Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Heinz Sander

Rezension zu

Schlitter, T. & McElvany, N. (2017). Zur prädiktiven Relevanz des Alltags- und Bildungswortschatzes für die Lesekompetenz nach Textgenre – Analysen für Lernende mit deutscher und anderer Familiensprache. *Empirische Pädagogik, 31*(4), 390–410.

Kommentierter Kurzbefund

Sprachliche Defizite in der Unterrichtssprache erklären einen erheblichen Teil der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, vor allem bei abweichender Familiensprache. Schlitter und McElvany erforschen die Relevanz von Familiensprache sowie von Alltags- und Bildungswortschatz für die Kompetenzen beim Lesen von narrativen Texten und von Sachtexten. Hierfür untersuchten sie Testergebnisse von 106 Schülerinnen und Schülern der 3. Jahrgangsstufe aus Schulen der Deutschen Gemeinde Belgien mit entweder ausschließlich deutscher (n = 40) oder mit (auch) anderer Familiensprache. Die Auswertungen erfolgten anhand von Strukturgleichungsmodellen.

Kinder mit (auch) anderer als deutscher Familiensprache erzielen deskriptiv durchgängig niedrigere Testergebnisse in den Wortschätzen sowie in den Lesekompetenzen, signifikant fallen die Unterschiede im Alltagswortschatz (d = -0.5) und in der Lesekompetenz bei narrativen Texten (d = -0.5) aus. Daneben werden bei ihnen die Lesekompetenzen für narrative Texte (r^2 = .20) und Sachtexte (r^2 = .21) durch Alltags- und Bildungswortschatz in ähnlichem Maße vorhergesagt (.22 ≤ β ≤ .29). Bei Kindern mit ausschließlich deutscher Familiensprache hingegen ist für die Lesekompetenzen für narrative Texte (r^2 = .61) und Sachtexte (r^2 = .42) insbesondere der Alltagswortschatz von Bedeutung (.61 ≤ β ≤ .62), der Bildungswortschatz ist nur für die Lesekompetenz bei narrativen Texten relevant (β = .21). Insgesamt vermittelt der Alltagswortschatz den Zusammenhang zwischen Familiensprache und Lesekompetenzen vollständig.

Daraus leiten die Autorinnen als praktische Konsequenz ab, dass der Förderung des Alltagswortschatzes besondere Bedeutung im Hinblick auf die Verringerung von Bildungsungerechtigkeiten zukommen sollte. Für die zukünftige Forschung regen sie u. a. an, ihre Arbeit mittels einer größeren Stichprobe für andere Altersgruppen bzw. im Längsschnitt durchzuführen und weitere mögliche Einflussfaktoren auf die Lesekompetenzen zu untersuchen.

Die Untersuchung trägt wesentlich dazu bei, die Lesekompetenz vor dem Hintergrund der Wortschatzbeherrschung und der Textgenres zu verstehen und mit der Förderung des Alltagswortschatzes einen Weg zur Steigerung der Lesekompetenz aufzuzeigen. Damit wird ein Weg zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit (auch) anderer als der deutschen Familiensprache erkennbar. Allerdings sollte zur Klärung der Tragfähigkeit der Ergebnisse zukünftig geprüft werden, inwiefern sie sich bei Differenzierungen, beispielsweise hinsichtlich der Klassenstufe oder unterschiedlicher Familiensprachen, bestätigen lassen.

