

## Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache

### Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen

Maik Philipp

#### Abstract

Der Wortschatz gilt als wichtige Voraussetzung des Leseverstehens, er ist allerdings in der Leseförderung in der Erstsprache ein vernachlässigtes Feld. Dieser Beitrag widmet sich einigen drängenden Fragen aus quantitativer Perspektive: Welche Anforderungen stellen Texte an den Wortschatz von Leserinnen und Lesern? Wie verhalten sich Leseverstehen und Wortschatz zueinander? Wodurch erlangen Heranwachsenden ihren Wortschatz? Welche didaktischen Massnahmen erhöhen ihn?

#### Schlüsselwörter

Wortschatz, Leseverstehen, Leseverhalten, Familie

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

---

#### Autor

Maik Philipp, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen  
Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau  
maik.philipp@fhnw.ch

# 1 Einleitung

Stellen Sie sich vor, Sie müssten diesen Satz lesen und jemandem danach erklären, worum es in ihm geht:

„Das für die Überwindung der Monismus-Dualismus-Dichotomie wichtigste Argument ist dabei, daß diese Überführung keineswegs die Ausschaltung oder Elimination einer Intentionalitäts-Verbalisierung impliziert, sondern dass grundsätzlich auch Manifestationen des handlungstheoretischen Sprachspiels – obwohl sie sich (u. a.) auf internal subjektive Phänomene etc. beziehen – als Tehengen der psychologischen Basissprache akzeptierbar, ja anzustreben sind“ (Groeben, 1986, S. 126).

Nicht einmal ganz so lang wie drei SMS enthält er eine geballte Menge wenig geläufiger Fremdwörter wie „Monismus“, „Dualismus“, „Dichotomie“, „Manifestationen“, „Intentionalität“, „Verbalisierung“, „implizieren“, „Tehengen“ – und dies zum Teil in Wortzusammensetzungen. Daneben sind weitere Komposita aus geläufigeren Begriffen zu nennen wie „handlungstheoretisch“ oder „Sprachspiel“, die sich nicht sofort erschließen. Einfach, das kann man mit Fug und Recht sagen, macht es einem dieser Satz mit seiner Häufung an unbekanntem Wörtern und Wendungen wirklich nicht. Und wenn Sie als Leserin oder Leser ihn nicht verstanden haben, dürfte das damit zu tun haben, dass bereits bei zwei Prozent unbekanntem Wörtern in einem Text das Verstehen bzw. Lesen zum Vergnügen kaum möglich ist. Als kritische Grenze gelten nach einem Experiment von Hirsh und Nation (1992) fünf Prozent unbekanntem Wörtern: Sind noch mehr Wörter unbekannt, bleiben Texte gänzlich unverständlich. Der Satz von Norbert Groeben enthält 49 Wörter, was bedeutet, dass schon bei zwei unvertrauten Wörtern das Verständnis aus eigener Kraft nicht mehr gewährleistet ist. Und selbst wenn Sie nur das Wort „Tehengen“ nicht kennen – im Fremdwörterduden steht es übrigens auch nicht –, bleibt der kurze Text für Sie vermutlich immer noch ein Buch mit sieben Siegeln. Für 38 Prozent der im Schuljahr 2003/2004 untersuchten deutschen Neuntklässler dürfte diese Erfahrung bei weitaus weniger anspruchsvollen Texten zum Alltag gehören. So hoch war nämlich der Anteil der Jugendlichen, die in der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI) im Testteil Wortschatz Deutsch an Aufgaben der Niveaustufe A scheiterten (Willenberg, 2007, S. Abbildung 1). Aufgaben dieses Typs sahen zum Beispiel so aus:

- „Finde genauere Ausdrücke an den Stellen, an denen Wörter durchgestrichen sind:  
 Mirjam sagte zu Frank: „Mit dir gehe ich nicht mehr zum Konzert. Denn du hast mich vor meiner besten Freundin schlecht gemacht.“  
 a) Frank ~~sagte~~: „Das stimmt überhaupt nicht. Sie ist über dich hergezogen.“  
 b) Mirjam ~~sagte~~ daraufhin: „Meine beste Freundin würde das niemals tun!““  
 (Quelle: Willenberg, 2008, S. 74)

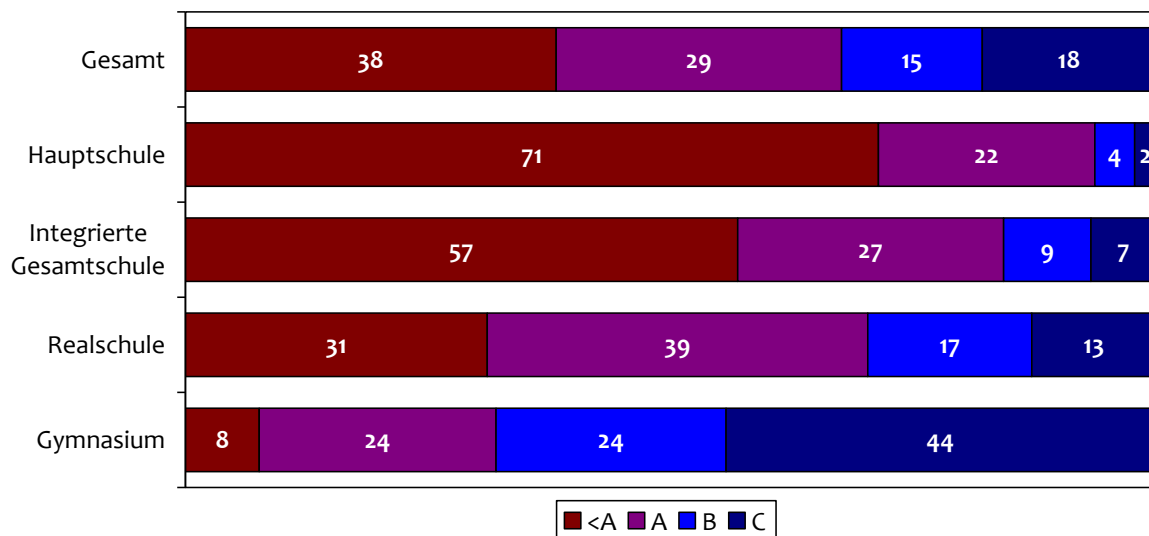


Abbildung 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Klasse auf die Kompetenzstufen A, B, C und unter A im Wortschatz (Angaben in Prozent; Quelle: eigene Darstellung basierend auf Willenberg, 2008, und den Angaben unter <http://www.heiner-willenberg.de/der-wortschatz.html>)

Synonyme für „sagen“ in einer Konfliktsituation zu finden, dafür brauchten die Befragten die Kenntnis der häufigsten 2000 Wörter im Deutschen.<sup>1</sup> In der deutschen Hauptschule waren mehr als 70 Prozent der Jugendlichen damit überfordert, an Integrierten Gesamtschulen mehr als die Hälfte und an Realschulen fast ein Drittel. Dieser geringe Wortschatz ist vermutlich ein gravierendes Problem, wenn es um das Verständnis von Texten geht. Und tatsächlich waren die wenig rezipierten DESI-Ergebnisse zum Leseverstehen wenig dazu angetan, sich hinsichtlich des Textverständnisses der Illusion hinzugeben, es sei ausreichend. Tatsächlich wirkte die Risikogruppe in den DESI-Daten erheblich größer als in PISA (Gailberger & Willenberg, 2008).

Im gleichen Jahr, aus dem das Groeben-Zitat am Beitragsbeginn stammt, hat Keith Stanovich (1986) einen bis heute viel beachteten Aufsatz zum Matthäus-Effekt veröffentlicht. In ihm legt er seine Erklärung für die unterschiedlich ausgeprägte Verstehensleistung dar, die er als einen Schereneffekt beschreibt. Für Kinder, die mit dem Lesenlernen Probleme hatten, setzte ein Teufelskreis ein, indem sie die Mühe des Lesens vermeiden und sich dadurch nicht verbessern können. Kinder hingegen, denen das Lesenlernen leichter fällt, lesen mehr und werden besser. Stanovich hat das explizit auch für den Zusammenhang von Leseverstehen, Lesepraxis und Wortschatz beschrieben. Obwohl diese Wechselwirkung plausibel erscheint, ist der Matthäus-Effekt zumindest für das Leseverstehen nicht eindeutig belegt (Philipp, 2011c). Vielmehr wirft das Phänomen einige Fragen auf, von denen einige für diesen Beitrag zentral sind. Dabei handelt es sich um die folgenden, die zugleich den Text strukturieren:

- Was ist der Wortschatz (Abschnitt 2)?
- Welche Anforderungen stellen bestimmte Texte an den Wortschatz (Abschnitt 3)?
- In welchem Verhältnis stehen Leseverstehen und Wortschatz von LeserInnen (Abschnitt 4)?
- Welche Ergebnisse liegen zum Wortschatzerwerb vor (Abschnitt 5)?
- Welche vorschulischen und schulischen Maßnahmen der Wortschatzförderung sind nachweislich wirksam (Abschnitt 6)?

Die zugrunde liegenden Daten in diesem Beitrag stammen primär aus quantitativen Studien und vorrangig aus dem angelsächsischen Raum. Es ist Ziel des Beitrags, einen (selektiven) Überblick über einen im deutschsprachigen Raum zu lange vernachlässigten Bereich der Lesedidaktik zu geben (Abschnitte 2–4), Problemfelder des außerschulischen Erwerbs von Wörtern zu konturieren (Abschnitt 5) und Lösungsperspektiven für den Unterricht zu skizzieren (Abschnitt 6).

## 2 Was ist der Wortschatz?

Eine allgemeingültige Definition, was der Wortschatz ist, liegt bislang nicht vor. Willenberg (2007, S. 148) definiert den Wortschatz so: „Ein Mensch mit einem guten Wortschatz verfügt über ein großes Repertoire von generellen Einträgen in seinem inneren Lexikon, und er kann die verschiedenen diffizilen Nuancen unterscheiden, die das Vokabular unserer Sprache anbietet und die beim Lesen, Schreiben oder Kommunizieren so wichtig sind.“ Ganz ähnlich ist die Begriffsbestimmung des Konsortium HarMoS Schulsprache (2010). Es umschreibt Wortschatz darüber, „über welche und wie viele Wörter ein Mensch produktiv (aktiv) oder rezeptiv (passiv) verfügt und wie jemand diese Wörter miteinander vernetzt hat. Wortschatz als solcher kann daher als (geordnete) Liste oder als Speicher verstanden werden“ (S. 5). Wortschatz wird den beiden Begriffsbestimmungen zufolge als interner Speicher zusammenhängender Begriffe unterschiedlichen semantischen Gehalts aufgefasst. Beide Definitionen trennen schriftbezogene und mündliche sowie aktive und rezeptive Facetten des Wortschatzes und stehen damit im Einklang mit internationalen Definitionen, die diese Vier-Feld-Matrix ebenfalls benennen (Graves & Silverman, 2011; Pearson et al., 2007).

Egal, ob mündlich oder schriftlich, rezeptiv oder produktiv: Der Erwerb des Wortschatzes ist ohne das Wissen über Wörter nicht zu denken. Nagy und Scott (2000) machen auf *fünf Merkmale von Wörtern* aufmerksam:

1. Das Wortlernen vollzieht sich *schrittweise*. Es lassen sich damit Stufen ableiten, die damit beginnen, dass Wörter gänzlich unbekannt sind, schon einmal aufgetaucht sind, ohne dass Personen die Bedeutung kennen, es im Kontext erkennen und auf seine Bedeutung schließen, es gut kennen und schließlich richtig anwenden können.

