zugewanderten Kinder in allen Kategorien zu beiden Testzeitpunkten (Ende der 1. und 4. Klasse) geringere Mittelwerte aufweisen. Entgegen den Ergebnissen der Prädiktorvariablen zeigte sich tendenziell eine geringere Streuung als bei ihren MitschülerInnen. Die genauen Werte können in der nachfolgenden Tabelle 2 eingesehen werden.

Tab. 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie Minima (min) und Maxima (max) für die Kriteriumsvariablen

Variable	Neu zugewanderte Kinder ($n_{1.Klasse}=30$; $n_{4.Klasse}=22$)				Restliche Kinder der Einschulungskohorte ($n_{1.Klasse}=182$; $n_{4.Klasse}=144$)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Testzeitpunkt 1 (Ende 1. Klasse)								
Lesegeschwindigkeit	30.10	10.80	3	51	39.14	15.48	2	89
Wortverständnis	19.93	7.5	3	41	23.83	8.12	6	55
Satzverständnis	4.66	2.76	1	14	7.08	4.55	1	22
Textverständnis	2	2.29	0	11	4.25	3.60	0	17
Graphemtreffer	47.97	7.57	18	59	50.98	4.2	36	60
Testzeitpunkt 2 (Ende 4. Klasse)								
Lesegeschwindigkeit	101.36	16.75	72	126	103.31	22.45	39	164
Wortverständnis	58.77	7.62	45	69	59.18	10.66	26	75
Satzverständnis	24.82	5.45	15	33	25.74	5.83	7	36
Textverständnis	15.55	5.48	2	25	17.35	4.88	5	26
Graphemtreffer	256.41	15.11	222	277	259.42	15.75	207	277

5.2 Gruppenvergleich

Um Unterschiede zwischen den Subgruppen auf statistische Signifikanz zu prüfen, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt sowie das Effektstärkenmaß *cohen's d* berechnet und den Konventionen von Cohen (1988) folgend interpretiert ($d < .2$: kein Effekt, $d = .2$ -.4: kleiner Effekt, $d = .5$ -.7: mittlerer Effekt, $d > .8$ großer Effekt). Dies wurde zum einen für die beiden Spracherwerbsgruppen (neu zugewanderte Kinder vs. restliche Kinder der Einschulungskohorte; Gruppenvergleich 1) als auch für Kinder mit und ohne Vorkursbesuch (Gruppenvergleich 2) durchgeführt, wobei beim zuletzt genannten Gruppenvergleich nur die neu zugewanderten Kinder berücksichtigt wurden. Die Interpretation der Gruppenvergleiche erfolgt anhand zweiseitiger Signifikanz (*p*). Zusätzlich wurde bei der Interpretation beider Gruppenvergleiche berücksichtigt, ob Varianzhomogenität vorliegt (Levene-Test).

In Bezug auf den ersten Gruppenvergleich kann festgehalten werden, dass sich die Mittelwerte zwischen den beiden Subgruppen insbesondere bei den Prädiktorvariablen Kasus, Konjunktionen und Satzklammer zugunsten der Gruppe ‚Restliche Kinder der Einschulungskohorte‘ mit statistisch bedeutsamem Effekt von der Gruppe ‚Neu zugewanderte Kinder‘ unterscheiden ($d = -1.40$ bis $-.58$). In Bezug auf die Unterkategorie Modal- und

Hilfsverben kann auch ein signifikanter Unterschied identifiziert werden, der allerdings in entgegengesetzte Richtung verweist ($t(33.37)$; $p=0.07$; $d=0.49$). Hinsichtlich der Kriteriumsvariablen zeigen sich hauptsächlich in der ersten Jahrgangsstufe statistisch signifikante Unterschiede ($d=-.65$ bis $-.49$), die entsprechend den Konventionen nach Cohen (1988) als mittlere Effekte zu interpretieren sind. Im vierten Schuljahr weist hingegen ausschließlich das Textverständnis einen statistisch signifikanten Effekt auf ($t(162)$; $p=0.11$; $d=-0.36$), der allerdings als kleiner Effekt zu werten ist.