CC BY NC ND

Hintergrund

Kinder, welche mit einer anderen Familiensprache als der in der Schule genutzten Unterrichtssprache aufwachsen, erreichen laut Forschung im Mittel niedrigere Schulkompetenzniveaus. Sie haben damit eine geringere Chance, ihre schulische Laufbahn mit einem ihren Fähigkeiten entsprechenden Abschluss zu beenden. Eine geringere mittlere Kompetenz in der Unterrichtssprache gilt somit – neben etwa dem sozioökonomischen Hintergrund – als wesentliche Ursache von Nachteilen für Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die Studie von Schlitter und McElvany der Relevanz der Familiensprache für die Lesekompetenz. Als besonders herausfordernd werde oft die Bedeutung von Bildungs- im Vergleich zu Alltagssprache vermutet, die jeweils auch mit unterschiedlichen Wortschätzen einhergingen. Allerdings lägen bislang nur wenige Befunde für differentielle Unterschiede zwischen Kindern deutscher und anderer Familiensprache vor, die sich auf diese verschiedenen Sprachregister und deren Zusammenhänge mit anderen Sprachaspekten wie etwa der Lesekompetenz beziehen.

Die Autorinnen verdeutlichen anhand bestehender Forschung, dass Kinder mit (auch) einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache schon beim Eintritt ins Bildungssystem gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern systematische Unterschiede hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenz aufweisen, so auch in Bezug auf die Lesekompetenz (siehe hierzu und auch weiterführend Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012, zur IGLU-Studie 2011).

Lesen setze sich dabei aus verschiedenen Prozessen wie dem Dekodieren lexikalischer Einheiten und dem inhaltlichen Verständnis des Gelesenen zusammen. Der Wortschatz hänge dabei stark mit der Lesekompetenz zusammen und sei eine notwendige Voraussetzung für deren Aufbau. Hierbei sei zwischen dem aktiven Wortschatz als Reservoir für die eigene Sprachproduktion und dem rezeptiven Wortschatz für das Verstehen der Sprachprodukte anderer Menschen zu unterscheiden.

Des Weiteren wird zwischen einem Wortschatz der Bildungs- und der Alltagssprache unterschieden. Im Rahmen von Bildungssprache spiele eine vergleichsweise starke Schriftsprachorientierung (mit komplexen grammatikalischen und syntaktischen Strukturen und einem eher fachlich-akademischen Wortschatz), wie sie z. B. im Schulkontext üblich sei, eine große Rolle. Die Bildungssprache und der damit verbundene Wortschatz würden vornehmlich im schulischen Kontext erworben, wobei die Bildungsnähe und die Sprachgewohnheiten im Elternhaus relevant seien – aus Letzterem ergebe sich für Kinder mit anderer Familiensprache (oder aus sozial benachteiligten Haushalten) eine große Herausforderung. Der Bildungssprache stellen die Autorinnen die Alltagssprache gegenüber, die häufiger und mit einem eher üblichen Wortschatz in alltäglichen Kontexten genutzt wird.

Darüber hinaus hätten auch textbezogene Aspekte einen Einfluss auf das Lesen. In der vorliegenden Studie werden narrative Texte von Sachtexten unterschieden, da jeweils Organisation und Präsentation der Informationen anders geartet sind. So sollen narrative Texte eher alltagssprachlich orientiert sein, „Geschichten“ folgen und eher Alltagswortschatz beinhalten, Sachtexte hingegen sollen eher bildungssprachlich orientiert sein, logisch-chronologischen Strukturen folgen und verstärkt Bildungswortschatz verwenden. Durch diese Eigenschaften würden zu Beginn der Schulzeit oft narrative Texte eingesetzt, während Sachtexte erst nach und nach vermehrt zum Einsatz kämen. So sei bekannt, dass Kinder ein besseres Textverständnis bei literarischen als bei Sachtexten erreichen und dass Aufgaben – etwa im Fach Mathematik – besser gelöst würden, wenn diese mit geringer sprachlicher Komplexität formuliert werden.