---

<sup>1</sup> Aufgaben des Typs B verlangten es, dass die Jugendlichen häufigere Konkreta oder Abstrakta benennen sollten, die zwar nicht zum Grundwortschatz gehören, jedoch durchaus im Sprachgebrauch von Neuntklässlern auftauchen. Auf dem höchsten Aufgabenniveau, C, war das Wissen über seltenere Fach- oder Fremdwörter und Redewendungen gefragt, die laut Willenberg (2008) zum Wissensgebiet der getesteten Jugendlichen gehören können.

2. Wörter sind *polysem*, haben also verschiedene und nicht notwendigerweise miteinander zusammenhängende Bedeutungen wie etwa das Homonym „Mutter“. Das erhöht zum einen die Komplexität und zum anderen deutet es die Bedeutung des Kontextes an, in dem ein Wort erscheint. Erst dadurch lassen sich Stilmittel wie Ironie erkennen.
3. Das Wissen über Wörter ist *mehrdimensional*: Es erstreckt sich auf die mündliche Verwendung, die Schreibweise, grammatische Eigenschaften, Verbindungen mit anderen Wörtern, Wissen über Bedeutungsnuancen etc.
4. Das Wissen über ein Wort ist *nicht unabhängig vom Wissen über andere Wörter*, was besonders bei Antonymen auffällt, aber nicht nur dort. Dafür ein Beispiel: Kanarienvögel zwitschern, Katzen miauen, und auch wenn die Art unterscheidet, wie sich diese Tiere akustisch bemerkbar machen, handelt es sich um Haustiere.
5. Zu guter Letzt hängt das Wissen über Wörter davon ab, um welche Art von Wörtern es sich handelt. Willenbergl (2007) führt die Kategorien Basiswörter, Abstrakta, Konkreta und Fachwörter an. Artikel oder Pronomen und ihre Verwendung zu kennen hat eine andere Qualität, als „Desoxyribonukleinsäure“, „Existenzialismus“ oder „Schrödingers Katze“ mental repräsentiert zu haben.

Die Liste der fünf Spiegelstriche verdeutlicht, dass der Wortschatz einen stark wissensbasierten Bereich bildet, welcher sich durch eine außerordentliche Komplexität auszeichnet. Dem hat Paris (2005) Rechnung getragen, denn er hat sich unter theoretischer und Erwerbsperspektive den Fähigkeiten beim Lesen gewidmet. Er führt ein Kontinuum mit zwei Polen an: den begrenzten und den unbegrenzten Fähigkeiten (Tabelle 1). Für Paris (2005) sind die in der angelsächsischen Forschungsliteratur prominent diskutierten Fähigkeiten entlang des Kontinuums zu verorten. Die Kenntnis des Alphabets, das Dekodieren und das Wissen über Schriftsprache hält er für hochgradig begrenzte Fähigkeiten, während Wortschatz und Textverstehen unbeschränkt seien. Zwischen diesen Extremen befinden sich phonologische Bewusstheit und die mündliche Leseflüssigkeit. Wichtig erscheint bei dieser Unterteilung, dass es kein „fertiges“ Leseverstehen und keinen „fertigen“ Wortschatz gibt, sondern diese beiden Bereiche tendenziell immer weiter ausbaufähig sind. Das deutet auf strukturelle Gemeinsamkeiten hin.

Vergleichsdimension	Begrenzte Fähigkeiten	Unbegrenzte Fähigkeiten
inhaltliche und zeitliche Reichweite	gering (z. B. endliche Anzahl von Buchstaben)	groß (z. B. Wortschatz oder Verständnis einer großen Bandbreite von Texten)
Breite	Beschränkung auf zentrale/typische Elemente	Ausweitung auf immer breiteres Spektrum
Erlernbarkeit	in kurzer Zeit	nur langfristig möglich
Beherrschung	komplette Beherrschung möglich	tendenziell unabschließbar

**Tabelle 1: Vergleich begrenzter und unbegrenzter Lesefähigkeiten (Auswahl von Vergleichsdimensionen) gemäß Paris (2005)**

### 3 Welche Anforderungen stellen bestimmte Texte an den Wortschatz von LeserInnen?

In den vergangenen Jahren haben zahlreiche Linguisten Texte untersucht, wie viele Wörter bzw. genauer Wortfamilien, also verschiedene Wörter mit gleichem Wortstamm bzw. gleicher etymologischer Herkunft, nötig sind, damit das 95- bzw. 98-Prozent-Kriterium erfüllt wird, nach dem ein Text erst verständlich ist.<sup>2</sup> Um diese Frage zu beantworten, wurden mündliche und schriftliche Texte darauf analysiert, wie viele häufige bzw. weniger häufige Wörter sie enthalten. Insbesondere die Arbeiten von Paul Nation haben dazu beigetragen, die Eigenheiten von medial mündlicher und schriftlicher Sprache hinsichtlich des Vokabulars besser zu verstehen (Tabelle 2).

<sup>2</sup> Natürlich gibt es noch andere Faktoren, die über die Textverständlichkeit unterscheiden. So führen Christmann und Groeben (1999) vier theoretisch begründete Merkmale an: a) die kognitive Gliederung der Textinhalte, also die Strukturierung und Organisation der Inhalte, b) die sprachliche Einfachheit, c) sprachliche Redundanz und d) die Interessanztheit der Inhalte bzw. Darstellung. An dieser Stelle geht es jedoch lediglich um ein (Oberflächen-)Merkmal von Texten.

Kriterium (Anteil bekannter Wörter)	Mündlich		Print			
	Gespräch	Film „Shrek“	Roman „Das Bildnis des Dorian Gray“	Roman „Alice im Wunder- land“	Fünf Romane für erwachse- ne Leser	Zeitungen
95 %	3000	4000	2000	2000	> 4000	4000
98 %	> 7000	7000	3000	5000	9000	8000

**Tabelle 2: Häufigkeit der Wortfamilien, die für ein Verständnis von 95 bzw. 98 Prozent der Wörter nötig ist (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Hirsh & Nation, 1992, und Nation, 2006)**

Bereits im mündlichen Bereich sind viele Wortfamilien nötig, wenn man 95 bzw. 98 Prozent des Gesprochenen verstehen will. Für ein Gespräch und den Film „Shrek“ muss jemand über ein Minimum der 7.000 häufigsten Wörter verfügen, wenn nur zwei Prozent der Wörter unbekannt sind. Im Print-Sektor bestehen Unterschiede: Romane wie „Alice im Wunderland“ oder „Das Bildnis des Dorian Gray“ sind in ihrem Wortschatz anspruchsloser als die im Film „Shrek“ vorkommenden Wörter/Wortfamilien. Texte für Erwachsene setzen ein Minimum von 8.000 Wörtern voraus. Ruft man sich die DESI-Ergebnisse aus der Einleitung in Erinnerung, dürften zwei Drittel der Haupt- und ein Drittel der Realschuljugendlichen und insgesamt zwei von fünf Jugendlichen bei jeder der in den beiden Tabellen aufgeführten Texte bzw. sprachlichen Situationen überfordert sein.

Nation und Waring (1997) haben aus mehreren solcher auf Wortzählungen basierender Studien die Ergebnisse zusammengetragen. Selbst wenn man die 2.000 häufigsten englischen Wörter kennt, so hat man je nach Textart damit zwischen 78 und 91 Prozent des Vokabulars in Texten parat – also immer noch viel zu wenig. Nation und Waring schätzen, dass mit den häufigsten 2.000 Wörtern rund 80 Prozent der in einem durchschnittlichen Text vorkommenden Wörter abgedeckt sind. Überträgt man diesen Befund auf die DESI-Studie, dürften also selbst die knapp 30 Prozent der Jugendlichen auf Niveau A (Willenberg, 2007), die etwa die 4.000 häufigsten Wörter beinhaltet, immer noch gravierende Probleme haben, Texte wirklich zu verstehen. Gemeinsam mit jenen Jugendlichen unter Niveau A wäre dann bei zwei Dritteln der Testpersonen der Wortschatz *nicht* ausreichend (s. o., Abbildung 1). In der DESI-Studie wurde leider nicht geprüft, ob der Wortschatz tatsächlich einen Effekt auf das Leseverstehen hat. Das haben andere Quer- und Längsschnittstudien getan, um die es im nächsten Abschnitt geht.

#### 4 In welchem Verhältnis stehen Leseverstehen und Wortschatz?

Der Wortschatz wird allgemein als wichtiger Prädiktor des Leseverstehens betrachtet, und entsprechend gilt aus theoretischer Sicht die Identifikation von Wörtern als Basis für das Leseverstehen (Richter & Christmann, 2002). Zahlreiche Studien haben auf der Basis von Querschnittdaten demonstriert, dass ein größeres Vokabular ein größeres Textverstehen nach sich zieht. Das gilt übrigens für diverse Altersgruppen:

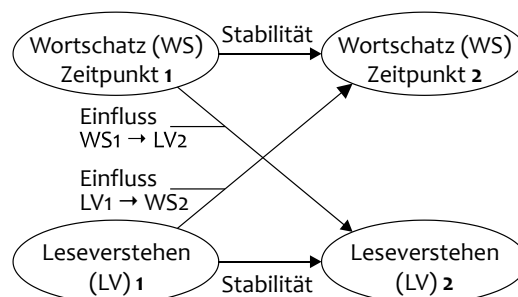
- *Kinder* im Vorschulalter (Lynch et al., 2008) und
- aus der Primarstufe (Cain et al., 2004; Lesaux et al., 2010; Ouellette, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Ricketts et al., 2007; Seigneuric & Ehrlich, 2005; Yovanoff et al., 2005; Wood, 2009),
- *Jugendliche* aus der Sekundarstufe (Cromley & Azevedo, 2007, 2011; Ouellette & Beers, 2010; Proctor et al., 2009; Schoonen et al., 1998; Townsend, Filippini, Collins & Biancarosa, in press; van Gelderen et al., 2007; Yovanoff et al., 2005) sowie
- *Erwachsene* (Braze et al., 2007; Cromley & Azevedo, 2011; Mellard et al., 2010).

Generell hat sich im Längsschnitt stets aufs Neue gezeigt, dass frühe schriftsprachliche Fähigkeiten spätere Leseleistungen vorhersagen (Duncan et al., 2007). Dem Wortschatz könnte dabei eine besonders prominente Rolle zukommen. So waren in einer amerikanischen Untersuchung die Wortschatztest-Ergebnisse aus der ersten Klasse am besten dazu geeignet, das Leseverstehen in Klasse 2 und 3 über soziodemografische Faktoren und weitere lesebezogene Fähigkeiten hinaus zu prognostizieren (Hemphill & Tivnan, 2008; ähnlich bei jüngeren Kindern: Muter et al., 2004). In einer kanadischen Studie zeigte sich, dass der Wortschatz im Vorschulalter das Leseverstehen in Klasse 4 vorhersagte (Sénéchal, 2006). In der Studie war der Wortschatz im Kindergarten sogar der bedeutendste Prädiktor. Eine noch weiter reichende Wirkung des Wortschatzes hat Lee (2011) demonstriert. Sie fand heraus, dass die Breite des (mündlichen) Wortschatzes im Alter von zwei Jahren noch nach neun Jahren bei Kindern fünfter Klassen Unterschiede das Leseverste-

hen bedingte. Das Besondere an der Studie ist, dass bekannte soziodemografische Einflussfaktoren wie sozioökonomischer Status, Geschlecht, Ethnie und Geburtsreihenfolge dabei schon berücksichtigt wurden.

