
BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.)

Vorgelegt dem Fachbereich

Psychologie und Sportwissenschaften

der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Frankfurt am Main

von

Dipl.-Psych. Dominique P. Rauch, M.A.

geboren am 19. Juli 1976 in Bergisch Gladbach

1. Gutachter: Prof. Dr. Andreas Gold

2. Gutachter: Prof. Dr. Eckhard Klieme

Frankfurt am Main, im November 2010

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich,

- dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Hilfsmittel in der Dissertation angegeben habe,
- dass frühere Promotionsverfahren nicht erfolgt und insofern nicht erfolglos geblieben sind und
- dass mir die Ordnung zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität vom 26.06.2001 bekannt ist.

Frankfurt am Main, den 08. November 2010

Dominique P. Rauch

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

LEBENS LAUF

Dominique Patrizia Rauch, geb. Dahl

geboren am 19. Juli 1976 in Bergisch Gladbach

Schulbildung

1982 – 1995 Schulbesuch in Köln.

1995 Schulabschluss mit dem Abitur (Allgemeine Hochschulreife), Note 1,6

Hochschulausbildung

1995–2002 Studium der Germanistik mit Hauptfach Deutsche Sprache und Ältere Deutsche Literatur an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

1998–2002 Studium der Psychologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

2002 Abschluss des Germanistikstudiums mit dem Magister, Note 1,2

2002–2005 Studium der Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt

2005 Abschluss des Psychologiestudiums mit dem Diplom, Note 1,1

seit 2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bildungsqualität und Evaluation (Prof. Dr. Klieme)

Frankfurt am Main, den 08. November 2010

Dominique P. Rauch

ZUSAMMENFASSUNG

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland schneiden in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien deutlich schlechter ab als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Auch hinsichtlich der Lesekompetenz im Deutschen sind die Ergebnisse eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund immer wieder bedenklich schlecht. Um die Frage, welche Förderung gegen Defizite in der Deutsch-Lesekompetenz bei dieser Schülergruppe eingesetzt werden sollte, hat sich in Deutschland eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit breiter öffentlicher Wirkung entwickelt. Die drei Beiträge der vorliegenden Dissertation liefern aus unterschiedlicher Perspektive einen Beitrag zur Erforschung der Lesekompetenz von Personen mit unterschiedlicher Sprachbiographie.

Beitrag I (Rauch & Hartig, 2010) zeigte, dass es möglich ist, mit den Mitteln der mehrdimensionalen Item Response Theorie den diagnostischen Nutzen eines Deutsch-Lesekompetenztests zu erhöhen. Für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause nicht das Deutsche zur Kommunikation nutzen, zeigte sich, dass sie insbesondere bei Basisfähigkeiten, die zur Bewältigung höherer Lesekompetenzprozesse notwendig sind, gegenüber ihren deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern benachteiligt sind. Beitrag II (Rauch, Jurecka & Hesse, 2010) belegte, dass Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler über niedrigere Deutsch-Lesekompetenzen verfügen als ihre monolingual Deutsch aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschüler. In der Englisch-Lesekompetenz wurde kein Gruppenunterschied nachgewiesen. Es fand sich darüber hinaus ein signifikant positiver Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Englisch-Lesekompetenz, aber nicht auf die Deutsch-Lesekompetenz. Beitrag III (Rauch, Jude & Naumann, in Druck) zeigte, dass Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler, die in beiden Sprachen Texte selbständig lesen und verstehen können, besser im Englisch-Lesekompetenztest abschneiden als monolingual aufgewachsene Schülerinnen und Schüler. Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler, die über niedrigere Lesekompetenzen im Türkischen und Deutschen verfügen, schnitten im Englisch-Lesekompetenztest schlechter ab als beide anderen Vergleichsgruppen. Zudem zeigte Beitrag III, dass Sprachbewusstheit den Zusammenhang zwischen Biliteralität und drittsprachlicher Lesekompetenz teilweise mediiert.

Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, dass es für die Förderung der Deutsch-Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern, die zu Hause nicht das Deutsche zur Kommunikation nutzen, sinnvoll ist, insbesondere auf die Förderung der Bildung von

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

adäquaten Makrostrukturen und die Vermittlung von Lesestrategien abzuheben. Die unterschiedlichen Befunde zur Interdependenz von Kompetenzen im Türkischen einerseits und im Deutschen und Englischen andererseits wurden auf die Art des schulischen Unterrichts in Deutsch und Englisch zurückgeführt. Während Schülerinnen und Schüler mit Herkunftssprache Türkisch im Englischunterricht, der das Englische im formalen Sprachunterricht vermittelt, in der Lage sind, Bezüge zu ihrer Herkunftssprache herzustellen, ist dies im Deutschunterricht, der das Deutsche selbst weitgehend voraussetzt, nicht möglich. Ein Teil des wiederholt in der Literatur berichteten Befundes, dass bilinguale Schülerinnen und Schüler, die in ihren beiden Sprachen lesen können, in drittsprachlichen Lesekompetenztests besser abschneiden als monolinguale Schülerinnen und Schüler, scheint auf erhöhte Sprachbewusstheit zurückzuführen zu sein. Dieses besondere Potential bilingualer Schülerinnen und Schüler könnte durch Herkunftssprachlichen Leseunterricht und einen auf Sprachbewusstheit ausgerichteten Unterricht weiter ausgeschöpft werden.

INHALT

1. Einleitung.....	8
2. Lesekompetenzmodellierung und Lesekompetenzdiagnostik.....	13
2.1 Kintschs Leseverstehensmodell	13
2.2 (Lese-)Kompetenz	15
2.2.1. Lesekompetenz in PISA.....	16
2.2.2. Kompetenzmodelle	21
3. Aufgabenformate und Leseprozesse.....	22
3.1 Dimensionalität von Tests mit MW- und OA-Aufgaben	23
3.2 Psychometrische Modelle	24
4. Lesekompetenz in mehreren Sprachen	27
4.1. Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches und individuelles Phänomen.....	27
4.1.1. Territoriale, soziale und institutionelle Mehrsprachigkeit	27
4.1.2. Individuelle Mehrsprachigkeit	28
Wann wurden die Sprachen erworben?.....	31
Wie wurden die Sprachen erworben?.....	33
Welche Kompetenzbereiche wurden in den Sprachen erworben?	34
4.2. Transfer von Sprachlichen Kompetenzen und Lesekompetenz	36
4.2.1. Interdependenz in Abhängigkeit von typologischer Nähe oder Distanz.....	36
4.2.2. Transfer von Basisfähigkeiten der Lesekompetenz	38
4.3. Drittspracherwerbsforschung	39
4.4. Sprachbewusstheit.....	42
5. Darstellung der Einzelbeiträge	44
5.1. Beitrag I: Lesekompetenzdiagnostik mit offenen Antwortaufgaben und Mehrfachwahlaufgaben.....	44
5.1.1 Hypothesen	44
5.1.2 Methode	46
5.1.3 Ergebnisse	47

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

5.2.	Beitrag II: Zusammenhänge zwischen Lesekompetenzen in mehreren Sprachen .	49
5.2.1	Forschungsfragen	49
5.2.2	Methode	50
5.2.3	Ergebnisse	53
5.3.	Beitrag III: Zur Rolle von Sprachbewusstheit biliterater Schülerinnen und Schüler für die Lesekompetenz in der dritten Sprache	55
5.3.1	Forschungsfragen	55
5.3.2	Methode	57
5.3.3	Ergebnisse	60
6.	Diskussion	63
6.1.	Relevanz der Ergebnisse für wissenschaftliche Forschung.....	65
6.1.1.	Welche Sprachen sollten erhoben werden?	65
6.1.2.	Wie sollte Lesekompetenz erhoben und psychometrisch modelliert werden?	67
6.1.3.	Haben bilinguale Schülerinnen und Schüler eine höhere drittsprachliche Lesekompetenz als monolinguale Schülerinnen und Schüler?	73
6.1.4.	Gibt es eine Interdependenz zwischen Lesekompetenzen in drei Sprachen?	76
6.1.5.	Welche Rolle spielt Sprachbewusstheit beim Lesen lernen in der dritten Sprache?	78
6.2.	Relevanz der Ergebnisse für Bildungspraxis.....	80
7.	Literatur	84

1. EINLEITUNG

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland schnitten in den bisherigen Erhebungen des *Program for International Student Assessment* (PISA, z.B. OECD, 2001) deutlich schlechter ab als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Baumert & Schümer, 2001; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Walter & Taskinen, 2007, 2008). Auch andere Schulleistungsstudien, wie die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU, Bos, et al., 2003), international als *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS, Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2006) bezeichnet, *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI, DESI-Konsortium, 2008), die *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen* (ELEMENT, Lehmann & Nikolova, 2005) und *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KESS, Bos & Pietsch, 2005) zeigten erhebliche Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf. Eine umfassende Zwischenbilanz über alle Zweige des Bildungswesens hinweg mit dem Thema Bildung und Migration als Schwerpunktbereich wurde im ersten nationalen Bildungsbericht erstellt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Die dort erneut aufgezeigten Nachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gelten in fast allen erfassten Leistungsbereichen.

Auch für die Deutsch-Lesekompetenz (z. B. Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010) zeigten sich erhebliche Nachteile der Migrantinnen und Migranten gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern; eine Tatsache, die individuell wie gesellschaftlich ein ernsthaftes Problem darstellt. Geschriebene Texte verstehen zu können, ist der Schlüssel zur Teilhabe an Bildung, Kultur, Wirtschaft und Politik, kurz an beinahe allem, was eine moderne Gesellschaft ausmacht (Cunningham & Stanovich, 1998; European Commission, 2001; Smith, Mikulecky, Kibby, Dreher & Dole, 2000). Im Bereich schulischer Bildung ist die Fähigkeit zu lesen eine Schlüsselkompetenz (Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010), die entscheidend zum Erfolg in anderen wichtigen schulischen Fächern beiträgt (Holloway, 1999). In einer sich schnell verändernden Welt wird aber auch außerhalb der Schule und nach dem Schulabschluss von immer mehr Menschen erwartet, mehr zu lesen und mehr Verschiedenartiges zu lesen.

Dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutsche Texte nur auf einem unzureichenden Niveau lesen und verstehen kann (z. B. Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010), ist aber nicht nur ein individuelles Problem oder nur ein Problem der Gruppe der Migrantinnen und Migranten, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem. Bereits PISA 2000 zeigte, dass der Anteil von Fünfzehnjährigen mit mindestens einem im

Ausland geborenen Elternteil bei rund 22 Prozent lag (Baumert & Schümer, 2001). Seitdem ist dieser Anteil, bei Veränderung der Komposition der Gruppe hinsichtlich des 'Generationsstatus' der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, weiter gestiegen (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Walter & Taskinen, 2007). Laut Mikrozensus hatte 2008 jeder vierte Fünfzehnjährige in Deutschland einen Migrationshintergrund (27%). Bleibt ein erheblicher Anteil dieser Schülerinnen und Schüler in seiner Deutsch-Lesekompetenz auf einem Niveau, das einen selbständigen Umgang mit deutschen Texten unmöglich macht, so bedeutet dies, dass ein großer Teil der heute Fünfzehnjährigen in Deutschland nicht an Bildung, Kultur, Wirtschaft und Politik teilhaben kann. Dies ist eine bittere Bilanz für das deutsche Bildungssystem. Daran, dass auch die Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation, die also selbst bereits in Deutschland geboren worden sind und ihre vollständige Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, deutlich schlechter abschneiden als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (z.B. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Walter & Taskinen, 2007) zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem den Problemen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bislang nicht befriedigend entgegenwirkt.

In Analysen der PISA Daten von 2003 und 2006 schnitten Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation sogar noch schlechter ab als Schülerinnen und Schüler der ersten Generation, die gemeinsam mit ihren Eltern in Deutschland zugewandert waren (Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004; Walter & Taskinen, 2007). Eigentlich hätte man erwarten sollen, dass es in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schülern leichter fallen sollte, in der Schule mitzukommen, als jenen, die erst als Kinder oder Jugendliche zuwanderten. Das überraschenderweise umgekehrte Ergebnis konnte jedoch auf die Komposition der Generationsstatusgruppen zurückgeführt werden. In der ersten Generation gab es einen hohen Anteil aus der ehemaligen UdSSR oder Polen Zugewanderter, die im Durchschnitt höhere Kompetenzniveaus erzielten, während in der zweiten Generation der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern aus der Türkei migriert waren, deutlich höher war. Allgemein schnitten türkischstämmige Schülerinnen und Schüler deutlich schlechter ab als Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen UdSSR und aus Polen.

Innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen waren die Kompetenznachteile in der zweiten Generation jedoch - wie zu erwarten - geringer als in der ersten Generation (Segeritz, Walter & Stanat, 2010; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Während die Befunde also keinen Hinweis darauf geben, dass die Leistungen der Migrantinnen und Migranten von Generation zu Generation stagnieren oder sich sogar verschlechtern, geben dennoch insbesondere die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, deren Familien aus der Türkei stammen, Anlass

zur Sorge. Für Schülerinnen und Schüler aus der Türkei sind die Zuwächse von der ersten zur zweiten Generation geringer als bei anderen Migrantinnen und Migranten (Segeritz, Walter & Stanat, 2010).

Um die Frage, welche Förderung gegen Defizite in der Deutsch-Lesekompetenz, aber auch in anderen Kompetenzbereichen des Deutschen eingesetzt werden sollte, hat sich in Deutschland eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit breiter öffentlicher Wirkung entwickelt. Während eine Seite die ausschließliche Förderung des Deutschen fordert, vertritt die andere Seite die Auffassung, eine Förderung der Herkunftssprache, also z.B. des Türkischen, würde neben den direkt erzielten Kompetenzzuwächsen in der Herkunftssprache auch zu den erwünschten Fortschritten im Deutschen führen. Beide Positionen sind unzweifelhaft durch gesellschaftspolitische Vorstellungen und Werthaltungen beeinflusst, sie haben aber zugleich ihr Fundament in wissenschaftlichen Theorien zu mehrsprachiger Sprachkompetenz.

Hinter der ersten Position steht ein Sprachkompetenzmodell, nach dem die Sprachen eines mehrsprachigen Individuums zueinander in Konkurrenz stehen oder aber nach dem zumindest der Gebrauch und die Lernzeiten in der einen Sprache die Verwendung und Weiterentwicklung von Kompetenzen in der anderen Sprache be- oder gar verhindern (Esser, 2006; Hopf, 2005). Die zweite Position basiert auf einem Sprachkompetenzmodell, das von Verbundenheit sprachlicher Kompetenzen in mehreren Sprachen ausgeht und am prominentesten von Jim Cummins (1991) in seiner Interdependenzhypothese vertreten wurde. Die Interdependenzhypothese postuliert, dass die Kompetenz, die ein Sprachlerner in seiner zweiten Sprache erwirbt, zum Teil abhängt von der Kompetenz, die er bereits in seiner ersten Sprache erworben hat. Von deutschen Vertretern dieser Position wird argumentiert, dass herkunftssprachliche Kompetenzen keinen negativen Einfluss auf den Erwerb weiterer Sprachen haben (Gogolin, Neumann & Roth, 2004; Tracy, 2007), sondern die Basis für den Erwerb weiterer Sprachen sind (Neuner, 2003; Reich & Roth, 2001).

Während der Großteil der Debatte um die Frage des Einflusses der Herkunftssprache auf die Landes- und Verkehrssprache Deutsch geführt wird, werden in der schulischen Realität Schülerinnen und Schüler mit Beginn der Sekundarstufe mit einer weiteren Sprache konfrontiert, der ersten institutionell zu erlernenden Fremdsprache, in Deutschland zumeist Englisch. Aus wissenschaftlicher Sicht ist die Frage, inwieweit es Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen in der Herkunftssprache, der Landes- und Verkehrssprache und der ersten institutionell zu erlernenden Fremdsprache gibt, ein interessantes Forschungsfeld, das dem Feld der Drittspracherwerbsforschung zuzuordnen ist. Die Drittspracherwerbsforschung hat

sich in den letzten zehn Jahren von der Bilingualismusforschung und der Zweitspracherwerbsforschung emanzipiert (Hufeisen & Lindemann, 1998). Bedenkt man den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die spätestens mit ihrem Eintritt in eine deutsche Schule durch den Erwerb des Deutschen (auf unterschiedlichem Niveau) bilingual werden, so ist die Frage nach deren Erfolg beim Erwerb einer weiteren Sprache keineswegs randständig.

Die vorliegende Dissertation versucht einen wissenschaftlichen Beitrag zur Debatte um die Interdependenz von sprachlichen Kompetenzen zu leisten und widmet sich in drei Beiträgen speziell der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Sprachbiographie. Beitrag I zur Lesekompetenzdiagnostik mit offenen Antwortaufgaben und Mehrfachwahlaufgaben (Rauch & Hartig, 2010) befasst sich aus diagnostischer Perspektive mit Lesekompetenz in der Unterrichts- und Verkehrssprache Deutsch. In ihm wurde untersucht, inwieweit die Skalierung von Lesekompetenztestdaten mit mehrdimensionalen Item Response Theorie Modellen zur genaueren Diagnose der Lesekompetenz beitragen kann. Dabei wurden unter anderem Deutsch-Lesekompetenz-Profile für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erstellt.

Beitrag II, der sich mit Zusammenhängen zwischen Lesekompetenzen in mehreren Sprachen befasst (Rauch, Jurecka & Hesse, 2010), erweitert den Blick von der Lesekompetenz im Deutschen auf die Lesekompetenz in der Herkunftssprache und einer weiteren erworbenen Fremdsprache. Dabei werden die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit türkischer Herkunft in den Blick genommen, da sich diese Gruppe, wie eingangs erläutert, als im Hinblick auf die Deutsch-Lesekompetenz besonders benachteiligt erwiesen hat. In diesem Beitrag wurde untersucht, wie gut Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu ihren nur deutschsprachig aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschülern im Deutschen und im Englischen lesen können. Außerdem gibt die Studie einen bisher seltenen Einblick in die Türkisch-Lesekompetenz von in Deutschland lebenden Türkisch-Deutsch bilingualen Jugendlichen. Zentrales Thema des Beitrags ist jedoch die Frage nach der Interdependenz von Lesekompetenzen im Türkischen, Deutschen und Englischen.

Beitrag III (Rauch, Jude & Naumann, in Druck) schließlich befasst sich mit der Rolle von Sprachbewusstheit biliterater Schülerinnen und Schüler für die Lesekompetenz in der dritten Sprache. In ihm wurde die Gruppe der Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schüler unter dem Aspekt der Biliteralität, also der Lesekompetenz in zwei Sprachen, neu gefasst. Ausgehend von Ergebnissen der Drittspracherwerbsforschung, nach denen biliterate

Schülerinnen und Schüler einen Vorteil beim Erwerb einer weiteren Sprache haben, wurde im dritten Beitrag der Hypothese nachgegangen, dass Sprachbewusstheit ein Mediator des Effekts von Biliteralität auf den Erfolg beim Erwerb einer dritten Sprache ist.

Der nachfolgende Text gliedert sich in drei große Teile.