Für den zweiten Gruppenvergleich (neu zugewanderte Kinder mit vs. ohne Vorkursbesuch) zeigen sich fast durchgängig (mit der Ausnahme der Verwendung von Präpositionen: ($t(24)$; $p=0.16$; $d=-.059$) statistisch bedeutsam bessere Fähigkeiten bei den neu zugewanderten Kindern, die den Vorkurs Deutsch besucht haben. Diese Feststellung betrifft bei den Prädiktorvariablen vorwiegend die Satzklammer ($d=.47$) und bei den Kriteriumsvariablen, sowohl in der ersten als auch in der vierten Jahrgangsstufe, das Satzverständnis und die Graphentreffer ($d=.72$ bis $.47$).

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für beide Gruppenvergleiche im Überblick.

Tab. 3: T-Tests für unabhängige Stichproben

	Gruppenvergleich 1: Neu zugewanderte Kinder vs. restliche Kinder der Einschulungskohorte				Gruppenvergleich 2: Neu zugewanderte Kinder mit vs. ohne Vorkursbesuch			
	Levene Test Sig.	df (t)	Sign. (zwei- seitiges p)	Punkt- schätzung (d) (Cohen)	Levene Test Sig.	df (t)	Sign. (zwei- seitiges p)	Punkt- schätzung (d) (Cohen)
Satzklammer (Gesamtrohwert)	.275	210	.004	-.58	.053	24	.255	.47
Subjekt-Verb- Kongruenz (Fehler)	.184	210	.333	.19	.112	24	.440	.32
Kasus (Gesamtrohwert)	.428	210	<.001	-1.40	.087	24	.712	-.15
Präpositionen	.944	210	.801	-.05	.759	24	.157	-.59
Fokuspartikeln	.287	210	.942	.01	.776	24	.884	.06
Vollverben	.029	35.03	.677	.10	.511	24	.918	-.04
Modal- und Hilfsverben	.003	33.37	.073	.49	.966	24	.452	.31
Konjunktionen	.195	210	<.001	-.66	.972	24	.387	.36
Lesegeschwindigkeit 1. Klasse	.042	51.15	<.001	-.61	.731	24	.942	.03
Wortverständnis 1. Klasse	.162	210	.015	-.49	.155	24	.447	.31
Satzverständnis 1. Klasse	.005	56.41	<.001	-.56	.618	24	.203	.53
Textverständnis 1. Klasse	.004	51.67	<.001	-.65	.880	22	.542	-.26
Graphemtreffer 1. Klasse	.130	208	.002	-.63	.371	24	.181	.56
Lesegeschwindigkeit 4. Klasse	.159	164	.698	-.09	.637	18	.817	.11
Wortverständnis 4. Klasse	.061	164	.863	-.04	.223	18	.641	.22
Satzverständnis 4. Klasse	.540	164	.489	-.16	.272	18	.326	.47
Textverständnis 4. Klasse	.747	162	.114	-.36	.786	18	.466	.35
Graphemtreffer 4. Klasse	.924	162	.403	-.19	.793	18	.140	.72

5.3 Korrelationsanalysen

Die bivariate Korrelationsanalyse zwischen den Prädiktorvariablen und den Kriteriumsvariablen im Verlauf der Grundschulzeit brachte bei den neu zugewanderten Kindern einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Verwendung von Fokuspartikeln (in der vorliegenden Untersuchung fanden *auch, nicht, nur* Berücksichtigung) und späteren Lese- und Rechtschreibkompetenzen insbesondere im vierten Schuljahr hervor ($r=-.436$ für Graphemtreffer; $r=-.469$ für die Lesegeschwindigkeit und $r=-.505$ für das Satzverständnis).

Außerdem konnte ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Verwendung von Präpositionen und der Lesegeschwindigkeit in der vierten Jahrgangsstufe ausgemacht werden ($r=-.465$). Die anderen Werte blieben unterhalb des Signifikanzniveaus und können der Tabelle 4 (s. Anhang) entnommen werden.