Die Effekte des Wortschatzes über die gesamte Schulzeit hinweg machten sich auch in der Studie von Cunningham und Stanovich (1997) bemerkbar: In Klasse 11 bestanden immer noch Effekte des Wortschatzes aus Klasse 1 auf das Leseverstehen. Rescorla (2009) zufolge ließen sich bei 17-Jährigen 17 Prozent der Unterschiede in Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten über den Wortschatz im Alter von zwei bis zwei-einhalb Jahren erklären. Den wohl eindrucksvollsten Längsschnitt-Befund haben Schoon et al. (2010a) vorgelegt. Wie riskant ein geringer Wortschatz im Vorschulalter ist, zeigten sie in einer besonders langfristigen Perspektive: Wer als Fünfjähriger zu dem wortschatzschwächsten Siebtel der Kinder zählte, zeigte (im Vergleich mit Kindern mit normal ausgebildetem Vokabular) mit mindestens 2,5 Mal so hoher Wahrscheinlichkeit als 34-Jähriger lediglich Fähigkeiten im Leseverstehen und beim Schreiben, die man von Elfjährigen erwartet.

Bislang wurde nur davon ausgegangen, dass der Wortschatz bedeutsam für das Leseverstehen ist. Dabei ist natürlich eine umgekehrte Beziehung ebenso denkbar. Beispielsweise berichten Cain und Oakhill (2011), dass das Textverständnis im Alter von acht Jahren für 16-Jährige den Wortschatz prognostizierte. Der umgekehrte Effekt bestand nicht. Eine Studie aus den Niederlanden hingegen erbrachte den Befund, dass Wortschatz- und Leseverstehensentwicklung Ausdruck eines gemeinsamen zugrunde liegenden Faktors darstellen (Aarnoutse & van Leeuwe, 1998). Was ist also die treibende Kraft? Letztlich lässt sich diese Frage nach der Kausalität von Wortschatz und Leseverstehen nur mit so genannten „Kreuzpfadmodellen“ mit Longitudinal-Daten klären. In Kreuzpfadmodellen wie dem aus Abbildung 2 wird die Stabilität von Merkmalen berücksichtigt. Diese werden über die horizontal verlaufenden Pfeile abgebildet. Daneben enthält das Modell zwei weitere Pfeile, die über Kreuz laufen und dem Modell seinen Namen geben. Dabei wird angenommen, dass es sowohl einen Effekt der einen Variable aus Messzeitpunkt 1 auf die Ausprägung der zweiten Variable bei der zweiten Messung gibt als auch die umgekehrte Richtung. Wenn Effekte auf diese Art überprüft werden, kann die Frage nach der Kausalität am besten beantwortet werden. Es sind sämtliche denkbare Effekte in den Pfaden angelegt, und mit entsprechenden statistischen Verfahren wird ermittelt, welche der Pfade statistisch überzufällige Pfadstärken aufweisen.



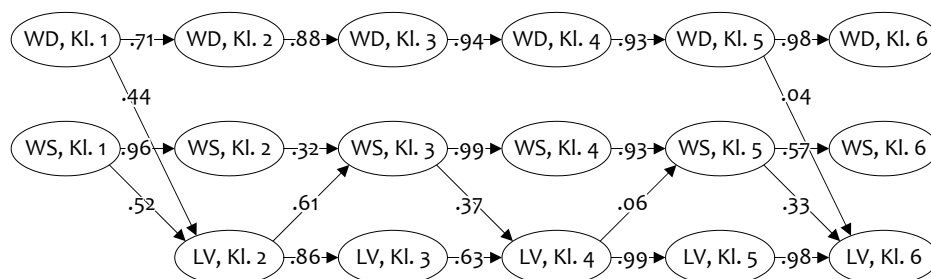
**Abbildung 2: Die Struktur eines einfachen Kreuzpfadmodells mit zwei Messzeitpunkten am Beispiel Wortschatz und Leseverstehen**

Gleich zwei aktuelle Studien aus den Niederlanden haben mit Kreuzpfadmodellen gearbeitet. Die Studien wurden mit jeweils mehr als 2.000 Kindern erster bis sechster Klassen durchgeführt. Das Leseverstehen erfassten die Forscher mit einem standardisierten Multiple-Choice-Test. Das Wortdekodieren meint die Anzahl pro Minute korrekt gelesener Wörter, also ein zusammengesetztes Maß aus Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit. Für den Wortschatz wurde das rezeptive Vokabular erfragt, indem die Kinder ein Synonym finden sollten. In der zweiten Studie wurde in den ersten beiden Klassen ein weiterer Wortschatztest eingesetzt (für den Basiswortschatz), bei dem die Kinder auf eines von vier Kärtchen zeigen sollten, das das Wort repräsentierte, welches der Testleiter zuvor gesagt hat. Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen sind in Abbildung 3 dargestellt.

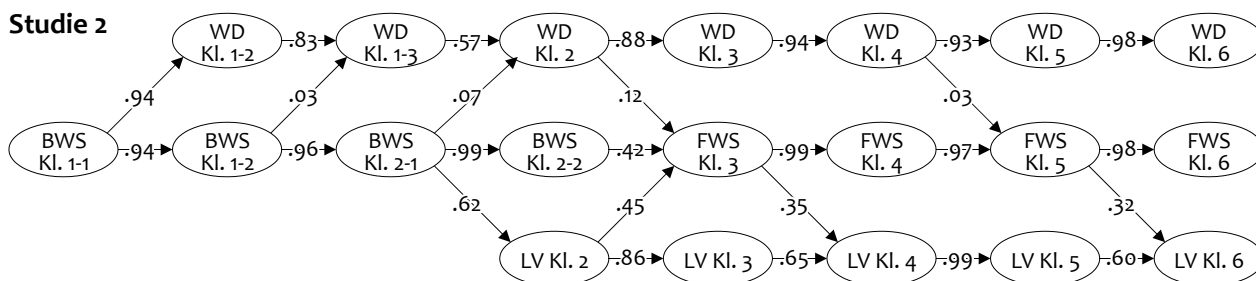
Beide Studien berichten davon, dass Wortschatz und Leseverstehen einander beeinflussen. In beiden Studien sagt der Wortschatz aus Klasse 3 und 5 das Leseverstehen am nachfolgenden Messzeitpunkt voraus. Umgekehrt ist auch das Leseverstehen aus Klasse 2 für den Wortschatz in Klasse 3 bedeutend und in der ersten Studie ebenfalls von Klasse 4 zu 5. Betrachtet man die Pfadstärken, so sind sie in aller Regel vom

Wortschatz auf das Leseverstehen stärker als in der anderen Richtung. Das spricht dafür, einen *stärkeren Effekt des Wortschatzes für das Leseverstehen* als umgekehrt anzunehmen (ähnlich: Bast & Reitsma, 1998). Hinzu kommt aus methodischer Sicht, dass sich in der zweiten Studie das Wortschatz-Instrument geändert hat, was die geringere Stabilität der Variable Wortschatz und den Effekt des Leseverstehens erklären könnte. Doch auch in der ersten Studie ist die geringe Stabilität des Wortschatzes von Klasse 2 zu 3 markant.

### Studie 1



### Studie 2



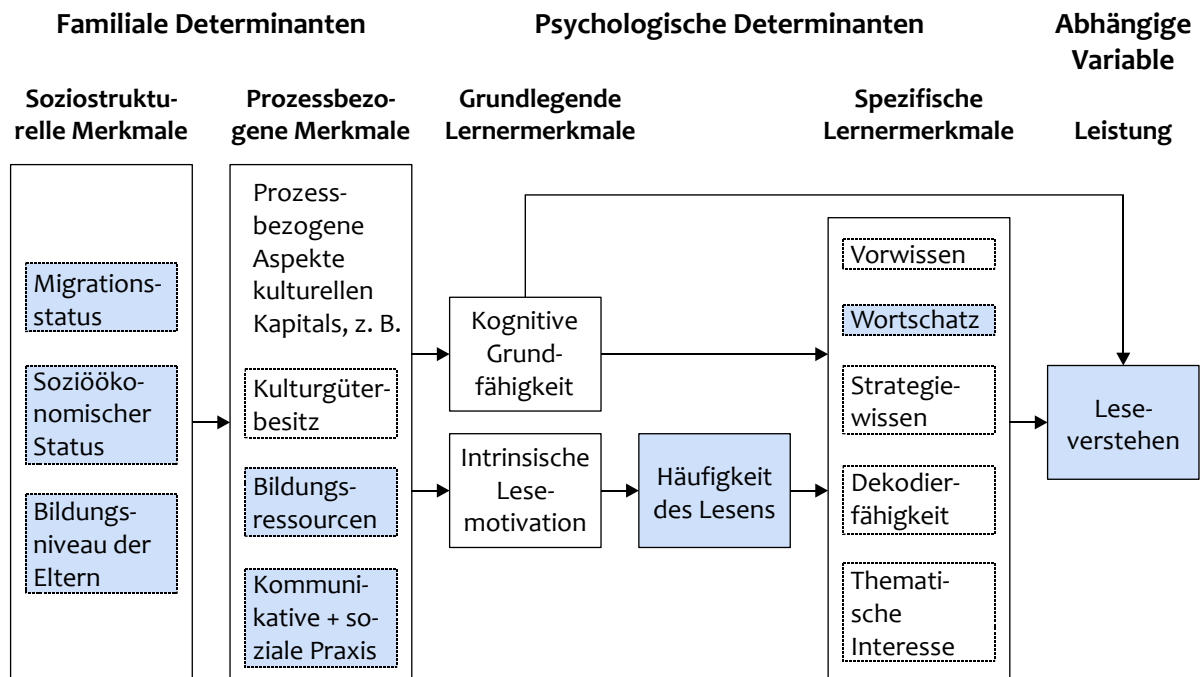
**Abbildung 3: Längsschnittliche Zusammenhänge von Wortdekodieren (WD), Wortschatz (WS; BWS = Basiswortschatz, FWS = Fortgeschrittener Wortschatz) und Leseverstehen (LV) in zwei Studien (Quellen: Studie 1 (Verhoeven & van Leeuwe, 2008, S. 416) sowie Studie 2 (Verhoeven et al., 2011, S. 17))**

Was in den Studien ebenfalls auffällt, das ist die *große Stabilität* praktisch aller Merkmale. Diese wurde bereits in einer Vielzahl von weiteren Studien dokumentiert (Aarnoutse & van Leeuwe, 1998; Bornstein et al., 2004), auch hinsichtlich des Wortschatzes (Cain & Oakhill, 2011; Cunningham & Stanovich, 1997; Henrichs et al., 2011; Marchman & Fernald, 2008; Rescorla, 2002, 2005). Damit lohnt es sich, die Faktoren zu betrachten, die zu einer Veränderung im Wortschatz bzw. genauer: dessen Erwerb führen. Dies geschieht im Folgeabschnitt.

## 5 Welche Ergebnisse liegen zum Wortschatzerwerb in der sprachlichen und Lesesozialisation vor?

Wie erwerben Heranwachsende ihren Wortschatz? Zum einen ist hier die frühe sprachliche Sozialisation zu nennen, in deren Verlauf Kinder auf die sprachlichen Anregungen im Elternhaus angewiesen sind, um ihr Vokabular zu entwickeln (s. Abschnitt 5.1). Zum anderen ist das Lesen von Texten selbst eine Quelle neuer Wörter (s. Abschnitt 5.2). Dies lässt sich auch theoretisch modellieren (Abbildung 4). Basierend auf den Erkenntnissen aus Abschnitt 4 enthält das adaptierte Modell bei den spezifischen Lernermerkmalen den Wortschatz.<sup>3</sup> Hellblau unterlegt in dem Modell sind jene Bereiche, die in diesem Aufsatz bereits thematisiert wurden (Wortschatz und Leseverstehen) bzw. in diesem Abschnitt noch Gegenstand der Betrachtung werden.

<sup>3</sup> In dem Modell wurde zusätzlich das Geschlecht entfernt, das im Ursprungsmodell auf die Lesemotivation und das -verhalten wirkt (vgl. dazu den Überblick zur (mangelnden) Relevanz des biologischen Geschlechts für verschiedene Bereiche des Lesens von Philipp, 2011a).