Aus diesem Forschungsstand leiten Schlitter und McElvany mehrere Forschungsfragen und Hypothesen zur Relevanz der Familiensprache für die Lesekompetenz ab:

1. Bestehen systematische Unterschiede in Bezug auf Bildungs- oder Alltagswortschatz zwischen Kindern mit deutscher und Kindern mit (auch) anderer Familiensprache?
   Hier nehmen die Autorinnen an, dass Kinder mit (auch) anderer Familiensprache in beiden Wortschatzregistern niedrigere Kompetenzniveaus erreichen; dies soll verstärkt für den Bildungswortschatz gelten.
2. Weisen Kinder mit deutscher und Kinder mit (auch) anderer Familiensprache systematisch unterschiedliche Lesekompetenzen bei narrativen Texten bzw. Sachtexten auf?
   Die Autorinnen vermuten hier einen Rückstand der Kinder mit (auch) anderer Familiensprache; dies soll vor allem bei den Sachtexten deutlich ausgeprägt sein.
3. Inwiefern sagen Alltags- und Bildungswortschatz die Lesekompetenzen von Kindern mit deutscher und Kindern mit (auch) anderer Familiensprache in Bezug auf narrative Texte bzw. Sachtexte vorher?
   Die Autorinnen gehen davon aus, dass Alltags- und Bildungswortschatz in beiden Gruppen zur Vorhersage der Lesekompetenzen taugen; dabei könnte der Alltagswortschatz vor allem für die Vorhersage der Lesekompetenz in Bezug auf narrative Texte geeignet sein, der Bildungswortschatz hingegen in Bezug auf Sachtexte.
4. Wird die Vorhersage der Lesekompetenzen durch die Familiensprache mediiert (vermittelt) durch die Kompetenzen bei den beiden Wortschatzregistern?
   Hier erwarten die Autorinnen, dass die Familiensprache sich auf die Kompetenzen im Alltags- und Bildungswortschatz auswirkt und diese wiederum die Lesekompetenz vorhersagt.

Design

Stichprobe

Im Jahre 2014 wurden 107 Kinder (57 % weiblich) aus insgesamt sechs dritten Klassen (Durchschnittsalter: 8.62 Jahre) an fünf Schulen der Deutschen Gemeinschaft Belgien untersucht. Damit wurden Kinder aus einer Kulturlandschaft erfasst, die v. a. deutsch- und französischsprachig ist (wobei Deutsch die Unterrichtssprache darstellte). Letztlich gingen Daten von 106 Kindern in die Analyse ein. Von den Kindern sprachen 40 in ihrer Familie nur Deutsch, 66 (auch) eine andere Sprache (davon 10 ausschließlich die andere Sprache). Die beiden Gruppen „Deutsch als Familiensprache“ und „(auch) andere Familiensprache“ unterschieden sich nicht signifikant im Hinblick auf Alter, Geschlecht oder sozioökonomischen Status.

Erhebungsinstrumente

Die Erfassung der Daten erfolgte durch eine papierbasierte Kurzvariante des Testinstruments FALKE. Dieses erfasst neben der Lesekompetenz von Sach- und narrativen Texten auch den rezeptiven Wortschatz (getrennt nach Alltags- und Bildungswortschatz) und erwies sich in einer Pilotstudie mit 1 106 Kindern der dritten Klasse als valide im Vergleich mit anderen Tests (ELFE 1-6, Lenhardt & Schneider, 2006 sowie CFT 1-R, Weiß & Osterland, 2012).

Den Kindern wurden zur Feststellung der Lesekompetenz 31 kurze Texte (15 narrativ, 16 sachbezogen) mit unterschiedlicher syntaktischer/grammatikalischer Komplexität, verschiedenartiger inhaltlicher Organisation und Abstraktheit sowie unterschiedlichem Wortschatz vorgelegt, zu denen jeweils eine Multiple-Choice-Frage (vier mögliche Antworten) gestellt wurde.