- In den Abschnitten 2, 3 und 4 werden die theoretischen Grundlagen für die drei Beiträge zur Dissertation in einen größeren theoretischen Zusammenhang gesetzt.
 - Abschnitt 2 widmet sich dem Spannungsfeld zwischen Leseprozessmodellen und Lesekompetenzdiagnostik und greift dabei auf die prominentesten Beispiele beider Bereiche, das Leseprozessmodell von van Dijk und Kintsch (1983) und die Lesekompetenzmodellierung in der PISA-Studie (OECD, 2009) zurück.
 - Abschnitt 3 stellt das Verhältnis von Leseprozessen und Aufgabenformaten, speziell Mehrfachwahlaufgaben und Aufgaben mit offenem Antwortformat, dar, erläutert, wie der Forschungsstand zur Frage der Dimensionalität von Daten aus Tests mit verschiedenen Antwortformaten ist, und stellt mehrdimensionale Item Response Theorie Modelle als Möglichkeit zum Umgang mit solchen Daten vor.
 - Abschnitt 4 erweitert dann den Blick auf die Lesekompetenz mehrsprachiger Individuen. Dabei werden zunächst gesellschaftliche und individuelle Facetten von Mehrsprachigkeit vorgestellt, bevor auf Modelle des mehrsprachigen Spracherwerbs und die Möglichkeit zum Transfer sprachlicher Kompetenzen, speziell den Transfer von Lesekompetenz zwischen Sprachen eingegangen wird. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein Einblick in die Drittspracherwerbsforschung und die Rolle von Sprachbewusstheit für den Erwerb von Sprach- und Lesekompetenzen in einer Fremdsprache.
- In den Abschnitten 5.1, 5.2 und 5.3 werden die Fragestellungen, die Methode und die wichtigsten Ergebnisse der drei Beiträge dargestellt. Um Redundanzen zu den Originalmanuskripten der drei Beiträge zu vermeiden, wurde dabei eine Auswahl aus den präsentierten Ergebnissen getroffen. Diese Auswahl richtete sich danach, welche Ergebnisse für die Dissertation als Ganzes von besonderer Wichtigkeit sind.
- Im Abschnitt 6 werden die Ergebnisse der drei Beiträge in der Zusammenschau diskutiert und bewertet.

2. LESEKOMPETENZMODELLIERUNG UND LESEKOMPETENZ- DIAGNOSTIK

Lesen ist seit vielen Jahrzehnten ein zentrales Forschungsgebiet der kognitiven Psychologie, der Psycholinguistik, der pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung. In der kognitionspsychologischen Forschung werden Modelle entwickelt, mit denen Prozesse des Lesens und Leseverstehens abgebildet werden sollen (z. B. van Dijk & Kintsch, 1983), und Experimente durchgeführt, um die Angemessenheit dieser Modelle und Beziehungen von konstituierenden Teilen der Modelle zu externen Variablen zu überprüfen (z. B. Kintsch & Yarbrough, 1982). Die pädagogische Psychologie greift Theorien der Kognitionspsychologie auf und überführt diese in Trainingsinstrumente, mit denen Kinder und Jugendliche die Fähigkeit zu Lesen verbessern können (z. B. Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004). Die empirische Bildungsforschung entwickelt Lesekompetenzmodelle und macht Lesekompetenz auf Basis dieser Modelle messbar, mit dem Ziel, häufig erreichte Lesekompetenzniveaus durch Variation von theoretisch als einflussreich erachteten und empirisch nachweislich wirkungsvollen Schüler-, Lehrer-, Unterrichts- und Schulvariablen zu erklären (z. B. Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst exemplarisch eines der bekanntesten Leseprozessmodelle, nämlich das von van Dijk und Kintsch (1983) und dessen Erweiterung durch Richter und Christmann (2002), kurz dargestellt, auf dessen Basis zahlreiche Lesetests und Leseförderprogramme entwickelt wurden. Diesem Modell wird anschließend der (Lese-)Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung soll zeigen, in wieweit Berührungspunkte bestehen, die bspw. auch anhand von Lesekompetenztests Rückschlüsse auf Leseverstehensprozesse möglich machen und wo die Grenzen einer solchen Übertragbarkeit liegen.

2.1 KINTSCHS LESEVERSTEHENSMODELL

Im Modell von van Dijk und Kintsch (1983) wird angenommen, dass der Leseprozess auf fünf Ebenen abläuft. Richter und Christmann (2002) ordneten die Ebenen nach hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Verarbeitungsprozessen.

Zu den automatisch ablaufenden hierarchieniedrigen Prozessen zählen der Aufbau einer *propositionalen Textrepräsentation* und die *lokale Kohärenzbildung*, zu den strategisch-zielbezogen von statten gehenden hierarchiehohen Prozessen die *globale Kohärenzenzbildung*, die *Nutzung von Superstrukturen* und das *Erkennen von rhetorischen Strukturen*. Auf der Ebene der kognitiven Repräsentation von Texten unterscheiden van Dijk und Kintsch

(1983) zwischen einer Oberflächenstruktur, die den exakten Wortlaut des Textes enthält, einer Textbasis, wo Propositionen miteinander verknüpft sind, und einem Situationsmodell, das eine mentale Repräsentation des Textes darstellt, die durch Integration des Textes und vorherigen Wissens erreicht wird. Leseverstehen wird bei van Dijk und Kintsch (1983) interaktiv-konnektionistisch als parallele und zyklische Verarbeitung auf den beschriebenen Ebenen und durch die beschriebenen Prozesse modelliert. Wie beim Lesen die hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Prozesse zusammenwirken, soll im Folgenden kurz beschrieben werden. Ein ausführlicher Überblick über die Leseprozesse ist bei Christmann und Groeben (1999) und Richter und Christmann (2002) zu finden.

Auf der untersten Ebene, der Ebene der *propositionalen Textrepräsentation*, werden Buchstaben und Wörter erkannt und in ihrer Bedeutung erfasst. Hierzu dienen basale Prozesse wie die Wahrnehmung und Verarbeitung von Graphemen und Prozesse auf Wortebene. Um einen ganzen Satz und erst recht einen ganzen Text zu verstehen, reicht dieses Worterkennen jedoch nicht aus. Zum Textverstehen ist es zum einen notwendig, die Propositionen, also die kleinsten, bedeutungstragenden Einheiten eines Textes, zu erkennen, zum anderen, Propositionen über aneinandergrenzende Sätze hinweg miteinander zu verbinden. Aus dem Satz „Der Hund bellt das Mädchen an“ lässt sich gemäß der semantischen Relation seiner Wörter eine eindeutige Proposition gewinnen, die aus einem Prädikat [bellt an] und zwei Argumenten, dem Agenten [der Hund] und dem Objekt [das Mädchen], besteht. Ist eine eindeutige Aufschlüsselung der Proposition(en) eines Satzes anhand der semantischen Relationen nicht möglich, müssen zusätzlich syntaktische Strukturen analysiert werden, um die Propositionen zu identifizieren.

Auf der Ebene der *lokalen Kohärenzbildung* müssen die einzelnen auf der untersten Ebene gewonnenen Propositionen aufeinander bezogen werden, um dadurch eine kohärente Textrepräsentation aufzubauen. Als Hilfe hierzu können dem Leser Hinweise auf den Text, wie Koreferenzen (z.B. Wiederholungen, anaphorische und kataphorische Verweise) oder die Beachtung der Thema-Rhema-Reihenfolge dienen. Lesende nutzen nicht nur Hinweise aus dem Text, um die Relationen zwischen den Propositionen korrekt zu knüpfen, sie nutzen auch ihr Vor- und Allgemeinwissen (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983; Richter & Christmann, 2002).

Um zu einer *globalen Kohärenz* des gelesenen Textes zu kommen, müssen hierarchiehohe Prozesse des Lesens eingesetzt werden. Auf dieser Verarbeitungsebene setzen die strategisch-zielorientierten Prozesse ein. Unter Anwendung von Makroregeln oder Makrooperatoren (z.B. Auslassen, Generalisieren, Konstruktion, Integration etc. vgl. van Dijk, 1980) werden Propositionen zu Makropropositionen und schließlich zu einer

Makrostruktur des Textes verbunden. Vorwissen, Interesse und Ziele des/der Lesenden haben auf dieser Ebene als steuernde Faktoren von Top-down-Prozessen große Bedeutung. Durch sie werden beim Lesen individuelle Hypothesen über die Bedeutung des Gelesenen aufgestellt und überprüft. Da Vorwissen, Interesse und Ziele sich zwischen Lesenden unterscheiden, wird Leseverstehen auf dieser Ebene zu einer individuellen Bedeutungskonstruktion.

Die Bildung von Makrostrukturen wird durch *Superstrukturen* gesteuert. Unter einer Superstruktur wird das abstrakte Schema eines bestimmten Texttyps verstanden, dem eine konventionalisierte Struktur zugrunde liegt (Richter & Christmann, 2002). Schon das Lesen der Überschrift eines Textes gibt einen wichtigen Hinweis darauf, um welchen Texttyp es sich handelt. Ist der Texttyp erkannt, werden die entsprechenden Superstrukturen aktiviert, die dann die Makrostrukturbildung steuern. Eine Überschrift wie „Vancouver City Guide“ legt nahe, dass es sich bei dem zu lesenden Text um einen Reiseführer handelt. Im Kognitionssystem des/der Lesenden werden Erwartungen an den Text aktiviert: Es werden eine Reihe von Texten, Bildern, Karten und Plänen erwartet, die nicht als linear aufgebauter Text zu lesen sind, sondern vielmehr als Hypertext, in dem durch Verweise und Indices auf andere Textteile oder graphische Elemente verwiesen wird.

Das *Erkennen rhetorischer Strukturen* ist die höchste Verarbeitungsebene. Durch das Identifizieren rhetorischer, stilistischer und argumentativer Strategien wird die Intention des Textproduzenten aufgedeckt und die Funktion des Texts identifiziert.

Die Teilprozesse propositionale Textrepräsentation, lokale und globale Kohärenzenzbildung, Nutzung von Superstrukturen und Erkennen von rhetorischen Strukturen, die sowohl von Seiten des Textes als auch des Lesenden gesteuert werden, führen zu einem mentalen Modell, das als Situationsmodell bezeichnet wird. In dieses wird der abstrahierte Textinhalt und Vorwissen des/der Lesenden integriert.