**Abbildung 4: Adaptiertes Modell der familialen und individuellen Determinanten des Leseverstehens (basierend auf Schaffner, 2009, S. 36)**

Das Modell geht davon aus, dass soziostrukturelle Merkmale wie der sozioökonomische Status (SÖS) oder das Bildungsniveau der Eltern sich in prozessbezogenen Merkmalen wie dem Bücherbesitz, vor allem aber in sozialen Interaktionen wie dem Vorlesen oder Gesprächen entfalten. Dies wiederum hat Einfluss auf die Entwicklung kognitiver und motivationaler grundlegender Eigenschaften des Nachwuchses, welche ihrerseits spezifische Lernermerkmale wie den Wortschatz oder das Vor- und Strategiewissen beeinflussen. Das Zusammenspiel von sozial bedingten sowie individuellen grundlegenden und spezifischen Determinanten wirkt sich auf das Leseverständnis aus. Für die Phase, in der Kinder noch nicht lesen können, muss das Modell spezifiziert werden, indem eine direkte Verbindung von sozialen Interaktionen hin zum Wortschatz angenommen werden kann (s. dazu Abschnitt 5.1).

Mit dem Modell lässt sich gut der in Studien immer wieder auftretende recht straffe Zusammenhang zwischen soziodemografischen Beschreibungsmerkmalen und individueller Lesekompetenz erklären. Es ist aber auch dazu geeignet, Befunde wie jenen zu begründen, warum ein unterstützendes Verhalten in einer gemeinsamen Aufgabe, bei der einkommensschwache Mütter mit Zuwanderungshintergrund mit ihren Kindern im Vorschulalter gefilmt wurden, bessere Leseleistungen in der dritten Klasse vorhersagen (Zaslow et al., 2006). Hier ist nämlich nicht die zu einfache Gleichung „Geringer SÖS = geringe Leseleistung“ angemessen. Stattdessen muss man die vermittelnde Rolle elterlichen Verhaltens adäquat berücksichtigen. Trotz aller Nachteile, die ein schwaches Einkommen der Eltern für Kinder mit sich bringt (Evans, 2004), können Eltern dies und die Effekte weiterer soziodemografischer Merkmale abpuffern, indem sie ein bildungsförderliches Verhalten demonstrieren (Jeynes, 2005, 2007). Deshalb sind die prozessbezogenen Merkmale aus Sicht der sprachlichen und Lesesozialisation so wichtig (Philipp, 2011b).

### 5.1 Familiäre Effekte auf Wortschatzerwerb und Leseverstehen

Der Erwerb von Sprache ist ein hochgradig vom sozialen Umfeld abhängiger Prozess (Hoff, 2006). Deshalb wird in diesem ersten Abschnitt genau dies betrachtet: die Effekte des sozialen Umfelds, nämlich der Familie. Da sich zahlreiche Forschende mit dem Aspekt des Spracherwerbs beschäftigt haben, sind in dieser Sektion die Befunde stark aggregiert und anhand von sieben Leitfragen organisiert.



### 5.1.1 Hängen soziodemografische Merkmale der Familie und kindlicher Wortschatz zusammen?

Wortschatz und SÖS hängen miteinander zusammen: Wer materiell reich aufwächst, hat einen hohen Wortschatz; umgekehrt bedeutet materielle häufig zugleich sprachliche Armut (Farkas & Beron, 2004; Huttenlocher et al., 2010; Paleologos & Brabham, 2011). Ob sich Wortschatz-Differenzen in soziodemografischen Gruppen erhöhen oder verringern, ist noch offen; fest steht jedoch, dass unterschiedliche Ausgangsplateaus existieren (Biemiller & Slonim, 2001; Farkas & Beron, 2004; Hoff, 2003; Huttenlocher et al., 2010; Luyten & Bruggencate, 2011). Ebenfalls gibt es Unterschiede im Wortschatz bei Kindern, deren Muttersprache nicht der Testsprache entspricht (Becker, 2010; Christian et al., 1998; Dickinson et al., 2003; von Goldammer, Mähler & Hasselhorn, 2011). Weiterhin ist die Ethnie entscheidend für den Wortschatz (Farkas & Beron, 2004). Diese soziostrukturellen Merkmale bilden im Übrigen diejenigen, mit denen sich in den großen Leseleistungsstudien der vergangenen Dekade Mitglieder der Risikogruppe im Textverständnis beschreiben lassen (Bos et al., 2007; Ehmke & Jude, 2010; Schwippert et al., 2007; Stanat et al., 2010).

### 5.1.2 Welche familialen Schutz- und Risikofaktoren bestehen für den Wortschatz des Nachwuchses?

In einer australischen Studie mit über 4.000 Vier- und Fünfjährigen (Harrison & McLeod, 2010) ließen sich Schutz- und Risikofaktoren für einen geringen Wortschatz ermitteln. Der größte Risikofaktor bestand darin, wenn die Eltern eine andere Sprache als Englisch sprachen. Deren Nachwuchs zählte mit einer 5,6-fach höheren Wahrscheinlichkeit zum wortschatzschwächsten Siebtel als Muttersprachler. Wurde im Elternhaus geraucht und gab es viele Geschwister, so ging das ebenfalls mit geringerem Wortschatz einher. Demgegenüber schützten die Bildung der Mutter, ihr Wohlergehen, ein höheres Einkommen und eine aktivierender Umgang mit dem Kind vor fehlendem Vokabular. Weitere Studien bestätigen diesen Zusammenhang von im Kern auf elterlicher Bildung basierenden Risiko- und Schutzfaktoren für den Wortschatz (Cadiña et al., 2009; Christian et al., 1998; Luyten & Bruggencate, 2011).

### 5.1.3 Wovon hängt es ab, wie sprachlich anregungsreich das Zuhause ist?

Wie viel Eltern ihren Kindern vorlesen, mit ihnen sprechen und insgesamt eine Schrift-anregende Umgebung ermöglichen, ist von vielerlei abhängig: der Bildung der Eltern, der Ethnie und dem Einkommen. Ob Kindern täglich vorgelesen wird, bestimmen ferner das Wohlergehen der Mutter, ihre berufliche Situation und ob sie selbst Schwierigkeiten beim Lesen hat (Berkule et al., 2007; Kuo et al., 2004; Karrass et al., 2003; Korat, 2009; Pancsofar et al., 2008; Pungello et al., 2009; Raikes et al., 2006; van Steensel, 2006; Vernon-Feagans et al., 2008; Weigel et al.; Westerland & Lagerberg, 2008). Eine Studie demonstrierte außerdem, dass der Effekt des SÖS ganz im Sinne des Modells aus Abbildung 4 vollständig darüber erklärt werden konnte, wie Mütter mit ihren Kindern sprechen (Hoff, 2003). Mütterliche Bildung und ihre Erziehungsvorstellungen über die Förderung in der Domäne Schrift sagen ein kognitiv anregendes Erziehungsverhalten voraus, das wiederum den Wortschatz prognostiziert (Bingham, 2007; Bracken & Fischel, 2008; Degotardi & Torr, 2007; Luster et al., 2004; Taylor, 1995). Das rückt die Mütter ins Zentrum, die historisch betrachtet immer schon eine besondere Rolle in der frühen, vorschulischen Phase der Lesesozialisation spielten (Hurrelmann et al., 2006).

### 5.1.4 Bei welchen Gelegenheiten lernen Kinder neue Wörter?

Sprachlich gesehen fällt der Apfel nicht weit vom Stamm. Studien demonstrieren nämlich, dass elterliches und kindliches Vokabular systematisch zusammenhängen (Hart & Risley, 1995; Ring & Fenson, 2000). Kinder können bei einer Vielzahl von Gelegenheiten auf neue Wörter stoßen und sie lernen: indem sie auf etwas zeigen und das Gezeigte benannt wird (Colonnese et al., 2010; Rowe et al., 2008) oder in täglichen Interaktionen (Hart & Risley, 1995), z. B. bei Mahlzeiten (Snow & Beals, 2006). In einer aufwändigen Längsschnittstudie ermittelte Beals (1997), dass Gespräche am Esstisch mit Hinweisen zu Wortbedeutungen (seien es Fragen zum Vorwissen, Hinweise auf die physikalische oder soziale Umwelt oder Hinweise zur Bedeutung von Wörtern) dazu beitrugen, den Wortschatz zu erhöhen. Überschaute man die zahllosen Studien, die zum Spracherwerb vorliegen, so zeichnet sich ein Muster ab. Kinder lernen dann viele Wörter, wenn

- viel mit ihnen gesprochen wird (Hart & Risley, 1995; Rowe, 2008; Rush, 1999; Snow et al., 1998; Zimmerman et al., 2009),

- sie dabei auf reichhaltige Wortvariationen stoßen (Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher et al., 2010; Pan et al., 2005; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006; Rowe, 2008),
- sie syntaktisch reichhaltige, längere Äußerungen ihrer Mutter hören (Hoff, 2003; Hoff & Naigles, 2002; Weizman & Snow, 2001),
- Eltern nützliche Informationen über Wortbedeutungen liefern (Beals, 1997; Weizman & Snow, 2001) und
- Mütter auf Aktionen des Nachwuchses positiv reagieren (Landry et al., 2006; Tamis-LeMonda et al., 2001).

Als klassische und gewissermaßen ‚Urszene‘ der sprachlichen und Lesesozialisation gilt das Vorlesen. Eine Vielzahl von Untersuchungen konnte unterstreichen, dass sich durch das Vorlesen nicht nur das spätere Leseverständnis erhöht (Bus et al., 1995), sondern auch den Wortschatz verbessert (Hepburn et al., 2010; Hood et al., 2008; Neuman, 1996; Richman & Colombo, 2007; Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1996; Westerlund & Lagerberg, 2008). Dabei ist aber nicht die Tatsache entscheidend, dass, sondern wie vorgelesen wird (Phillips, Norris & Anderson, 2008, s. Abschnitt 5.1.5).

### 5.1.5 Welche Charakteristika des Vorlesens sind günstig für den Wortschatzerwerb?

Diese Frage kann mit einer aktuellen Metaanalyse von Trivette et al. (2010) beantwortet werden. Sie sichten 21 Studien aus den Jahren 1994–2008 und überprüften, wie stark elf Charakteristika des gemeinsamen Lesens mit zwei Arten von sprachlichen Fähigkeiten der Kinder korrespondieren (s. Tabelle 3). Expressive Fähigkeiten umfassten in der Metaanalyse spontane Äußerungen, die Länge dieser Äußerungen, aber auch den mündlichen Wortschatz. Rezeptive Fähigkeiten betrafen das Sprachverständnis und den rezeptiven Wortschatz. Markant an den Ergebnissen ist, dass die Korrelationen bei den expressiven Fähigkeiten in aller Regel (und zum Teil deutlich) höher ausfallen als bei den rezeptiven. Dabei ist ein offenes, auf das Kind abgestimmtes Vorlesen günstig, bei welchem Erwachsene viele Fragen stellen, aktiv auf die Äußerungen des Kindes eingehen und eine Mittlerrolle zwischen Textinhalten und kindlicher Lebenswelt einnehmen. Ein solches Vorgehen hat sich in Längsschnittstudien als vorhersagestark für den Wortschatz erwiesen (Deckner et al., 2006; Dodici et al., 2003).