Bei den restlichen Kindern der Einschulungskohorte zeigen sich auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikante Zusammenhänge zwischen dem Kasus und der Lesegeschwindigkeit ($r=.236$) sowie dem Satz- und Textverständnis ($r=.247$) am Ende der vierten Klasse. Zusätzlich konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Graphemtreffern in der vierten Jahrgangsstufe und den Subkategorien Konjunktionen ($r=.221$) sowie Satzklammer ($r=.326$) identifiziert werden (s. für einen Überblick Tabelle 4).

Die Tabellen 5 und 6 geben zusätzlich die Interkorrelationen zwischen den Prädiktor- und Kriteriumsvariablen der neu zugewanderten Kinder und der restlichen Kinder der Einschulungskohorte im Vergleich wieder. Es zeigt sich, dass in der Tendenz bei den sprachproduktiven Fähigkeiten der neu zugewanderten Kinder größere Interkorrelationskoeffizienten identifiziert werden können. Demgegenüber weisen die Lese- und Rechtschreibkompetenzen der restlichen Kinder der Einschulungskohorte größere Interkorrelationswerte auf. Insgesamt betrachtet sind die Interkorrelationen in beiden Subgruppen bei den Kriteriumsvariablen größer.

Tab. 5: Interkorrelation der Prädiktorvariablen (obere Hälfte neu zugewanderte Kinder vs. untere Hälfte restliche Einschulungskohorte)

	SK	SVK	KAS	PRÄ	FOK	VOL	MuH	KON
Satzklammer (Gesamtrohwert)	/	-.069	.421*	.442*	.316	.627**	.614**	.572**
Subjekt-Verb- Kongruenz (Fehler)	-.112	/	-.005	.154	.008	.202	.165	-.137
Kasus (Gesamtrohwert)	.229**	-.198**	/	.388*	.056	.216	.213	.317
Präpositionen	.205**	-.002	.050	/	.306	.520**	.426*	.463*
Fokuspartikeln	.167*	.126	-.018	-.002	/	.314	.385*	.416*
Vollverben	.288**	.097	-.065	.240**	.177*	/	.709**	.442*
Modal- und Hilfsverben	.295**	.139	-.178*	.119	.262**	.423**	/	.426*
Konjunktionen	.543**	-.039	.147*	.108	.175*	.256**	.093	/

Tab. 6: Interkorrelation der Kriteriumsvariablen (obere Hälfte neu zugewanderte Kinder vs. untere Hälfte restliche Einschulungskohorte)

	LG_1	W_1	S_1	T_1	GT_1	LG_4	W_4	S_4	T_4	GT_4
Lesegeschwindigkeit 1. Klasse	/	.667**	.586**	.307	.649**	.208	.145	.093	-.060	.071
Wortverständnis 1. Klasse	.750**	/	.707**	.443*	.740**	.345	.518*	.573**	.506*	.407
Satzverständnis 1. Klasse	.744**	.806**	/	.720**	.461*	.243	.406	.483*	.511*	.478**
Textverständnis 1. Klasse	.706**	.782**	.842**	/	.372	.326	.406	.427	.303	.265
Graphemtreffer 1. Klasse	.560**	.562**	.537**	.482**	/	.388	.411	.505*	.426*	.523*
Lesegeschwindigkeit 4. Klasse	.636**	.684**	.633**	.641**	.501**	/	.742**	.742**	.335	.455*
Wortverständnis 4. Klasse	.584**	.650**	.599**	.639**	.480**	.845**	/	.863**	.472*	.639**
Satzverständnis 4. Klasse	.644**	.697**	.667**	.690**	.517**	.836**	.861**	/	.639**	.717**
Textverständnis 4. Klasse	.587**	.608**	.602**	.616**	.444**	.707**	.702**	.808**	/	.595**
Graphemtreffer 4. Klasse	.590**	.512**	.512**	.478**	.630**	.556**	.541**	.624**	.594**	/

