

# Sprachliche und schriftsprachliche Voraussetzungen zu Schulbeginn im Kontext von Mehrsprachigkeit

Hanna Sauerborn und Katharina Schottorf

## Abstract

In einer zweijährigen Längsschnittuntersuchung wurden 117 Erstklässler:innen an 13 Messzeitpunkten zu Vorläuferfertigkeiten, Wortschatz und Schriftsprachkompetenzen getestet. Die Analysen zeigen einen engen Zusammenhang zwischen frühen schriftsprachlichen Kompetenzen (Early Literacy) und späteren Lese- und Rechtschreibleistungen. Die Stichprobe ist sprachlich heterogen: Über 60 % der Kinder (N = 70) wachsen mehrsprachig auf, 36 davon mit Deutsch als Zweitsprache (Erwerb > 3 LJ). Im Wortschatz zeigen sich Unterschiede, insbesondere zwischen DaZ-Kindern und einsprachig bzw. simultan zweisprachig aufwachsenden Kindern; bei schriftbezogenen Early-Literacy-Fertigkeiten wurden keine signifikanten Gruppenunterschiede gefunden.

## Schlüsselwörter

Early Literacy, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Schriftspracherwerb, soziale Benachteiligung

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

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

## Autorinnen

Hanna Sauerborn, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Tiergartenstr. 15, D – 69120 Heidelberg, sauerborn@ph-heidelberg.de

Katharina Schottorf, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fritz-Frey-Str. 6, D – 69121 Heidelberg, katharina.schottorf@web.de

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

# Sprachliche und schriftsprachliche Voraussetzungen zu Schulbeginn im Kontext von Mehrsprachigkeit

Hanna Sauerborn und Katharina Schottorf

## 1 Theoretische Überlegungen

### 1.1 Early Literacy

#### 1.1.1 Theoretische Grundlagen

Whitehurst und Lonigan (1998) betonen den Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess, der schon vor Schulbeginn beginnt und bei dem keine klare Grenze zwischen frühen literalen Fähigkeiten und dem Lesen und Schreiben besteht. Ihr Zwei-Domänen-Modell unterteilt Early Literacy in inside-out-Fertigkeiten, wie phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis, die die Umsetzung von Schriftzeichen in Laute regeln, sowie in outside-in-Fertigkeiten, wie Sprachverständnis, konzeptuelles Wissen und Kontextverständnis, die für das sinnentnehmende Lesen wichtig sind, dazu zählt auch der Wortschatz (Whitehurst & Lonigan, 1998, S. 849–855).

#### 1.1.2 Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb

Eine aktuelle Longitudinalstudie von Valcárcel Jiménez et al. (2024) untersucht die Rolle frühkindlicher Literacy-Kompetenzen (phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Sprachverständnis und Wortschatz) als Prädiktoren für den späteren Leseerfolg bei Vorschulkindern unterschiedlicher sprachlicher und sozialer Hintergründe. Besonderes Augenmerk lag auf Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen diese Kompetenzen laut Aussage der Autor:innen oft initial geringer ausgeprägt seien. Phonologische Fähigkeiten erweisen sich zwar als zentral, doch die Kombination mehrerer Komponenten – insbesondere sprachliches Verständnis, Wortschatz und Buchstabenkenntnis – bildet die stärksten Prädiktoren für den späteren Leseerfolg (Valcárcel Jiménez et al., 2024, S. 13–15).

#### 1.1.3 Heterogenität in der Early Literacy

Vargas et al. (2024) konnten mittels Latent Profile Analysis<sup>1</sup> zeigen, dass sich sowohl bei English Learners (EL) als auch bei Nicht-ELs bereits im ersten Schuljahr vier unterschiedliche Leistungsprofile unterscheiden lassen (Vargas et al., 2024, S. 1933–1935).

Auch Ecalle et al. (2023) identifizierten in einer französischen Langzeitstudie fünf unterschiedliche Leseprofile vom Ende der Vorschule bis zum Ende der ersten Klasse. Dabei erwiesen sich Buchstabenkenntnis, phonologische Fertigkeiten und familiäre Faktoren wie Einkommen und Bildung als besonders prädiktiv für die Zugehörigkeit zu einem Profil. Die Befunde stützen die Annahme, dass sich Literacy-Entwicklung in enger Wechselwirkung mit sozialen und ökonomischen Bedingungen vollzieht (Eccalle et al., 2023, S. 11).

Lindner und Mayer (2025) zeigen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Schulbeginn in der phonologischen Bewusstheit signifikant schlechter abschneiden als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Der Unterschied ist mit einer Effektstärke von  $d = ,89$  gross und stellt die stärkste Differenz zwischen den Gruppen dar. Die Autoren führen dies unter anderem darauf zurück, dass die Testung ausschliesslich mit echten Wörtern erfolgte, wodurch lexikalische Fähigkeiten stärker ins Gewicht fielen, sodass ein Wortschatzvorteil der L1-Kinder die Ergebnisse beeinflusst haben könnte (Lindner & Mayer, 2025, S. 23–24, 27). Diese Befunde verweisen auf gruppenspezifische Risiken zu Schulbeginn, erlauben jedoch keine Schlussfolgerung dahingehend, dass Mehrsprachigkeit als solche als Defizitmerkmal zu verstehen ist.

Diese Diversität führt zu sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen am Schulanfang und verlangt von Lehrpersonen eine differenzierte Diagnostik sowie eine individualisierte Förderung der Kinder. Eine genaue Kenntnis individueller Lernstände in verschiedenen Kompetenzbereichen, die mit dem Lesen und Schreiben

---

<sup>1</sup> Latent Profile Analysis beschreibt eine wissenschaftliche Methode, bei der Personen aufgrund ähnlicher Merkmale (Profile) in eine Gruppe eingeteilt werden. Die jeweiligen Gruppen unterscheiden sich dann anhand bestimmter Variablen und können so miteinander verglichen werden.

zu tun haben, ist relevant, um der Vielfalt der Lernenden durch abgestimmte Unterstützungsangebote gerecht zu werden (Lim, 2024).

#### **1.1.4 Einsicht in die Schrift**

Die Entwicklung des Schriftspracherwerbs wird in der Literatur häufig phasenweise modelliert. Trotz berechtigter Kritik an diesen Modellen (Sauerborn & Köb, 2025, S. 10–12) bietet gerade die Betrachtung der frühen Phasen wertvolle Hinweise auf das konzeptionelle Schriftverständnis der Kinder: Zu Beginn gehen Kinder meist logographisch mit Schriftzeichen um – sowohl rezeptiv als auch produktiv; im weiteren Verlauf entwickeln sie zunehmend einen alphabetischen Zugriff auf Schrift. Lenel (2005, S. 66–67) bezeichnet diese zentrale Einsicht als Buchstabenkonzept: die Erkenntnis, dass Schriftzeichen mit der gesprochenen Sprache systematisch verknüpft sind. Kinder, die folglich Wörter lautorientiert schreiben können, haben das Buchstabenkonzept bereits erworben.

### **1.2 Wortschatz**

Ein umfangreicher mündlicher Wortschatz erleichtert sowohl die Worterkennung beim Lesen als auch das Leseverstehen. Daher wird in der Forschung die Schlüsselfunktion des Wortschatzes für die Entwicklung von Lesekompetenz hervorgehoben (für die hierarchieniedrigen Prozesse Juska-Bacher et al., 2016, S. 22–23; für das Leseverstehen Ludewig et al., 2022, S. 7–8). Studien zeigen, dass der Wortschatzumfang bei Schulbeginn ein starker Prädiktor für den späteren Leseerfolg ist und dass Defizite im Wortschatz mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen verbunden sind (Seifert et al., 2019, S. 270–271; Röthlisberger et al., 2021).

Der hohe Stellenwert des Wortschatzes für den Leseerwerb wirft zugleich die Frage nach seiner Stellung innerhalb des Early-Literacy-Konstrukts auf. Folgt man der Differenzierung von Whitehurst und Lonigan, ist davon auszugehen, dass schriftbezogene Early-Literacy-Fertigkeiten (inside-out) eine relative Eigenständigkeit gegenüber dem allgemeinen Wortschatz aufweisen, der den outside-in-Fertigkeiten zugeordnet wird (vgl. auch Snow, 1991, S. 8–9).

### **1.3 Bedeutung der Früherfassung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen**

#### **1.3.1 Diagnose sprachlicher Kompetenzen**

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Zusammenhänge zwischen schriftbezogenen Early-Literacy-Fertigkeiten, Wortschatz und späterer Lesekompetenz stellt sich die Frage, wie diese Kompetenzen zu Schulbeginn zuverlässig diagnostiziert werden können. Im deutschsprachigen Raum richtet sich die Diagnostik von Vorläuferfertigkeiten (Early Literacy) häufig primär auf die phonologische Bewusstheit, wobei diese einseitige Schwerpunktsetzung zunehmend kritisch hinterfragt wird (Meindl, 2018, S. 6; Sauerborn, 2015; Valtin, 2020). Angesichts der zentralen Bedeutung von Early Literacy und Wortschatz für den Schriftspracherwerb erscheint es naheliegend, den Entwicklungsstand von Kindern zu Schulbeginn in beiden Bereichen systematisch zu erfassen.

Zugleich zeigen Studien, dass standardisierte Wortschatztests bei manchen Kindern häufig deren tatsächliche sprachliche Fähigkeiten unterschätzen, unter anderem da Faktoren wie Erwerbsbeginn und Kontaktdauer mit der Zweitsprache selten adäquat berücksichtigt werden (Paetsch & Heppt, 2023, S. 123–124). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diagnostische Verfahren zu entwickeln, die Lernstände sensibel erfassen – insbesondere bei jenen Kindern, die von gezielter Förderung am meisten profitieren. Dazu zählen mehrsprachig aufwachsende Kinder sowie Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

#### **1.3.2 Sprachliche Heterogenität an Schulen**

Die sprachliche Heterogenität in deutschen Klassenzimmern hat in den vergangenen Jahrzehnten merklich zugenommen. Dies zeigt sich exemplarisch an den IGLU-Erhebungen: Der Anteil der Viertklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund stieg von 22,2 % im Jahr 2001 (davon 7,9 % mit einem, 14,3 % mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen) auf 36,9 % im Jahr 2021 (12,6 % bzw. 24,3 %; McElvany, 2023, S. 169). Dass der Faktor Zuwanderungshintergrund eine Rolle bei der Varianzaufklärung der Leistungsdifferenzen in Leistungsstudien spielt, ist unumstritten. Allerdings variieren die Kriterien, nach denen Zuwanderungshintergrund erfasst wird. Der IQB-Bildungstrend 2021 unterscheidet zwischen Kindern der zweiten Zuwanderungsgeneration – beide Eltern im Ausland geboren, das Kind jedoch in Deutschland – und Kindern der ersten Generation, die selbst sowie ihre Eltern im Ausland geboren sind. Da die Gruppe der Kinder der ersten

Zuwanderungsgeneration in anderen Ländern aber häufig eher klein ist, werden im internationalen Vergleich häufig beide Generationen zu einer Gruppe zusammengefasst. Die Gruppe der Kinder, von denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist, wurde 2021 im Vergleich zu den Jahren 2016 und 2011 nicht mehr berücksichtigt, da sich hier keine signifikanten Unterschiede zu den Kindern ohne Zuwanderungshintergrund zeigten (Stanat, 2022, S. 182, 187).

