

Akzeptierte Manuskriptfassung des folgenden Artikels:

Röthlisberger, M. & Juska-Bacher, B. (2026). Die Bedeutung der morphologischen Bewusstheit für das Lesen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *Lernen und Lernstörungen*, 15(4), 171-181. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000535>
© 2026 Hogrefe AG, Bern

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift „Lernen und Lernstörungen“ unter <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000535> erschienenen Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden. Bitte verbreiten oder zitieren Sie diesen Artikel nicht ohne Zustimmung des Autors.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>).

Originalarbeit

Die Bedeutung der morphologischen Bewusstheit für das Lesen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Martina Röthlisberger und Britta Juska-Bacher

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Zusammenfassung: *Hintergrund:* Obwohl die Rolle der morphologischen Bewusstheit (MB) für schriftsprachliche Fähigkeiten in jüngster Zeit vermehrt untersucht wurde, fehlen fundierte Daten zur Situation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), obwohl sie gemäß PISA später durchschnittlich einen Rückstand im Lesen aufweisen. *Methode:* In der vorliegenden Studie wurden bei 241 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und 215 Kindern mit Deutsch als Erstsprache (DaE) aus dritten Klassen die Prädiktoren der Kriteriumsvariable Leseverständnis untersucht, insbesondere morphologische und phonologische Bewusstheit, Leseflüssigkeit sowie Wortschatzumfang und -tiefe und non-verbale Intelligenz. *Ergebnisse:* Die Gruppe der DaZ-Kinder erzielte im Screening der morphologischen Bewusstheit signifikant niedrigere Werte als die Gruppe der DaE-Kinder. Die Korrelationen zwischen MB, Leseverständnis und Wortschatzmaßen fielen in der Gruppe der DaZ-Kinder jedoch deutlich höher aus. Regressionsanalysen zeigten, dass die MB das Leseverständnis in der DaZ-Gruppe stärker vorhersagte als in der DaE-Gruppe, während Leseflüssigkeit und phonologische Bewusstheit bei der DaE-Gruppe einen größeren Einfluss ausübten. *Diskussion:* Diese Resultate legen nahe, dass die MB die Leseleistung von DaZ-Kindern stärker beeinflusst als jene von DaE-Kindern. Das sollte im Deutsch-Ergänzungsunterricht für zweisprachige Kinder berücksichtigt werden, um ihr Leseverständnis und ihren Wortschatz gezielt zu fördern.

Schlüsselwörter: Morphologische Bewusstheit, Deutsch als Zweitsprache, Leseverständnis, Wortschatzumfang, Wortschatztiefe

The Importance of Morphological Awareness for Primary School Students Reading in German as Their First and Second Language

Abstract: *Background:* Although the role of morphological awareness (MA) in literacy skills has been increasingly studied in recent years, there is a lack of reliable data on children with

German as a second language (GL2), even though, according to PISA, they later exhibit a lag in reading skills. *Method:* In the present study, the predictors of the criterion variable reading comprehension were examined among 241 children with German as a second language (GL2) and 215 children with German as a first language (GL1) from third grades, with a focus on morphological and phonological awareness, reading fluency, vocabulary breadth and depth, and nonverbal intelligence. *Results:* The GL2 group scored significantly lower than the GL1 group in the morphological awareness screening. However, correlations between MA, reading comprehension, and vocabulary measures were much higher among the children of the GL2 group. Regression analyses showed that MA predicted reading comprehension in the GL2 group more strongly than in the GL1 group, while reading fluency and phonological awareness had a greater impact among the children of the GL1 group. *Discussion:* These findings suggest that MA has a stronger influence on reading acquisition for GL2 children than for GL1 children. This should be taken into account in supplementary German lessons for bilingual children to promote reading comprehension and vocabulary acquisition more effectively.

Keywords: morphological awareness, German as a second language, reading comprehension, vocabulary breadth, vocabulary depth

Einleitung und Fragestellung

Die morphologische Bewusstheit (MB) ist – zusammen mit der phonologischen Bewusstheit, dem schnellen Benennen und dem Rekodieren – eine wichtige Vorläuferfähigkeit beim Schriftspracherwerb von Kindern (Carlisle, 1995). Lange vernachlässigt, ist sie in den letzten Jahren stärker in den Fokus der Leseforschung auch im deutschen Sprachbereich gerückt (z.B. Ewald & Steinbrink, 2023; Görgen, de Simone, Schulte-Körne & Moll, 2021; Haase & Steinbrink, 2022). Die Fähigkeit, Morpheme in Wörtern zu erkennen und zu manipulieren, verschafft den Kindern Einsicht in die semantische Bedeutung und die phonologische und grammatische Struktur des Wortes (z.B. Kirby et al., 2012). Bei Kindern, die in ihrer Erstsprache Lesen lernen und keine Spracherwerbsstörung aufweisen, entwickelt sich die morphologische Bewusstheit beiläufig und wird durch den fortschreitenden Schriftspracherwerb verstärkt. Dabei zeigt sich eine reziproke Beziehung zwischen der Lesekompetenz und der MB (Kirby et al., 2012; Kuo & Anderson, 2006).

Weniger gut erforscht ist die Entwicklung der MB und ihr Einfluss auf das Lesen von Kindern, die in einer Zweitsprache literarisiert werden. Während im englischen Sprachraum einige Studien existieren (z.B. Kieffer & Lesaux, 2012a), ist die Datenlage im

deutschsprachigen Raum desolat. Dies ist angesichts der besonderen Herausforderungen, die der Leseerwerb in einer Zweitsprache mit sich bringt, als kritisch anzusehen. Laut der PISA-Studie 2023 betrug der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland 26%, in Österreich 27%, in der Schweiz 35% und stellte damit einen relevanten Anteil der Bevölkerung dar. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigten verglichen mit den deutschsprachigen in allen drei Ländern substanziell tiefere Leistungen im Lesen (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2023).

Hinzu kommt, dass Komponenten des Wortschatzes eine wichtige Rolle für die geringeren Leseleistungen spielen (z.B. Röthlisberger, Schneider & Juska-Bacher, 2021; s. Melby-Lervåg & Lervåg, 2014 für eine Meta-Analyse). Die MB wird in Modellen, die zwischen Wortschatzbreite und -tiefe unterscheiden, zusammen mit der Kontext-Sensitivität zu den latenten Wortschatzkomponenten gezählt (Kieffer & Lesaux, 2012b). Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, welche Wortschatz- und Kontextvariablen das Leseverständnis bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Vergleich zu jenen mit Deutsch als Erstsprache (DaE) vorhersagen.