6 Diskussion und Limitation der Ergebnisse

Der vorliegende, interdisziplinär angelegte Beitrag konnte dem generell bestehenden Forschungsdesiderat in Bezug auf neu zugewanderte Kinder dahingehend entgegenwirken, dass sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb unter einem longitudinal angelegten Fokus über vier Schuljahre hinweg begleitet wurden.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage konnte gezeigt werden, welchen sprachlichen Entwicklungsstand die neu zugewanderten Kinder in zentralen produktiven Fähigkeitsbereichen des Deutschen (Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus, weitere Wortklassen) vor Eintritt in den Regelunterricht der Grundschule erreicht haben und wie die Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende des ersten und vierten Schuljahres ausgebildet sind. Es zeigten sich signifikante Unterschiede zu den restlichen Kindern der Einschulungskohorte – primär hinsichtlich der Prädiktorvariablen Kasus, Satzklammer und Konjunktionen, was die Forschungsergebnisse von Schulz et al. (2017) bestätigt. Der besonders deutliche Unterschied ($d=1.40$) bei der Subkategorie Kasus entspricht dem aufgezeigten Forschungsstand (siehe Kapitel 2.2.3), der den Kasuserwerb als längerfristige Erwerbsaufgabe charakterisierte (vgl. Griebhaber 2012; Jeuk 2008). Ebenso gilt die Verbstellung (Satzklammer) in der (Zweit-)Spracherwerbsforschung seit jeher als zentrale Kategorie der Sprachstandsdiagnose (vgl. Clahsen et al. 1983; Griebhaber 2013) und auch in der vorliegenden Untersuchung konnten statistisch signifikante Unterschiede ($d=.58$) zwischen den neu

zugewanderten Kindern und den anderen Kindern der Einschulungskohorte identifiziert werden. In engem Zusammenhang mit der Verbstellung steht die Subkategorie Konjunktionen. Dieser Zusammenhang kann auf der Grundlage der grammatikalischen Funktion erklärt werden. Konjunktionen leiten Nebensätze ein und korrelieren damit mit der höchsten Entwicklungsstufe 4 des Subtests Satzklammer (s. Kap. 4.2.1). Die statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Modal- und Hilfsverben zugunsten der neu zugewanderten Kinder können möglicherweise dahingehend erklärt werden, dass die sprachlichen Äußerungen der neu zugewanderten Kinder oftmals umfangreicher, aber sprachlich weniger präzise waren (z.B. *Er hat ihn umgesägt.* vs. *Er hat Baum geschneid also so gemacht und dann ist der gefallen.*). Es kann davon ausgegangen werden, dass eine qualitative Auswertung der Verbverwendung im Gegensatz zur vorliegenden quantifizierenden Form zu anderen Ergebnissen führen würde.

In Bezug auf die Lese- und Rechtschreibkompetenzen wurden bei den neu zugewanderten Kindern ebenfalls geringere Mittelwerte erwartet, die insbesondere in hierarchiehöheren Fähigkeiten vorkommen, da diese umfangreichere sprachbezogene Kompetenzen erfordern. Die Datenanalyse brachte hervor, dass leistungsbezogene Unterschiede für alle Fähigkeitsbereiche vor allem im 1. Schuljahr vorhanden sind, wohingegen die Leistungsdivergenzen zum Ende der Grundschulzeit geringer werden. Im vierten Schuljahr ist lediglich ein moderater Unterschied in Bezug auf das Textverständnis ($d=.36$) zu verzeichnen, was die Hypothese bezüglich der hierarchiehöheren Prozesse bestätigt.

Die Bedeutung von vorbereitenden Sprachfördermaßnahmen auf die Entwicklung sprachproduktiver Fähigkeiten sowie deren Einfluss auf spätere Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern kann auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials nicht final beantwortet werden. Grundsätzlich weisen die Ergebnisse der t-Tests darauf hin, dass die vorbereitenden Sprachfördermaßnahmen einen positiven Effekt auf gesprochen-sprachliche Fähigkeiten zu Schulbeginn und spätere Lese- und Rechtschreibkompetenzen haben. Es bedarf allerdings weiterer Untersuchungen, die die Bedeutung von vorbereitenden Sprachfördermaßnahmen in den Fokus stellen und eine größere Stichprobe berücksichtigen. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen aufgrund der geringeren gruppenbezogenen Unterschiede im vierten Schuljahr im Vergleich zur ersten Klasse auf die Notwendigkeit, entsprechende Untersuchungen unter einem longitudinalen Fokus anzulegen.