Um den Wortschatz zu erfassen, sollte 36 Wörtern das passende Synonym zugeordnet werden (ebenfalls je vier Antwortmöglichkeiten). Diese Wörter stammten in jeweils 18 Fällen aus dem Alltags- bzw. dem Bildungswortschatz. Dabei wurden die allgemeine Gebräuchlichkeit des Wortes und dessen sprachliches Anforderungsniveau berücksichtigt. Richtige Zuordnungen wurden mit jeweils einem Punkt gewertet, für falsche/fehlende Antworten gab es keinen Punkt. Reliabilitätskontrollen zeigten durchgängig zufriedenstellende Werte.

Jedes Kind gab an, in welcher Sprache/welchen Sprachen die Kommunikation in seiner Familie üblicherweise erfolgte. Für die Auswertungen wurde anschließend zwischen Kindern mit „nur deutscher Familiensprache“ (n = 40) und Kindern mit „(auch) anderer Familiensprache“ (n = 66) unterschieden. Der sozioökonomische Status wurde auf der Basis des HISEI (Ganzeboom & Treimann, 1996) erfasst.

Auswertung

Es wurden für jedes teilnehmende Kind vier Variablen berechnet: Alltagswortschatz, Bildungswortschatz sowie Lesekompetenz bei narrativen Texten und Lesekompetenz bei Sachtexten. Entsprechende Analysen wie konfirmatorische Faktoranalysen und Reliabilitätsanalysen ergaben statistisch zufriedenstellende Werte in Bezug auf die Skalen und Berechnungen. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen belegten zudem, dass Alltagswortschatz und Bildungswortschatz ausreichend gut voneinander getrennt werden konnten und dass dies auch für narrative Texte und Sachtexte galt.

Zunächst wurde der Einfluss des sprachlichen Hintergrundes (Familiensprache: deutsch/(auch) andere) analysiert. Dazu wurde anhand eines sogenannten Strukturgleichungsmodells (mit dem die Variablen zueinander in Beziehung gesetzt werden) analysiert, inwiefern der sprachliche Hintergrund (Familiensprache: deutsch/(auch) andere) die vier abhängigen Variablen vorhersagt. In einer erweiterten Analyse wurde auch der sozioökonomische Status als Prädiktor miteinbezogen, um zu überprüfen, ob ein möglicher Effekt wirklich auf den sprachlichen Hintergrund zurückzuführen und nicht eigentlich durch den sozioökonomischen Status entstanden ist.

Schließlich wurde in einer Mediationsanalyse überprüft, ob der Wortschatz als Mediator fungiert, also ob der sprachliche Hintergrund Unterschiede im Wortschatz vorhersagt und der Wortschatz wiederum Unterschiede in der Lesekompetenz. Somit würde der sprachliche Hintergrund die Lesekompetenz nicht direkt, sondern indirekt vorhersagen.

Ergebnisse

Differentielle Unterschiede in Wortschätzen und Lesekompetenzen

Im Hinblick auf den Alltagswortschatz zeigt sich ein signifikanter Unterschied zu Ungunsten von Kindern mit (auch) einer andern Familiensprache (ß = -.28), beim Bildungswortschatz ist erwartungswidrig kein signifikanter Unterschied zu belegen. Dieses Muster gilt auch dann, wenn der sozioökonomische Status einbezogen wird. Allerdings lässt sich durch den sozioökonomischen Status unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit nach Familiensprache der Bildungswortschatz vorhersagen (ß = .28), nicht jedoch der Alltagswortschatz.

Hinsichtlich der Lesekompetenz ergibt die Untersuchung für Kinder mit (auch) anderer Familiensprache ungünstigere Ergebnisse bei narrativen Texten (ß = -.27), während in Bezug auf Sachtexte der Prädiktor Familiensprache nur tendenziell signifikant ist (ß = -.20, p = .08). Auch dieses Muster ist bei Einbezug des sozioökonomischen Status stabil, wobei der sozioökonomische Status für sich genommen die

Lesekompetenzen nicht vorhersagt.