Die morphologische Bewusstheit

Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache. Dabei wird zwischen lexikalischen (Stamm-)Morphemen (z.B. „Freund“) und grammatischen Morphemen (Affixe wie bspw. „-schaft“) unterschieden. Erstere haben eine semantische Bedeutung, während Letztere ausschließlich eine morphosemantische Funktion haben und nur in Verbindung mit einem lexikalischen Stamm auftreten (Ewald & Steinbrink, 2023). Die sprachwissenschaftliche Morphologie bezeichnet die Wortbildung und gliedert sich in Flexions- und Derivationsmorphologie. Bei der Flexion wird immer ein grammatisches Suffix an einen Stamm gefügt, das die grammatische Eigenschaft des Stamms verändert. So wird aus dem „Freund“ die „Freund-in“, sofern die betreffende Person weiblichen Geschlechts ist. Die Derivation wiederum ist wesentlich produktiver, durch die Kombination mit dem Affix oder einem anderen Stamm (bei der Komposition) entsteht ein neues Wort mit einem unterschiedlichen semantischen Gehalt („rot“, „rötlich“, „erröten“, „rotblond“).

Grammatische Morpheme treten im Deutschen vor allem als Präfixe und Suffixe auf. Während Suffixe häufig Wortarten markieren oder neue Wortarten ableiten (z.B. „Mut“ → „mutig“, „einsam“ → „Einsamkeit“), verändern Präfixe primär die Bedeutung des Stamms (z.B. „glücklich“ → „un-glücklich“). Diese funktionalen Unterschiede zwischen Prä- und

Suffigierung sind auch für Aufgaben zur morphologischen Bewusstheit relevant, in denen Kinder beide Affix-Typen erkennen und nutzen müssen (Mayer, 2025).

Unter morphologischer Bewusstheit wird – parallel zur phonologischen Bewusstheit – die Fähigkeit, Morpheme zu analysieren und zu manipulieren, verstanden (Carlisle, 1995; Kuo & Anderson, 2006). Diese Fähigkeit ist zentral für die Beherrschung der Schriftsprache (Kirby et al., 2012), auch in moderat flektierenden Sprachen wie dem Deutschen (Ewald & Steinbrink, 2023). Erste sensitivere Leistungen im Bereich der Derivationsmorphologie lassen sich bereits im Vorschulalter beobachten (Ewald & Steinbrink, 2023), nehmen aber mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs in der ersten Klasse deutlich zu und werden zunehmend explizit. Entsprechend zeigen Kinder im Verlauf der Grundschulzeit wachsende Fähigkeiten, morphologisch komplexe Wörter zu analysieren und selbst zu bilden (Kuo & Anderson, 2006). Im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs von der zweiten bis zur vierten Klasse gewinnt die MB zusehends an Einfluss auf die Leseflüssigkeit beim Wortlesen und das Leseverständnis (Görge et al., 2021; Haase & Steinbrink, 2022; Kieffer & Lesaux, 2012a). Querschnittsbefunde aus dem Deutschen belegen bereits in der 2. Klasse substanzielle Zusammenhänge zwischen MB, Wortleseflüssigkeit und Leseverständnis (Volkmer, Schulte-Körne & Galuschka, 2019). Darüber hinaus zeigt eine Interventionsstudie, dass Kinder in der fünften Klasse mit einem Morphologie-Training im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Intervention sowohl ihre MB als auch ihre Lesekompetenz signifikant verbessern konnten (Bangel & Müller, 2014). Die MB bleibt also über die frühen Grundschulstufen von Bedeutung für die Lesekompetenz.

Leserwerb in einer Zweitsprache

Im ersten Stadium des Leserwerbs spielt die Zuordnung von Graphemen zu den korrespondierenden Phonemen – das sogenannte Rekodieren – eine dominante Rolle. Das Rekodieren zählt zusammen mit der phonologischen Bewusstheit und dem schnellen Benennen zu den Vorläuferfertigkeiten des Lesens. Während es keine Hinweise darauf gibt, dass sich der Einfluss des Rekodierens und des schnellen Benennens auf das Lesen von zweisprachigen Kindern von dem der erstsprachigen Kinder unterscheidet (Röthlisberger, Zangger & Juska-Bacher, 2023), ist die phonologische Bewusstheit mindestens für die deutsche Sprache von geringerer Bedeutung bei DaZ-Kindern als bei DaE-Kindern (Duzy, Ehm, Souvignier, Schneider & Gold, 2013; Limbird, Maluch, Rjosk, Stanat & Merken, 2014).

Über die basalen Lesefähigkeiten hinaus ist die wichtigste Komponente des Lesens das Leseverständnis, das wiederum auf dem Wortlesen fußt. Darauf aufbauend sind der Abruf der Wortbedeutung, die Einbettung von Wörtern in Sätze und Texte und die Ableitung von Bedeutungen von grundsätzlicher Relevanz (z.B. Perfetti & Stafura, 2014). Während die DaZ-Kinder bei den basalen Lesefähigkeiten kaum hinter den DaE-Kindern zurückstehen, ist ihr Leseverständnis deutlich geringer (Babayiğit, Hitch, Kandru-Pothineni, Clarke & Warmington, 2022; Lervåg & Aukrust, 2010; aber s. Duzy et al., 2013). Die Ursache ist häufig ein geringerer Wortschatz (Röthlisberger et al., 2021, Röthlisberger et al., 2023; Van den Bosch, Segers & Verhoeven, 2020).

Morphologische Bewusstheit und Wortschatz

Die Grundlage des individuellen Wortschatzes bildet das mentale Lexikon, d.h. die im Gedächtnis abgespeicherten Informationen zu Wörtern. Die einzelnen Einträge enthalten Informationen zur Form und semantischen Bedeutung des Wortes (z.B. Aitchison, 2012). Zusätzlich erleichtern morphologische Informationen unabhängig von orthographischen und semantischen Bezügen den Abruf eines Wortes (Rastle, Davis, Marslen-Wilson & Tyler, 2000). Dies ist ein Hinweis, dass die lexikalischen Einträge auch morphologische Informationen wie Pluralformen („Hund“, „Hund-e“) und Derivationsformen („dunkel“, „Dunkel-heit“) enthalten. In diesem Sinne kann die morphologische Bewusstheit zu den Wortschatzkompetenzen gerechnet werden. So zeigen Lesaux und Kieffer (2012b), dass sich bei Sechstklässlern mit Erst- und Zweitsprache Englisch getrennte, aber eng verbundene Dimensionen des Wortwissens (u.a. Wortschatzumfang, Wortschatztiefe und morphologische Bewusstheit) identifizieren lassen, was die Einordnung der MB als Bestandteil der Wortschatzkompetenzen stützt.