Im folgenden Abschnitt wird das Leseprozessmodell von van Dijk und Kintsch (1983) dem Lesekompetenzbegriff, wie er in der empirischen Bildungsforschung verwandt wird und dort Grundlage für die Entwicklung von Lesekompetenzmodellen und Lesekompetenztests ist, gegenübergestellt, und zwar ausgehend vom allgemeinen Begriff der Kompetenz.

2.2 (LESE-)KOMPETENZ

Kompetenzen ersetzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen heute in vielfacher Hinsicht den tradierten festgelegten Kanon von Bildungsinhalten. Dies resultiert aus der Anpassung von Bildungssystemen an eine moderne, sich schnell wandelnde globalisierte Gesellschaft, in der es immer schwieriger wird, vorab zu definieren, vor welchen Herausforderungen die

Schülerinnen und Schüler von heute morgen stehen werden. Der Kompetenzbegriff, wie er heute in der empirischen Bildungsforschung gefasst wird, macht Erfolg und Misserfolg von Bildung auf Systemebene, also auf Ebene von Schulen, Regionen und Staaten messbar und damit vergleichbar.

In Anlehnung an den pragmatisch-psychologischen Kompetenzbegriff von McClelland (1973) sowie an die Arbeiten von Weinert (1999, 2001) definierten Klieme und Hartig (2007; siehe auch Hartig & Klieme, 2006; Klieme, Hartig & Rauch, 2007) Kompetenzen als kontextspezifische und lernabhängige kognitive Dispositionen. So verstanden sind Kompetenzen sowohl aufgrund ihrer Situationsspezifität (kompetent für was?) als auch aufgrund ihrer prinzipiellen Erlernbarkeit und der Notwendigkeit, sie zu erlernen, von Intelligenz abzugrenzen.

2.2.1. LESEKOMPETENZ IN PISA

Reading Literacy, wie sie mit leichten Veränderungen seit 1999 von der OECD in PISA international getestet wird, ist ein Konstrukt, das diesem Verständnis von Kompetenzen nahe steht.

„Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.” (OECD, 2009, S. 23)

Diese Definition von Reading Literacy wurde von verschiedenen Theorien beeinflusst (OECD, 2009): von Lesetheorien, die einen Fokus auf die interaktive Natur des Leseprozesses legen (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), von Leseprozessmodellen, die auf Textverstehen fokussieren (Graesser, Millis & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998), und von Theorien zum Lösen von Lesetestaufgaben (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990). Im Kern zielt das PISA-Reading-Literacy-Konzept auf das Situationsmodell ab. Dies ist konsistent mit der in PISA verfolgten Literalitätskonzeption, die die Nutzung geschriebener Sprache zur Lösung von Problemen und zum Wissenserwerb als Mittelpunkt von Lesekompetenz ansieht. Um Texte so zu verstehen, dass die in ihnen enthaltenen Informationen im Alltag genutzt werden können, ist es notwendig, dass ein adäquates Situationsmodell des Texts entwickelt wurde. Die oben genannte Definition von Reading Literacy wurde weiter aufgefächert in fünf Aspekte des Lesens, auch Prozesse (OECD, 2003) oder mentale Strategien (OECD, 2009) genannt. Diese sind:

- Informationen entnehmen
- ein grundlegendes Verständnis des Textes bilden

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

- eine Interpretation entwickeln
- den Inhalt eines Textes reflektieren und bewerten und schließlich
- die Form eines Textes reflektieren und bewerten.

Um diese Aspekte von Reading Literacy mit einer vertretbaren Menge von Items messbar zu machen, fassten die OECD Leseexperten die Aspekte in drei umfassenderen Kategorien zusammen (OECD, 2009), die benannt sind als:

Textinformationen ...

- ... suchen und extrahieren
- ... kombinieren und interpretieren
- ... reflektieren und bewerten.

Diese Kategorien von Aspekten werden in PISA als Lesesubskalen erfasst. Aufgaben aller drei Subskalen werden gemeinsam skaliert, um die PISA Reading Literacy Skala zu bilden. Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang zwischen Reading Literacy, den Aspekten und den Lesesubskalen.

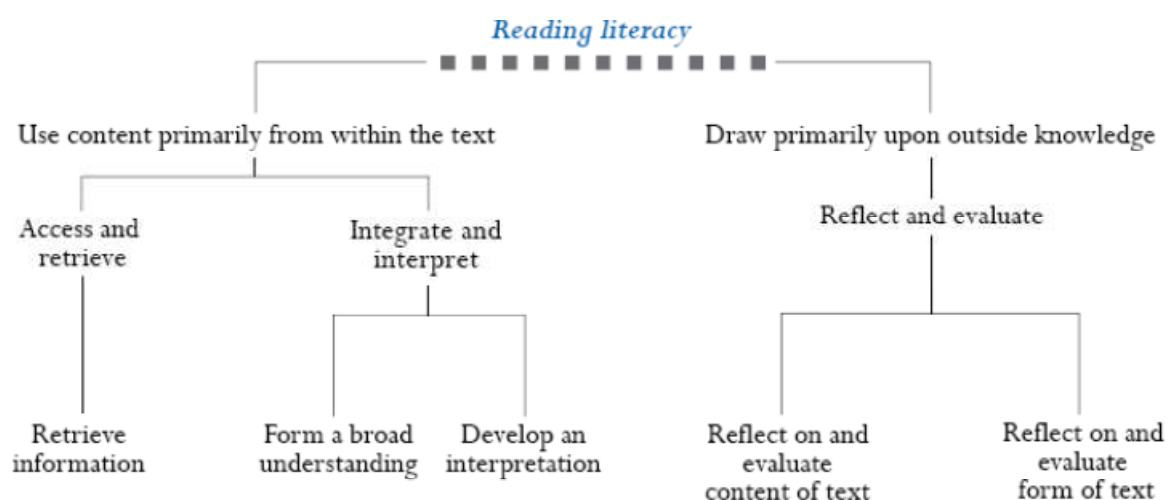


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen den Reading Literacy Aspekten und den Drei Lesesubskalen (Quelle: OECD, 2009, S. 35).

Die erste Kategorie Suchen und Extrahieren ist einem einzigen Aspekt: „Informationen entnehmen“ zugeordnet. Im PISA Framework 2009 wird sie wie folgt definiert:

„Accessing and retrieving involves going to the information space provided and navigating in that space to locate and retrieve one or more distinct pieces of information.” (OECD, 2009, S. 35)

Während „suchen“ sich auf die Lokalisation von benötigten Informationen im Text bezieht, ist mit „extrahieren“ vor allem die Auswahl der benötigten Information aus einer Reihe von Alternativen gemeint. Bereits mit diesem Aspekt setzt das Reading Literacy Konzept von PISA demnach basale Prozesse wie die Wahrnehmung und Verarbeitung von Graphemen, das Erkennen und Verstehen von Wörtern voraus. Auch das Aufschlüsseln einzelner Propositionen und deren Verbindung mit anderen Propositionen zur Bildung einer propositionalen Textrepräsentation muss erfolgreich sein, um Suchen-und-Extrahieren-Aufgaben lösen zu können. Bei den einfacheren Aufgaben dieser Kategorie, zu deren Lösung ein einfacher Match zwischen Frage und Text ausreicht, ist es nicht notwendig, eine lokale Kohärenz des Textes aufzubauen. Makropropositionen müssen auch für die anspruchsvolleren Aufgaben dieser Kategorie nicht gebildet werden. Wie van Dijk und Kintsch (1983) sowie Richter und Christmann (2002) feststellen, nutzen Lesende zur Bildung von Makrostrukturen hierzu ihr Vorwissen. Wie man in Abbildung 1 erkennen kann, sieht das PISA-Reading-Literacy-Konzept für die Lösung von Suchen-und-Extrahieren-Aufgaben hauptsächlich die Nutzung von im Text auffindbarer Information vor und weniger das Rekurren auf textexterne Informationen.

Die zweite Kategorie, Kombinieren und Interpretieren, setzt sich aus zwei Aspekten zusammen, nämlich ein grundlegendes Verständnis des Textes zu bilden und eine Interpretation des Textes zu entwickeln. Die von der OECD gewählte deutsche Übersetzung des englischen *integrating* als „kombinieren“ ist nicht sehr zutreffend. *Integrating* impliziert im Gegensatz zu *kombinieren*, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner (kombinierten) Teile. Im PISA Framework 2009 werden *Integrating* und *Interpreting* wie folgt definiert:

„Integrating focuses on demonstrating an understanding of the coherence of the text.” (OECD, 2009, S. 36)

„Interpreting refers to the process of making meaning from something that is not stated.” (OECD, 2009, S. 36)

Sowohl um ein grundlegendes Verständnis des Textes bilden zu können als auch um eine Interpretation des Textes zu entwickeln, ist es notwendig, lokale und globale Kohärenz des

gelesenen Textes zu erlangen. Lesende müssen Propositionen unter Einsatz hierarchiehoher Prozesse des Lesens zu Makropropositionen und schließlich zu einer Makrostruktur verbinden. Eine eindeutige Zuordnung von Leseprozessebenen zu Aspekten des Lesens, wie sie im PISA-Reading-Literacy-Framework verstanden werden, wird jedoch dadurch erschwert, dass das PISA-Reading-Literacy-Framework zur Lösung von Aufgaben aus dem Bereich Kombinieren und Interpretieren vor allem auf die Nutzung von Information und Hinweisen aus dem Text verweist (siehe Abbildung 1). Nach Richter und Christmann (2002) sind Prozesse, die zur Bildung globaler Kohärenz genutzt werden, jedoch von Vorwissen, Interesse und Zielen des Lesers gesteuert und damit nicht allein auf den Text zurückführbar. Das Gleiche gilt für die Nutzung von Superstrukturen.