Charakteristika des Vorlesens	Expressive Fähigkeiten	Rezeptive Fähigkeiten
Inhalte mit den Erfahrungen des Kindes verbinden	.48	–*
Kindliche Kommentare aufgreifen oder mit einer Frage beantworten	.43	.15
Positive Rückmeldungen (Lob, Bekräftigung)	.42	.22
Offene Fragen, die mehr als „Ja“ oder „Nein“ als Antwort stimulieren	.39	.16
Erweiterungen (Äußerungen über Benennen oder Kommentieren hinaus, kindliche Kommentare erweitern)	.38	.16
Kindlichen Interessen folgen (Kind wählt Buch aus oder entscheidet über zu lesende Seiten)	.35	.21
Kommentieren	.32	.33
Wiederholung kindlicher Äußerungen	.32	.15
Korrekturen kindlicher Äußerungen	.28	.33
Benennen von Objekten, ihren Eigenschaften oder Handlungen	.22	.13
Aufmerksamkeit lenken	.04	-.27*

**Tabelle 3: Korrelationen zwischen Merkmalen des Vorlesens und expressiven bzw. rezeptiven Fähigkeiten der ein- bis dreieinhalbjährigen Kinder (Korrelationskoeffizienten  $r$ ; Quelle: Trivette et al., 2010, S. 6, 14f.; \* keine bzw. nur eine Studie berücksichtigt)**

### 5.1.6 Was unterscheidet Vorlesen von anderen sprachlichen Interaktionen?

Es dürfte gerade die so genannte „konzeptionelle Schriftlichkeit“ im Medium der Mündlichkeit sein, durch die sich das Vorlesen auszeichnet. Obwohl mündlich transportiert, weist die Sprache Merkmale auf, die

man von der Schrift kennt: eine höhere Komplexität in Syntax, Sprachgebrauch, eine stärkere Situationsabstraktheit etc. (Günther, 1997). Das zeigt sich auch in Studien. Crain-Thoreson, Dahlin und Powell (2001) verglichen bei drei verschiedenen Interaktionen (Spielen, Erinnern, Buchlesen) die Äußerungen von Eltern und ihrem drei- bzw. vierjährigem Nachwuchs. Sie ermittelten, dass Kinder beim gemeinsamen Lesen eines Buches zwar am wenigsten selbst sagten. Dafür benutzten Eltern dort längere Äußerungen, mehr Worttypen und seltenere Wörter. Die Interaktion war im Vergleich mit dem Erinnern oder Spielen deutlich elaborierter, da Väter und Mütter tiefer gehende, anspruchsvollere Fragen stellten sowie mehr Hinweise und Beurteilungen zu Protokoll gaben. Ein Aspekt, der noch wenig beachtet ist, betrifft die *Art der Bücher*. Textanalysen von narrativen und expositorischen Büchern zeigen, dass Sachtexte seltenere Begriffe enthalten (Gardner, 2004; Torr & Clugston, 1999). Auch Sach-Bilderbücher bieten im Vergleich mit Erzählungen die Chance zu kognitiv deutlich stärker anregenden Gesprächen (Price et al., 2009; Torr & Clugston, 1999).

### 5.1.7 Welche Konzepte von Vorlesen haben Eltern mit verschiedenen Bildungsabschlüssen?

Eltern mit geringerer Bildung neigen dazu, ein stärker auf Fertigkeiten gerichtetes, statt auf Genuss, Spiel und kindliches Lernen abzielendes, holistisches Vorgehen zu präferieren (Lynch et al., 2006) und der Schule das Lesenlernen zu überantworten (Weigel et al., 2006). Hinzu kommt, dass Eltern mit Leseschwierigkeiten weniger Brücken zwischen Kind und Text schlagen und weniger anspruchsvolle Fragen stellen, aber dafür mehr bemüht sind, die Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken (Neuman, 1996). Etwas Ähnliches beobachteten Vandermaas-Peeler et al. (2009): Einkommensschwache Eltern kommandieren mehr beim Vorlesen und loben seltener; zusätzlich zeichnen sich ihre Vorlesedialoge durch weniger eltern- oder kindseitige Lernsequenzen aus. Mütter mit geringer Bildung sprachen beim Bilderbuchvorlesen weniger die gegenwärtige Lebenswelt des Kindes an, elaborierten kindliche Begriffe weniger und bezogen sich kaum auf ein gemeinsames Wissen (Torr & Scott, 2006).

Eine deutsch-niederländische Studie bestätigte dies: In ihr waren bildungsferne Mütter dazu geneigt, das Vorlesen in einen rigiden Monolog zu verwandeln, in welchem dem Kind die passive Rolle des Zuhörers zugewiesen wurde, während die Mutter sich durch den Text bewegte und am Ende sogar teilweise eine Inhaltssicherung in Form des Abfragens vornahm (Wieler, 1997). All dies steht in deutlichem Kontrast zu dem, was man als günstiges Vermitteln bezeichnet (s. o., Abschnitt 5.1.5). Die Befunde sind konsistent, attestieren sie doch einkommens- und bildungsstarken Mittelschichteltern günstigere Bedingungen.

## 5.2 Eigenes Lesen und Wortschatzerwerb

Nachdem im Abschnitt zuvor die Rolle des sozialen Umfelds in Form der Familie prominent diskutiert wurde, kommt nun eine zweite Perspektive hinzu. Wenn Kinder zu lesen gelernt haben, steht ihnen die Möglichkeit offen, sich selbst lesend neue Wörter anzueignen. So schätzen Swanborn und de Glopper (1999), dass sich Heranwachsende rund ein Siebtel der unbekanntesten Wörter in einem Text durch das Lesen aneignen können. Das ist natürlich in Abhängigkeit von den Lesefähigkeiten zu denken: Ein höherer Grundwortschatz hilft Kindern dabei, beim Vorlesen unbekannte Wörter besser zu erschließen (Ewers & Brownson, 1999) bzw. sich diese beim Lesen selbst aus dem Kontext anzueignen (Cain et al., 2004; Ricketts et al., 2011; Frishkoff et al., 2011; Sénéchal et al., 1995). Daneben können sich Kinder, die gut lesen, unbekannte Begriffe in Texten besser erschließen als Kinder mit geringem Leseverständnis (Cain et al., 2004; Swanborn & de Glopper, 2002). Daraus wird abgeleitet, dass sich besser lesende Kinder Inhalte und Begriffe müheloser aneignen (Stanovich, 1986).

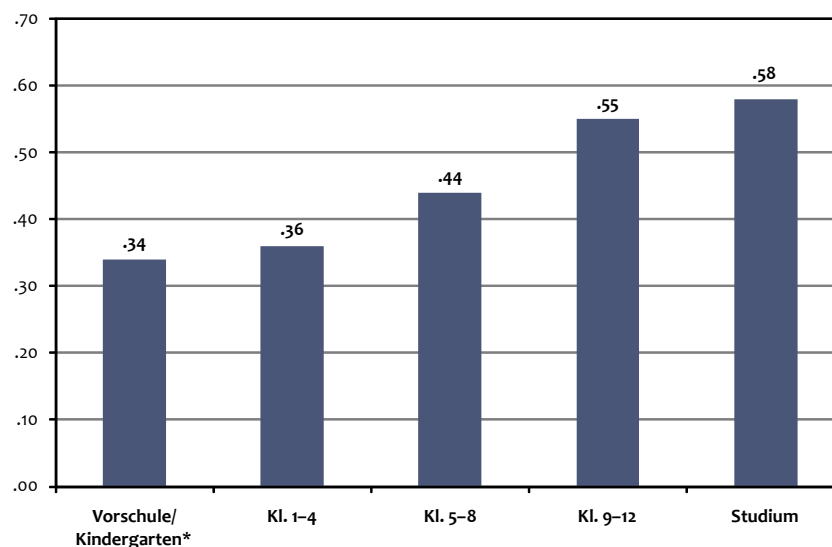
Dafür spricht eine ältere US-amerikanische Längsschnittstudie, nach der sich der Unterschied im Wortschatz zwischen leseschwachen und -starken Kindern von der ersten Klasse bis zur vierten Klasse fast verdoppelte (Juel, 1988). In derselben Studie traten zudem deutliche Schereneffekte im Leseverhalten auf: Gut lesende Kinder verbrachten mehr Freizeit mit dem Lesen als schwach lesende Kinder. Das ist deshalb bedeutsam, weil in einer anderen Studie ermittelt wurde, wie groß je nach Lesezeit der Unterschied an gelesenen Wörtern pro Jahr ist. Anderson, Wilson und Fielding (1988) veranschlagten, dass Kinder, die pro Tag eineinhalb Minuten lesen, auf das gesamte Jahr verteilt 51.000 Wörter lesen. Diejenigen, die 40 Minuten mit dem Lesen verbringen, treffen dabei im gesamten Jahr auf knapp 2,4 Millionen Wörter.

Der Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lesemenge ist speziell in den USA nicht nur mit der Lesezeit, sondern auch mit einem anderen Instrument ermittelt worden. Dazu kam ein Verfahren zum Einsatz, bei dem die Befragten in einer Liste von existenten und fingierten Autoren-, Buch- oder Zeitschriftentiteln

die echten finden sollen. Damit wird der *Print-Exposure* ermittelt – wörtlich übersetzt: gedruckter Schrift ausgesetzt sein. Dieses Maß soll Rückschlüsse auf die Lesepraxis geben soll, da vermutlich nur viel lesende Befragte, also Schrift-Exponierte über das Wissen zur zweifelsfreien Bestimmung der richtigen Antwort verfügen. Der prominenteste Vertreter dieses Ansatzes ist Keith Stanovich, der dazu einige Studien vorgelegt hat (Cipielewski & Stanovich, 1992; Cunningham & Stanovich, 1997; Echols et al., 1996; Stanovich et al., 1996).

Inzwischen haben sich derart zahlreiche Studien zusätzlich über jene von Stanovich hinaus mit dem *Print-Exposure* befasst, dass sie in einer Sekundärauswertung, also einer Metaanalyse übergreifend betrachtet werden können. Eine solche Metaanalyse haben jüngst Mol und Bus (2011) vorgelegt. Sie sichtet 99 Studien aus den Jahren 1990–2010 und differenzierten die Befunde nach drei Altersgruppen (Vorschule/Kindergarten, Klasse 1–12, Studierende) hinsichtlich des Zusammenhangs von *Print-Exposure* mit anderen Lesemaßen. Ihre umfassenden und reichhaltigen Befunde lauteten im Einzelnen für die drei Altersgruppen:

- **Altersgruppe 1: 2- bis 6-Jährige.** Es bestanden moderate Korrelationen zwischen *Print-Exposure* der Eltern hinsichtlich Kinderliteratur und rezeptivem bzw. produktivem mündlichen Wortschatz des Nachwuchses ( $r = .33$  bzw.  $.35$ ). Ähnliche Korrelationen wurden zwischen dem *Print-Exposure* und basalen Lesefähigkeiten wie dem Wissen über das Alphabet oder orthografischer bzw. phonologischer Verarbeitung gefunden ( $r = .29$ ).
- **Altersgruppe 2: Heranwachsende aus ersten bis zwölften Klassen.** In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler (6- bis 18-Jährige) bestanden Korrelationen zwischen Leseverstehen ( $r = .36$ ), Worterkennung ( $r = .38$ ), Rechtschreibung ( $r = .42$ ) sowie mündlichem Wortschatz ( $r = .42$ ) mit den richtig erkannten Titeln. Die beiden Forscherinnen überprüften zusätzlich, ob die Zusammenhänge bei dieser breiten Altersgruppe in verschiedenen Altersgruppen spezifisch ausfielen. Beispielsweise korrelierten mündliche Fertigkeiten und mit Ausnahme der Erwachsenen die Worterkennung mit dem *Print-Exposure* umso stärker, je älter die Befragten waren. Für den Wortschatz lagen die Korrelationen unter Erst- bis Viertklässlern bei  $r = .36$ . In der Gruppe Kl. 5–8 stieg der Wert auf  $.44$ , und unter Jugendlichen aus den Klassen 9–12 lag der Koeffizient bei  $r = .55$ . Nach Fähigkeitsgruppen betrachtet, hingen *Print-Exposure* und basale Lesefähigkeiten bei schwach lesenden Schülerinnen und Schülern stärker zusammen als bei lesestärkeren Heranwachsenden ( $r = .39$  vs.  $.20$ ).
- **Altersgruppe 3: junge Studierende.** Der Vollständigkeit halber seien noch die Befunde für die jungen Erwachsenen erwähnt, die im Durchschnittsalter von 21 Jahren an Hochschulen befragt wurden. Hier war der Konnex von oralem Wortschatz und *Print-Exposure* (nur Autorenerkennungstest) im Vergleich am stärksten ausgeprägt ( $r = .58$ , Abbildung 5). Ebenfalls substantiell korrelierten mit dem *Print-Exposure* das Leseverstehen ( $r = .41$ ) und die Rechtschreibung ( $r = .40$ ). Etwas schwächer war die Verquickung mit der Worterkennung ( $r = .34$ ) und basalen Lesefähigkeiten ( $r = .24$ ).