Das mentale Lexikon von Kindern entwickelt sich über lose semantisch und phonologisch verbundene Punkte im Alter von ca. zwei Jahren mit der Zeit zu einem dichten Netzwerk mit starken lokalen Clustern und einem globalen Zugang. Obwohl sich das bilinguale mentale Lexikon analog entwickelt, ist später der globale Zugang eingeschränkt, weil gewisse Brückenelemente, die semantisch weiter voneinander entfernte Cluster verbinden, fehlen (Bosma, Bakker, Zenger & Blom, 2023).

Wortschatzkompetenzen wiederum können in die zwei Bereiche Wortschatzumfang und Wortschatztiefe unterteilt werden. Der Wortschatzumfang ist die Anzahl der Einträge im mentalen Lexikon, die über einen minimalen Informationsgehalt verfügen (Anderson & Freebody, 1981). Unter „Wortschatztiefe“ lassen sich die drei Teilbereiche relationales,

semantisches und formales Wortwissen zusammenfassen. Unter dem relationalen Wortwissen wird die Beziehung der lexikalischen Einträge untereinander verstanden, etwa Hyper- und Hyponymie, Antonymie und Synonymie. Semantisches Wortwissen beinhaltet die Kenntnis der Wortbedeutung, bestenfalls umfangreiche, kontextunabhängige Informationen, die aktiv verfügbar sind. Das formale Wortwissen umfasst die Vertrautheit mit grammatischen – also auch morphologischen – sowie orthographischen oder phonologischen Eigenschaften eines Wortes (Kieffer & Lesaux, 2012b). Metaanalysen und Übersichtsarbeiten zeigen, dass Wortschatzzumfang und -tiefe in engem und wechselseitigem Zusammenhang mit dem Leseverständnis von Kindern stehen (Anderson & Freebody, 1981; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist der Zusammenhang zwischen Wortschatztiefe und -umfang und dem Leseverständnis höher als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Röthlisberger et al., 2021; Röthlisberger et al., 2023). Beim zweisprachigen Lexikon ist darüber hinaus die Wortschatztiefe ein grundlegenderer Indikator für die Kompetenz in der Zweitsprache als der Wortschatzzumfang (Wolter, 2001). Umso wichtiger ist es, den Einfluss der MB auf die Lesekompetenz und deren Zusammenspiel mit den anderen Wortschatzkomponenten bei diesen Kindern genauer zu beleuchten.

Die vorliegende Studie

In der hier beschriebenen Studie wird der Einfluss der MB auf die Leseleistungen in einer Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Vergleich zu einer Gruppe mit Deutsch als Erstsprache (DaE) untersucht, wobei auch die phonologische Bewusstheit, die Leseflüssigkeit und die non-verbale Intelligenz als Kontextvariablen sowie der Wortschatz berücksichtigt werden. Den Ausgangspunkt der Studie bildeten folgende Hypothesen:

- (1) Die Kinder der DaZ-Gruppe weisen im Leseverständnis trotz adäquater Leistungen bei den Kontextvariablen einen großen Rückstand im Vergleich zu den Kindern der DaE-Gruppe auf.
- (2) Dieser Rückstand ist bei den Wortschatzvariablen ebenfalls hoch.
- (3) Alle Wortschatzvariablen haben in der DaZ-Gruppe einen stärkeren Bezug zum Lesen als in der DaE-Gruppe.
- (4) Die MB spielt eine herausragende Rolle beim Leseverständnis in beiden Gruppen.
- (5) Unter Kontrolle der Leseflüssigkeit bleibt der Einfluss der MB in beiden Gruppen bestehen.

Methode

Stichprobe und Design

Die Gesamtstichprobe bestand aus 486 Kindern, von denen 30 ausgeschlossen werden mussten (Schulwechsel: $N = 23$; unvollständige Daten: $N = 7$). Die hier präsentierte Stichprobe umfasste 456 Kinder der dritten Grundschulklasse, 215 (113 Mädchen, Alter 9 Jahre, 4.5 Monate, Spannweite 26 Monate) mit Deutsch als Erst- und 241 (110 Mädchen, Alter 9 Jahre, 5.8 Monate, Spannweite 49 Monate) mit Deutsch als Zweitsprache. Zwischen den Gruppen bestand kein Unterschied in Bezug auf die Geschlechterverteilung ($\chi^2 = 2.17$, $p = .159$). Das Mittelwerts-zentrierte Alter war in der DaZ-Gruppe leicht höher als in der DaE-Gruppe ($T = -2.47$, $p = .014$, Cohen's $d = 1$). Alle teilnehmenden Kinder verfügten über eine Elterneinverständniserklärung.

Die Erstsprache der Kinder wurde mittels eines kurzen Elternfragebogens, der mit der Elterneinverständniserklärung zusammen abgegeben wurde, erhoben. Kinder wurden der DaE-Gruppe zugeordnet, wenn zu Hause ausschließlich Deutsch als Familiensprache berichtet wurde. Kinder, bei denen mindestens eine andere Erstsprache als Deutsch angegeben wurde, wurden der DaZ-Gruppe zugeordnet. Der größte Teil (26%) sprach zu Hause Albanisch, gefolgt von romanischen Sprachen (16%) und Sprachen aus den slawischen und arabisch-semitischen Sprachfamilien (je 15%). Die restlichen 28% verteilten sich auf iranische, Turk-, und germanische Sprachen sowie auf diverse indische Sprachen. Nur 10% der Eltern von DaZ-Kindern gaben an, zu Hause auch Deutsch zu sprechen. Dieser geringe Anteil dürfte auf die explizite Rekrutierung von Klassen aus Schulhäusern mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (s. weiter unten) zurückzuführen sein.