Die Korrelationsanalysen bestätigen darüber hinaus die aufgestellte Hypothese, dass sich Zusammenhänge zwischen den sprachproduktiven Fähigkeiten und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen primär am Ende der 4. Klasse zeigen, wobei bei den neu zugewanderten Kindern signifikant negative Zusammenhänge vorliegen, was die Validität der Untersuchungsitems für diese Personengruppe und die quantifizierende Auswertung in Frage stellt. Bei den restlichen Kindern der Einschulungskohorte sind ebenfalls in der 4. Jahrgangsstufe die größeren Korrelationskoeffizienten festzustellen, allerdings liegen hier entsprechend den Erwartungen signifikant positive Zusammenhänge vor. (Inter-)nationale

Forschungsbefunde belegen in der Regel stärkere Zusammenhänge zwischen den mündlichen Sprachkompetenzen und den Lese- und Rechtschreibfähigkeiten (vgl. Ennemoser et al. 2012; Reese et al. 2010) als in der vorliegenden Studie – auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (vgl. Babayiğit 2014; Bushati et al. 2023; Duzy et al. 2013). Dies kann u.a. auf die unterschiedlichen Diagnoseverfahren und die entsprechende Operationalisierung des Konstrukts (Schrift-)Sprache zurückzuführen sein. In der vorliegenden Untersuchung wurden die sprachbezogenen Kompetenzen mit jeweils vier Untertests erfasst, was sicherlich nicht das gesamte Spektrum der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen der Kinder abbildet – auch deshalb nicht, da ausschließlich deutschsprachige Fähigkeiten Berücksichtigung gefunden haben. Ebenso gilt es, über die Passung der Prädiktorvariablen und mögliche Alternativen nachzudenken.

Zusätzlich können die in der Tendenz größeren Interkorrelationskoeffizienten hinsichtlich der sprachproduktiven Fähigkeiten bei den neu zugewanderten Kindern dahingehend interpretiert werden, dass sich die sprachlichen Bereiche in dieser Gruppe gegenseitig stärker determinieren. Die vergleichsweise niedrigeren Interkorrelationskoeffizienten bei den sprachproduktiven Fähigkeiten im Vergleich zu den Lese- und Rechtschreibkompetenzen verweisen zudem auf die Komplexität des Konstrukts Sprache (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2010), was deren valide Erfassung insbesondere in sprachlich heterogenen Kontexten erschwert. Weitere zentrale sprachproduktive Fähigkeiten – wie beispielsweise phonetisch-phonologische, semantische, narrative oder pragmatische – wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt, ebenso wenig wie Kompetenzen in den nicht-deutschen Herkunftssprachen. Dies gibt Anlass dazu, weitführende Studien zu initiieren.

7 Fazit und Ausblick

Die Bedeutung des Beitrags manifestiert sich in der noch wenig im Zentrum bisherigen Forschungsinteresses stehenden Zielgruppe von neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich sowie deren sprachproduktiver Entwicklung vor Schulbeginn und der longitudinalen Betrachtung des Lese- und Rechtschreiberwerbs vom Ende der ersten bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe, sodass Anhaltspunkte für eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dieser Thematik generiert werden konnten. Angesichts der Tatsache, dass insbesondere neu zugewanderte Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule eine doppelte Erwerbsaufgabe meistern, lässt sich die Notwendigkeit zur weiterführenden Betrachtung dieser Thematik begründen. Die doppelte Erwerbsaufgabe besteht darin, einerseits die gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auszubauen und andererseits die schriftsprachlichen Kompetenzen in einer teilweise noch wenig vertrauten Zweitsprache zu erwerben. Der Schriftspracherwerb von neu zugewanderten Kindern vollzieht sich damit naturgemäß unter anderen Ausgangsbedingungen als bei den restlichen SchülerInnen der Einschulungskohorte, da aufgrund des