Hingegen ist in der Beschreibung der Kategorie Reflektieren und Bewerten, die die Aspekte des Inhalts und der Form eines Textes reflektierend und bewertend zusammenfasst, explizit vom Einbeziehen leserseitiger Voraussetzungen die Rede:

„Reflecting and evaluating involves drawing upon knowledge, ideas or attitudes beyond the text in order to relate the information provided within the text to one’s own conceptual and experiential frames of reference.” (OECD, 2009, S. 37)

Damit zielt diese Kategorie von Aspekten explizit auf höhere Leseprozessebenen ab, wobei das erfolgreiche Durchlaufen niedriger Leseprozesse die Voraussetzung für die höheren Leseprozesse bildet. Um Aufgaben der Kategorie Reflektieren und Bewerten lösen zu können, müssen Leser sowohl eine propositionale als auch eine globale Repräsentation des Textinhalts gebildet haben. Zur Lösung etlicher Items aus dieser Kategorie ist darüber hinaus die Nutzung rhetorischer Strategien und der Rückgriff auf Superstrukturen erforderlich. Jedenfalls ist für die richtige Lösung dieser Kategorie von Aufgaben ein adäquates Situationsmodell notwendig.

Zusammenfassend ist eine Verortung des PISA-Reading-Literacy-Konzepts im Leseprozessmodell von van Dijk und Kintsch (1983) für zwei der drei Kategorien von Aspekten relativ eindeutig: Die Kategorie Suchen und Extrahieren erfasst, wie erfolgreich Lesende eine propositionale Textrepräsentation erstellen konnten. Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Graphemen, das Erkennen und Verstehen von Wörtern sowie das Aufschlüsseln einzelner Propositionen und das Verbinden zu komplexeren Propositionen werden in PISA schon für die Lösung von Suchen-und-Extrahieren-Aufgaben vorausgesetzt. Zwischen Schülerinnen und Schülern, die zwar Wörter verstehen, aber keine propositionale Textrepräsentation erstellen können und Schülerinnen und Schülern, die weder Wörter verstehen noch eine propositionale Textrepräsentation bilden können, kann auf Basis des PISA-Testmaterials nicht

unterschieden werden. Die Kategorie Kombinieren und Interpretieren ist am schwersten im Leseprozessmodell von van Dijk und Kintsch (1983) zu verorten. Um Aufgaben dieser Kategorie lösen zu können, müssen Lesende nicht nur eine propositionale Textrepräsentation erstellt haben, sondern auch lokale und globale Kohärenz des gelesenen Textes herstellen. Ohne globale Kohärenz ist weder ein Grundverständnis des Gelesenen noch seine Interpretation vorstellbar. Zur Bildung globaler Kohärenz müssen nach Richter und Christmann (2002) hierarchiehohe, leserseitig gesteuerte Prozesse eingesetzt werden. Dies deckt sich nicht mit dem Verweis auf die vorrangige Nutzung textinterner Informationen im PISA-Reading-Literacy-Framework. Für das Lösen von Aufgaben der Kategorie Reflektieren und Bewerten ist das Nutzen von Makrostrukturen, das Erkennen von Superstrukturen, ein adäquates Situationsmodell und je nach Aufgabenstellung auch Erkennen rhetorischer Strukturen notwendig. Da diese Prozesse auf den niedrigeren Prozessen der Bildung einer propositionalen Textrepräsentation und der lokalen und globalen Kohärenz aufbauen, umfasst Reflektieren und Bewerten sowohl hierarchieniedrige wie auch hierarchiehohe Leseverstehensprozesse.

Ein Kompetenzkonstrukt wie Reading Literacy kann zur Bildung zweier unterschiedlicher Arten von Kompetenzmodellen herangezogen werden.

2.2.2. KOMPETENZMODELLE

Prinzipiell können zwei Arten von Kompetenzmodellen unterschieden werden, *Kompetenzniveaumodelle* und *Kompetenzstrukturmodelle* (Hartig & Klieme, 2006; Klieme, Maag Merki & Hartig, 2007). Kompetenzniveaumodelle definieren die spezifischen situativen Anforderungen an Individuen auf einem bestimmten Kompetenzniveau. Die Kompetenzniveaus werden zur kriterienorientierten Interpretation von Messergebnissen herangezogen (Rauch & Hartig, 2008). Es sind diese Kompetenzniveaumodelle, die in großangelegten Schulleistungsstudien wie PISA genutzt werden, um Bildungserträge auf Systemebene zu evaluieren. Demgegenüber befassen sich Kompetenzstrukturmodelle (Jude, 2008) mit den Beziehungen zwischen gezeigtem Verhalten in verschiedenen Kontexten und versuchen, darunterliegende gemeinsame Strukturen zu identifizieren. Modelle dieser Art sind besonders interessant, um das gezeigte Verhalten in spezifischen Domänen im Sinne darunterliegender Basisfähigkeiten zu erklären. Darüber hinaus können Kompetenzstrukturmodelle die Basis für eine differenziertere Messung zur Erstellung von Profilen liefern, die relative Stärken und Schwächen von Personen oder Gruppen von Personen abbilden. Kompetenzstrukturmodelle bilden eine Möglichkeit, theoretische Annahmen über Zusammenhänge zwischen Kompetenzen oder Basisfähigkeiten zu spezifizieren und überprüfbar zu machen.

Modelle über Leseprozesse lassen sich mit Hilfe von Kompetenzstrukturmodellen auch mit Daten aus Lesekompetenztests prüfen. Dabei wird angenommen, dass die Aufgaben eines Lesetests den Getesteten vor Anforderungen stellen, zu deren Bewältigung er oder sie bestimmte Leseprozesse bewältigen muss, während die Bewältigung anderer Leseprozesse nicht notwendig ist. Ein Kompetenzstrukturmodell des Lesens würde dann die Lesetestaufgaben danach unterscheiden, ob sie bestimmte Anforderungen an den Lesenden stellen oder nicht (siehe Abschnitt 1.3.2 ab Seite 24). Ein Problem, das die Überprüfung von Annahmen über Leseprozesse in solchen Modellen erschweren kann, liegt in den praktischen Erfordernissen der Messverfahren/Testaufgaben. So wird in der Lese-Assessment-Forschung (Alderson, 2000) seit der Entwicklung standardisierter Testverfahren diskutiert, ob unterschiedliche Antwortformate die Messung von Lesekompetenz beeinflussen und ob es eine Entsprechung zwischen unterschiedlichen Antwortformaten und den zur Lösung der Aufgabe notwendigen Leseprozessen gibt.

3. AUFGABENFORMATE UND LESEPROZESSE

In der empirischen Bildungsforschung werden sehr häufig Mehrfachwahl (MW-) Aufgaben und Aufgaben mit offenem Antwortformat (OA) in Kombination miteinander eingesetzt. So werden auch in PISA sowohl Mehrfachwahl-Aufgaben als auch sogenannte „open constructed response“ Aufgaben eingesetzt. Beim Design der Testaufgaben wurde in PISA darauf geachtet, dass es keine 100%ige Deckung zwischen Aufgabenformat und erhobenem Reading Literacy Aspekt gibt. Dennoch begründet die OECD (2009) den Einsatz von OA-Aufgaben explizit mit ihrer besonderen Eignung zur Erfassung der komplexesten der drei Kategorien „Reflektieren und Bewerten“:

„A further significant consideration in the context of reading literacy is that open constructed response items are particularly important for the reflection and evaluation aspect, where the intent is often to assess the quality of thinking rather than the conclusion itself.” (OECD, 2009, S. 46).

Über zwei Drittel (71%) der Aufgaben, die der Kategorie Reflektieren und Bewerten zugeordnet sind, sind Aufgaben, die ein Rater-Urteil verlangen (vgl. OECD, 2009, S. 46, Tabelle 1.6) also „open constructed response“ und „short constructed response“ Aufgaben. Bei den anderen beiden Kategorien sind die Anteile der Aufgaben, die ein Rater-Urteil verlangen, mit 44% für die Kategorie Access and Retrieve und 28% für die Kategorie Integrate and Interpret deutlich niedriger. Demnach scheint es in PISA keinen 100%igen Zusammenhang zwischen Antwortformat und getesteten Aspekten der Lesekompetenz oder Leseprozessen zu geben, aber dennoch eine gewisse Tendenz, OA-Aufgaben vor allem für die komplexeste Kategorie „Reflektieren und Bewerten“ einzusetzen.

Befunde aus der pädagogisch-psychologischen und kognitionspsychologischen Leseforschung über MW- und OA-Aufgaben wurden von den Autoren so interpretiert, dass MW-Aufgaben vor allem die Fähigkeit erfassen, niedrigere Leseverstehensprozesse erfolgreich zu bewältigen, während die OA-Aufgaben auch Fähigkeiten erfassen, die zur Bewältigung höherer Leseverstehensprozesse notwendig sind. Zur erfolgreichen Bearbeitung der OA-Aufgaben müssen sowohl niedrigere als auch höhere Leseverstehensprozesse erfolgreich bewältigt werden. In Termini des Leseverstehensmodells von van Dijk und Kintsch (1983) zeichnen sich OA-Aufgaben demnach dadurch aus, dass sie die Erstellung eines adäquaten Situationsmodells überprüfen, während MW-Aufgaben auf der Ebene der präpositionalen Verknüpfung und lokalen Kohärenzbildung verbleiben. Die in Beitrag I (siehe Rauch & Hartig, 2010) skizzierten Studien von Cordon und Day (1996), Daneman and Hannon (2001), Kobayashi (2002), Ozuru, Best, Bell, Witherspoon und McNamara (2007), Pearson et al.

(1999), Shohamy (1984) und Wolf (1993) deuten darauf hin, dass MW-Aufgaben unter bestimmten Bedingungen leichter zu lösen sind als OA-Aufgaben. Shohamy (1984), Pearson et al. (1999) und Ozuru et al. (2007) vermuteten zudem Unterschiede in den der Bearbeitung der Lesetests zugrunde liegenden Leseprozessen.