**Abbildung 5: Zusammenhang zwischen *Print-Exposure* und Wortschatz in fünf verschiedenen Altersgruppen (Korrelationskoeffizienten  $r$ ; Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Mol & Bus, 2011; \* *Print-Exposure* der Eltern)**

Die Ergebnisse zum Zusammenhang von Wortschatz und Print-Exposure sind doppelt bemerkenswert. Zum einen ist der Umstand zu nennen, dass die Kenntnis von Kinderliteratur seitens der Eltern mit dem Wortschatz ihres Nachwuchses korrelierte, was auf eine (schrift-)sprachlich anregungsreiche Umgebung schließen lässt. Die wiederum hängt selbst noch bei jungen Erwachsenen mit den Ergebnissen im Erkennungstest von Autorennamen bzw. Magazintiteln zusammen ( $r = .38$  bzw.  $.25$ ; Mol & Bus, 2011). Zum anderen wird der Zusammenhang zwischen Print-Exposure und Wortschatz im Laufe der Schulzeit immer enger, wie es auch aus Abbildung 5 hervorgeht, und er scheint fast linear zu steigen. Auch das haben Mol und Bus (2011) geprüft, indem sie das den Effekt des Alters nochmals genauer betrachteten. Sie ermittelten, dass sich mit jedem Jahr ein minimal stärker werdender Zuwachs vollzieht, der sich in zwölf Schuljahren auf eine halbe Standardabweichung aufsummiert. Das ist ein beträchtlicher Effekt, verweist er doch darauf, dass es einen stetig engeren Konnex zwischen Leseerfahrungen und Wortschatzgröße über 40 Einzelstudien hinweg gibt. Das Befundmuster mit schulpflichtigen Heranwachsenden bzw. Studierenden unterstreicht, dass der Lesepraxis und umfangreiches Vokabular enger verflochten sind, je älter jemand wird. Über die Kausalität (s. Abschnitt 4) ist damit noch nichts gesagt. Dies wäre mit echten Längsschnittstudien vertiefend zu überprüfen.

Fasst man die Ergebnisse zum Erwerb des Wortschatzes zusammen, lassen sich zwei Hauptquellen ausmachen. In der frühen Kindheit sind es die Interaktionen mit den Eltern, die eine Quelle neuer Wörter darstellen können – jedenfalls dann, wenn Eltern aufgrund ihrer Bildung selbst über ein breites Vokabular, aber auch ein Gespür für den Wissensstand des Kindes verfügen. Mit dem Übertritt in die Schule verändert sich der Wortschatzerwerb: Während und nach der Phase des Schriftspracherwerbs avancieren die Texte selbst zu einer immer wichtigeren Möglichkeit, auf unbekannte Wörter zu stoßen. Für diejenigen Kinder, die wegen ihrer familialen sprachlichen Sozialisation gehandicapt sind, wird dies zum Problem, da sie vermutlich viel zu wenige Wörter kennen, um Texte überhaupt zu verstehen (s. o., Abschnitt 3). Deshalb ist aus lesedidaktischer Sicht die Wortschatzarbeit unerlässlich. Dieser Thematik geht der letzte Abschnitt nach.

## 6 Welche vorschulischen und schulischen Maßnahmen der Wortschatzförderung sind nachweislich wirksam?

Wortschatzarbeit ist nicht nur dafür geeignet, das Leseverstehen zu erhöhen. Die Forschung zeigt, dass frühe Probleme im Wortschatz nicht nur mit einem erhöhten Risiko schwacher schriftsprachlicher Leistungen als Erwachsener einhergehen (s. o., S. 6). Wer im Alter von fünf Jahren ein geringes Vokabular aufweist, lebt im Vergleich mit Kindern mit normalem Wortschatz statistisch gesehen noch als Mittdreißiger häufiger bei seinen Eltern, ist öfter seit mehr als einem Jahr arbeitslos und im Falle der Frauen im Teenageralter öfter selbst schon Mutter geworden (Schoon et al., 2010b). Auch die Bildungsabschlüsse sind bei Erwachsenen mit Sprachschwierigkeiten im Vorschulalter geringer als bei normal entwickelten Kindern (Johnson et al., 2010). Die Liste der Risiken setzt sich fort: Frühe Beeinträchtigungen in der Domäne Sprache korrespondieren mit schwächeren Schulleistungen (Brownlie et al., 2004; Young et al., 2002), der Gefahr, Schulabschlüsse nicht zu bestehen (Conti-Ramsden et al., 2009), und größerer Delinquenz als junger Erwachsener (Brownlie et al., 2004), aber auch dem Umstand, dass sich solche Heranwachsende stärker mit sozialen Ängsten plagen (Voci et al., 2006).

Man könnte angesichts dieser Befunde sagen: Die früh angelegten Probleme werden nicht gelöst, sondern führen dazu, dass aus den benachteiligten Heranwachsenden Erwachsene werden, die ihrerseits für ihren Nachwuchs benachteiligende Rahmenbedingungen schaffen – ein Teufelskreis, der sich beispielsweise über die Transmission des kulturellen Kapitals erklären lässt (Bourdieu, 1983). Dass man entsprechend nicht darauf vertrauen kann, dass sozial schwach gestellte Familien die eigenen Defizite ausgleichen, hat die Darstellung im Abschnitt 5 deutlich gemacht. Das wäre bildlich gesprochen so, als sollten sich die betroffenen Familien am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen. Aus diesem Grund widmet sich dieser abschließende Abschnitt dem Potenzial, das Personen mit pädagogischer Ausbildung für die Wortschatzförderung haben. Die Darstellung erfolgt zweigeteilt. Im Abschnitt 6.1 geht es um die *vorschulische* Arbeit am mündlichen Wortschatz, die – auch wenn die Ergebnisse primär aus dem Kontext der Familie stammen – für ErzieherInnen von Interesse sind. Abschnitt 6.2 geht stärker auf *schulische* Wortschatzförderung ein, wenn es um die Arbeit mit schriftlichen Texten geht, die die Schülerinnen und Schüler selbst lesen.

## 6.1 Vorschulische Wortschatzförderung

Metaanalysen zu „Family Literacy“-Interventionen dämpfen zunächst den Optimismus. Beispielsweise ermittelten Sénéchal und Young (2008) über 16 Einzeluntersuchungen hinweg, dass Vorlesen allein bei Vorläuferfähigkeiten des Lesens kaum Verbesserungen mit sich bringt ( $d = .18$ ). Deutlich effektiver ist es, wenn Eltern gezielt ihrem Nachwuchs (Vorschulalter bis Klasse 3) dabei helfen, das Alphabet zu lernen oder Wörter zu lesen ( $d = 1.15$ ). Dabei fallen die Zuwächse allgemein unter Mittelschichtangehörigen ( $d = .61$  vs.  $.43$  bei sozial schwachen Familien) und unter Kindern ohne Leseschwierigkeiten ( $d = .69$  vs.  $.40$  bei Kindern mit Leseschwierigkeiten) höher aus. In einer weiteren Metaanalyse mit 30 Studien aus den Jahren 1990–2010 waren die Zuwächse in punkto Literalität im Vergleich sogar noch deutlich geringer (maximal  $d = .26$ ) und nur von kurzer Dauer. Maß man direkt nach der Intervention, ließ sich ein schwacher Effekt nachweisen ( $d = .20$ ), bei nachfolgenden Messungen war er nicht mehr lokalisierbar ( $d = .04$ ; van Steensel et al, 2011).

So wenig beiden genannten Metaanalysen Anlass zur Hoffnung geben, durch punktuelle Bemühungen langfristig etwas verändern zu können, so sehr machen einige Befunde zum Effekt des *Vorlesens* auf den Wortschatz Mut. Sie lassen sich von ErzieherInnen und Eltern gleichermaßen nutzen. Mol et al. (2008) überprüften, welche Folgen eine bestimmte Art des Vorlesens (dialogisches Vorlesen) hat. Dabei ermutigen Erwachsene erstens das Kind, über die Bilderbücher zu sprechen. Sie geben zweitens dem Nachwuchs informative Rückmeldungen über Unterschiede zwischen dem was, das Kind gesagt hat und hätte sagen sollen, korrigieren also Benennungsfehler sanft. Drittens werden sie für die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes sensibilisiert. Wurde Eltern dies beigebracht, verbesserte sich der Wortschatz von Kindern im Vorschulalter ( $d = .42$ ). Kinder, die die Vorschule besuchten, profitierten mehr als Kindergartenkinder ( $d = .50$  vs.  $.14$ ). Dasselbe galt für Kinder, deren soziodemografische Daten auf kein Risiko hinwiesen ( $d = .53$  vs.  $.13$ ).

Für Vorschulkinder liegt eine weitere Metaanalyse vor, in der vergleichend geprüft wurde, ob ein konventionelles dialogisches Vorlesen einer interaktiven Variante unterlegen ist (Mol et al., 2009). Diese Metaanalyse vergleicht die im Absatz zuvor geschilderte Technik mit zwei weiteren Varianten (interaktives Vorlesen und angereichertes interaktives Vorlesen), die zudem nicht von den Eltern, sondern anderen Erwachsenen (ForscherInnen und ErzieherInnen/Vorschullehrkräften) angewendet werden. Das interaktive Vorlesen geht über das dialogische Vorlesen hinaus, insofern es noch reichhaltiger ist: In dieser Form animieren Erwachsene Kinder mit offenen Fragen zum Reden, bestärken sie positiv, kommentieren den Text und verknüpfen ihn mit der Lebenswelt des Kindes. In der angereicherten Variante flankieren Spiele, das Malen oder auch das Nachspielen der Geschichten das Vorlesen. Insgesamt sind deutliche Verbesserungen im expressiven und rezeptiven mündlichen Wortschatz nachweisbar ( $d = .54$ ). Sie sind bei älteren Kindern stärker ausgeprägt als bei jüngeren ( $d = .60$  vs.  $.42$ ). Das effektivste Vorlesen ist das interaktive ( $d = 1.01$ ), gefolgt von der angereicherten Form ( $d = .38$ ) und dem dialogischen Vorlesen ( $d = .24$ ). Noch ein Befund ist erstaunlich: In dieser Metaanalyse profitierten hinsichtlich ihrer Lesesozialisation als Risikogruppe einzuschätzende Kinder in gleichem und sogar leicht höherem Maße von dem Vorlesen wie ihre nicht-benachteiligten Peers.

## 6.2 Schulische Wortschatzförderung

Es gibt so viele Studien zu schulischen Wortschatz-Interventionen, dass diese in mehreren Sekundäranalysen ausgewertet werden konnten. Laut der Meta-Metaanalyse von Hattie (2009) zählen Maßnahmen zur Verbesserung des Vokabulars sogar zu den wirkungsvollsten Interventionen, die im Bereich des Lernens überhaupt vorliegen. Einige solcher metaanalytischen Ergebnisse sollen deshalb abschließend skizziert werden.