Diese Kriterien erfassen den tatsächlichen Umfang von Mehrsprachigkeit nur unzureichend, da viele Kinder auch unabhängig von einer Zuwanderungsgeschichte mehrsprachig aufwachsen. In vielen Familien ist Zwei- und Mehrsprachigkeit heute selbstverständlich geworden (Oomen-Welke & Decker-Ernst, 2013, S. 38, ebenso Dubowy et al., 2011, S. 368). Die Erfassung von Mehrsprachigkeit erfordert daher differenziertere Indikatoren als die bloße Zuschreibung eines Zuwanderungshintergrunds. Seit 2021 berücksichtigen die IGLU-Studien zusätzlich die zu Hause überwiegend gesprochene Sprache als Indikator für Mehrsprachigkeit. Im nationalen Vergleich bleibt ergänzend die Differenzierung nach Herkunftsländern der Eltern erhalten (McElvany et al., 2023, S. 168–169).

Insgesamt zeigen sich in Deutschland merkbare Leistungsunterschiede je nach zu Hause gesprochener Sprache: Kinder, die vorwiegend nicht Deutsch, sondern ihre Herkunftssprache verwenden, erzielen im Durchschnitt niedrigere Testergebnisse (Ludewig et al., 2023, S. 18; McElvany et al., 2023, S. 162–163).

Viele mehrsprachige sowie sozial benachteiligte Kinder treten bereits mit geringeren Early-Literacy-Voraussetzungen in die Schule ein; u.a. phonologische Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit sind bei ihnen schwächer ausgeprägt (Huschka et al., 2020, S. 194). Als Moderatoren für die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund werden unter anderen die Familiensprache und der sozioökonomische Status der Familien benannt (Dubowy et al., 2011, S. 356).

Kinder mit Zuwanderungshintergrund haben ein etwa doppelt so hohes Risiko, die für den Bildungserfolg relevante Kompetenzstufen nicht zu erreichen (Ludewig et al., 2023, S. 18). Als Erklärungsansätze für die Leistungsunterschiede benennen Ludewig et al. (2023, S. 18) sowohl den sprachlichen Hintergrund der Kinder als auch den sozioökonomischen Status der Familien. Der sprachliche Hintergrund beeinflusst insbesondere das Sprachverständnis, das in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz steht. Der sozioökonomische Status stellt hingegen einen eigenständigen Risikofaktor dar, der unabhängig vom Sprachhintergrund wirksam wird und die Lernbedingungen von Kindern ein- und mehrsprachiger Herkunft prägt. Häufig überlagern sich beide Faktoren, sodass es zu kumulativen Benachteiligungen kommt, die sich insbesondere auf Schulebene in sozial herausfordernden Lagen bündeln. Schulen in sozial herausfordernden Lagen benötigen daher zusätzliche Ressourcen und spezifische Förderangebote, da soziale Benachteiligungen eng mit geringeren Basiskompetenzen in Lesen, Mathematik und Orthografie zusammenhängen (Niemietz et al., 2023, S. 261). Auch die DJI-Studie (Beierle et al., 2019, S. 13, 47) bestätigt eine kumulative Benachteiligung an Schulen in schwierigen Lagen und unterstreicht den Bedarf gezielter Fördermassnahmen.

Gleichzeitig ist in der Debatte um mehrsprachige Kinder wichtig, nicht anzunehmen, dass Mehrsprachigkeit per se ein Risikofaktor ist. Die KiBis-Studie untersucht den Übergang von mündlicher Mehrsprachigkeit zur Schriftsprachlichkeit bei Grundschulkindern verschiedener Herkunftssprachen (z. B. Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch). Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Kinder unter geeigneten Bedingungen den Übergang zur Bildungssprache erfolgreich bewältigen können. Ein zentraler Faktor ist die frühe und kontinuierliche Förderung der Sprachkompetenz in beiden Sprachen. Damit wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit kein Hindernis für erfolgreiche Bildungswege sein muss – vorausgesetzt, die pädagogischen Rahmenbedingungen sind förderlich gestaltet (Gogolin et al., 2017).

Insgesamt legen diese Befunde nahe, dass sprachliche Heterogenität ein strukturelles Merkmal schulischer Realität ist, das zwar Herausforderungen, aber nicht zwangsläufig ein Hindernis für sprachlich-literale Bildungsprozesse darstellt.

## 2 Forschungsfragen und Hypothesenbildung

Aus den theoretischen Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie stark unterscheiden sich Kinder zu Schulbeginn hinsichtlich ihrer sprachbezogenen Kompetenzen, insbesondere im Bereich der schriftbezogenen Early Literacy und des Wortschatzes?
2. In welchem Zusammenhang stehen sprachbezogene Kompetenzen zu Beginn der ersten Klasse mit den Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der zweiten Klasse?
3. Unterscheiden sich Early Literacy und Wortschatz-Profile bei mehrsprachigen und einsprachigen Kindern? Falls ja, wie schlagen sich diese Unterschiede in späteren Lese- und Rechtschreibleistungen nieder?

Aus diesen Fragestellungen werden folgende Hypothesen abgeleitet:

H1: Früh erfasste schriftbezogene Early-Literacy-Kompetenzen (T<sub>0</sub>) korrelieren positiv mit Lese- (PLT) und Rechtschreibleistungen (HSP) am Ende der zweiten Klasse (T<sub>12</sub>).

H2: Der Wortschatz zu T<sub>2</sub> steht in einem stärkeren Zusammenhang mit dem Leseverstehen (PLT) als mit den Rechtschreibleistungen (HSP).

H3: Einsprachige Kinder erzielen im Wortschatz (T<sub>2</sub>) höhere Werte als simultan mehrsprachig aufwachsende Kinder, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erreichen die niedrigsten Werte. In den schriftbezogenen Early-Literacy-Kompetenzen werden keine signifikanten Gruppenunterschiede erwartet.

H4 (explorativ): Die Zusammenhänge zwischen schriftbezogener Early Literacy, Wortschatz (T<sub>2</sub>) und späteren Lese- und Rechtschreibleistungen unterscheiden sich nach Mehrsprachigkeitsstatus (DaZ bzw. nicht-DaZ).

## 3 Methode und Untersuchungsdesign

### 3.1 Erhebungsdesign

In einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von 23 Monaten in den Jahren 2023 bis 2025 wurden insgesamt zu 13 Messzeitpunkten Erhebungen durchgeführt. Der erste Messzeitpunkt (T<sub>0</sub>) lag zu Beginn der ersten Klasse, T<sub>8</sub> zu Beginn der zweiten Klasse und der letzte Messzeitpunkt (T<sub>12</sub>) am Ende der zweiten Klasse.

Die Datenerhebung erfolgte in Einzelbefragungen durch geschulte Masterstudierende der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. Die Gruppe der Studierenden wechselte semesterweise; insgesamt waren vier aufeinanderfolgende Kohorten von Studierenden an der Erhebung beteiligt. Untersucher:innen-Effekte wurden durch Instruktionsgenauigkeit so weit wie möglich kontrolliert.

Die Studie wurde an zwei Schulen in sozialräumlich benachteiligten Stadtteilen einer süddeutschen Grossstadt durchgeführt. In einer Schule nahmen Kinder aus vier Klassen teil, in der anderen Schule Kinder aus zwei Klassen (im zweiten Schuljahr nur noch eine Klasse). In die Studie eingeschlossen wurden ausschließlich Kinder, für die zu Beginn des ersten Schuljahres eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern vorlag. Die Studie wurde durch das zuständige Schulamt genehmigt und unterstützt.

### 3.2 Stichprobe

	Anfang Klasse 1	Ende Klasse 2	Drop-out		
			strukturell	individuell	gesamt
N	117	81	19	17	36

Tabelle 1: Stichprobe

Zu T<sub>0</sub> nahmen 117 Kinder teil (66 Jungen; 50 Mädchen), wobei zu T<sub>0</sub> (Erhebung Early Literacy und FIPS) nur von 116 Kindern vollständige Daten vorliegen. Das Durchschnittsalter lag bei 6;9 Jahren (Spannweite: 5;10–8;7). Bei T<sub>1</sub> nahmen 99 Kinder teil (standardisierter Wortschatztest WWT) und bei T<sub>2</sub> 101 Kinder (nicht standardisierter Wortschatztest). Für den letzten Messzeitpunkt (T<sub>12</sub>) liegen für PLT vollständige Daten zu N = 71 Kindern vor und zur HSP Daten von N = 74 Kindern. Tatsächlich waren bei T<sub>12</sub> noch 81 in der Stichprobe, 7

Kinder waren jedoch bei T12 krank, bei weiteren drei Kindern konnte der PLT nicht ausgewertet werden. Die Verringerung der Stichprobengrösse über zwei Jahre erklärt sich durch individuelle Gründe (z. B. Wegzug, Schulwechsel, Klassenwiederholung; N = 17) sowie durch den Ausschluss einer gesamten Klasse aus organisatorischen Gründen (N = 19). Der effektive individuelle Drop-out betrug somit 17 Kinder. Zur Prüfung potenzieller Selektionsverzerrungen wurden Drop-outs mit den verbliebenen Kindern hinsichtlich Sprachkompetenz und To-Leistungen verglichen und interpretiert. Die inhaltliche Prüfung möglicher Selektionsverzerrungen erfolgt im Abschnitt *Drop-out-Analyse*.

Die Stichprobe ist sprachlich heterogen zusammengesetzt: Über 60 % der Kinder (N = 70) wachsen mehrsprachig auf, darunter verstehen wir die regelmässige Nutzung mindestens einer weiteren Sprache neben Deutsch im familiären oder ausserfamiliären Alltag. Die Zuweisung erfolgte anhand eines Elternfragebogens und wurde zudem durch Einzelinterviews mit den Kindern abgesichert. Zu den Schüler:innen mit DaZ zählen wir jedoch nur die Kinder, die erst nach den ersten drei Lebensjahren mit dem Erwerb der deutschen Sprache begonnen haben, also nicht simultan bilingual aufwachsen. Die Gruppe der mehrsprachigen Kinder (s.o., N = 70) kann weiter ausdifferenziert werden in drei Gruppen (a) simultan bilingual, (b) früher Zweitspracherwerb (Erwerbsalter 3-4 Jahre) und (c) sehr kurze Deutsch-Exposition < 1 Jahr. Die Gruppe der Mehrsprachigen teilt sich wie folgt auf: (a) N = 34; (b) N = 31 Kinder; (c) N = 5. In den weiteren Erhebungen werden die Gruppen (b) und (c) jedoch zusammengefasst betrachtet (N = 36), da Gruppe c für eine Einzelbetrachtung zu klein ist und diese Gruppierung der Einteilung entspricht (z.B. IQB-Bildungstrend, Stanat et al., 2022, Zuwanderungshintergrund und die Familiensprache zu Hause). Somit ergeben sich innerhalb der Gruppe der *mehrsprachigen Kinder* (N = 70) zwei Untergruppen der *simultan bilingualen Lernenden* (N = 34) sowie der *Lernenden mit DaZ* (N = 36). Die verwendeten Kategorien erfassen primär formale Merkmale des Sprachaufwachsens und bilden individuelle Unterschiede in Sprachdominanz, Inputquantität und Sprachgebrauch nur eingeschränkt ab. In einem Einzelinterview gaben 29 Kinder an, neben Deutsch zwei weitere Sprachen zu sprechen, 6 Kinder berichteten sogar von drei oder vier zusätzlich genutzten Sprachen. Diese Angaben werden im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter differenziert ausgewertet, spiegeln jedoch die hohe Spannweite der sprachlichen Repertoires in der Stichprobe.