Auf Basis empirischer Untersuchungen (vgl. Rauch & Hartig, 2010 und Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002; Conrad, 2008; Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008; Hoskyn & Swanson, 2000; Morris et al., 1998; Oullette, 2006; Perfetti, 1985, 1992, 1998; Samuels & Flor, 1997; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006; Snow, Burns & Griffin, 1998; Spear-Swerling & Sternberg, 1994; Stuebing et al., 2002) kann vermutet werden, dass Lesekompetenzaspekte, die notwendig sind, um hierarchieniedrige Leseverstehensprozesse zu bewältigen, höher mit kognitiven Grundfähigkeiten, Wortschatz, Rechtschreibung und Leseflüssigkeit korrelieren als Lesekompetenzaspekte, die notwendig sind, um hierarchiehohe Leseverstehensprozesse zu bewältigen. Im ersten Beitrag der vorliegenden Dissertation wurden dementsprechend Unterschiede in der Beantwortung von MW- und OA-Items mit darunterliegenden Leseprozessen in Verbindung gebracht, indem differentielle Zusammenhänge der Leistung bei MW- und OA-Aufgaben mit fundamentalen Einflussfaktoren auf das Leseverstehen (kognitive Grundfähigkeiten, Wortschatz, Rechtschreibung und Leseflüssigkeit), untersucht wurden.

3.1 DIMENSIONALITÄT VON TESTS MIT MW- UND OA-AUFGABEN

Überträgt man die Ergebnisse aus der pädagogisch-psychologischen und kognitionspsychologischen Forschung zum Verhältnis von Aufgabenformaten und angesprochenen Leseverstehensprozessen auf den Einsatz von Lesekompetenztests, die sowohl MW- als auch OA-Aufgaben enthalten, stellt sich die Frage, ob hieraus eine relevante Mehrdimensionalität der Lesetestdaten resultiert. Während im Bereich der Lesekompetenzdiagnostik Studien zur Dimensionalität von Tests, die MW- und OA-Aufgaben kombinieren, relativ selten sind, gibt es für andere Kompetenzbereiche ein größeres empirisches Fundament. Studien zur Dimensionalität von MA- und OE-Aufgaben beinhaltenden Tests gibt es im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (e.g. Bennett, Rock & Wang, 1991; Thissen, Wainer & Wang, 1994), Mathematik (e.g. Walker & Beretvas, 2001), Naturwissenschaften (e.g. Ercikan et al., 1998) und Ökonomie (e.g. Becker & Johnston, 1999). Diese Studien kommen allerdings zu keinem einheitlichen Ergebnis hinsichtlich der Dimensionalität solcher Tests.

Zwei Reviews zur Frage der Konstruktäquivalenz von MW- und OA-Aufgaben (Traub & MacRury, 1990; Wainer & Thissen, 1993) kommen bei zunächst einheitlicher Einschätzung

der empirischen Befundlage zu entgegengesetzten Empfehlungen für die Testpraxis. Beide Autorenpaare gehen davon aus, dass bei Verwendung von MW- und OA-Aufgaben nicht von einer 100%igen Äquivalenz des erfassten Konstrukts auszugehen ist. Während Traub und MacRury (1990) daraus folgern, dass Testentwickler und Nutzer sich der Unterschiedlichkeit beider Testformate bewusst sein müssen und diese gezielt verwenden sollten, folgern Wainer und Thissen (1993), dass die gefundene Zweidimensionalität der Testdaten mit Blick auf die niedrigere Reliabilität der OA-Aufgaben zu vernachlässigen ist. Ihr zentrales Argument lautet “measuring something that is not quite right accurately may yield far better measurement than measuring the right thing poorly” (Wainer & Thissen, 1990, S.115).

Eine neuere Metaanalyse (Rodriguez, 2003) kommt zu dem Ergebnis, dass es vor allem auf die Frage der Stammäquivalenz der Aufgabenformate ankommt. Werden die Aufgabenstämme beider Antwortformate im Prozess der Aufgabenkonstruktion nicht parallelisiert, sind sie also nicht-stamm-äquivalent, so kann es zu mangelnder Konstruktäquivalenz und somit zu Mehrdimensionalität des Tests kommen (Rodriguez, 2003). Rodriguez (2003) empfiehlt deshalb bei Test mit nicht-stamm-äquivalenten MW- und OA-Aufgaben zwei Testwerte, einen für jedes Antwortformat, zu berichten. In Termini der IRT-basierten Messung von Kompetenzen kann eine solche Trennung in zwei Testwerte durch Mehrdimensionale Item Response Theorie Modelle erfolgen.

3.2 PSYCHOMETRISCHE MODELLE

Mehrdimensionale Item Response Theorie (MIRT) Modelle (Ackerman, 1992; Camilli, 1992; Embretson, 1991; Glas, 1992; Luecht & Miller, 1992; Oshima & Miller, 1992; Reckase & McKinley, 1991) stellen eine Möglichkeit dar, mit Testdaten aus komplexen Kompetenzbereichen wie der Lesekompetenz psychometrisch in adäquater Weise umzugehen und zugleich theoretische Annahmen über Kompetenzstrukturen zu prüfen und differenziertere diagnostische Informationen zu erlangen. Adams, Wilson und Wang (1997) unterscheiden innerhalb ihres Multidimensional Random Coefficients Multinomial Logit Model (MRCMLM) zwei Klassen von Modellen, solche mit Zwischen-Aufgaben-Mehrdimensionalität (between-item multidimensionality) und solche mit Inner-Aufgaben-Mehrdimensionalität (within-item multidimensionality).

In Modellen mit Zwischen-Aufgaben-Mehrdimensionalität wird jede latente Dimension durch ein disjunktives Aufgabencluster gemessen. Diese Modelle können auch als Modelle mit einer unabhängigen Clusterstruktur (McDonald, 2000) oder in faktorenanalytischer Terminologie als Modelle mit einer Einfachstruktur der Faktorladungen beschrieben werden. In Modellen mit Inner-Aufgaben-Mehrdimensionalität dagegen stehen Aufgaben zu mehr als

einer latenten Dimension in Verbindung. Im einfachsten zweidimensionalen Fall eines Inner-Aufgaben-mehrdimensionalen Modells laden alle Aufgaben auf einer Dimension und nur einige Aufgaben zusätzlich auf einer zweiten geschachtelten Dimension.

Hartig und Höhler (2008) zeigen auf, dass beide MIRT Modelle sehr unterschiedliche inhaltlich-theoretische Implikationen haben. In Modellen mit Zwischen-Item-Mehrdimensionalität repräsentieren die latenten Dimensionen Fähigkeiten, die für eine bestimmte Subskala oder ein bestimmtes Aufgabencluster benötigt werden. Dabei ist nicht weiter spezifiziert, ob diese Fähigkeiten vollkommen unterschiedlich sind oder einige gemeinsame Elemente in sich tragen. In Modellen mit einer geschachtelten latenten Dimension, also Modellen mit inner-Aufgaben-Mehrdimensionalität, repräsentiert die gemeinsame latente Dimension (general latent dimension) die Fähigkeiten, die zur Bewältigung aller Aufgaben notwendig sind, während die geschachtelte Dimension ausschließlich diejenigen Fähigkeiten repräsentiert, die für die Lösung der auf ihr ladenden Aufgaben notwendig sind. Wegen der expliziten Modellierung der mit jeder der Dimensionen erfassten Kompetenzbereiche eignen sich vor allem Modelle mit Inner-Aufgaben-Mehrdimensionalität für Kontexte, in denen man theoretische Annahmen über Kompetenzstrukturen prüfen möchte (Adams, Wilson & Wang, 1997; Hartig & Höhler, 2008; Walker & Beretvas, 2001). Im Falle der Lesekompetenzmessung mit nicht-stamm-äquivalenten MW- und OA-Aufgaben könnte ein MIRT-Modell mit Inner-Item-Mehrdimensionalität Lesekompetenzaspekte, die zur Lösung von MW- und OA-Aufgaben notwendig sind, in einer gemeinsamen latenten Dimension abbilden, während die zusätzliche exklusive Information, die von den OA-Aufgaben beigetragen wird, auf der geschachtelten Dimension abgebildet wird.

Gelingt es, theoretisch und psychometrisch sinnvoll differenzierte Lesekompetenzmodelle aufzustellen, so können diese dazu beitragen, Kompetenzprofile für Gruppen von Schülerinnen und Schülern zu erstellen, die besonderer Förderung bedürfen. Der diagnostische Nutzen des in Beitrag I vorgestellten und zur Modellierung von Lesekompetenz vorgeschlagenen MIRT Models mit Inner-Item-Mehrdimensionalität wurde durch den Nachweis von differenziellen Zusammenhängen mit einflussreichen Gruppierungsvariablen überprüft. Dabei war das Ziel, für ausgewählte relevante Gruppen von Schülerinnen und Schülern Fähigkeitsprofile auf Basis der auf beiden latenten Dimensionen ermittelten Fähigkeitsausprägungen zu erstellen. Als besonders relevant wurden zur Erprobung des diagnostischen Mehrwerts einer zweidimensionalen Modellierung der erfassten Lesekompetenz diejenigen Schülermerkmale angesehen, für die wiederholt besonders hohe oder besonders niedrige Zusammenhänge mit Lesekompetenztestergebnissen berichtet

wurden. Dies sind Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache und Schulform (Begründung der Auswahl dieser Variablen siehe Rauch und Hartig (2010) und Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; OECD 2001, 2004, 2006, 2007).

Der erste Beitrag der vorliegenden Dissertation stellt drei Hypothesen auf (siehe 5.1.1 und Rauch & Hartig, 2010), die sich auf

1. die Dimensionalität eines Lesekompetenztests
2. die Interpretation der gefundenen Dimensionen des Tests und
3. die diagnostischen Möglichkeiten, die eine mehrdimensionale Skalierung von Lesekompetenztests eröffnet,

beziehen. Die Hypothesen werden im Abschnitt Beitrag I: Lesekompetenzdiagnostik mit offenen Antwortaufgaben und Mehrfachwahlaufgaben ab Seite 44 ausgeführt. Anschließend wird die empirische Herangehensweise im ersten Beitrag beschrieben und die wichtigsten Ergebnisse von Beitrag I präsentiert.