Die Rekrutierung der teilnehmenden Klassen erfolgte über die Schulleitungen, mit der Unterstützung der zuständigen Behörde, der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. Die meisten der 32 Klassen stammen aus dem urbanen Raum oder Agglomerationen, einige aber auch aus einem ruralen Umfeld ($N = 3$). Die Bereitschaft, am Projekt teilzunehmen, war auch gesteuert von den spezifischen Herausforderungen, mit denen sich Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert sehen. So war ein Schulkreis vollständig vertreten, während sich andere überhaupt nicht beteiligt haben. Die Lehrpersonen, die sich mit der Teilnahme einverstanden erklärt hatten, verteilten Informationsschreiben und die Elterneinverständniserklärung über die schulischen Kommunikationskanäle an die Eltern. Die Klassen wurden in der zweiten Grundschulklasse ein erstes Mal besucht (t1), danach fanden im dritten (t2) und vierten Schuljahr (t3) jeweils Datenerhebungen zum gleichen Zeitpunkt statt. Die phonologische Bewusstheit wurde nur zu

t1 erhoben, die morphologische Bewusstheit nur zu t2, weshalb die Analysen auf den Daten zu t2 beruhen. Zu t3 kam eine abweichende Testbatterie zum Einsatz. Für die vorliegenden Analysen wurden die Daten zur phonologischen Bewusstheit aus t1 sowie alle übrigen Variablen aus t2 verwendet, da die MB ausschließlich zu t2 erfasst wurde. Diese Studie wurde von der zuständigen Kommission der Pädagogischen Hochschule Bern bewilligt und gemäß ethisch vertretbaren Grundsätzen durchgeführt (informierte Einwilligung, Anonymität, Vertraulichkeit, das Vermeiden von Schaden, die Berücksichtigung der sozialen Verantwortung und die Transparenz der Forschung).

Die Datenerhebungen wurden in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Die Tests zum Leseverständnis, zur morphologischen Bewusstheit und zur nonverbalen Intelligenz fanden im Klassenverband statt; alle anderen Tests in zwei Einzelsitzungen à ca. 20 Minuten pro Kind. Die Datenerhebungen wurden von den Mitarbeitenden des Projekts sowie von geschulten PraktikantInnen und studentischen Hilfskräften durchgeführt.

Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung der MB wurde das MB-Screening der Universität München (Volkmer et al., 2019) verwendet. Dieses besteht aus Bögen mit 21 Items (plus vier Übungs-Items), die sich aus einem Wort und einem unvollständigen Satz zusammensetzen. Das Wort muss mittels Derivation so angepasst werden, dass es den Satz korrekt vervollständigt („Kamm“; „Lisas Haar ist immer gut ...“). Das angepasste Zielwort wird vom Kind schriftlich in den Bogen eingetragen. Bei den vorgegebenen Wörtern handelt es sich um Substantive und freie Morpheme. Die Zielwörter bestehen aus jeweils sieben Adjektiven/Adverbien, Substantiven und Verben. Die Wörter und Sätze wurden gemäß Anleitung jeweils zwei Mal vorgelesen, um Abweichungen aufgrund der Leseleistungen vorzubeugen. Bei der Bewertung wurden Rechtschreibfehler wie unkorrekte Groß-/Kleinschreibung, fehlende Doppelungen etc. nicht als Fehler gezählt, sofern sie nicht die Derivation betrafen. So wurde bspw. bei der Derivation von „Kamm“ „gekämt“ als richtig eingestuft, „gekammt“ hingegen als falsch.

Das Leseverständnis wurde mit dem ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018) geprüft. Der Test wurde vollständig (Wort-, Satz- und Textlesen) und gemäß Handbuch durchgeführt. Die Re-Testreliabilität ist $r = .93$ für den Gesamt-Test. Der maximale T-Wert für den Gesamttest liegt bei 75.

Die Leseflüssigkeit inklusive der Rekodierfähigkeit wurde mit den Wort- und Pseudowortlisten des SLRT-II (Moll & Landerl, 2010; Paralleltestreliabilität $r = .09$ bis $.98$) erhoben. Dabei müssen die Kinder während einer Minute möglichst viele von maximal 156

(Pseudo-)Wörtern korrekt vorlesen. Als kombiniertes Testmaß für die Leseflüssigkeit wurde die Summe der korrekten Items beider Listen verwendet.

Der Wortschatzumfang wurde mit dem PPVT-4 (Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015; Cronbachs Alpha = .87; Testhalbierungsreliabilität für ungerade Items $r = .97$) erhoben. Beim PPVT wird ein Wort genannt, dem jeweils eines von vier Bildern zugeordnet werden muss. Der Test wurde aus zeitlichen Gründen halbiert (erhoben wurden nur die ungeraden Items). Das Abbruchkriterium wurde demgemäß auf vier oder mehr Fehler angepasst. Das Punktemaximum ist bei 72 Punkten für Neunjährige.

Die Prüfung des relationalen Wortwissens wurde mit der Kurzfassung des WWT 6-10 expressiv (Glück, 2011; Cronbachs Alpha $> .80$ für die Kurzform) vorgenommen. Es wurden die Items T16 bis 55 für die Zielgruppe von 7 bis 9 Jahren verwendet. Der WWT besteht aus drei Komponenten. Immer mit Hilfe von Bildern wird der aktive Wortschatz („Was macht sie?“ oder „Was ist das?“), die Kenntnis von Hyperonymen („Was sind das alles?“) und die Kenntnis von Antonymen („Was ist das Gegenteil von...?“) geprüft. Abrufhilfen wurden nicht gegeben. Als Maß für das relationale Wortwissen wurde die Gesamtpunktzahl verwendet. Maximal möglich sind 40 Punkte.

Das semantische Wortwissen wurde mit dem Untertest Wortaufgaben aus dem Wortschatztest des HAWIK-IV (Petermann & Petermann, 2007; Testhalbierungsreliabilität $r = .90$) erfasst. Auch dieser Test wurde halbiert, indem nur die 15 ungeraden Items präsentiert wurden. Bei dieser Aufgabe wird dem Kind mündlich ein Wort vorgegeben, das es definieren soll. Dabei werden Wörter unterschiedlicher Wortarten und mit verschiedenen Abstraktionsgraden verwendet, wie „Regenschirm“, „mutig“ oder „zwingen“. Die Bewertung erfolgte gemäß Manual mit zwei Punkten für die Nennung eines Synonyms, des Hauptverwendungszwecks, primärer Merkmale und eventuell einer korrekten Klassifikation des Begriffs. Für richtige, aber inhaltlich nicht ausreichende Antworten wurde ein Punkt vergeben, falsche Antworten wurden mit null Punkten bewertet. Das Maximum liegt bei 30 Punkten.