Aufgrund praktischer und datenschutzrechtlicher Erwägungen wurde bewusst auf die Erhebung potenzieller Drittvariablen (z. B. sozioökonomischer Status) verzichtet. Eine direkte Abfrage solcher Angaben über Elternfragebögen ist oft mit einer niedrigen Teilnahmebereitschaft und Datenschutzbedenken verbunden. Da die Datenerhebung über schulische Institutionen erfolgte, wäre die Erhebung sensibler demografischer Daten besonders problematisch gewesen. Ziel der Studie war nicht die Erklärung kausaler Zusammenhänge, sondern die deskriptive Darstellung sprachlicher und leistungsspezifischer Heterogenität zu Schulbeginn. Der bewusste Verzicht auf Drittvariablenkontrolle begrenzt zwar die Erklärungstiefe der Befunde, entspricht jedoch der Zielsetzung einer deskriptiven Analyse und war methodisch begründet. Der Beitrag ordnet die Ergebnisse in bekannte Kontexteffekte ein, modelliert sie aber nicht empirisch.

Im Folgenden werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente, deren Reliabilitäten sowie das Vorgehen bei der Datenauswertung beschrieben.

### 3.3 Erhebungsdesign und Messzeitpunkte

Im Verlauf von zwei Jahren wurden die Kinder 13-mal in verschiedenen Aspekten des Schriftspracherwerbs und Sprachstands getestet und zusätzlich zu ihren Sprachbiographien befragt. Für die vorliegende Auswertung werden ausgewählte Daten zu folgenden Messzeitpunkten berücksichtigt:

- T0: Standardisierter Test zu Vorläuferfertigkeiten (*FIPS – Frankfurter Instrumentarium zur Sprachdiagnostik; v.a. sprachliche Vorläuferfertigkeiten, aber auch mathematische Basiskompetenzen*) sowie teilstandardisierte Befragung zu Aspekten der schriftbezogenen Early Literacy (Buchstabenkenntnis sowie frühes Lesen und Schreiben)
- T1: Wortschatz im Deutschen (*WWT 6–10*); Befragung Sprachbiographie
- T2: teilstandardisierte Befragung Sprachstand im Deutschen, daraus die Daten zum Wortschatz
- T12: Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der zweiten Klasse (*HSP 2 – Hamburger Schreibprobe; PLT 2 – Potsdamer Lesetest*)

### 3.4 Erhebungsinstrumente, Durchführung und Datenauswertung

Es kamen standardisierte und teilstandardisierte Verfahren zum Einsatz. Für die Verfahren wurden verschiedene Werte ermittelt:

- Standardisierte Tests: je nach Verfahren Rohwerte (Wortschatztest, FIPS) bzw. T-Werte (HSP, PLT).
- Teilstandardisierte Befragung (Eigenentwicklung bzw. in Orientierung an gängige Beobachtungen) zur Early Literacy und zum Sprachstand.

#### 3.4.1 Erhebung Early Literacy

In Tabelle 2 werden die verschiedenen Aufgaben der Erhebung zur Early Literacy aufgeführt.

Bereich und Aufgabe	Wertung	Reliabilität
<b>Frühes Lesen:</b> Liste von Wörtern in Grossbuchstaben (u.a. Eigennamen, Nachname, MAMA, PAPA, OMA, OPA, NASE, SALAMI, SALAT; insgesamt 23 Wörter)	<b>1 Punkt</b> pro korrekt erkanntes Wort, ohne Unterscheidung, ob das Wort logographisch oder alphabetisch gelesen wurde.	Die Subskala Frühes Lesen wies eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = ,84$ ).
<b>Frühes Schreiben 1 - Freies Schreiben</b> (leeres Blatt): Kinder schreiben alle Wörter, die sie kennen (Dehn & Sjölin, 1996).	Bewertung <b>ordinal (0-3)</b> : 0 = keine Eintragung; 1 = einzelner Buchstabe; 2 = unvollständig, aber erkennbar; 3 = korrekt (jeder Laut ist schriftlich abgebildet); z. B. K = 1; FEH für Fisch; HNT für Hund = 2; SONE für Sonne; für Bett = 3). Zwei geschulte Rater:innen kodierten unabhängig 20 % der Fälle. Die Übereinstimmung betrug 96 %; 4 % Diskrepanzen wurden konsensual geklärt.	Aufgrund des ordinalen Skalenniveaus ist Cronbachs $\alpha$ nur näherungsweise interpretierbar; dennoch ergab sich eine hohe interne Konsistenz ( $\alpha = ,836$ ).
<b>Frühes Schreiben 2 - Diktat:</b> Ufo, Nase, Wal, Esel;	Auswertung über Graphemtreffer	Die Subskala <i>Diktat</i> wies eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = ,91$ ).
<b>Buchstabenkenntnis (rezeptiv):</b> Den Kindern wurde eine Übersicht mit 26 Buchstaben präsentiert, die sie benennen sollten.	Die Auswertung erfolgte über die Anzahl korrekt genannter Buchstaben. Damit ergibt sich unmittelbar ein Summenwert (= Anzahl bekannter Buchstaben). Dieses Vorgehen ist zur Ermittlung der Buchstabenkenntnis üblich (Heilmann et al., 2018).	
<b>Buchstabenkenntnis (produktiv):</b> In den freien Schreibungen der Kinder wurde zusätzlich erfasst, welche Buchstaben sie bereits schriftlich verwenden konnten.	Hierzu wurden die in den notierten Wörtern enthaltenen Buchstaben kodiert und zu einem Summenscore zusammengefasst. Buchstabengruppen wie <sch> wurden dabei mit 1 gezählt.	

Tabelle 2: Erhebung der Early Literacy

### 3.4.2 Erhebung Sprachstand

In Tabelle 3 werden die verschiedenen Aufgaben zur Erfassung des Sprachstands aufgeführt, die im Rahmen dieser Veröffentlichung ausgewertet wurden. Die Aufgaben stammen aus der Freiburger Sprachstandsbeobachtung, welche von Lehrkräften konzipiert wurde (Sauerborn et al., 2017).

Bereich(e) und Aufgaben	Reliabilität
<b>Wortschatz rezeptiv und produktiv 1:</b> Dem Kind wurde ein Wimmelbild vorgelegt und es wurde aufgefordert, zu zeigen, wo bestimmte Dinge abgebildet sind. Es wurden 20 Begriffe abgefragt. Ebenso sollten die Kinder 20 Wörter benennen. Bei beiden Formaten ging es um Nomen, Verben und Adjektive. Die richtigen Begriffe wurden mit 1 gewertet. Es wurden jeweils Summenscores gebildet.	Wortschatz rezeptiv: Cronbachs $\alpha = ,78$ Wortschatz produktiv: Cronbachs $\alpha = ,81$
<b>Wortschatz produktiv 2 und Genus:</b> Den Kindern wurden 24 Bildkarten vorgelegt, die sie mit Artikel benennen sollten.  Es wurde gewertet, ob das Wort richtig benannt wurde und ob der Artikel zum genannten Wort passte, unabhängig davon, ob das Wort richtig benannt wurde.	Wortschatz produktiv 2: Cronbachs $\alpha = ,90$ Genus: Cronbachs $\alpha = ,93$  <i>Die Ergebnisse zum Genus werden im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht weiter beschrieben.</i>

Tabelle 3: Erhebung des Sprachstands im Bereich Wortschatz

### 3.5 Datenauswertung

Die Daten wurden mit IBM SPSS Statistics (Version 31.0) aufbereitet und analysiert. Es werden deskriptive Kennwerte zur Stichprobe und den Leistungsmassen sowie inferenzstatistische Tests zur Beantwortung der Forschungsfragen und -hypothesen berichtet. Die Analysen basieren – je nach Verfügbarkeit – auf unterschiedlichen Fallzahlen; die jeweils maximal verfügbare Fallzahl wird in Tabellen/Ergebnissen ausgewiesen. Für To liegen vollständige Daten von  $N = 116$  Kindern vor.<sup>2</sup>

### 3.6 Drop-out-Analyse

Zur Prüfung möglicher Selektionsverzerrungen wurden die Leistungen der bis zum letzten Messzeitpunkt verbliebenen Kinder mit denen der ausgeschiedenen Kinder verglichen. Dabei zeigte sich, dass die verbliebene Stichprobe insgesamt tendenziell leistungsstärker war. Besonders ausgeprägt war dieser Unterschied in der selbstkonstruierten Wortschatz-Skala (grosser Effekt; Cohen's  $d = 0,79$ ), während sich bei

<sup>2</sup> Zusammenhänge wurden mittels Spearman-Rangkorrelation (zweiseitig) analysiert. Für vordefinierte Testfamilien (PLT:  $m = 2$ ; HSP:  $m = 5$ ) wurde die False-Discovery-Rate nach Benjamini-Hochberg kontrolliert und zusätzlich q-Werte (Kriterium  $q < 0,05$ ) berichtet. Bei Gruppenvergleichen wurden die Voraussetzungen (u.a. Levene) geprüft und der t-Test eingesetzt; angesichts der Stichprobengrößen gilt dieser als robust, grenznahe Befunde werden zurückhaltend interpretiert. Soweit ausgewiesen, werden Effektgrößen (z. B. Cohen's  $d$ ,  $r$ ) mit 95 %-Konfidenzintervallen berichtet; alle Tests sind zweiseitig bei  $\alpha = 0,05$ .

schriftbezogenen Early-Literacy-Fertigkeiten lediglich moderate Unterschiede zeigten. Die Ergebnisse sind daher vor dem Hintergrund einer leichten positiven Selektion der Stichprobe zu interpretieren.

Aufgrund fehlender Messwerte liegen nicht für alle Kinder zu jedem Messzeitpunkt vollständige Daten vor; entsprechend variieren die Fallzahlen je Analyse. Die jeweiligen N sind in den Tabellen ausgewiesen.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse zu den selbstkonstruierten Early-Literacy-Items

#### 4.1.1 Gesamtniveau und Heterogenität

Die Leistungen in den selbstkonstruierten Early-Literacy-Items (N = 116) fallen insgesamt eher niedrig aus, gleichzeitig zeigt sich eine hohe Heterogenität. Besonders beim frühen Schreiben und beim frühen Lesen reichen die Werte von kaum vorhandenen bis hin zu bereits deutlich fortgeschrittenen schriftsprachlichen Kompetenzen (vgl. Tabelle 4).