4. LESEKOMPETENZ IN MEHREREN SPRACHEN

Wie eingangs berichtet, hat etwa jede vierte fünfzehnjährige Schülerin beziehungsweise Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund. Kulturelle und herkunftssprachliche Heterogenität ist deshalb in deutschen Schulen die Regel (Gogolin, 1994). So zeigt sich beispielsweise in den Ergebnissen der PISA-Studien, dass je nach Erhebungsjahr zwischen 55 und 65 Prozent der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland zu Hause meistens Deutsch sprechen, während die anderen 35 bis 45 Prozent häufiger ihre Herkunftssprache zur familiären Kommunikation nutzen (Walter & Taskinen, 2007). Aber auch bei denjenigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause meistens Deutsch sprechen, spielt die Herkunftssprache in der familiären Kommunikation und in der Kommunikation mit Freunden (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007) eine wichtige Rolle. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus der Türkei stammen, ist die Nutzung des Deutschen zu Hause weniger üblich als in der Gesamtgruppe der Migranten. Zwischen 23 und 51 Prozent (je nach PISA-Erhebung) dieser Schülerinnen und Schüler berichten, zu Hause meistens Deutsch zu sprechen. Dies gilt auch für die besonders große Gruppe der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation nach Migration aus der Türkei.

Über die Lesepraxis in Familien mit Migrationshintergrund liegen auf Basis repräsentativer Erhebungen in Deutschland keine Ergebnisse vor. So ist nicht bekannt, ob Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in ihrer Herkunftssprache vorgelesen bekommen, ob sie selbst in ihrer Herkunftssprache lesen lernen und ob sie regelmäßig in ihrer Herkunftssprache lesen. In den folgenden Abschnitten soll Mehrsprachigkeit zunächst als gesellschaftliches und dann als individuelles Phänomen näher beschrieben werden, bevor dann genauer auf die Rolle der Lesekompetenz in der Herkunftssprache eingegangen wird.

4.1. MEHRSPRACHIGKEIT ALS GESELLSCHAFTLICHES UND INDIVIDUELLES PHÄNOMEN

Obwohl in der deutschen Diskussion um den Umgang mit Mehrsprachigkeit meist nur auf die individuelle Facette von Mehrsprachigkeit abgehoben wird, ist Mehrsprachigkeit vielerorts gesellschaftliche oder kollektive Wirklichkeit. Lüdi (1996) unterscheidet zwischen territorialer, sozialer, institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit. Die drei erstgenannten Formen sollen im Folgenden kurz erläutert werden, bevor genauer auf die Aspekte individueller Mehrsprachigkeit eingegangen wird.

4.1.1. TERRITORIALE, SOZIALE UND INSTITUTIONELLE MEHRSPRACHIGKEIT

Territoriale Mehrsprachigkeit liegt dann vor, wenn geographisch am selben Ort mehrere Sprachen koexistieren. Dies ist in mehrsprachigen Staaten (z.B. Belgien), in bestimmten Regionen oder Städten (z.B. Brüssel) der Fall. In mehrsprachigen Staaten kann es individuelle Mehrsprachigkeit geben, muss es aber nicht. Während in Belgien viele Bürger entweder nur Französisch oder Flämisch sprechen, ist es in Luxemburg üblich, mindestens zwei der drei Amtssprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) zu sprechen. Von territorialer Mehrsprachigkeit spricht man auch dann, wenn in einsprachigen Staaten Minderheitssprachen anerkannt werden. Häufig ist dies in Regionen mit geographischem Kontakt der Fall, wie z.B. in Südtirol, wo neben dem Italienischen auch das Deutsche offizielle Amtssprache und Schul- und Unterrichtssprache in einem selbständigen deutschsprachigen Schulsystem ist.

Soziale Mehrsprachigkeit, die auch als Diglossie bezeichnet wird, ist die historisch gewachsene parallele Verwendung von zwei Varietäten einer Sprache in einer Region, bei der jeder der beiden Sprachvarietäten ein bestimmter sprachlicher Funktionsbereich zugeordnet ist (Ferguson, 1959). Während in der ursprünglichen Fassung des Begriffs noch eine hierarchische Abstufung der beiden Sprachvarietäten in eine angesehene offizielle und eine weniger prestigeträchtige private Sprache enthalten war, bezeichnet man heute auch die gleichberechtigte Koexistenz von zwei Sprachen als Diglossie. Auch hat sich die Erweiterung auf Sprachen statt einer Beschränkung auf Sprachvarietäten inzwischen durchgesetzt (Lüdi, 1996).

Von institutioneller Mehrsprachigkeit spricht man, wenn nationale oder internationale Organisationen offiziell mehrere Sprachen zur internen und externen Kommunikation nutzen. Bekanntestes Beispiel ist die Europäische Union, die 23 Sprachen als offizielle Amtssprachen (von B wie Bulgarisch bis S wie Schwedisch) anerkennt und einen Großteil wichtiger Dokumente in alle Sprachen übersetzen lässt.

Territoriale, soziale und institutionelle Mehrsprachigkeit können je nach Region zusammenfallen. In Südtirol beispielsweise, einer Region mit geographisch begründeter territorialer Mehrsprachigkeit, gibt es sowohl soziale als auch institutionelle Mehrsprachigkeit. Je nach Kontext nutzen Südtiroler entweder Italienisch oder Deutsch zur Kommunikation. Die Auswahl der Sprachen ist dabei nicht zufällig, sondern situativ reguliert. Um in der mehrsprachigen Verwaltung von Südtirol angestellt werden zu können, müssen Personen sowohl Deutsch als auch Italienisch fließend beherrschen und somit individuell mehrsprachig sein. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte individueller Mehrsprachigkeit erläutert.

4.1.2. INDIVIDUELLE MEHRSPRACHIGKEIT

Im einfachsten Fall, in dem es um zwei Sprachen geht, kann individuelle Mehrsprachigkeit mit Bilingualität gleichgesetzt werden. Die scheinbar einfache Frage „Wer ist bilingual?“ wurde im Laufe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema seit Anfang des 20. Jahrhunderts auf viele Weisen beantwortet. Die inhaltliche Spannbreite der Definitionen von Bilingualität ist breit: Als bilingual kann jemand eingeordnet werden, der eine Sprache flüssig beherrscht und in der anderen Sprache komplette bedeutungshaltige Aussagen („complete meaningful utterances“ Haugen, 1953, S. 7) produzieren kann, oder aber auch, dass Bilingualität nur dann attestiert wird, wenn zwei Sprachen wie eine Erstsprache beherrscht werden (“native like control of two languages”, Bloomfield, 1933, S. 56). Viele Forscher schließen sich heute der erweiterten Fassung des Begriffs an, nach dem bei Bilingualität eine große Spannweite von Kompetenzen in beiden Sprachen vorliegen kann (Edward, 2008; Hakuta, 1986; Mohanty & Perregaux, 1997; Valdés & Figuera, 1994). Diese weitere Konzeptualisierung hat den Vorteil, dass sie auch Raum lässt für die Erforschung von sprachlichen Entwicklungsprozessen (Butler & Hakuta, 2008). Statt einer einzelnen Definition soll im Folgenden eine an Lüdi (1996), Mackey (2000) und Grosjean (2008) orientierte Taxonomie zur Einordnung bilingualer Personen vorgestellt werden. Diese Taxonomie erfasst nicht vollständig alle Möglichkeiten zur Beschreibung bilingualer Individuen, sondern stellt eine Auswahl für den Kontext der vorliegenden Dissertation dar¹.

Bilinguale Personen können sich unterscheiden, je nachdem,

- welche Sprachen sie erworben haben,
- wann sie ihre Sprachen erworben haben,
- wie sie ihre Sprachen erworben haben und
- welche Kompetenzbereiche (engl. Skills) sie in ihren Sprachen auf welchem Niveau erworben haben.

WELCHE SPRACHEN WURDEN ERWORBEN?

Auffälligstes Unterscheidungsmerkmal zwischen Bilingualen sind die Sprachen, die sie erworben haben. In den Beiträgen zwei und drei der vorliegenden Dissertation (Rauch, Jurecka & Hesse, 2010 und Rauch, Naumann & Jude, in Druck) wurden Schülerinnen und Schüler in Deutschland untersucht, die einen türkischen Migrationshintergrund haben und eine deutschsprachige Schule besuchen. Neben dem Türkischen und dem Deutschen war in beiden Beiträgen auch die erste institutionell erworbene Fremdsprache, das Englische,

¹ Grosjean (2008) nennt außer den hier aufgeführten Merkmalen noch die Sprachstabilität, die Sprachfunktion und den Sprachmodus.

Gegenstand der Forschung. Die drei Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch unterscheiden sich hinsichtlich ihrer linguistischen Typologie (Ineichen, 1991) voneinander, bspw. in ihrer Syntax, ihrem Vokabular und ihrer Phonetik.

Das Türkische (zur Typologie des Türkischen vgl. Kornfilt, 1990) ist eine agglutinierende Sprache und unterscheidet sich somit wesentlich von den indogermanischen Sprachen. Agglutination bedeutet, dass alle grammatischen Formen durch eine (eindeutige) Endung angezeigt werden. Dabei können mehrere Endungen aufeinander folgen, wobei die Reihenfolge festgelegt ist. Im Türkischen finden sich viele Wörter arabischen und persischen Ursprungs, aber auch Begriffe aus europäischen Sprachen, vor allem aus dem Französischen. Seit 1928 wird das Türkische durch eine von Kemal Atatürk mitentwickelte Variante der lateinischen Schrift wiedergegeben. Grundlage für die Neuschreibung der Wörter war das Istanbulische Türkisch. Aufgrund der Neuregelung der Schreibweise existieren – anders als etwa im Deutschen und Englischen – bei den Schreib- und Ausspracheregeln keine Ausnahmen.