Die nonverbale Intelligenz wurde mit dem Untertest „Matrizen“ des Grundintelligenz-Tests CFT 20-R erhoben (Cultural Fair Intelligence Test; Weiß, 2006; Cronbachs Alpha = .95). Bei diesem Test sind Vier- und Neun-Felder-Tafeln vorgegeben, bei denen jeweils ein Feld leer ist. Dieses muss aus einer Auswahl von fünf Alternativen ergänzt werden. Es können maximal 15 Punkte erreicht werden.

Zusätzlich wurde zu t1 die phonologische Bewusstheit erhoben. Für deren Messung kamen aus dem BAKO 1-4 (Stock, Marx & Schneider, 2017; Cronbachs Alpha = .90 bis .92)

die drei Teilttests zur Phonemmanipulation, nämlich die Vokalersetzung (alle „a“ im Wort werden durch „i“ ersetzt), die Restwortbestimmung (der erste Laut des Wortes wird ausgelassen und nur der Rest gesprochen) und die Phonemvertauschung (der erste und der zweite Laut des vorgesprochenen Wortes werden miteinander vertauscht, so wird aus „Löwe“ „ölwe“) zum Einsatz. Gemessen wurde die Anzahl korrekter Antworten (max. 30).

Ergebnisse

Einzeltests

Die Analysen wurden mit R (R Core Team, 2014) beziehungsweise IBM® SPSS® Statistics 25.0 durchgeführt.

Tabelle 1 enthält Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Kennzahlen der *t*-Tests, mit denen die Gruppenunterschiede (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) überprüft und die Effektstärken berechnet wurden. Die Gruppenunterschiede waren in den Tests, in denen die MB, das Leseverständnis und der Wortschatz geprüft wurden, signifikant und die Effektstärken mittel bis groß. Bei der phonologischen Bewusstheit und der nonverbalen Intelligenz fallen die Unterschiede klar tiefer aus; beim kombinierten Maß der Leseflüssigkeit sind sie nicht signifikant.

Korrelationen

Da die MB-Daten gemäß Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung aufwiesen (DaE: $p < .001$; DaZ: $p = .006$), wurden nicht-parametrische Korrelationen berechnet. Die Korrelationen der MB mit den anderen Variablen sind mit Ausnahme der non-verbalen Intelligenz in beiden Gruppen hochsignifikant. Die Koeffizienten der MB mit den Wortschatzvariablen Wortschatzumfang ($z = 1.86, p = .032$), relationales ($z = 3.30, p < .001$) und semantisches Wortwissen ($z = 3.47, p < .001$) sind bei der DaZ-Gruppe gemäß Fisher z-Test signifikant höher als bei der DaE-Gruppe (siehe Tabelle 2).

Regressionen

Es wurden lineare Regressionen für beide Gruppen (DaE und DaZ) berechnet. Dabei wurden die Wortschatzvariablen morphologische Bewusstheit, Wortschatzumfang, relationales und semantisches Wortwissen sowie die Kontextvariablen phonologische Bewusstheit und non-verbale Intelligenz als unabhängige und die Lesevariablen als abhängige Variablen definiert. Aufgrund der starken Prädiktionskraft des kombinierten Maßes der Leseflüssigkeit (Modell 1) wurde dieses in einem zweiten Schritt ausgeschlossen (Modell 2). In einem dritten Schritt

wurde die non-verbale Intelligenz, die ebenfalls hohe Signifikanzen zeigte, weggelassen (Modell 3). Die Koeffizienten für alle Modelle sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tests zur Überprüfung der Kollinearität ergaben, dass Multikollinearität kein Problem darstellte (alle VIF < 2.86). Die Annahme unabhängiger Residuen wurde ebenfalls erfüllt (alle Durbin-Watson Werte > 1.762 und < 2.039). Die Verteilung der Residuen wurde mittels P-P-Plots geprüft. Die Normalverteilung und die Homoskedastizität waren gegeben.

Diskussion

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stand die Frage, welche Faktoren das Leseverständnis bei Kindern mit DaZ im Vergleich zu DaE besonders gut vorhersagen. Der Einfluss der Wortschatzkomponenten, insbesondere der morphologischen Bewusstheit (MB) wurde geprüft, und Kontextvariablen wie die phonologische Bewusstheit, die Leseflüssigkeit und die non-verbale Intelligenz kontrolliert.

Die Analyse der Mittelwerte offenbart, dass sich im Bereich des Leseverständnisses eine substanzielle Öffnung der Schere manifestiert. Die Kinder der DaZ-Gruppe wiesen signifikant geringere Leistungen auf als die DaE-Vergleichsgruppe, was sich nahtlos in die Resultate früherer Studien einreicht (Duzy et al., 2013; Limbird et al., 2014; Röthlisberger et al., 2021; Röthlisberger et al., 2023). Es sei darauf hingewiesen, dass sich mit zunehmender Komplexität der Testaufgaben, wie dem Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten, signifikante Unterschiede und höhere Effektstärken ergeben. Diese Tendenz wird durch die Analyse der Wortschatzvariablen bestätigt. Die Leistungen der DaZ-Gruppe liegen bei allen Wortschatztests signifikant unter denen der DaE-Gruppe, wobei die Differenz beim relationalen Wortwissen, am größten ist. Die Betrachtung der Kontextvariablen ergibt, dass die Leseflüssigkeit zwischen den Gruppen nicht differiert. Die basalen Lesefähigkeiten in der DaZ-Gruppe sind damit angemessen, wie bereits von Röthlisberger et al. (2023) gezeigt wurde. Hypothesen (1) und (2), die einen Rückstand der DaZ-Gruppe beim Leseverständnis und bei den Wortschatzkompetenzen postulieren, können teilweise bestätigt werden, da die Unterschiede bei den Kontextvariablen ebenfalls signifikant, aber weniger ausgeprägt sind.

Die Korrelationen haben einerseits in beiden Gruppen einen hohen Zusammenhang zwischen MB – wie auch allen anderen Wortschatzvariablen – und dem Leseverständnis gezeigt (vgl. auch Ewald & Steinbrink, 2023 für die DaE-Gruppe). Die Hypothese (3) zur höheren Korrelation der Wortschatzvariablen mit dem Leseverständnis bei der DaZ-Gruppe kann teilweise bestätigt werden: Die Korrelation zwischen relationalem Wortwissen und Leseverständnis ist bei der DaZ-Gruppe signifikant höher ($z = -2.284$, $p = .011$), während sich

deskriptiv auch bei den übrigen Wortschatzvariablen höhere Korrelationen finden, die jedoch statistisch nicht signifikant sind.