Variable	M	SD	Min	Max
Buchstabenkenntnis (rezeptiv)	13,03	8,19	1	26
Buchstabenkenntnis (produktiv) <sup>3</sup>	8,77	4,14	0	21
Frühes Schreiben 1 <sup>4</sup>	8,06	7,47	0	41
Frühes Schreiben 2	3,80	4,86	0	14
Frühes Lesen	3,28	2,98	0	21

Tabelle 4: Deskriptive Statistiken zu den erhobenen Schriftsprachvariablen (N = 116)

Die fünf Subskalen wurden zur Bildung eines Gesamtscores Early Literacy jeweils in Prozentwerte (bezogen auf die maximal erreichbare Punktzahl) transformiert und anschliessend zu einem Gesamtscore zusammengefasst (Tabelle 5).<sup>5</sup>

Variable	N	M	SD	Min	Max
Early Literacy	116	30,49	20,18	3,63	84,94

Tabelle 5: Gesamtscore Early Literacy

#### 4.1.2 Early-Literacy-Gesamtscore nach Sprachgruppe

Bei der Early Literacy zeigt sich kein differenzierter Leistungsgradient zwischen den Sprachgruppen (siehe Tabelle 6).

Sprachgruppe	n	Score M (SD)
Einsprachig	46	31,44 (20,52)
Simultan bilingual	34	27,55 (18,20)
DaZ	36	32,04 (21,75)

Tabelle 6: Early-Literacy-Gesamtscore nach Sprachgruppe

<sup>3</sup> Anmerkung. Der angegebene Maximalwert (Max = 21) entspricht dem höchsten beobachteten Summenrohwert eines Kindes.

<sup>4</sup> Anmerkung. Die Variable „Frühes Schreiben 1“ ist ordinal (0–3). Der angegebene Maximalwert (Max = 41) entspricht dem höchsten beobachteten Summenrohwert eines Kindes.

<sup>5</sup> Die Skala Early Literacy wies eine sehr gute interne Konsistenz auf (Cronbachs  $\alpha = ,87$ ; 5 Items). Alle Subtests zeigten hohe Item-Total-Korrelationen ( $r = ,69$ – $,85$ ). Ein Ausschluss einzelner Subtests hätte das Gesamt- $\alpha$  nicht verbessert, sodass alle Subtests sinnvoll zur Skala beitragen.

Die Mittelwerte liegen relativ nah beieinander, wobei die Kinder mit DaZ im Mittel ähnliche, teilweise sogar leicht höhere Early-Literacy-Werte erreichen als die einsprachigen Kinder, während die simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder etwas darunter liegen. Zugleich sind die Streuungen in allen Gruppen gross, insbesondere in der Gruppe mit DaZ, sodass sich in jeder Gruppe sowohl sehr niedrige als auch sehr hohe Early-Literacy-Leistungen finden. Insgesamt deutet dies innerhalb dieser Stichprobe darauf hin, dass sich die grundlegenden schriftsprachbezogenen Vorläuferfertigkeiten in dieser Stichprobe weniger deutlich nach Sprachstatus unterscheiden als in anderen Bereichen (Wortschatz, s.u.).

## 4.2 Ergebnisse zum Wortschatz (selbstkonstruierte Sprachstandsbeobachtung)

### 4.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zu den Wortschatztests sind in Tabelle 7 dargestellt.

Variable	N	M	SD	Min	Max
Wortschatz rezeptiv	101	14,21	3,56	2	20
Wortschatz produktiv 1	101	12,10	3,91	2	20
Wortschatz produktiv 2	101	16,34	5,50	0	24

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken zu den Wortschatzskalen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Leistungen im rezeptiven Wortschatz höher lagen als im produktiven Bereich, wobei sich auch hier eine starke Heterogenität innerhalb der Stichprobe erkennen lässt.

Auch diese Subskalen wurden zur Bildung eines Gesamtscores „Wortschatz“ jeweils in Prozentwerte (bezogen auf die maximal erreichbare Punktzahl) transformiert und anschliessend zu einem Gesamtscore zusammengefasst (Cronbachs  $\alpha = ,77$ ; 3 Items), siehe Tabelle 8.

Variable	N	M	SD	Min	Max
Wortschatz	101	58,41	28,01	0	93,96

Tabelle 8: Gesamtscore Wortschatz

### 4.2.2 Gesamtscore Wortschatz nach Sprachgruppe

Einsprachige Kinder verfügen im Mittel über den grössten Wortschatz ( $M = 76,2$ ), simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder liegen sichtbar darunter ( $M = 65,6$ ), und die niedrigsten Werte zeigen die Kinder mit DaZ ( $M = 58,9$ ) (Tabelle 9).

Sprachgruppe	n	Wortschatz-Score M (SD)
Einsprachig	39	76,2 (14,4)
Simultan bilingual	31	65,6 (16,2)
DaZ	31	58,9 (14,8)

Tabelle 9: Gesamtscore Wortschatz nach Sprachgruppen<sup>6</sup>

Die Analysen zeigen deutliche Unterschiede im Wortschatz in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund der Kinder. Der sprachliche Hintergrund ist dabei mit einem beträchtlichen Anteil Varianz im Wortschatzumfang verbunden ( $\eta^2 \approx .19$ ). Zugleich ist die Streuung in allen drei Gruppen hoch, sodass sich sowohl Kinder mit sehr schwachem als auch mit gut ausgebautem Wortschatz in jeder Gruppe finden. Die Ergebnisse

<sup>6</sup> Höhere Werte entsprechen einem grösseren Wortschatzumfang. Eine Varianzanalyse ergab einen signifikanten Gruppenunterschied,  $F(2, 97) = 11.48, p < .001, \eta^2 = .19$ .

zeigen, dass Gruppenunterschiede zwar statistisch bedeutsam sind, die individuellen Lernvoraussetzungen innerhalb der Gruppen jedoch stark variieren.

### 4.3 Ergebnisse der standardisierten Verfahren

#### 4.3.1 FIPS

Im standardisierten Testverfahren **FIPS** wurden vier Teilbereiche erfasst (Tabelle 10).

Sprachgruppe	n	Wortschatz M (SD)	Lautbewusstheit M (SD)	Mathe M (SD)	Lesen M (SD)
Einsprachig	46	9,30 (4,00)	13,37 (3,9)	25,33 (9,2)	21,76 (29,18)
Simultan bilingual	34	7,24 (4,70)	14,59 (3,9)	26,97 (8,6)	25,26 (35,64)
DaZ	36	4,94 (2,90)	13,83 (4,74)	26,36 (11,38)	25,61 (29,07)

**Tabelle 10: FIPS-Leistungen zu T0 nach Sprachgruppe, Mittelwerte der Rohwerte**

In den FIPS-Teilbereichen zeigen sich nur im Bereich Wortschatz eindeutige Gruppenunterschiede. Die einsprachigen Kinder erreichen im FIPS-Wortschatztest im Mittel höhere Rohwerte als die simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder und die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Tabelle 10). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant,  $F(2, 113) = 12.46$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .19$ , und entspricht einem mittleren Effekt.

Dagegen ergeben sich weder für die FIPS-Skala Lautbewusstheit noch für das Lesen und Mathematikleistungen signifikante Unterschiede zwischen den drei Sprachgruppen ( $F(2, 113) = 0.82$ ,  $p = .44$ ;  $F(2, 113) = 0.20$ ,  $p = .82$ ;  $F(2, 113) = 0.12$ ,  $p = .89$ ). Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Gruppen vor allem im Wortschatzniveau unterscheiden, während die getesteten Lese- und Mathematikleistungen vergleichbar ausfallen.

#### 4.3.2 WWT

Im **Wortschatztest (WWT)** wurden am Messzeitpunkt T1 sowohl der expressive als auch der rezeptive Wortschatz erfasst. Insgesamt weist der rezeptive Wortschatz erwartungsgemäss höhere Werte und eine geringere relative Streuung auf als der expressive Wortschatz (Tabelle 11).

Sprachgruppe	n	Expressiver WS M (SD)	Rezeptiver WS M (SD)
Einsprachig	40	12,54 (7,91)	24,97 (8,65)
Simultan bilingual	30	8,50 (6,79)	22,80 (6,53)
DaZ	29	4,38 (4,02)	20,52 (3,40)

**Tabelle 11: Expressiver und rezeptiver Wortschatz (T1) nach Sprachgruppe**

Ein den Ergebnissen des FIPS sehr ähnliches Muster findet sich im expressiven und rezeptiven Wortschatz zu T1 (Tabelle 11). Für beide Masse zeigen One-Way-ANOVAs mit Post-hoc-Tests bedeutsame Gruppenunterschiede.

Im standardisierten WWT schafften es nur sehr wenige Kinder mit DaZ in das obere Leistungsquartil, während im selbstkonstruierten Wortschatztest mehr Kinder mit DaZ unter den leistungsstarken Lernenden vertreten waren. Aufgrund der kleinen Fallzahlen sind diese Befunde mit Vorsicht zu interpretieren, sie deuten jedoch an, dass der selbst entwickelte Test in dieser Stichprobe für einige DaZ-Lernende höhere Leistungen zeigt als der WWT; eine belastbare Aussage zur Testfairness ist aufgrund der kleinen Fallzahlen nicht möglich.

### 4.4 Lese- und Rechtschreibtests PLT und HSP

Zum Ende der zweiten Klasse (T12) wurden die Kinder mit dem PLT (Lesetest) sowie mit der HSP (Rechtschreibtest) überprüft. Tabelle 12 listet die Ergebnisse zum Lesetest PLT auf, Tabelle 13 zu den Rechtschreibleistungen (HSP).

Sprachgruppe	n	PLT Worterkennung M (SD)	PLT Leseverstehen M (SD)
Einsprachig	27	43,14 (9,39)	44,22 (8,93)
Simultan bilingual	18	44,02 (9,72)	43,58 (6,04)
DaZ	26	43,54 (8,06)	40,92 (6,57)

Tabelle 12: PLT-Leistungen nach Sprachgruppe (Ende Klasse 2)

Sprachgruppe	n	HSP Wortebene M (SD)	HSP Graphemtreffer M (SD)	HSP alphabetische Strategie M (SD)	HSP orthographische Strategie M (SD)	HSP morphematische Strategie M (SD)
Einsprachig	30	46,40 (7,59)	45,88 (8,0)	45,00 (8,86)	47,00 (9,17)	49,84 (7,80)
Simultan bilingual	19	50,17 (7,59)	48,83 (8,74)	47,94 (8,71)	50,94 (7,13)	50,39 (8,15)
DaZ	25	45,88 (8,96)	44,64 (9,62)	41,80 (8,07)	47,40 (8,91)	46,16 (9,54)

Tabelle 13: HSP-Leistungen nach Sprachgruppe (Ende Klasse 2)<sup>7</sup>

Anmerkung:  $p = .033$  (alphabetische Strategie), alle anderen  $p > .12$ .

Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen den Sprachgruppen zu T12. Während sich im Gesamtgruppenvergleich ein signifikanter Unterschied in der alphabetischen Strategie zeigte (ANOVA:  $p = .033$ ), wurde dieser Effekt im Paarvergleich insbesondere zwischen einsprachigen Kindern und Kindern mit DaZ-Hintergrund deutlich ( $t(54) = -2,69, p = .009$ ).

Die Stichprobe zeigt im Vergleich zur Norm ( $T = 50$ ) in mehreren Teilbereichen signifikant niedrigere Leistungen. Dies betrifft besonders die Worterkennung und das Leseverstehen (PLT:  $M_{diff} = -6,32$  bzw.  $-7,35$ ; jeweils  $p < .001$ , FDR-korrigiert) sowie die HSP-Skalen Wortebene, Graphemtreffer und alphabetische Strategie ( $M_{diff}$  zwischen  $-2,45$  und  $-4,51$ ;  $p \leq .02, q < .05$ ). Die orthographischen und morphematischen Strategien wichen dagegen nicht signifikant von der Norm ab. Mit T-Werten im niedrigen 40er-Bereich liegen die Kinder somit in basalen Lese- und Schreibprozessen unter dem altersgemässen Niveau.

Diese Abweichungen betreffen die Stichprobe insgesamt und lassen sich nicht auf Unterschiede zwischen den Sprachgruppen zurückführen. Entsprechend zeigen sich zwischen einsprachigen, simultan bilingualen und DaZ-Kindern keine signifikanten Leistungsunterschiede (alle  $p > .05$  in PLT und den meisten HSP-Skalen;  $|d| < 0,25$ ). Eine Ausnahme bildet die alphabetische Strategie, bei der Kinder ohne DaZ-Status im Normvergleich leicht höhere Werte erzielen ( $t(54) = -2,69, p = .009, d = -0,63$ ), wobei dieser Effekt angesichts multipler Tests vorsichtig zu interpretieren ist. Auch im oberen Leistungsquartil sind mehrsprachige Kinder nicht unterrepräsentiert (50–61,5 % Anteil), was auf eine vergleichbare Verteilung der Stärken hinweist.

Die Befunde machen einen generellen Förderbedarf der gesamten Lerngruppe in grundlegenden Schriftsprachenkompetenzen sichtbar – unabhängig vom Sprachhintergrund. DaZ-Lernende erreichen hier kein schlechteres, aber auch kein besseres Niveau als ihre einsprachigen Mitschüler:innen, was die Notwendigkeit einer differenzierten Gesamtgruppenförderung unterstreicht.

<sup>7</sup> Einstichproben-t-Tests durchgeführt (Tabelle 13), beide PLT-Normtests waren hoch signifikant ( $p < .001$ ) und blieben nach FDR-Kontrolle bedeutsam ( $q < 0,001$ ). Von fünf HSP-Normvergleichen blieben drei Effekte nach FDR-Kontrolle bedeutsam ( $q \leq 0,02$ ), zwei nicht ( $q = 0,156; q = 0,323$ ).

#### 4.5 Zusammenhänge zwischen Early Literacy, Wortschatz sowie Lese- und Rechtschreibleistungen

Zur vertieften Beantwortung der Forschungsfragen wurden Zusammenhänge zwischen den schriftbezogenen Early-Literacy-Kompetenzen, dem Wortschatz sowie späteren Lese- und Rechtschreibleistungen analysiert. Die Auswertungen beruhen auf Spearman-Rangkorrelationen. Die exakten Korrelationskoeffizienten, Signifikanzniveaus und Stichprobengrößen sind den jeweiligen Tabellen zu entnehmen; im Folgenden werden die Befunde zusammenfassend dargestellt und eingeordnet.

##### 4.5.1 Zusammenhänge Early Literacy und Rechtschreibung

Die deutlichsten Zusammenhänge zeigen sich zwischen den schriftbezogenen Early-Literacy-Kompetenzen und den späteren Rechtschreibleistungen. Diese betreffen sowohl die Rechtschreibung auf Wortebene als auch auf einzelne Phänomene, bezogen und fallen überwiegend im moderaten bis hohen Bereich aus (vgl. Tabelle 14). Die Befunde sprechen dafür, dass frühe schriftnahe Fertigkeiten in engem Zusammenhang mit dem späteren Rechtschreiberwerb stehen.

T12-Variable	$\rho$	p
HSP Wortebene (W)	0,54**	< 0,001
HSP Graphemtreffer (GT)	0,50**	< 0,001
HSP alphabetische Strategie (A)	0,38**	< 0,001
HSP orthographische Strategie (O)	0,49**	< 0,001
HSP morphematische Strategie (M)	0,47**	< 0,001

Tabelle 14: Korrelationen zwischen Early Literacy (To) und Leistungen im Rechtschreiben (HSP) zu T12 (Spearman-Rangkorrelation)

Anmerkung. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (zweiseitig)

##### 4.5.2 Zusammenhänge Early Literacy und Worterkennung sowie Leseverstehen

Auch für das Leseverstehen bestehen Zusammenhänge mit frühen schriftbezogenen Kompetenzen, wobei Stärke und Signifikanz je nach Teilbereich leicht variieren (vgl. Tabelle 15).

T12-Variable	$\rho$	p
PLT Worterkennung	0,41**	< 0,001
PLT Leseverstehen	0,28*	0,020

Tabelle 15: Korrelationen zwischen Early Literacy (To) und Lesen (PLT) zu T12 (Spearman-Rangkorrelation)

Anmerkung. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (zweiseitig)

##### 4.5.3 Einordnung der selbst entwickelten Early-Literacy-Skala im Vergleich zu etablierten Vorläufer- und Wortschatztests

Zur Einordnung der selbst entwickelten Early-Literacy-Skala wurden deren Zusammenhänge mit dem standardisierten Verfahren FIPS, das ebenfalls schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten erfasst, sowie mit einem standardisierten Wortschatztest untersucht. Die Ergebnisse zeigen signifikante, überwiegend moderate Zusammenhänge zwischen der Early-Literacy-Skala und den FIPS-Gesamt- und Teilskalen (vgl. Tabelle 16). Dieses Befundmuster spricht dafür, dass beide Instrumente inhaltlich verwandte Kompetenzbereiche abbilden und liefert damit Hinweise auf die konvergente Angemessenheit der neu entwickelten Skala.

Variablen standardisierter Tests T0 und T1	$\rho$	$p$
FIPS Lautbewusstheit	0,53**	< 0,001
FIPS Lesen	0,84**	< 0,001
FIPS Mathematik	0,47**	< 0,001
Expressiver Wortschatz (T1)	0,26*	0,010
Rezeptiver Wortschatz (T1)	0,06	0,522

**Tabelle 16: Korrelationen zwischen Early Literacy und weiteren Vorläuferfertigkeiten (Spearman-Rangkorrelation)**

**Anmerkung:** \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$  (zweiseitig).

Demgegenüber zeigen sich für den standardisierten Wortschatztest keine oder nur sehr schwache Zusammenhänge mit den schriftbezogenen Early-Literacy-Kompetenzen (vgl. Tabelle 16). Dieses Ergebnis ist theoretisch plausibel, da Wortschatz primär lexikalisches Wissen erfasst, während die Early-Literacy-Skala auf schriftbezogene Vorläuferfertigkeiten fokussiert. Die geringe Korrelation zwischen beiden Bereichen spricht somit für eine inhaltliche Trennschärfe der eingesetzten Messinstrumente.

Insgesamt stützen die Befunde die Annahme, dass die selbst entwickelte Early-Literacy-Skala zentrale schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten erfasst, ohne dabei lediglich allgemeine sprachliche Fähigkeiten wie den Wortschatz abzubilden. Weitergehende Aussagen zur Konstruktvalidität der Skala, etwa im Sinne einer faktoranalytischen Absicherung, bleiben jedoch zukünftigen Studien vorbehalten.

#### 4.5.4 Zusammenhänge Wortschatz mit dem Lesen und der Rechtschreibung

Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen Wortschatz und späteren Lese- und Schreibkompetenzen wurden bivariate Korrelationen berechnet (vgl. Tabelle 17). Insgesamt zeigt sich, dass der Wortschatz deutlich enger mit den Lesekompetenzen als mit den Rechtschreibleistungen verbunden ist.

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. PLT Worterkennung	—						
2. PLT Leseverstehen	0,47**	—					
3. HSP Wortebene	0,64**	0,49**	—				
4. HSP Graphemtreffer	0,64**	0,51**	0,96**	—			
5. HSP alphabetische Strategie	0,56**	0,52**	0,76**	0,82**	—		
6. HSP orthographische Strategie	0,56**	0,39**	0,88**	0,85**	0,56**	—	
7. Wortschatz	0,31*	0,48**	0,16	0,18	0,37**	0,06	—

**Tabelle 17: Spearman-Korrelationen zwischen Wortschatz, Lese- und Schreibwerten**

**Anmerkung:** Werte = Spearman-Rangkorrelation. \*\* $p < .01$ . \* $p < .05$ .

Für das Lesen ergeben sich signifikante Zusammenhänge sowohl mit der Worterkennung als auch mit dem Leseverstehen, wobei der Zusammenhang zum Leseverstehen stärker ausfällt. Demgegenüber zeigen sich für die Rechtschreibung überwiegend schwache und nicht signifikante Zusammenhänge. Eine Ausnahme bildet die alphabetische Strategie, für die ein signifikanter Zusammenhang mit dem Wortschatz nachweisbar ist.

Dieses Befundmuster spricht dafür, dass der Wortschatz insbesondere für das Leseverständnis von Bedeutung ist, während sein Einfluss auf die Rechtschreibung insgesamt begrenzt bleibt und sich vor allem auf frühe, lautbezogene Strategien konzentriert.

#### 4.5.5 Interne Konsistenz der selbst entwickelten Wortschatzskala

Zur Einordnung des neu gebildeten Wortschatz-Scores wurden dessen Zusammenhänge mit standardisierten Wortschatztests untersucht (vgl. Tabelle 18). Es zeigen sich dabei enge Beziehungen insbesondere zum expressiven Wortschatz sowie moderat ausgeprägte Zusammenhänge mit dem rezeptiven Wortschatz. Dieses Befundmuster spricht dafür, dass der Wortschatz-Score inhaltlich konsistent mit etablierten Verfahren ist und zentrale Aspekte des Wortschatztests erfasst.

Variable	$\rho$	p
Expressiver Wortschatz	0,80**	< 0,001
Rezeptiver Wortschatz	0,47**	< 0,001

Tabelle 18: Korrelationen zwischen Wortschatz-Score und standardisierten Wortschatzmassen

Anmerkung:  $\rho$  = Spearman-Rangkorrelation.  $p < .001$  für alle Korrelationen.