Alltags- und Bildungswortschatz als Prädiktoren für Leseverständnis
Bei Kindern mit deutscher Familiensprache wird das Textverständnis bei narrativen Texten in höherem Maße durch den Alltagswortschatz (ß = .62) als durch den Bildungswortschatz (ß = .21) vorhergesagt. Hingegen erweist sich bei Sachtexten lediglich der Alltagswortschatz (ß = .61) als signifikanter Prädiktor.

Abweichend davon erweisen sich für Kinder mit (auch) einer anderen Familiensprache der Alltags- und Bildungswortschatz sowohl für das Verständnis narrativer Texte (ß = .29 und ß = .22) als auch sachlicher Texte (ß = .27 und ß = .25) als prädiktiv.

Bezieht man den sozioökonomischen Status in die Untersuchung ein, dann zeigt sich für Kinder mit deutscher Familiensprache keine Änderung des Ergebnisses, während bei Kindern mit (auch) einer anderen Familiensprache der Bildungswortschatz für das Verständnis narrativer Texte an Bedeutung verliert.

Mediation der Prädiktion der Lesekompetenzen nach Sprachhintergrund durch die Wortschatzkompetenzen
Da oben gezeigt wurde, dass ein Unterschied vor allem hinsichtlich des Alltagswortschatzes, weniger aber bezüglich des Bildungswortschatzes besteht, wurde nur der Alltagswortschatz in seiner Rolle als Mediator untersucht. Dabei erweist sich der Alltagswortschatz als wesentlicher Mediator bei der Vorhersage der Lesekompetenz. Der Einfluss der Familiensprache auf die Lesekompetenzen ist somit indirekt, also über den Alltagswortschatz vermittelt.

Diskussion und Einschätzung

Die Autorinnen schließen mit ihrer Untersuchung zur Relevanz der Familiensprache für Lesekompetenzen an Forschungsergebnisse an, welche den Kompetenzen in der Unterrichtssprache eine hohe Bedeutung für schulische Leistungen beimessen. Durch die Auftrennung des Wortschatzes in die zwei Konstrukte Bildungs- vs. Alltagswortschatz und die getrennte Betrachtung von narrativen und Sachtexten ergibt sich eine sinnvolle, innovative Erweiterung des Forschungsstandes.

Von besonderer Bedeutung – weil nach den vorliegenden Befunden nicht zu erwarten – erscheint die besonders hohe Relevanz des Alltagswortschatzes (im Vergleich mit dem Bildungswortschatz) für Kinder mit deutscher Familiensprache. Er erweist sich als Basis für die Ausbildung von Lesekompetenzen. Demgegenüber scheint der Einfluss des Bildungswortschatzes auf Lesekompetenzen überraschend gering – die Autorinnen mahnen zu diesem Thema weiteren Forschungsbedarf an.

Zu Recht halten sie es für dringend geboten, dabei unterschiedliche Altersgruppen ins Auge zu fassen, denn in höheren Jahrgangsstufen könnte der Einfluss des Bildungswortschatzes von spürbar höherer Relevanz sein – zu dieser Fragestellung könnten auch Studien im Längsschnitt hilfreich sein, die die Entwicklung über einen längeren Zeitraum untersuchen.

Auch schlagen die Autorinnen eine vertiefte Analyse von verwendeten Sachtexten der dritten Jahrgangsstufe vor: Sollten die verwendeten Begrifflichkeiten hier als sehr einfach einzuschätzen sein, dann wäre das ein möglicher Erklärungsansatz für das festgestellte Ergebnismuster, da hier möglicherweise noch kein höherer Bildungswortschatz zum Verstehen notwendig wäre. Auch wären, vor

allem bei der Gruppe mit (auch) anderer als der deutschen Familiensprache, weitere Einflussfaktoren bezüglich der Lesekompetenz zu suchen und der Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Erwerb des Bildungswortschatzes zu klären. Generell sei die Betrachtung einer größeren Stichprobe sinnvoll, so die Autorinnen.