Andererseits wurde auch eine Korrelation der MB mit dem Wortschatzumfang sowie dem relationalen und semantischen Wortwissen beobachtet. Demnach fördert ein gut ausgebildetes mentales Lexikon die MB und umgekehrt. Es fällt auf, dass die Korrelationen der MB mit den anderen Wortschatzvariablen in der DaZ-Gruppe höher sind als in der DaE-Gruppe, insbesondere im Hinblick auf das relationale und semantische Wortwissen. Dieser Zusammenhang lässt sich damit erklären, dass bei DaZ-Kindern der Wortschatz eine noch wichtigere Rolle bei der Beherrschung der Schulsprache spielt (vgl. Wolter, 2001). Gleichzeitig könnte die Vernetzung von Wörtern über die sogenannten „Brückenelemente“ (vgl. Bosma et al., 2023) bei den Kindern der DaE-Gruppe ausgeprägter sein und ihnen erlauben, über semantische Kenntnisse auch auf weniger gefestigte lexikalische Einträge zuzugreifen. Insofern könnte eine gewisse „semantische“ Verzerrung der MB-Daten der DaZ-Gruppe bestehen.

Die vertiefte Evaluierung der Regressionsmodelle mit dem Leseverständnis als abhängige Variable und den Wortschatz- und Kontextvariablen als Prädiktoren offenbarte eine Zunahme der Vorhersagekraft der MB auf das Leseverständnis bei Elimination der Kontextvariablen in beiden Gruppen (s. Modelle 2 und 3, Tab. 3). Hypothese (5), die besagt, dass der Einfluss der MB auch unter Kontrolle der Leseflüssigkeit bestehen bleibt, kann also bestätigt werden (s. Modell 2, insbesondere bei der DaE-Gruppe). Nichtsdestotrotz zeigten sich einige bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Einerseits war die MB bei der DaZ-Gruppe über alle Modelle hinweg hochsignifikant, auch unter Einbezug des kombinierten Leseflüchtigkeits-Maßes, nicht aber bei der DaE-Gruppe. Die Hypothese (4), welche eine signifikante Rolle der MB für das Leseverständnis postulierte, ist demzufolge mit Vorsicht zu interpretieren. Es zeigt sich, dass dies in stärkerem Maße für die DaZ- als für die DaE-Gruppe zutrifft. In Bezug auf die DaE-Gruppe kann dieser Effekt anhand der existierenden Literatur (Görge et al., 2021; Haase & Steinbrink, 2022; Volkmer et al., 2019) dahingehend interpretiert werden, dass sich die Wirkung der MB auf das Leseverständnis von der zweiten bis in die höheren Klassen zunehmend verstärken dürfte, während der Einfluss der Leseflüssigkeit abnimmt. Bei den DaZ-Kindern hingegen ist der Effekt der MB so stark, dass er über die Leseflüssigkeit hinaus Bestand hat. Dies ist insofern bedeutsam, als dies bisher noch nicht empirisch belegt ist.

Was die anderen Wortschatzvariablen betrifft, so ist vor allem das relationale Wortwissen weitaus bedeutsamer für das Leseverständnis in der DaZ-Gruppe als in der DaE-

Gruppe. Diese Befunde stimmen mit den beobachteten Korrelationsstärken überein und stützen die Bedeutung der Wortschatztiefe für das zweisprachige Lexikon (Wolter, 2001). Die abnehmende Rolle der phonologischen Bewusstheit unter Ausschluss der Leseflüssigkeit in der DaZ-Gruppe stützt zudem die Beobachtungen von Duzy et al. (2013) und Limbird et al. (2014), die bereits eine geringere Bedeutung derselben bei zweisprachigen Kindern festgestellt haben.

Limitationen

Die hier vorgestellten Daten mit einer einmaligen Erhebung der MB sind – trotz der zwei Erhebungszeitpunkte – als querschnittlich zu betrachten und erlauben daher keine Aussagen über Entwicklungsverläufe oder Kausalzusammenhänge. Um die Bedeutung der morphologischen Bewusstheit im Zeitverlauf und für den Schriftspracherwerb zu validieren, ist ein längsschnittliches Studiendesign nötig.

Auf der Forschungsseite müsste mit einem MB-Screening mit Pseudowörtern der semantischen Verzerrung bei der DaZ-Gruppe (s. weiter oben) Abhilfe geschaffen werden. Auch könnte die enge Korrelation zwischen MB und Wortschatz teilweise auf eine methodische Überlappung bei Echtwortaufgaben zurückzuführen sein. Pseudowortaufgaben in zukünftigen Studien könnten klären, ob die MB tatsächlich ein eigenständiges Konstrukt ist oder primär lexikalisches Wissen widerspiegelt. Diese Aspekte sollten bei der Planung zukünftiger Studien gezielt adressiert werden, um die Validität der Befunde weiter zu erhöhen. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, den morphematischen Komplexitätsgrad der Einzelitems des Leseflüssigkeit-Tests zu berücksichtigen.

Relevanz für die Praxis

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen die besondere Bedeutung der morphologischen Bewusstheit für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Insbesondere im Hinblick auf die zentrale Rolle der Wortschatztiefe im mehrsprachigen Lexikon wird klar, dass der gezielten Förderung dieser Kompetenz ein hoher Stellenwert zukommen sollte.

Es ist daher empfehlenswert, die Förderung morphologischen Wissens gezielt, systematisch und möglichst klassenstufenübergreifend in den Deutschunterricht zu integrieren, um nachhaltige und langfristige Verbesserungen der Leistungen zu erzielen. Davon profitieren nicht nur Sprachbewusstheit und Grammatik, sondern auch das Lesen und die Rechtschreibung. Vorgeschlagen wird einerseits eine Kombination der Förderung von Grammatik und kommunikativen Aspekten (z.B. Schlatter, Tucholski & Curtschellas, 2016).

Formale und semantische Wortschatzarbeit können so miteinander verbunden werden, um diese Aspekte simultan zu festigen. Andererseits ist es wichtig, bei der Förderung morphologischen Wissens Zeit für mehrere Phasen einzuplanen, analog zur Förderung des semantischen Wortwissens. So wie im Bereich der Semantik die Phasen des Verstehens und Verwendens, der Sprachreflexion, des Automatisierens und Anwendens vorgeschlagen werden (s. Schlatter et al., 2016), ist es auch bei der Erarbeitung morphologischen Wissens wichtig, diese Phasen zu durchlaufen und dafür im Unterricht genügend Zeit einzuplanen (s. Schlatter et al., 2016).