Zur weiteren Einordnung des Wortschatz-Scores wurden die selbst entwickelten Skalen getrennt nach rezeptivem und produktivem Wortschatz mit den entsprechenden Skalen des standardisierten Wortschatztests (WWT) verglichen. Dabei zeigt sich für den produktiven Wortschatz ein mittlerer Zusammenhang mit dem expressiven Wortschatzmass ( $\rho = .49, p < .001$ ). Der rezeptive Wortschatz korreliert ebenfalls moderat mit dem externen rezeptiven Wortschatztest ( $\rho = .44, p < .001$ ).

Diese Befunde sprechen dafür, dass die selbst entwickelten Wortschatzskalen inhaltlich konsistent mit etablierten Verfahren messen und somit geeignet sind, zentrale Aspekte des Wortschatzes abzubilden.

## 4.6 Beantwortung der Hypothesen

H1: Früh erfasste schriftbezogene Early-Literacy-Kompetenzen (T0) korrelieren positiv mit Lese- (PLT) und Rechtschreibleistungen (HSP) am Ende der zweiten Klasse (T12).

Diese Hypothese wird durch die Daten gestützt. Der Early-Literacy-Gesamtscore zu T0 korrelierte signifikant mit den Leseleistungen im PLT (Worterkennung:  $\rho = .41, p < .001$ ; Leseverstehen:  $\rho = .28, p = .020$ ) sowie mit allen Rechtschreibleistungen der HSP ( $\rho = .38- .54$ , alle  $p < .001$ ). Damit zeigen sich Zusammenhänge zwischen frühen schriftsprachlichen Kompetenzen und späteren Lese- und Rechtschreibleistungen.

H2: Wortschatz (T2) korreliert stärker mit PLT-Leseverstehen als mit HSS.

Diese Hypothese wird durch die Ergebnisse ebenfalls gestützt. Der Wortschatz zu T2 korrelierte signifikant mit dem Leseverstehen im PLT ( $\rho = .48, p < .001$ ), zeigte aber nur schwache oder keine Zusammenhänge mit den HSP-Subskalen ( $\rho \leq .18$ , n. s.), mit Ausnahme der alphabetischen Strategie ( $\rho = .37, p = .002$ ). Somit ist der Zusammenhang zwischen Wortschatz und Leseverstehen ausgeprägter als zu den Rechtschreibleistungen.

H3: Einsprachige > Mehrsprachige > DaZ im Wortschatz (T2); keine Unterschiede in Early Literacy.

Diese Hypothese wird durch die Ergebnisse teilweise gestützt. Im Wortschatz (T2) zeigten sich ausgeprägte und statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Sprachgruppen, wobei ein im Mittel erkennbarer Leistungsgradient von einsprachigen über simultan bilingual aufwachsende Kinder bis hin zu Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sichtbar wurde ( $\eta^2 \approx .19$ ).

Für die schriftbezogenen Early-Literacy-Kompetenzen ergaben sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Die Mittelwerte lagen in allen drei Gruppen auf ähnlichem Niveau, bei zugleich hoher Streuung innerhalb der Gruppen. Angesichts der teilweise kleinen und ungleichen Gruppengrößen ist die Aussagekraft dieser Nullbefunde jedoch eingeschränkt; ohne ergänzende Äquivalenztests kann tatsächliche Gleichheit nicht belegt werden. Die Ergebnisse deuten daher eher auf eine mögliche

Angleichung auf Gruppenebene früher schriftsprachlicher Kompetenzen über Sprachgruppen hinweg hin als auf klare gruppenspezifische Unterschiede hin. Ob diese fehlende Differenzierung auf tatsächliche Angleichungsprozesse oder auf begrenzte Teststärke zurückzuführen ist, bleibt offen.

*H4 (explorativ): Zusammenhänge unterscheiden sich nach Mehrsprachigkeits-Status.*

Diese Annahme findet teilweise Unterstützung. Bei Kindern mit DaZ zeigten sich tendenziell stärkere Zusammenhänge zwischen Early Literacy und allen HSP-Subtests ( $\rho = .57-.65$ , alle  $p < .01$ ), während die Korrelationen zu PLT geringer ausfielen. Auch Wortschatz (T2) korrelierte in dieser Gruppe moderat mit dem Leseverstehen ( $\rho = .43$ ,  $p < .05$ ). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Analysen auf einer relativ kleinen Teilstichprobe basieren, wodurch die Schätzungen mit breiter Unsicherheit verbunden sind. Bei Kindern ohne DaZ ergaben sich ebenfalls positive Zusammenhänge, die jedoch numerisch schwächer ausgeprägt waren. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass frühe Literacy-Kompetenzen gerade bei Kindern mit DaZ eine besondere Rolle für spätere Rechtschreibleistungen spielen könnten, während Wortschatz insbesondere für das Leseverstehen bedeutsam ist. Diese explorativen Befunde erlauben keine Aussagen über kausale Wirkmechanismen, sondern verweisen lediglich auf mögliche Unterschiede in der Struktur beobachteter Zusammenhänge.

## 5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht die Entwicklung schriftsprachlicher und sprachlicher Kompetenzen von Kindern zu Beginn der Grundschulzeit in sozial benachteiligten Lagen. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Kompetenzbereiche, die für den Schriftspracherwerb zentral sind, jedoch häufig unterschiedlich bewertet werden: schriftbezogene Early-Literacy-Fertigkeiten und der Wortschatz.

Während frühe schriftsprachnahe Kompetenzen in stabilen Zusammenhängen mit der weiteren Rechtschreib- und Leseentwicklung stehen, zeigt sich der Wortschatz insbesondere für sprachliche Heterogenität und für Unterschiede im Leseverstehen als sensibler Indikator.

Vor dem Hintergrund der sozialen Risikolage der untersuchten Schulen erhalten diese Befunde eine besondere Relevanz: Die insgesamt niedrigen Leistungsniveaus im Lesen und Schreiben betreffen die gesamte Lerngruppe und relativieren gruppenspezifische Unterschiede nach Sprachstatus. Zugleich wird erkennbar, dass differenzierte diagnostische Zugänge notwendig sind, um individuelle Lernvoraussetzungen sichtbar zu machen und passgenaue Förderentscheidungen treffen zu können.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Studie im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb, für mehrsprachige Lernende sowie für diagnostische und didaktische Entscheidungen im Anfangsunterricht diskutiert.

### Early Literacy als wichtiger Indikator für Schriftspracherwerb

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen die Bedeutung schriftbezogener Early-Literacy-Fertigkeiten für den weiteren Schriftspracherwerb. Die zu Beginn der ersten Klasse erfassten Kompetenzen – insbesondere Buchstabenkenntnis sowie frühes Lesen und Schreiben – stehen in stabilen Zusammenhängen mit späteren Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der zweiten Klasse. Diese Befunde bestätigen empirisch, dass frühe Einsichten in das alphabetische Prinzip eine relevante Grundlage für den Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen darstellen (Lenel, 2005).

Im Sinne des Zwei-Domänen-Modells von Whitehurst und Lonigan (1998) lassen sich diese Ergebnisse den sogenannten inside-out-Fertigkeiten zuordnen, die für die Dekodierung und den schriftsprachlichen Aufbau zentral sind. Die vorliegenden Daten zeigen, dass diese Fertigkeiten nicht nur für frühe Leseprozesse, sondern auch für die frühe Entwicklungsphase der Rechtschreibkompetenz von Bedeutung sind. Weiterführende orthographische und morphologische Kompetenzen erfordern darüber hinaus zusätzliche sprachliche, kognitive und unterrichtliche Voraussetzungen.

Damit wird die Annahme gestützt, dass schriftbezogene Early Literacy als eigenständiger Kompetenzbereich zu betrachten ist, der nicht vollständig durch allgemeine sprachliche Fähigkeiten erklärt werden kann (Snow, 1991).

Bemerkenswert ist, dass sich diese frühen schriftsprachlichen Kompetenzen in der vorliegenden Stichprobe nicht systematisch nach dem sprachlichen Hintergrund der Kinder unterscheiden. Weder zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern noch zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Zweitsprache zeigten sich signifikante Unterschiede im Bereich der Early Literacy. Dieser Befund differenziert Studien, die bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vor allem Defizite in einzelnen sprachlichen Vorläuferfertigkeiten, etwa der phonologischen Bewusstheit, berichten (vgl. Lindner & Mayer, 2025). Die Ergebnisse zeigen, dass grundlegende schriftsprachnahe Kompetenzen unter geeigneten Lernbedingungen unabhängig vom Sprachstatus erworben werden können.

Zugleich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Early Literacy gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine relevante Rolle für den weiteren Schriftspracherwerb spielt. Die besonders engen Zusammenhänge zwischen frühen schriftsprachlichen Kompetenzen und späteren Rechtschreibleistungen in dieser Gruppe sprechen dafür, Early-Literacy-Fertigkeiten als diagnostisch vergleichsweise stabilen Indikatoren heranzuziehen, um Lernverläufe frühzeitig einzuschätzen und gezielte Förderentscheidungen zu treffen (vgl. auch Huschka et al., 2020).

### **Wortschatz als Schlüsselfaktor für Leseverstehen**

Im Unterschied zu den schriftbezogenen Early-Literacy-Fertigkeiten zeigte sich der Wortschatz in der vorliegenden Studie als markant gruppendifferenzierend. Einsprachige Kinder erzielten im Mittel höhere Wortschatzwerte als simultan mehrsprachig aufwachsende Kinder, wobei insbesondere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache niedrigere Werte aufwiesen. Dieser Befund entspricht gut dokumentierten Ergebnissen der Sprach- und Bildungsforschung, nach denen der Erwerb eines bildungssprachlich relevanten Wortschatzes bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern häufig zeitlich verzögert verläuft (Paetsch & Heppt, 2023; Seifert et al., 2019).

Theoretisch lässt sich die besondere Rolle des Wortschatzes im Sinne des Zwei-Domänen-Modells von Whitehurst und Lonigan (1998) einordnen. Der Wortschatz zählt zu den sogenannten outside-in-Fertigkeiten, die für das sinnentnehmende Lesen zentral sind, da sie das Sprachverständnis und den Zugriff auf Bedeutungen steuern. Entsprechend zeigen zahlreiche Studien, dass der Wortschatzumfang zu Schulbeginn ein zentraler Prädiktor für das spätere Leseverstehen ist (Juska-Bacher et al., 2016; Röthlisberger et al., 2021; Ludewig et al., 2022).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diese theoretischen Annahmen: Der Wortschatz stand in einem deutlich stärkeren Zusammenhang mit dem Leseverstehen als mit den Rechtschreibleistungen. Während sich für die Rechtschreibung nur schwache oder keine Zusammenhänge zeigten, erwies sich der Wortschatz als zentrale Ressource für das Verstehen gelesener Texte. Damit wird die funktionale Differenzierung zwischen sprachlichen Voraussetzungen für Sinnentnahme und schriftsprachlichen Basisfertigkeiten weiter gestützt (Snow, 1991). Diese analytische Unterscheidung schließt jedoch nicht aus, dass beide Kompetenzbereiche im individuellen Schriftspracherwerb eng miteinander verflochten sind.