geringeren Inputs in der deutschen Sprache lexikalische, grammatikalische, phonologische und weitere sprachbezogene Fähigkeiten im Deutschen nicht gleichermaßen weit entwickelt sein können. Mehrsprachig aufwachsende Kinder verfügen entsprechend über andere sprachliche Ressourcen und über andere Zugriffsmöglichkeiten auf sprachliches Vorwissen, sodass sie in einem Anfangsunterricht, der ausschließlich für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder konzipiert ist, benachteiligt sind.

Eine Möglichkeit, dieser Benachteiligung entgegenzuwirken, liegt möglicherweise in flächendeckenden, vorschulischen Förderangeboten, die nicht nur im Bundesland Bayern mit der Einführung des Vorkurses Deutsch bereits initiiert wurden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten tendenziell auf positive Auswirkungen des Vorkursbesuchs auf die Entwicklung deutschsprachlicher Fähigkeiten hin (s. Kap. 5.2). Allerdings bedarf es in diesem Zusammenhang weiterer Untersuchungen, die auch explizit Gelingensbedingungen in den Fokus stellen, was ein weiteres Forschungsdesiderat darstellt. An dieser Stelle gilt es zu betonen, dass sich die Möglichkeiten zur Sprachförderung allerdings nicht in der Implementierung von solchen (separierenden) Angeboten erschöpfen dürfen, die als Ziel die Eliminierung von (angenommenen) sprachlichen Defiziten hinsichtlich eines monolingualen Normalfalls ausgleichen sollen. Vielmehr sollte auch eine diversitätsbewusste, primarstufenspezifische Didaktik im Regelunterricht der Grundschule vorherrschen, die auch alltagsintegriert Mehrsprachigkeit fördert und sich an heterogenen LernerInnengruppen orientiert.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2021): Das EVA-Sek-Projekt: Untersuchungen zu sprachlichem und fachlichem Lernen in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Gentrup, Sarah; Henschel, Sofie; Schotte, Kristin; Beck, Luna & Stanat, Petra (Hrsg.): *BiSS-Band: Bd. 5. Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer, 161–179.
- Babayigit, Selma (2014): The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text. A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading* 37: S1, 22–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>.
- Bates, Elizabeth; Bretherton, Inge & Snyder, Lynn (1988): *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016a): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. [7. Aufl.]. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.
 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
 (2016b): *Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis. Modul A
 Rechtlich-curriculare Grundlagen.*
- Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (Hrsg.) (2006): *The Handbook of Bilingualism.*
 Malden, MA: Blackwell.
- Budde, Monika Angela & Prüsmann, Franziska (2020): *Vom Sprachkurs Deutsch als
 Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten.*
 [Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potentiale, 1]. Münster:
 Waxmann.
- Bushati, Bora; Kramer, Georg; Dorner, Magdalena & Schmölzer-Eibinger, Sabine
 (2023): Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der
 Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als
 Zweitsprache in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16: 2, 285–
 303. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00183-0>.
- Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur
 Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern.* Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als
 Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.* Tübingen: Narr.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Hillsdale:
 Erlbaum.
- Dehn, Mechthild (2008): Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang. *Die
 Grundschulzeitschrift* 215/216, 28–33.
- Deutscher Bundestag (2021): Dokumentation. Maßnahmen zur Sprachförderung im
 Elementarbereich. WD 8 – 3000 – 024/21. Fachbereich Umwelt, Naturschutz,
 Reaktorsicherheit, Bildung und Forschung. [https://www.bundestag.de/resource/
 blob/845798/271f5fe2adb4add911e0d47cf4916d98/WD-8-024-21-pdf.pdf](https://www.bundestag.de/resource/blob/845798/271f5fe2adb4add911e0d47cf4916d98/WD-8-024-21-pdf.pdf)
 (17.04.2024).
- Duzy, Dagmar; Ehm, Jan-Henning; Souvignier, Elmar; Schneider, Wolfgang & Gold,
 Andreas (2013): Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als
 Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische
 Psychologie* 45: 4, 173–190. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000093>.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2010): *Referenzrahmen zur
 altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen.* Bildungsforschung Bd.
 29/II. Bonn: BMBF.
- Ennemoser, Marco; Marx, Peter; Weber, Jutta & Schneider, Wolfgang (2012):
 Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses
 und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis
 zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*
 44: 2, 53–67.
- Felix, Sascha W. (1978): *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen
 Zweitspracherwerb.* München: Fink.