Forschungen bestätigen, dass eine Förderung der morphologischen Bewusstheit nachweislich positive Effekte auf schriftsprachliche und lexikalische Fähigkeiten hat, und dass diese Effekte über verschiedene Altersgruppen hinweg stabil bleiben (Kargl, Purgstaller & Fink, 2014). Ein besonderer Fokus auf die morphologische Bewusstheit kann somit dazu beitragen, bestehende Sprachbarrieren bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu verringern und ihre Bildungschancen nachhaltig zu verbessern.

Literatur

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. New York: John Wiley & Sons.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Hrsg.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (S. 77–117). Newark DE: International Reading Association.
- Babayigit, S., Hitch, G. J., Kandru-Pothineni, S., Clarke, A. & Warmington, M. (2022). Vocabulary limitations undermine bilingual children's reading comprehension despite bilingual cognitive strengths. *Reading and Writing*, 35(7), 1651–1673.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10240-8>
- Bangel, M. & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19(36), 43–63. <https://doi.org/10.25656/01:17206>
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L. & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 225–247. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>

- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (S. 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duzy, D., Ehm, J.-H., Souvignier, E., Schneider, W. & Gold, A. (2013). Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(4), 173–190.
<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000093>
- Ewald, S.-M. & Steinbrink, C. (2023). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb. *Lernen und Lernstörungen*, 12, 127–141.
<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000405>
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6–10)*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Görge, R., Simone, E. de, Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2021). Predictors of reading and spelling skills in German: The role of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 210–227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12343>
- Haase, A. & Steinbrink, C. (2022). Associations between morphological awareness and literacy skills in German primary school children: the roles of grade level, phonological processing and vocabulary. *Reading and Writing*, 35(7), 1675–1709.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10247-1>
- Kargl, R., Purgstaller, C. & Fink, A. (2014). Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes. In S. Sallat, M. Spreer & C. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 107–113). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2012a). Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers. *Language Learning*, 62(4), 1170–1204.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00722.x>
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2012b). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing*, 25(2), 347–373. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9272-9>
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L. & Parrila, R. (2012). Children’s morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389–410. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5>

- Kuo, L. & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody picture vocabulary Test – 4. Ausgabe*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2018). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II: Manual* (2., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Limbird, C. K., Maluch, J. T., Rjosk, C., Stanat, P. & Merckens, H. (2014). Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. *Reading and writing*, 27(5), 945–968.
<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9477-9>
- Mayer, A. (2025). Zusammenhänge zwischen der morphologischen Bewusstheit und Leserechtschreibkompetenzen bei Grundschüler:innen. *Praxis Sprache*, 1, 5–16.
<https://doi.org/10.2443/skv-s-2025-56020250101>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2).
<https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Moll, K. & Landerl, K. (2014). *SLRT-II. Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)* (2., korrigierte Auflage mit erw. Normen). Bern: Hans Huber.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. PISA. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Petermann, F. & Petermann IV, U. (2007). *HAWIK IV Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder-IV Manual*. Übersetzung und Adaptation der WISC-IV von David Wechsler. Bern: Hans Huber.

- R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>
- Rastle, K., Davis, M. H., Marslen-Wilson, W. D. & Tyler, L. K. (2000). Morphological and semantic effects in visual word recognition: A time-course study. *Language and Cognitive Processes*, 15(4-5), 507–537. <https://doi.org/10.1080/01690960050119689>
- 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>
- Röthlisberger, M., Zangger, C. & Juska-Bacher, B. (2023). The role of vocabulary components in second language learners' early reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12411>
- Schlatter, K., Tucholski, Y. & Curschellas, F. (2016). *DaZ unterrichten*. Bern: Schulverlag Plus.
- Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2017). *BAKO 1-4. Basiskompetenzen für Leserechtschreibleistungen: ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr: Manual* (2., erg. und aktual. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Van den Bosch, L. J., Segers, E. & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 290–308. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12304>
- Volkmer, S., Schulte-Körne, G. & Galuschka, K. (2019). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei Leserechtschreibleistungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47(4), 334–344. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000652>
- Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R: Grundintelligenztest Skala 2-Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolter B. (2001). Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon: A Depth of Individual Word Knowledge Model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(1), 41–69. <https://doi.org/10.1017/S0272263101001024>

Danksagung

Wir bedanken uns bei allen Beteiligten, die diese Studie unterstützt haben, insbesondere bei Dilan Cümen, die als Doktorandin im Projekt mitwirkt. Den anonymen Gutachtenden sei für ihre äußerst konstruktiven und hilfreichen Rückmeldungen gedankt.

Förderung

Die Studie „Lesen in der Zweitsprache Deutsch“ wird vom Schweizerischen Nationalfonds (Projektnummer 212832) finanziert.

Martina Röthlisberger

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

Pädagogische Hochschule Bern

Fabrikstrasse 8

3012 Bern

Schweiz

martina.roethlisberger@phbern.ch

Tabelle 1. Deskriptive Statistik und *t*-Werte der Gruppenunterschiede

Gruppe	Alle	DaE	DaZ	Differenz
Variable	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t (Cohen's d)</i>
Morphologische Bewusstheit	11.58 (5.17)	14.67 (3.81)	8.82 (4.64)	14.78*** (1.37)
Wortlesen	41.60 (11.39)	44.49 (11.31)	39.02 (10.84)	5.28*** (0.50)
Satzlesen	16.95 (6.23)	18.81 (6.36)	15.29 (5.63)	6.23*** (0.59)
Textlesen	11.36 (5.44)	13.39 (5.26)	9.54 (4.94)	8.04*** (0.75)
T-Wert Leseverständnis	49.48 (9.66)	52.73 (9.44)	46.59 (8.92)	8.04*** (0.67)
Leseflüssigkeit/Rekodieren	92.58 (29.57)	93.95 (30.02)	91.36 (29.17)	0.94 (0.09)
Wortschatzumfang	68.52 (13.49)	77.91 (12.00)	60.14 (9.25)	18.60*** (10.16)
Relationales Wortwissen	17.46 (9.46)	24.49 (7.38)	11.19 (6.11)	20.83*** (1.98)
Semantisches Wortwissen	11.18 (5.00)	14.45 (4.13)	8.27 (3.76)	16.73*** (1.57)
Phonologische Bewusstheit ^a	16.63 (6.65)	18.27 (6.02)	15.04 (6.86)	5.12*** (0.50)
CFT	7.74 (2.59)	8.11 (2.47)	7.41 (2.65)	2.93** (0.28)

Anmerkungen: DaE = Deutsch als Erstsprache, *N* = 215; DaZ = Deutsch als Zweitsprache, *N* = 241; Außer dem ELFE T-Wert entsprechen die Werte dem Mittelwert Anzahl korrekter Antworten; * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001. ^a Die phonologische Bewusstheit wurde nur zu t1 (2. Klasse) erhoben.