Zugleich weisen die Befunde auf die ausgeprägte Heterogenität innerhalb der Gruppe der mehrsprachigen Kinder hin. Insbesondere bei simultan bilingual aufwachsenden Lernenden zeigte sich eine grosse Spannweite der Wortschatzleistungen, die von sehr niedrigen bis hin zu altersangemessenen oder hohen Werten reichte. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Mehrsprachigkeit nicht per se als Defizitmerkmal verstanden werden kann, sondern dass individuelle Erwerbsverläufe, Sprachkontaktbedingungen und Lerngelegenheiten eine wichtige Rolle spielen (Gogolin et al., 2017). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Förderbedarfe im Wortschatzbereich nicht auf Kinder mit DaZ beschränkt sind, sondern auch bei einsprachig und simultan bilingual aufwachsenden Kindern auftreten können.

Insgesamt unterstreichen die Befunde die zentrale Bedeutung des Wortschatzes für den Schriftspracherwerb, insbesondere für das Leseverstehen. Wortschatz erweist sich als eine entscheidende Voraussetzung für den Zugang zu Textbedeutungen und damit für das sinnentnehmende Lesen. Unterschiede im Wortschatz schlagen sich entsprechend deutlich im Leseverstehen nieder und tragen wesentlich zur beobachteten Leistungsheterogenität bei.

Für den Bereich der Rechtschreibung zeigt sich hingegen ein differenzierteres Bild. Während der Wortschatz für das Schreiben auf Wort- und Textebene grundsätzlich relevant bleibt, können beim Schreiben

auf der Wortebene lautbezogene Strategien und Einsichten in das alphabetische Prinzip Lücken im Wortschatz teilweise kompensieren. Früh verfügbare schriftbezogene Kompetenzen ermöglichen es Kindern somit, Wörter auch dann schriftlich zu realisieren, wenn deren lexikalische Repräsentationen noch nicht vollständig ausgebildet sind.

Diese Befunde sprechen nicht für eine geringere Bedeutung des Wortschatzes, sondern verdeutlichen vielmehr, dass sich seine Funktion je nach Anforderungsbereich unterschiedlich entfaltet. Während Wortschatz für das Leseverstehen eine Schlüsselrolle einnimmt, greifen beim Schreiben auf der Wortebene zusätzlich andere, stärker schriftstrukturell geprägte Kompetenzen. Für Diagnostik und Förderung bedeutet dies, dass Wortschatzförderung ein zentrales Handlungsfeld bleibt, zugleich jedoch stets im Zusammenspiel mit schriftbezogenen Early-Literacy-Fertigkeiten betrachtet werden sollte.

### **Mehrsprachigkeit und strukturelle Bedingungen**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sprechen dafür, dass sprachliche Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern nicht losgelöst von den sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden können, in denen der Schriftspracherwerb stattfindet. Das insgesamt niedrige Leistungs-niveau in Lesen und Schreiben betrifft die gesamte untersuchte Kohorte und verweist auf die soziale Risikolage der beteiligten Schulen. Unterschiede zwischen Sprachgruppen treten vor diesem Hintergrund weniger markant hervor und werden teilweise nivelliert.

Dieser Befund steht im Einklang mit Befunden gross angelegter Bildungsstudien, die zeigen, dass schulische Leistungen in erheblichem Masse durch soziale Faktoren wie sozioökonomischen Status, Bildungsressourcen und Schulstandort beeinflusst werden (Stanat et al., 2022; McElvany et al., 2023). Insbesondere Schulen in sozial benachteiligten Lagen bündeln häufig mehrere Risikofaktoren, sodass Lernrückstände nicht einzelnen Gruppen, sondern der gesamten Lerngemeinschaft zugeschrieben werden müssen (Beierle et al., 2019; Niemi et al., 2023). Diese Kontexteffekte wurden in der vorliegenden Studie nicht empirisch modelliert, liefern aber einen Rahmen für die Einordnung der Befunde. Aussagen zu Ursachen können daraus nicht abgeleitet werden.

Vor diesem Hintergrund ist es zentral, Mehrsprachigkeit nicht als eigenständigen Risikofaktor zu interpretieren. Zahlreiche Studien zeigen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder unter geeigneten pädagogischen Bedingungen erfolgreiche schriftsprachliche Lernverläufe entwickeln können (Gogolin et al., 2017; Oomen-Welke & Decker-Ernst, 2013). Die vorliegenden Ergebnisse stützen diese Perspektive insofern, als sich grundlegende schriftsprachnahe Kompetenzen zu Schulbeginn nicht systematisch nach dem Sprachstatus unterscheiden.

Gleichzeitig machen die Befunde sichtbar, dass insbesondere der Wortschatz sensibel auf unterschiedliche Sprachkontaktbedingungen reagiert und somit stärker gruppendifferenzierend wirkt. Diese Unterschiede sind jedoch nicht als Ausdruck eingeschränkter Lernpotenziale zu verstehen, sondern als Hinweis auf unterschiedliche Erwerbsgelegenheiten und sprachliche Umweltbedingungen. Mehrsprachigkeit erweist sich damit nicht als Defizit, sondern als eine variable Ausgangslage, deren Bedeutung sich erst im Zusammenspiel mit sozialen und schulischen Kontexten erschliesst.

Im Folgenden werden zuerst die Limitationen und anschliessend die Implikationen aufgezeigt.

### **Limitationen**

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen. Die vorliegende Studie basiert auf einer lokal verankerten Stichprobe aus sozial benachteiligten Stadtteilen, sodass die Befunde nicht ohne Weiteres auf andere schulische Kontexte übertragbar sind. Insbesondere Schulen in weniger belasteten Lagen oder mit anderen sprachlichen Zusammensetzungen könnten andere Muster aufweisen.

Zudem reduzierte sich die Stichprobengrösse im Verlauf der Längsschnittuntersuchung durch strukturellen und individuellen Drop-out. Die Analysen deuten darauf hin, dass die bis zum letzten Messzeitpunkt verbliebenen Kinder tendenziell leistungsstärker waren, sodass die berichteten Leistungsniveaus eher konservative Schätzungen darstellen. Leistungsrückstände könnten in der Ausgangsstichprobe insgesamt noch ausgeprägter gewesen sein.

Weitere Einschränkungen ergeben sich aus dem bewussten Verzicht auf die Erhebung potenziell konfundierender Drittvariablen wie sozioökonomischer Status, allgemeine kognitive Fähigkeiten oder sonderpädagogischer Förderbedarf. Die beobachteten Zusammenhänge können daher nicht kausal interpretiert werden, und insbesondere die Einordnung von Gruppenunterschieden nach Sprachstatus, die eine analytische Vereinfachung darstellt, die sich an etablierten Kategorien der Bildungsberichterstattung orientiert, muss vor diesem Hintergrund vorsichtig erfolgen.

Die Gruppierung nach Sprachstatus dient der deskriptiven Strukturierung der Stichprobe und ersetzt keine differenzierte Analyse individueller Sprachbiografien. Darüber hinaus basieren die Gruppenvergleiche teilweise auf relativ kleinen und ungleichen Teilstichproben (z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache  $n \approx 36$ ). Die damit verbundene eingeschränkte statistische Teststärke bedeutet, dass insbesondere bei nicht signifikanten Ergebnissen – etwa im Bereich der Early Literacy – nicht eindeutig zwischen tatsächlicher Gleichheit der Gruppen und einer unzureichenden Power unterschieden werden kann. Entsprechende Nullbefunde sind daher mit Zurückhaltung zu interpretieren und sollten in zukünftigen Studien mit grösseren Stichproben und ergänzenden Äquivalenztests weiter überprüft werden.

Insgesamt begrenzen diese Punkte die Generalisierbarkeit und die Schärfe inferenzieller Aussagen, ohne jedoch die Grundtendenz der Befunde infrage zu stellen. Trotz dieser Einschränkungen lassen sich aus den Ergebnissen praxisrelevante Schlussfolgerungen ableiten.

### **Implikationen**

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass Fördermassnahmen nicht erst mit Schuleintritt ansetzen sollten, sondern bereits im vorschulischen Bereich eine wichtige Rolle spielen. Sowohl schriftbezogene Early-Literacy-Fertigkeiten als auch der Wortschatz entwickeln sich vor dem Eintritt in die Grundschule und bilden wesentliche Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb. Entsprechend sollten Förderkonzepte im Kindergarten gezielt darauf ausgerichtet sein, frühe Einsichten in Schrift, Buchstaben und Lautstrukturen sowie einen vielfältigen Wortschatz aufzubauen und zu erweitern.

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Wortschatz und schriftbezogene Early-Literacy-Fertigkeiten im Schriftspracherwerb in Wechselwirkung stehen und sich ihre Effekte je nach Anforderungsbereich und Entwicklungsphase unterschiedlich entfalten: Schriftbezogene Early Literacy bildet eine relevante Grundlage für den Aufbau der ersten Rechtschreibfertigkeiten, während der Wortschatz insbesondere für das Leseverstehen von Bedeutung ist. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass frühe Fördermassnahmen beide Bereiche systematisch, aber differenziert berücksichtigen sollten, anstatt sich einseitig auf einzelne Vorläuferfertigkeiten zu konzentrieren.

Für die diagnostische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer kontinuierlichen und differenzierten Erfassung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen bereits im vorschulischen Bereich und am Übergang in die Grundschule. Insbesondere bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist es wichtig, Diagnostikprofile zu nutzen, die unterschiedliche Stärken und Unterstützungsbedarfe sichtbar machen und Fehlinterpretationen diagnostischer Ergebnisse durch einseitige Testverfahren vermeiden (Paetsch & Heppt, 2023). Schriftbezogene Early-Literacy-Fertigkeiten können hierbei als vergleichsweise sprachunabhängige Indikatoren für den weiteren Schriftspracherwerb dienen, während Wortschatzleistungen sensibel im Kontext individueller Sprachbiografien interpretiert werden müssen.

Für den schulischen Anfangsunterricht folgt daraus, dass Förderung nicht bei vermeintlich homogenen Ausgangslagen ansetzen kann, sondern an die im vorschulischen Alter entwickelten Kompetenzen anschliessen muss. Zugleich sollte mitbedacht werden, dass erfolgreiche Förderung stets im Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen wie sozialer Lage, Schulstandort und Ressourcenausstattung betrachtet werden muss. Um den heterogenen Lernvoraussetzungen von Kindern gerecht zu werden, ist daher eine enge Verzahnung von vorschulischer Bildung, Übergangsgestaltung und schulischem Anfangsunterricht erforderlich.

### **Ausblick**

Über die praxisbezogenen Implikationen hinaus ergeben sich weiterführende Perspektiven für zukünftige Forschung. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie machen deutlich, dass frühe schriftsprachliche

Kompetenzen differenziert betrachtet werden müssen und ihre Bedeutung für den weiteren Schriftspracherwerb nicht unabhängig von diagnostischen Zugängen und institutionellen Rahmenbedingungen verstanden werden kann. Zukünftige Studien sollten daher stärker untersuchen, wie unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen – insbesondere im Kontext mehrsprachigen Aufwachsens – mit frühen schriftsprachlichen Kompetenzen zusammenwirken, ohne diese vorschnell als defizitär zu interpretieren.

Methodisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, grössere und repräsentativere Stichproben einzubeziehen, um die Generalisierbarkeit der Befunde zu erhöhen. Darüber hinaus sind faktoranalytische Verfahren erforderlich, um die Konstruktvalidität und Messinvarianz der eingesetzten Early-Literacy-Skala und der Erhebung des Wortschatzes abzusichern. Längsschnittliche Wachstumsmodelle könnten zudem differenzierter abbilden, wie sich unterschiedliche Kompetenzprofile im Verlauf der Grundschulzeit entwickeln und ob sich Wortschatz und schriftbezogene Early-Literacy-Fertigkeiten über die Zeit annähern oder auseinanderentwickeln. Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer frühen, differenzierten und kontextsensiblen Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen.

## Literatur

- Beierle, S., Hoch, C., & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Abschlussbericht (Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“)*. Deutsches Jugendinstitut.  
[https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/DJI\\_Abschlussbericht\\_Brennpunktschulen.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DJI_Abschlussbericht_Brennpunktschulen.pdf)
- Dehn, M., & Sjölin, A. (1996). Frühes Lesen und Schreiben. In H. Günther, & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1141–1153). de Gruyter Mouton.
- Dubowy, M., Duzy, D., Pröscholdt, M. V., Schneider, W., Souvignier, E., & Gold, A. (2011). Was macht den „Migrationshintergrund“ bei Vorschulkindern aus? Ein Vergleich alternativer Klassifikationskriterien und ihr Zusammenhang mit deutschen Sprachkompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 355–376.  
<https://doi.org/10.25656/01:10118>
- Ecalte, J., Dujardin, E., Labat, H., Thierry, X., & Magnan, A. (2023). Profiles of learner readers and their early literacy skills and environmental predictors: A large-scale longitudinal study from preschool to grade 1. *Frontiers in Education*, 8, 1-14.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1189046>
- Gogolin, I., Akgün, G., & Klinger, T. (2017) *KiBis - mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine Langzeitbeobachtung. Abschlussbericht (Band 1: Projekt und Ergebnisse)*. Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:14841>
- Heilmann, J. J., Moyle, M. J., & Rueden, A. M. (2018). Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 118–128. <https://doi.org/10.1177/0271121418766636>
- Huschka, S., Emde, K. R., & Brandenburg, J. (2020). Zur Vorhersage der Schriftsprache durch vorschulische Kompetenzen. Sind die Prädiktionsmuster zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern vergleichbar? *Frühe Bildung*, 9(4), 193–202.  
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000496>
- Juska-Bacher, B., Beckert, Ch., Stalder, U. & Schneider, H. (2016). Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch*, 40, 24–37. <https://doi.org/10.25656/01:16938>
- Lenel, A. (2005). *Schrifterwerb im Vorschulalter – Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Beltz.
- Lim, Y. (2024). Classroom heterogeneity and assessment for learning: Evidence from 47 countries using TALIS 2018. *Studies in Educational Evaluation*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101375>
- Lindner, J., & Mayer, A. (2025). Der Einfluss der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit auf die Lesekompetenz Ende der 1. und 4. Jahrgangsstufe. Eine Längsschnittuntersuchung bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *Forschung Sprache*, 70(1), 17–30. [https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Heftausgaben/2025-2/fs\\_2025\\_01\\_Lindner\\_Mayer.pdf](https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2025-2/fs_2025_01_Lindner_Mayer.pdf)
- Ludewig, U., Becher, L., Müller, A., & McElvany, N. (2023). *IGLU 2021 kompakt. Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:29148>
- Ludewig, U., Lorenz, R., Kleinkorres, R., & McElvany, N. (2022). Sonderauswertung: Zum Stand von Wortschatz und Leseverhalten bei Viertklässler:innen in Deutschland. TU Dortmund. [https://ifs.eS.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads\\_allgemein/Ludewig\\_et\\_al.\\_2022\\_Zum\\_Stand\\_von\\_Wortschatz\\_und\\_Leseverhalten.pdf](https://ifs.eS.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Ludewig_et_al._2022_Zum_Stand_von_Wortschatz_und_Leseverhalten.pdf)
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>

- Meindl, M. (2018). *Erfassung von Early Literacy Kompetenzen im Altersbereich 3;0 - 5;11 Jahre – Konstruktion, Normierung und Validierung des Verfahrens EuLe 3-5* [Dissertation, Universität Rostock]. [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002373](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002373)
- Niemietz, J., Jindra, Ch., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S., & Sachse, K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In S. Stanat, Schipolowski, R. Schneider, Weirich, Henschel, S. & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 261–298). Waxmann.
- Oomen-Welke, I., & Decker-Ernst, Y. (2013). Zweitsprache durchgängig – durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. In Y. Decker-Ernst, & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Durchgängige Sprachbildung – eine Einleitung* (S. 7–49). Universität Duisburg-Essen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/prof.\\_dr.\\_rupp-recht\\_s.\\_baur\\_deutsch\\_als\\_zweitsprache\\_beitr%C3%A4ge\\_zur\\_durchg%C3%A4ngigen\\_sprachbildung\\_einleitung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/prof._dr._rupp-recht_s._baur_deutsch_als_zweitsprache_beitr%C3%A4ge_zur_durchg%C3%A4ngigen_sprachbildung_einleitung.pdf)
- Paetsch, J., & Heppt, B. (2023). Sprachdiagnostik. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & S. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 119–135). Waxmann.
- Röthlisberger, M., Schneider, H., & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 359–374. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>
- Sauerborn, H. (2015). *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Sauerborn, H., & Köb, S. (2025). Schriftspracherwerb. Das große Ganze und die kleinen Details: Ein kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (KOMET-Modell). In Koeb, S. & H. Sauerborn (Hrsg.), *Schriftspracherwerb in heterogenen Lerngruppen* (S. 9–54). Kohlhammer.
- Sauerborn, H., Schneider, K., Schubert, J., & Bohn, S. (2017). *Freiburger Sprachtest. MLM. Make Literacy meaningful*. [https://dglis.de/wp-content/uploads/2023/11/MLM\\_Freiburger-Sprachtest.pdf](https://dglis.de/wp-content/uploads/2023/11/MLM_Freiburger-Sprachtest.pdf)
- Seifert, S., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(4), 259–278. <https://doi.org/10.25656/01:18334>
- Snow, C. E. (1991). The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10. <https://doi.org/10.1080/02568549109594817>
- Stanat, S., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26077>
- Valcárcel Jiménez, M., Yumus, M., Schiele, T., Mues, A., & Niklas, F. (2024). Preschool emergent literacy skills as predictors of reading and spelling in Grade 2 and the role of migration background in Germany. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105927>
- Valtin, R. (2020). Schreibenlernen erfordert mehr als "phonologische Bewusstheit". Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten von Schulanfängern. In R. Valtin, & I. Naegele (Hrsg.), „*Schreiben ist wichtig!*“. *Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)* (S. 23–53). Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Vargas, I., Daucourt, M. C., Hall, C., Hart, A., & Solari, E. J. (2024). Examining the heterogeneous early literacy profiles of first-grade students who are English learners. *Reading & Writing*, 37(8), 1931–1953. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10452-0>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

## Autorinnen

**Hanna Sauerborn**, Prof. Dr., ist Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie war mehrere Jahre als Grundschullehrerin an einer Schule in sozial benachteiligter Lage tätig. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Early Literacy und dem Schriftspracherwerb, insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

**Katharina Schottorf**, M. Ed., hat 2024 ihren Master of Education im Lehramt Sonderpädagogik an der PH Heidelberg abgeschlossen. Derzeit befindet sie sich im Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderpädagogik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Exigences linguistiques et orthographiques au début de la scolarité dans un contexte multilingue

Hanna Sauerborn et Katharina Schottorf

## Résumé

Lors d'une étude longitudinale de deux ans, 117 élèves de première année ont été évalués à 13 moments différents sur leurs compétences de base, leur vocabulaire et leurs compétences en littératie. L'échantillon est linguistiquement hétérogène : plus de 60 % des enfants (N = 70) grandissent dans un contexte multilingue, dont 38 avec l'allemand comme langue seconde (début de l'acquisition après 3 ans). Les analyses montrent un lien étroit entre les compétences précoces liées à l'écrit (Early Literacy) et les performances ultérieures en lecture et en orthographe.

Des différences apparaissent dans le vocabulaire, notamment entre les enfants allophones et les enfants grandissant dans un environnement monolingue ou bilingue simultané ; cependant aucune différence significative entre les groupes n'a été observée pour les compétences précoces liées à l'écrit.

## Mots-clés

Early Literacy ; multilinguisme ; allemand langue seconde ; hétérogénéité ; acquisition de l'écrit

Cet article a été publié dans le numéro 1/2026 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Eterogeneità all'inizio della scolarizzazione in situazioni di svantaggio sociale: focus su early literacy e multilinguismo

Hanna Sauerborn e Katharina Schottorf

## Riassunto

Nel corso di uno studio longitudinale della durata di due anni, 117 alunni e alunne di prima classe sono stati valutati in 13 momenti di rilevamento rispetto alle competenze preliminari, al vocabolario e alle competenze relative alla lingua scritta. Le analisi evidenziano una stretta correlazione tra le competenze precoci legate alla lingua scritta (early literacy) e le successive prestazioni in lettura e ortografia.

Il campione è linguisticamente eterogeneo: oltre il 60% dei bambini e delle bambine (N = 70) cresce in contesti plurilingui, tra cui 38 con il tedesco come seconda lingua (acquisizione dopo i 3 anni di età). Per quanto riguarda il lessico, emergono differenze significative, in particolare tra i bambini con tedesco come seconda lingua e quelli monolingui o bilingui simultanei; al contrario, nelle competenze di early literacy legate alla scrittura non sono state rilevate differenze significative tra i gruppi.

## Parole chiave

early literacy, plurilinguismo, tedesco come seconda lingua, eterogeneità, acquisizione della lingua scritta, svantaggio sociale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2026 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Heterogeneity at school entry in socially disadvantaged contexts: Early literacy and multilingualism in focus

Hanna Sauerborn and Katharina Schottorf

## Abstract

In a two-year longitudinal study, 117 children in their first year of school were assessed at 13 measurement points on precursor skills, vocabulary and literacy competencies. The analyses show a close relationship between early literacy-related competencies (early literacy) and later reading and spelling performance.

The sample is linguistically heterogeneous: over 60% of the children (N =70) are growing up multilingual, 38 of them with German as a second language (acquisition after the age of 3). Differences are evident in vocabulary, particularly between children with German as a second language and those growing up monolingually or as simultaneous bilinguals; however, no significant group differences were found in early literacy skills related to written language.

## Keywords

early literacy, multilingualism, German as a Second Language, heterogeneity, literacy acquisition, social disadvantage

This article was published in the 1/2026 issue of leseforum.ch