- Geist, Barbara (2014): *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: de Gruyter.
- Gough, Philip B. & Tunmer, William E. (1986): Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7: 1, 6–10.
- Grießhaber, Wilhelm (2012): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Fillibach, 150–167.
- Grießhaber, Wilhelm (2013): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. Grimm, Hannelore (Hrsg.) (2000): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Angela & Geist, Barbara (2012): Wie erwerben DaZ-Kinder Nebensätze und Konjunktionen? Erkenntnisse aus dem Projekt MILA. *Grundschule Deutsch* 36, Themenheft 36 „Wörter und Sätze“, 43.
- Grimm, Hannelore (1995): Gestörter Sprachlernprozeß: Ursachen und schulische Folgen. In: Niemeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche*. Bochum: Winkler, 53–70.
- Grimm, Hannelore (2000): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe, 141–170.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- IBM Corp. (2022): *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29)* [computer software]. Armonk: IBM Corp.
- Jansen, Veronika (2014): *Dislokationen im bilingualen Erstspracherwerb*. Berlin: de Gruyter.
- Jeuk, Stefan (2008): „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 135–150.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2012): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Fillibach, 80–97.
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*. [11. Aufl.]. Tübingen: Stauffenburg.
- Kroffke, Solveig & Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, Maurice (Hrsg.): *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*. Frankfurt a. M.: Lang, 145–153.

- Lenhard, Wolfgang; Lenhard, Alexandra & Schneider, Wolfgang (2018): *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Manual*. [3. Aufl.]. Göttingen: Hogrefe.
- Lindner, Jessica (2019): Verbesserte Ausgangsbedingungen und erhöhte Bildungschancen durch sprachliche Frühförderung im Vorkurs Deutsch?! Eine vergleichende Fallanalyse zu Beginn und am Ende des letzten Kindergartenjahres. In: Inckemann, Elke; Micha, Marielle; Sigel, Richard & Trautmann, Thomas (Hrsg.): *Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen. Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 125–140.
- Lindner, Jessica (2022): *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Massumi, Mona & von Dewitz, Nora (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- May, Peter; Malitzky, Volkmar & Vieluf, Ulrich (2019): *HSP. Hamburger Schreib-Probe*. Stuttgart: Klett.
- Mills, Anne E. (1985): The Acquisition of German. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): *The cross linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 141–254.
- Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2023): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prévost, Philippe (2003): Truncation and missing inflection in initial child L2 German. *Studies in Second Language Acquisition* 25: 1, 65–97.
- Reese, Elaine; Suggate, Sebastian; Long, Jennifer & Schaughency, Elizabeth (2010): Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing* 23: 6, 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>.
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (Hrsg.): *Interfaces in multilingualism. Acquisition and representation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 91–113.
- Röber, Christa (2011): Schrifterwerb. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd & Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. [3. Aufl.]. Tübingen: Narr, 5–25.
- Schneider, Wolfgang; Blanke, Iris; Faust, Verena & Küspert, Petra (2011): *WLLP-R. Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von eins bis zehn. In: Graf, Ulrike & Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): *Diagnostik am Schulanfang*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 67–86.