Tabelle 2. Korrelationen der MB mit Lesen, Wortschatz und Kontextvariablen

Gruppe	Alle								DaE/DaZ							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Morphologische Bewusstheit										0.51***	0.44***	0.45***	0.49***	0.42***	0.40***	0.17*
2 T-Wert Leseverständnis	0.63***								0.59***		0.76***	0.31***	0.37***	0.27***	0.40***	0.22**
3 Leseflüssigkeit/Rekodieren	0.37***	0.70***							0.40***	0.66***		0.19**	0.17*	0.17*	0.42***	0.12
4 Wortschatzumfang	0.75***	0.47***	0.15**						0.63***	0.40***	0.17**		0.61***	0.55***	0.18**	0.12
5 Relationales Wortwissen	0.76***	0.52**	0.18***	0.84***					0.69***	0.54***	0.29***	0.65***		0.63***	0.20*	0.08
6 Semantisches Wortwissen	0.72**	0.43***	0.16***	0.82***	0.82***				0.65***	0.38***	0.20*	0.70***	0.72***		0.18**	0.05
7 Phonologische Bewusstheit	0.50***	0.45***	0.44***	0.35***	0.36***	0.35***			0.48***	0.37***	0.47***	0.32**	0.37***	0.36***		0.22**
8 CFT	0.21***	0.28***	0.12*	0.17***	0.19***	0.16***	0.22***		0.15*	0.25***	0.10	0.14*	0.19**	0.15*	0.17*	

Anmerkungen: DaE: $N = 215$, über der Diagonalen; DaZ: $N = 241$, unter der Diagonalen; Korrelationskoeffizienten: Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 3. Regressionskoeffizienten der Prädiktoren auf das Leseverständnis

Modell	DaE						DaZ					
	B	Std. Fehler	β	t	Sig.	95% CI	B	Std. Fehler	β	t	Sig.	95% CI
1 (Konstante)	-0.001	0.064		-0.014	.989	-0.13; 0.13	0.009	0.055		0.164	.870	-0.1; 0.12
Morphologische Bewusstheit	0.151	0.076	0.112	1.968	.050	0.00; 0.3	0.283	0.070	0.282	4.052	<.001	0.15; 0.42
Wortschatz-umfang	-0.008	0.067	-0.007	-0.12	.904	-0.14; 0.13	0.056	0.091	0.042	0.616	.538	-0.12; 0.23
Relationales Wortwissen	0.298	0.078	0.236	3.82	<.001	0.14; 0.45	0.231	0.096	0.169	2.422	.016	0.04; 0.42
Semantisches Wortwissen	-0.034	0.067	-0.029	-0.51	.610	-0.17; 0.1	-0.083	0.085	-0.069	-0.975	.331	-0.25; 0.09
Phonologische Bewusstheit	0.016	0.056	0.014	0.279	.781	-0.1; 0.13	-0.112	0.046	-0.125	-2.413	.017	-0.2; -0.02
CFT	0.106	0.046	0.102	2.3	.022	0.02; 0.2	0.141	0.04	0.153	3.51	<.001	0.06; 0.22
Leseflüssigkeit/Rekodieren	0.632	0.048	0.649	13.07	<.001	0.54; 0.73	0.517	0.047	0.57	10.97	<.001	0.42; 0.61
2 (Konstante)	-0.170	0.085		-2.00	.047	-0.34; -0.02	0.077	0.068		1.133	.259	-0.06; 0.21
Morphologische Bewusstheit	0.455	0.1	0.339	4.564	<.001	0.26; 0.65	0.556	0.082	0.554	6.775	<.001	0.39; 0.72
Wortschatz-umfang	0.019	0.092	0.016	0.208	.836	-0.16; 0.20	-0.076	0.113	-0.057	-0.674	.501	-0.3; 0.15
Relationales Wortwissen	0.195	0.106	0.154	1.837	.068	-0.01; 0.41	0.328	0.120	0.239	2.74	.007	0.09; 0.56
Semantisches Wortwissen	-0.029	0.092	-0.024	-0.31	.755	-0.21; 0.15	-0.203	0.107	-0.169	-1.902	.059	-0.41; 0.01
Phonologische Bewusstheit	0.218	0.074	0.196	2.959	.003	0.07; 0.36	0.051	0.055	0.057	0.929	.354	-0.06; 0.16
CFT	0.122	0.063	0.117	1.943	.053	-0.002; 0.25	0.117	0.05	0.127	2.331	.021	0.02; 0.22
3 (Konstante)	-0.162	0.086		-1.893	.060	-0.33; 0.01	0.075	0.069		1.091	.276	-0.06; 0.21
Morphologische Bewusstheit	0.464	0.1	0.346	4.629	<.001	0.26; 0.66	0.56	0.083	0.561	6.784	<.001	0.4; 0.73
Wortschatz-umfang	0.026	0.093	0.022	0.280	.780	-0.12; 0.21	-0.084	0.114	-0.063	-0.739	.461	-0.31; 0.14
Relationales Wortwissen	0.188	0.107	0.149	1.760	.080	-0.02; 0.4	0.352	0.121	0.257	2.919	.004	0.11; 0.59
Semantisches Wortwissen	-0.030	0.093	-0.025	-0.326	.745	-0.22; 0.15	-0.201	0.108	-0.167	-1.86	.064	-0.41; 0.01
Phonologische Bewusstheit	0.247	0.073	0.223	3.410	<.001	0.10; 0.39	0.067	0.055	0.075	1.217	.225	-0.04; 0.18

Anmerkungen: DaE: $N = 215$; DaZ: $N = 241$; Varianzaufklärung: alle Modelle mit korrigiertem $R^2 > .320$; Signifikanz: alle Modelle mit $F > 16.5$, alle $p < .001$.