Als praktische Konsequenz aus den bisherigen Befunden leiten die Autorinnen ab, dass in der Schule der Aufbau des alltagssprachlichen Wortschatzes systematisch betrieben werden sollte, um die substantiellen Nachteile von Kindern mit (auch) anderer Familiensprache auszugleichen und bei diesen die Lesekompetenz zu verbessern.

Es handelt sich um eine gelungene und relevante Studie, die mit wenigen Limitationen einhergeht.

1. Die Konstrukte von Bildungs- und Alltagswortschatz werden zwar benannt, ihre Beschreibung bleibt aber auf einer eher abstrakten Ebene. Vor allem für eine angestrebte unterrichtspraktische Nutzung der Ergebnisse müssten eindeutigere Kriterien benannt werden, woran Bildungs- und Alltagswortschatz im konkreten Beispiel zu identifizieren wären.
2. Die Ergebnisse beziehen sich auf Kinder der dritten Klassenstufe. Hier dürften Kinder noch ziemlich am Anfang des Aufbaus eines Bildungswortschatzes stehen und Texte für diese Altersstufe dürften im Hinblick auf den eingesetzten Wortschatz vergleichsweise einfach sein, wie die Autorinnen auch in der Diskussion aufwerfen. Möglicherweise könnte also ein späterer Zeitpunkt besser geeignet sein, um den Zusammenhang von Lesekompetenz, Texttyp und Wortschatz zu ermitteln. Ob die Klassenstufe gezielt festgelegt wurde, wird in der Studie nicht näher erläutert oder begründet.
3. Für das Umfeld der untersuchten Deutschen Gemeinde in Belgien liegt ein Gebrauch vornehmlich der französischen (und damit einer indoeuropäischen) Sprache als weitere Familiensprache nahe. Auf Deutschland bezogen könnte eine Übertragung der so gewonnenen Ergebnisse aber zu der Komplikation führen, dass hier auch Sprachen im familiären Gebrauch sind, die (wie das Türkische) in Bezug auf Wortbildung und Syntax weitreichende Unterschiede zur deutschen Sprache aufweisen. Damit könnten Probleme hinsichtlich der Entwicklung der Lesekompetenz verbunden sein, die über die bloße Betrachtung der Auswirkungen des Wortschatzes hinausgehen. Es sollten daher weiterführend auch differenzierte Erkenntnisse zu verschiedenen Sprachhintergründen ins Auge gefasst werden.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte

- Welche Rolle spielt der Faktor Textverständnis für meinen Unterricht?
- In welchem Ausmaß stelle ich dabei Verständnisprobleme fest?
- In welchem Bereich (Wortschatz, Syntax, Komplexitätsgrad) liegen die Verständnisprobleme?

- Welche Möglichkeiten habe ich als Lehrkraft, zum Aufbau des Wortschatzes meiner Schüler und Schülerinnen beizutragen?
- Beschränke ich mich in diesem Rahmen auf die Vermittlung von (fachspezifischen) Bildungsbegriffen oder berücksichtige ich auch den Alltagswortschatz?

Literatur

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational Status for the 1988. International Standard Classification of occupations. *Social Science Research, 25*, 201–239.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Hogrefe.

Weiß, R. H. & Osterland, J. (2012). *CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1*. Hogrefe.

Rezensent/-in

Dr. Heinz Sander, Lehrer am Gymnasium der Stadt Kerpen – Europaschule und Privatdozent an der Universität zu Köln

Zitiervorschlag

Sander, H. (2026). Rezension zu Schlitter, T. & McElvany, N. (2017). Zur prädiktiven Relevanz des Alltags- und Bildungswortschatzes für die Lesekompetenz nach Textgenre – Analysen für Lernende mit deutscher und anderer Familiensprache. Empirische Pädagogik, 31(4), 390–410. *Forschungsmonitor Schule, 50*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=188

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Heinz Sander (2026) für den Forschungsmonitor Schule.