- Schulz, Petra; Grimm, Angela; Schwarze, Rabea & Wojtecka, Magdalena (2017): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Chancen und Herausforderungen. In: Hartmann, Ulrike; Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (Hrsg.): *Entwicklungsverläufe verstehen. Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer, 190–206.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache. LiSe-DaZ*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie & Wenzel, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 17–42.
- Speck-Hamdan, Angelika (2005): Nahtstelle Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Bartnitzky, Horst & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. Bd. 120, 100–109.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2012): Deutsch als frühe Zweitsprache. Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Fillibach, 58–79.
- Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe, 495–535.
- Turgay, Katharina (2005): *Zum Erwerb deutscher Präpositionen durch Kinder mit Türkisch als Erstsprache*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Uchikoshi, Yuuko; Yang, Lu; Lohr, Brandi & Leung, Genevieve (2016): Role of oral proficiency on reading comprehension. Within-language and cross-language relationships. *Literacy research* 65: 1, 236–252.
<https://doi.org/10.1177/2381336916661538>.
- Weiss, Antje (2002): *Zur Versprachlichung des Raums in Bildergeschichten deutschsprachiger Vor- und Grundschulkinde*r. Köln: Institut für Sprachwissenschaft Universität Köln.
- Weissenborn, Jürgen (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe, 141–170.

Kurzbio:

Dr. Jessica Lindner hat an der Universität Bayreuth promoviert und ist seit 01/2023 Post-Doc-Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der LMU München. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte liegt im Sprach- und Schriftspracherwerb von Kindern mit Migrationsgeschichte.

Anschrift:

Dr. Jessica Lindner
LMU München
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Leopoldstraße 13
80802 München

Tab. 4: Bivariate Korrelation zwischen Prädiktorvariablen und Kriteriumsvariablen im Verlauf der Grundschulzeit

Neu zugewanderte Kinder										
	LG_1_KI	LG_4_KI	WV_1_KI	WV_4_KI	SV_1_KI	SV_4_KI	TV_1_KI	TV_4_KI	GT_1_KI	GT_4_KI
Satzklammer (Gesamtrohwert)	.059	-.196	-.039	-.128	.055	-.008	.203	-.058	.172	-.202
Subjekt-Verb-Kongruenz (Fehler)	.007	-.104	.084	.038	.043	-.014	-.064	.138	-.050	.032
Kasus (Gesamtrohwert)	.189	.060	.049	.165	.164	.027	.337	.167	.168	-.158
Präpositionen	-.115	-.465*	-.313	-.365	-.121	-.290	.135	-.229	-.123	-.279
Fokuspartikeln	-.099	-.469*	-.401*	-.494*	-.157	-.505*	.216	-.251	-.052	-.436*
Vollverben	-.144	-.390	-.071	-.329	.173	-.124	.295	-.047	-.238	-.098
Modal- und Hilfsverben	-.159	-.381	-.171	-.276	-.245	-.243	.033	-.184	-.004	-.374
Konjunktionen	-.136	-.280	-.321	-.161	-.096	-.139	.050	-.249	-.245	-.211
Restliche Kinder der Einschulungskohorte										
	LG_1_KI	LG_4_KI	WV_1_KI	WV_4_KI	SV_1_KI	SV_4_KI	TV_1_KI	TV_4_KI	GT_1_KI	GT_4_KI
Satzklammer (Gesamtrohwert)	.145	.165*	.127	.105	.095	.140	.102	.187*	.160*	.326**
Subjekt-Verb-Kongruenz (Fehler)	-.107	-.098	-.058	-.091	-.139	.181*	-.120	-.162	-.111	-.175*
Kasus (Gesamtrohwert)	.143	.236**	.132	.150	.228*	.247**	.188*	.247**	.134	.185*
Präpositionen	-.074	-.026	-.035	-.051	-.089	.004	-.018	.092	-.108	.109
Fokuspartikeln	-.027	-.037	-.109	.031	-.082	.004	.008	-.040	.008	.007
Vollverben	-.151*	.007	-.085	-.068	-.161*	-.060	-.088	.013	-.156*	-.054
Modal- und Hilfsverben	-.156*	-.109	-.081	-.131	-.128	-.090	-.071	-.134	-.088	-.037
Konjunktionen	.116	.090	.116	.096	.074	.071	.105	.171*	.068	.221**

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. **Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.