Marulis und Neuman (2010) widmeten sich in ihrer Metaanalyse der Frage, wie effektiv Wortschatz-Interventionen im Vorschulalter sind. Aus den Jahren 1971–2008 fanden sie 67 Studien. Insgesamt erhöhten Trainings das expressive oder rezeptive Vokabular deutlich ( $d = .88$ ). Dabei erwies sich ein explizites Vermitteln der Wortbedeutung impliziten Bedeutungserschließungen gegenüber als vorteilhafter. Noch effektiver waren Maßnahmen, die beide Arten der Vermittlung umfassten. Kinder, die hinsichtlich der elterlichen Bildung, des Einkommens, des Migrationsstatus' sowie schwächerer Leistungen als Risikogruppe bezeichneten ließen, profitierten teilweise in unterschiedlichem Maße. So fielen die Effekte bei Mittel- und Oberschichtangehörigen größer aus als beim Nachwuchs sozial schwach gestellter Eltern ( $d = .99$  vs.  $.75$ ). Kombinierte man schwache Leistungen mit der Sozialschicht, so waren die Interventionserfolge bei leistungsschwachen Mittel- und Oberschichtkindern immer noch größer als bei solchen aus prekären sozialen Lagen

( $d = 1.35$  vs.  $.77$ ). Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass trotz beachtlicher Verbesserungen der manchmal nur sehr kurzen Trainings die Kinder am meisten davon haben, deren sprachliche Sozialisation günstiger verlaufen ist.

Speziell Kindern im Vorschul- und Schulalter von drei bis acht Jahren, die ein Risiko für Leseschwierigkeiten trugen, widmete sich die Metaanalyse von Swanson et al. (2011). In dieser Analyse wurden 29 Studien ausgewertet, in denen Lehrkräfte den Kindern laut vorlasen. Das laute Lesen erwies sich als vorteilhaft für das Textverstehen ( $d = .70$ ), das Verständnis von Schriftsprache und Schriftlichkeit (Print Concept,  $d = .86$ ) und nicht zuletzt den Wortschatz ( $d = 1.02$ ). Drei weitere Metaanalysen mit älteren Heranwachsenden als Zielgruppe differenzieren diese Befunde aus. Die erste ist bereits ein Klassiker, wurde sie doch Mitte der 1980er Jahre durchgeführt (Stahl & Fairbanks, 1986). Die zweite ist deutlich aktueller (Elleman et al., 2009). Als günstig erwiesen sich laut Elleman und Kollegen solche Maßnahmen, in denen viel über Wortbedeutungen diskutiert wurde und in denen die neuen Wörter mehr als drei Mal in möglichst verschiedenen Kontexten auftauchen. Ein weiterer Befund war, dass gerade leseschwache Heranwachsende besonders von solchen Maßnahmen profitieren. Laut der Metaanalyse von Stahl und Fairbanks (1986) sind die Effekte am größten, wenn es für das neue Wort sowohl Definitionen als auch Beispiele für dessen Verwendungen im Kontext gibt. Das US-amerikanische National Reading Panel, die dritte Metaanalyse, fasst die Befunde zum Wortschatz so zusammen:

1. Der Wortschatz sollte *direkt* (mit ausdrücklichen Hinweisen zur Wortbedeutung) und *indirekt* (durch viele Lese- und damit Erschließungsmöglichkeiten) vermittelt werden.
2. *Wiederholungen* und *häufiges Vorkommen* der zu lernenden Wörter sind unerlässlich.
3. Günstig ist ein *aktives Erschließen* von Wortbedeutungen, sei es in Diskussionen oder durch Verknüpfungen mit anderen Aktivitäten.
4. Für schwache Schülerinnen und Schüler sind sprachliche *Vereinfachungen von Texten* hilfreich, um so die Anzahl der unbekannt Wörter zu reduzieren (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Damit deutet sich schon an, dass es keinen Königsweg gibt: Lehrkräfte sollen vielmehr eine Vielzahl von Maßnahmen nutzen. Damit sie das können, ist es nötig, dass dem Wortschatz in der Erstsprachendidaktik, aber auch im Fachunterricht eine prominentere Rolle zukommt. Anders als in der Fremdsprachendidaktik hat die Deutschdidaktik das Thema erst zögerlich behandelt, aber dies beginnt sich zu ändern (Pohl & Ulrich, 2010). In jedem Fall erscheint es unumgänglich und drängend, dass Wortschatzarbeit überhaupt als Aufgabe des Muttersprachen- und natürlich des Fachunterrichts mit seinem Fachvokabular erkannt wird. Das gilt umso mehr, als jüngst für Siebt- und Sechstklässler gezeigt werden konnte, dass die Leistungen in diversen Schulfächern stark mit dem allgemeinen Wortschatz und einem eher schulischen Vokabular zusammenhängen. Beide Formen des Wortschatzes konnten über soziodemografische Merkmale hinaus Leistungsdifferenzen erklären (Townsend et al., in press).

Wortschatzarbeit wäre demnach ein Förderbereich, von dem alle Fächer profitieren und der entsprechend auch fokussiert werden sollte. Wie sehr dies tatsächlich geschieht, wurde bereits untersucht. In einer Beobachtungsstudie mit 30 Zeitstunden ermittelte unlängst Ness (2011), dass knapp drei Prozent der Zeit in Grundschulen für die Vermittlung des Wortschatzes aufgewendet wurde. Eine weitere, kanadische Studie, bei der mehr als 300 Stunden Unterricht fünfter bis siebter Klassen beobachtet wurden, machte eindrucksvoll darauf aufmerksam, dass der Weg dorthin noch lang ist (Scott et al., 2003). Im Muttersprachenunterricht wurde beobachtet, dass immerhin etwas mehr als vier Prozent der Zeit für Wortschatzarbeit genutzt wurde. Dabei ist anzumerken, dass dies vor allem auf *eine* Lehrkraft zurückzuführen war. In anderen Fächern (Mathematik, Sozialkunde und Kunst) fiel die Bilanz deutlich geringer aus, denn hier wurde nur ein Drittel der Zeit aus dem Englisch-Unterricht für den Wortschatz aufgebracht. Das macht summa summarum sechs Prozent des Unterrichts aus – oder übersetzt: knapp drei Minuten pro Unterrichtsstunde. Ob dies dafür ausreicht, offenkundig bestehende Defizite wie die der DESI-Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit auszugleichen, darf bezweifelt werden.

## Literaturverzeichnis

- Aarnoutse, C. & van Leeuwe, J. (1998). Relation between Reading Comprehension, Vocabulary, Reading Pleasure, and Reading Frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4 (2), 143-166.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 285-303.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the Development of Individual Differences in Terms of Matthew Effects in Reading: Results from a Dutch Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 34 (6), 1373-1399.
- Beals, D. E. (1997). Sources of Support for Learning Words in Conversation: Evidence from Mealtimes. *Journal of Child Language*, 24 (3), 673-694.
- Becker, B. (2010). Who Profits Most from Early Parental Investments? The Effects of Activities Inside and Outside the Family on German and Turkish Children's Language Development. *Child Indicators Research*, 3 (1), 29-46.
- Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Huberman, H. S., Fierman, A. H. & Mendelsohn, A. L. (2007). Attitudes about Shared Reading among At-Risk Mothers of Newborn Babies. *Ambulatory Pediatrics*, 7 (1), 45-50.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 498-520.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education & Development*, 18 (1), 23-49.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2004). Specific and General Language Performance across Early Childhood: Stability and Gender Considerations. *First Language*, 24 (3), 267-304.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225-247). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children from Low-Income Backgrounds. *Early Education & Development*, 19 (1), 45-67.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P. & Mencl, W. E. (2007). Speaking Up for Vocabulary: Reading Skill Differences in Young Adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (3), 226-243.
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B. & Douglas, L. (2004). Early Language Impairment and Young Adult Delinquent and Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 453.
- 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), 1-21.
- Cadima, J., McWilliam, R. A. & Leal, T. (2009). Environmental Risk Factors and Children's Literacy Skills During the Transition to Elementary School. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (1), 24-33.
- Cain, K., Oakhill, J. V. & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 671-681.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (2011). Matthew Effects in Young Readers: Reading Comprehension and Reading Experience Aid Vocabulary Development. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (5), 431-443.
- Cain, K., Oakhill, J. V. & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42.
- Christian, K., Morrison, F. J. & Bryant, F. B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 501-521.
- 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.
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting Growth in Reading Ability from Children's Exposure to Print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54 (1), 74-89.
- Colonesi, C., Stams, G. J. J. M., Koster, I. & Noom, M. J. (2010). The Relation between Pointing and Language Development: A Meta-Analysis. *Developmental Review*, 30 (4), 352-366.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. & Knox, E. (2009). Specific Language Impairment and School Outcomes. I: Identifying and Explaining Variability at the End of Compulsory Education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 15-35.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P. & Powell, T. A. (2001). Parent-Child Interaction in Three Conversational Contexts: Variations in Style and Strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development* (92), 23-38.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 311-325.
- Cromley, J. & Azevedo, R. (2011). Measuring Strategy Use in Context with Multiple-Choice Items. *Metacognition and Learning*, 6 (2), 155-177.



- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B. & Bakeman, R. (2006). Child and Maternal Contributions to Shared Reading: Effects on Language and Literacy Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (1), 31-41.
- Degotardi, S. & Torr, J. (2007). A Longitudinal Investigation of Mothers' Mind-Related Talk to Their 12- to 24-Month-Old Infants. *Early Child Development and Care*, 177 (6), 767-780.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. & Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Pre-school-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 465-481.
- Dodici, B. J., Draper, D. C. & Peterson, C. A. (2003). Early Parent-Child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (3), 124-136.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E. & Zehr, K. S. (1996). Using Children's Literacy Activities to Predict Growth in Verbal Cognitive Skills: A Longitudinal Investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 293-304.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2 (1), 1-44.
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59 (2), 77-92.
- Ewers, C. A. & Brownson, S. M. (1999). Kindergartners' Vocabulary Acquisition as a Function of Active vs. Passive Storybook Reading, Prior Vocabulary, and Working Memory. *Reading Psychology*, 20 (1), 11-20.
- Farkas, G. & Beron, K. (2004). The Detailed Age Trajectory of Oral Vocabulary Knowledge: Differences by Class and Race. *Social Science Research*, 33 (3), 464-497.
- Frishkoff, G. A., Perfetti, C. A. & Collins-Thompson, K. (2011). Predicting Robust Vocabulary Growth from Measures of Incremental Learning. *Scientific Studies of Reading*, 15 (1), 71-91.
- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60-71). Weinheim: Beltz.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary Input through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Expository Reading Materials. *Applied Linguistics*, 25 (1), 1-37.
- Graves, M. F. & Silverman, R. (2011). Interventions to Enhance Vocabulary Development. In A. McGill-Franzen & R. Allington (Eds.), *Handbook of Reading Disability Research* (pp. 315-328). New York: Routledge.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke.
- Günther, H. (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Balhorn & H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit* (S. 64-73). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Harrison, L. J. & McLeod, S. (2010). Risk and Protective Factors Associated With Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (2), 508-529.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- 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 (JESPAR)*, 13 (4), 426-451.
- Henrichs, J., Rescorla, L., Schenk, J. J., Schmidt, H. G., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Raat, H., Verhulst, F. C. & Tiemeier, H. (2011). Examining Continuity of Early Expressive Vocabulary Development: The Generation R Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54 (3), 854-869.
- Hepburn, E., Egan, B. & Flynn, N. (2010). Vocabulary Acquisition in Young Children: The Role of the Story. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (2), 159-182.
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What Vocabulary Size Is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 689-696.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73 (2), 418-433.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271.
- Hurrelmann, B., Becker, S. & Nickel-Bacon, I. (2006). *Lesekindheiten: Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa.

- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. & Hedges, L. V. (2010). Sources of Variability in Children's Language Growth. *Cognitive Psychology*, 61 (4), 343-365.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (1), 51-65.
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.
- Karrass, J., VanDeventer, M. & Braungart-Rieker, J. (2003). Predicting Shared Parent-Child Book Reading in Infancy. *Journal of Family Psychology*, 17 (1), 134-146.
- Konsortium HarmoS Schulsprache. (2010). *Schulsprache: Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell* (Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 17. Januar 2010).
- Korat, O. (2009). The Effect of Maternal Teaching Talk on Children's Emergent Literacy as a Function of Type of Activity and Maternal Education Level. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (1), 34-42.
- Kuo, A. A., Franke, T. M., Regalado, M. & Halfon, N. (2004). Parent Report of Reading to Young Children. *Pediatrics*, 113 (6), 1944-1951.
- Landry, S. H., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2006). Responsive Parenting: Establishing Early Foundations for Social, Communication, and Independent Problem-Solving Skills. *Developmental Psychology*, 42 (4), 627-642.
- Lee, J. (2011). Size Matters: Early Vocabulary as a Predictor of Language and Literacy Competence. *Applied Psycholinguistics*, 32 (1), 69-92.
- Lesaux, N. K., Crosson, A. C., Kieffer, M. J. & Pierce, M. (2010). Uneven Profiles: Language Minority Learners' Word Reading, Vocabulary, and Reading Comprehension Skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (6), 475-483.
- Luster, T., Leksul, K. & Oh, S. M. (2004). Predictors of Academic Motivation in First Grade among Children Born to Low-Income Adolescent Mothers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (2), 337-353.
- Luyten, H. & Bruggencate, G. t. (2011). The Presence of Matthew Effects in Dutch Primary Education, Development of Language Skills Over a Six-Year Period. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (5), 444-458.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' Beliefs about Young Children's Literacy Development and Parents' Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. Jane & Lorch, E. P. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29 (4), 327-365.
- Marchman, V. A. & Fernald, A. (2008). Speed of Word Recognition and Vocabulary Knowledge in Infancy Predict Cognitive and Language Outcomes in Later Childhood. *Developmental Science*, 11 (3), F9-F16.
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80 (3), 300-335.
- Mellard, D. F., Fall, E. & Woods, K. L. (2010). A Path Analysis of Reading Comprehension for Adults with Low Literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (2), 154-165.
- 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.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79 (2), 979-1007.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education & Development*, 19 (1), 7-26.
- 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.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. In P. D. Pearson, R. Barr & M. L. Kamil (Eds.), *Handbook of Reading Research. Volume III* (pp. 269-284). New York, Mahwah, N.J.: Longman; Erlbaum.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (1), 59-82.
- Nation, I. S. P. & Waring, R. (1997). Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (1), 98-117.

- Neuman, S. B. (1996). Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to Print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11 (4), 495-513.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do with It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554-566.
- Ouellette, G. P. & Beers, A. (2010). A Not-so-Simple View of Reading: How Oral Vocabulary and Visual-Word Recognition Complicate the Story. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23 (2), 189-208.
- Paleologos, T. M. & Brabham, E. G. (2011). The Effectiveness of DIBELS Oral Reading Fluency for Predicting Reading Comprehension of High- and Low-Income Students. *Reading Psychology*, 32 (1), 54-74.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. & Snow, C. E. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, 76 (4), 763-782.
- Pancsofar, N. & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and Father Language Input to Young Children: Contributions to Later Language Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (6), 571-587.
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., Odom, E. & Roe, J. R. (2008). Family Relationships during Infancy and Later Mother and Father Vocabulary Use with Young Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4), 493-503.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the Development of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 184-202.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn. *Reading Research Quarterly*, 42 (2), 282-296.
- Philipp, M. (2011a). *Lesen und Geschlecht 2.0: Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. Verfügbar unter: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Philipp.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf).
- Philipp, M. (2011b). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2011c). *Wer hat, dem wird gegeben? Individuelle sowie soziodemografische Merkmale und ihre Bedeutung für den Matthäus-Effekt im Leseverstehen*. Verfügbar unter: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_2\\_Philipp.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Philipp.pdf).
- Phillips, L. M., Norris, S. P. & Anderson, J. (2008). Unlocking the Door: Is Parents' Reading to Children the Key to Early Literacy Development? *Canadian Psychology*, 49 (2), 82-88.
- Pohl, I. & Ulrich, W. (Hrsg.). (2010). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 7: Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Price, L. H., van Kleeck, A. & Huberty, C. J. (2009). Talk During Book Sharing between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly*, 44 (2), 171-194.
- Proctor, C. P., Uccelli, P., Dalton, B. & Snow, C. E. (2009). Understanding Depth of Vocabulary Online With Bilingual and Monolingual Children. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25 (4), 311-333.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 165-197.
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R. & Reznick, J. S. (2009). The Effects of Socioeconomic Status, Race, and Parenting on Language Development in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 45 (2), 544-557.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J. & Constantine, J., Tarullo, L. Banks, Raikes, H. A. & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes during the First Three Years of Life. *Child Development*, 77 (4), 924-953.
- Rescorla, L. (2002). Language and Reading Outcomes to Age 9 in Late-Talking Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (2), 360-71.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (2), 459-472.
- Rescorla, L. (2009). Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52 (1), 16-30.
- Richman, W. A. & Colombo, J. (2007). Joint Book Reading in the Second Year and Vocabulary Outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3), 242-253.
- 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.
- Ricketts, J., Bishop, D. V. M., Pimperton, H. & Nation, K. (2011). The Role of Self-Teaching in Learning Orthographic and Semantic Aspects of New Words. *Scientific Studies of Reading*, 15 (1), 47-70.
- Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary Is Important for Some, but Not All Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 235-257.
- Ring, E. D. & Fenson, L. (2000). The Correspondence between Parent Report and Child Performance for Receptive and Expressive Vocabulary beyond Infancy. *First Language*, 20 (59), 141-159.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 54-64.
- Rowe, M. L. (2008). Child-Directed Speech: Relation to Socioeconomic Status, Knowledge of Child Development and Child Vocabulary Skill. *Journal of Child Language*, 35 (1), 185-205.

- Rowe, M. L., Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning Words by Hand: Gesture's Role in Predicting Vocabulary Development. *First Language*, 28 (2), 182-199.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children from Low-Income Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 3-14.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19–44). Göttingen: Hogrefe.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R. & Law, J. (2010a). Childhood Language Skills and Adult Literacy: A 29-Year Follow-up Study. *Pediatrics*, 125 (3), e459-e466.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R. & Law, J. (2010b). Children's Language Ability and Psychosocial Development: A 29-Year Follow-up Study. *Pediatrics*, 126 (1), e73-e80.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48 (1), 71-106.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. & Asselin, M. (2003). Vocabulary Instruction throughout the Day in Twenty-Three Canadian Upper-Elementary Classrooms. *The Elementary School Journal*, 103 (3), 269-286.
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of Working Memory Capacity to Children's Reading Comprehension: A Longitudinal Investigation. *Reading and Writing*, 18 (7), 617-656.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 59-87.
- Sénéchal, M., Thomas, E. M. & Monker, J.-A. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary during Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 218-29.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880-907.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. & Lawson, E. Penelope. (1996). Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536.
- Snow, C. E. & Beals, D. E. (2006). Mealtime Talk that Supports Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development* (111), 51-66.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56 (1), 72-110.
- 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, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.
- Stanovich, K. E., West, R. F., Cunningham, A. E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The Role of Inadequate Print Exposure as a Determinant of Reading Comprehension Problems. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (pp. 15–32). Mahwah: Erlbaum.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental Word Learning While Reading: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69 (3), 261-85.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (2002). Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context. *Language Learning*, 52 (1), 95-117.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. & Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. & Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72 (3), 748-767.
- Taylor, R. L. (1995). Functional Uses of Reading and Shared Literacy Activities in Icelandic Homes: A Monograph in Family Literacy. *Reading Research Quarterly*, 30 (2), 194-219.
- Torr, J. & Clugston, L. (1999). A Comparison between Informational and Narrative Picture Books as a Context for Reasoning Between Caregivers and 4-year-old Children. *Early Child Development and Care*, 159 (1), 25-41.
- Torr, J. & Scott, C. (2006). Learning "Special Words": Technical Vocabulary in the Talk of Adults and Preschoolers during Shared Reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (2), 153-167.

- Townsend, D. R., Filippini, A., Collins, P. & Biancarosa, G. (in press). Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students. *The Elementary School Journal*. Online first: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/663301>.
- Trivette, C. M., Dunst, C. & Gorman, E. (2010). Effects of Parent-Mediated Joint Book Reading on the Early Language Development of Toddlers and Preschoolers. *CELLReviews*, 3 (2), 1-15.
- van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R., de Glopper, K. & Hulstijn, J. (2007). Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2: A Longitudinal Analysis of Constituent Components. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 477-491.
- van Steensel, R. (2006). Relations between Socio-Cultural Factors, the Home Literacy Environment and Children's Literacy Development in the First Years of Primary Education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S. (2011). How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 81 (1), 69-96.
- Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C. & Sassine, B. (2009). Social Contexts of Development: Parent-Child Interactions during Reading and Play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (3), 295-317.
- Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), 407-423.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15 (1), 8-25.
- Vernon-Feagans, L., Pancsofar, N., Willoughby, M., Odom, E., Quade, A. & Cox, M. (2008). Predictors of Maternal Language to Infants during a Picture Book Task in the Home: Family SES, Child Characteristics and the Parenting Environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (3), 213-226.
- Voci, S. C., Beitchman, J. H., Brownlie, E. B. & Wilson, B. (2006). Social Anxiety in Late Adolescence: The Importance of Early Childhood Language Impairment. *Journal of Anxiety Disorders*, 20 (7), 915-930.
- von Goldammer, A., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Determinanten von Satzgedächtnis-Leistungen bei deutsch- und mehrsprachigen Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (1), 1-15.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Mothers' Literacy Beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191-211.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. *Developmental Psychology*, 37 (2), 265-79.
- Westerlund, M. & Lagerberg, D. (2008). Expressive Vocabulary in 18-Month-Old Children in Relation to Demographic Factors, Mother and Child Characteristics, Communication Style and Shared Reading. *Child: Care, Health and Development*, 34 (2), 257-266.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Willenberg, H. (2007). Der vergessene Wortschatz. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 148-156). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 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.
- Wood, D. E. (2009). Modeling the Relationships Between Cognitive and Reading Measures in Third and Fourth Grade Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27 (2), 96-112.
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. & Wilson, B. (2002). Young Adult Academic Outcomes in a Longitudinal Sample of Early Identified Language Impaired and Control Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (5), 635-645.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J. & Tindal, G. (2005). Grade-Level Invariance of a Theoretical Causal Structure Predicting Reading Comprehension with Vocabulary and Oral Reading Fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24 (3), 4-12.
- Zaslow, M. J., Weinfield, N. S., Gallagher, M., Hair, E. C., Ogawa, J. R., Egeland, B., Tabors, P. O. & de Temple, J. M. (2006). Longitudinal Prediction of Child Outcomes from Differing Measures of Parenting in a Low-Income Sample. *Developmental Psychology*, 42 (1), 27-37.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S. & Yipanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics*, 124 (1), 342-349.

---

## Über den Autor

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lesesozialisation, Lese- und Schreibdidaktik und Kompetenzerwerb durch Peers.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2012 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Le trésor négligé de la langue. Quelques considérations sur le lien entre vocabulaire, socialisation par la lecture et compréhension des textes

Maik Philipp

## Chapeau

S'il est une condition importante de la compréhension en lecture, le vocabulaire est néanmoins le parent pauvre de l'encouragement de la lecture en langue première.

Cet article se penche sur quelques questions fondamentales dans une perspective quantitative: quelles exigences les textes posent-ils au vocabulaire des lecteurs? Quelles sont les interactions entre la compréhension de la lecture et le vocabulaire? Comment les enfants et les adolescents construisent-ils leur vocabulaire? Quelles mesures didactiques permettent-elles de l'enrichir?

## Mots clés

vocabulaire, compréhension en lecture, attitude vis-à-vis de la lecture, famille