Deutsch und Englisch gehören zu den indogermanischen, genauer den germanischen Sprachen. Die germanischen Sprachen zeigen weitreichende Übereinstimmungen beim Wortschatz, in der Flexion, in grammatischen Kategorien wie Numerus und Genus und im Ablaut. Das Englische wies wie alle indogermanischen Sprachen ursprünglich sehr stark flektierende Merkmale auf, allerdings ist hier die Tendenz weg von flektierenden und hin zu isolierenden Formen, die sich heute in allen indogermanischen Sprachen findet, besonders ausgeprägt. Wie auch in den agglutinierenden Sprachen werden grammatische Kategorien durch Abwandlungen inmitten eines betroffenen Wortes verdeutlicht. In einer flektierenden Sprache handelt es sich dabei um Änderungen des Wort-Stammes, die beispielsweise durch Ablaute, Umlaute, grammatische Wechsel oder anderes realisiert werden. Die heutige englische Sprache trägt überwiegend isolierende Züge (zur Typologie des Englischen vgl. bspw. Viereck, Ramisch & Viereck, 2002). Deutsch gilt dagegen als eine der wenigen indogermanischen Sprachen, die noch heute recht stark flektieren (zur Typologie des Deutschen vgl. bspw. Roelcke, 1997). Das Deutsche und das Englische sind sich als germanische Sprachen untereinander ähnlicher als beide Sprachen dem Türkischen. Ob sich daraus eine Erleichterung des Transfers zwischen dem Deutschen und Englischen ergibt, wird im Abschnitt 4.2.1 erläutert.

WANN WURDEN DIE SPRACHEN ERWORBEN?

Es gibt in der Bilingualismus- und Zweitspracherwerbsforschung einen Konsens darüber, dass mit später einsetzendem Spracherwerbsbeginn im Allgemeinen ein niedrigeres Niveau in der zweiten erworbenen Sprache verbunden ist (Butler & Hakuta, 2008). Kontrovers wird dagegen seit Jahrzehnten die Frage diskutiert, ob es eine kritische Phase des Spracherwerbs gibt und wie sehr diese kritische Phase den Spracherwerb in der zweiten Sprache beeinflusst. Unter einer kritischen Phase wird ein Zeitraum verstanden, nach dessen Verstreichen es im Vergleich zum gleichzeitigen zweisprachigen oder monolingualen Spracherwerb qualitative Unterschiede im Verlauf des Spracherwerbs sowie auch im schließlich erreichten Sprachniveau gibt (Meisel, 2004). Es gibt in der Literatur keine einheitliche Meinung darüber, wann eine solche Periode, so sie denn existiert, endet. Als Endpunkt einer kritischen Phase des Zweitspracherwerbs wurde ein Alter zwischen fünf (Krashen, 1973) und 15 Jahren (Johnson & Newport, 1989) vorgeschlagen. Neuere Studien zeigen, dass es bei verschiedenen Festsetzungen des Endpunktes keine diskreten (also qualitative oder sprunghafte) Veränderungen in Maßen des Spracherwerbserfolgs nach Ablauf der kritischen Phase gibt (z. B. Butler, 2000; Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003). Butler und Hakuta (2008) fassen zusammen, dass die Frage, ob es eine kritische Phase im Zweitspracherwerb gibt oder nicht, erst noch beantwortet werden muss.

Ohne einen deterministischen Zusammenhang zwischen Beginn des Zweitspracherwerbs und Spracherwerbserfolg vorauszusetzen, kann man anhand des Zeitpunkts des Zweitspracherwerbsbeginns dennoch verschiedene Typen individueller Mehrsprachigkeit unterscheiden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Erwerbsschema. Es sei angemerkt, dass es sich bei dem vorgestellten Erwerbsschema um eine Übersicht handelt, die die komplexen Zusammenhänge vereinfacht darstellt.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

Tabelle 1: Übersicht über das Erwerbskontinuum (angelehnt an Rothweiler und Kroffke, 2006, S. 45)

Form des Spracherwerbs	Alter bei Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache	Kompetenz in der Zweitsprache auf einem Niveau, das monolingualen Sprechern vergleichbar ist (im Erwachsenenalter) ²
simultaner Bilingualismus oder doppelter Erstspracherwerb	< 3. Jahr	häufig
sukzessiver Spracherwerb oder Zweitspracherwerb		
<ul style="list-style-type: none"> • früher sukzessiver Spracherwerb 	3-5 Jahre	möglich
<ul style="list-style-type: none"> • kindlicher Zweitspracherwerb 	5-10 Jahre	möglich
Zweitspracherwerb bei Erwachsenen	> 10 Jahre	selten

Der simultane Spracherwerb oder doppelte Erstspracherwerb wird vom sukzessiven Spracherwerb oder Zweitspracherwerb unterschieden. Der simultane Spracherwerb von zwei oder mehr Sprachen unterscheidet sich im Prinzip nicht vom monolingualen Erwerb der jeweiligen Sprachen (Tracy, 1996). Er findet innerhalb der ersten drei Lebensjahre statt, wobei der Spracherwerb ungesteuert und im Idealfall anhand von muttersprachlichem Input in beiden Sprachen erfolgt; beide Sprachen werden gleichzeitig und gleichwertig erworben. Ob eine der beiden Sprachen dominant verwendet wird, hängt vom gesellschaftlichen Ansehen der Mehrsprachigkeit an sich ab, und die Frage, welche Sprache dominant verwendet wird, vom Prestige der Sprachen. Im günstigen Fall führt simultaner Spracherwerb in allen erworbenen Sprachen zu Sprachkompetenz auf einem Niveau das monolingualen Sprechern vergleichbar ist.

Von sukzessivem Spracherwerb oder Zweitspracherwerb wird gesprochen, wenn der Erwerb der zweiten Sprache (L2) einsetzt, nachdem wesentliche Grundzüge der ersten Sprache (L1) erworben wurden (L1 → L2). Rothweiler und Kroffke (2006) setzen einen Erwerbsbeginn der zweiten Sprache nach dem dritten Lebensjahr an. Je nach Alter bei Erwerbsbeginn werden zwei Formen von sukzessivem Spracherwerb unterschieden: Der frühe sukzessive Spracherwerb im Alter von drei bis fünf Jahren ist dem Erstspracherwerb in seinen Mechanismen und Abläufen sehr ähnlich (Meisel, 2004), es findet selten ein Transfer grammatischer Formen und Wortfolgen der Erstsprache in die Zweitsprache statt. Sogenanntes Borrowing, die Einbettung lexikalischer Einheiten der ersten Sprache in die Satzstruktur der anderen, ist dagegen häufiger. Von kindlichem Zweitspracherwerb wird bei

² Hiermit ist der Vergleich zu einem typischen monolingualen Sprecher gemeint, der in etwa die gleiche Schulbildung hat wie der bilinguale Sprecher.

Beginn des Erwerbs zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr gesprochen. Beim kindlichen Zweitspracherwerb kann häufig ein Transfer sprachlicher Strukturen (Aussprache, Grammatik, Lexikon, Semantik und Pragmatik) aus der Erstsprache in die Zweitsprache beobachtet werden. Der Spracherwerbsverlauf in der zweiten Sprache und die im Erwachsenenalter erreichte Zweitsprachkompetenz variieren je nach Beginn und Dauer des Zweitspracherwerbs (je früher und je länger desto besser) und nach Intensität des Kontakts mit der Zweitsprache. Beginnt das Lernen nach dem zehnten Lebensjahr, spricht man von Zweitspracherwerb bei Erwachsenen. Ein Niveau sprachlicher Kompetenz, das dem von monolingualen Sprechern dieser Sprache ähnlich ist, wird dann eher selten erreicht. Dies gilt allerdings nur, wenn man Sprachkompetenz als gesamtes Konstrukt betrachtet. Einzelne sprachliche Kompetenzen, wie beispielsweise die Lesekompetenz, können auch bei Spracherwerbsbeginn nach dem 10. Lebensjahr an das Niveau monolingualer Sprecher heranreichen. Besonders schwierig ist es dagegen, bei spätem Spracherwerbsbeginn im Bereich der Phonologie und Prosodie einem monolingualen Sprecher gleichzukommen.

WIE WURDEN DIE SPRACHEN ERWORBEN?

Neben dem Erwerbszeitpunkt sind auch Inputquantität und Inputqualität in der jeweiligen Sprache entscheidend für das in jeder der Sprachen erreichte sprachliche Niveau (Rothweiler & Kroffke, 2006). Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund haben das Türkische im Zuge des kindlichen Spracherwerbs erworben. Das Ausmaß und die Qualität des Kontakts zum Deutschen variiert in Abhängigkeit davon, ob ein Elternteil herkunftssprachlich Deutsch spricht, welches Bildungsniveau die Eltern haben und ob das Kind regelmäßig außerfamiliären Kontakt zum Deutschen hat, bspw. in einem Kindergarten. Sprachliche Kompetenzen können in jeder Sprache mit Hinblick darauf eingeordnet werden, welchen kommunikativen Ansprüchen sie genügen müssen.

Cummins (1980, 1991) unterscheidet basal-interpersonale Kommunikationsfähigkeiten (basic interpersonal communicative skills, BICS) von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (cognitive academic language proficiency, CALP). BICS sind relativ schnell zu erwerben und werden vor allem für die kognitiv wenig anspruchsvolle alltägliche Kommunikation gebraucht, in der unmittelbar auf den vorhandenen Kontext verwiesen werden kann. CALP dagegen braucht länger, um erworben zu werden, ist aber für kognitive anspruchsvolle sprachliche Aufgaben, in denen nicht unmittelbar auf den Kontext rekurriert werden kann, notwendig. CALP umfasst abstrakte akademische sprachliche Fähigkeiten, wie sie für das Lesen notwendig sind, im Gegensatz zu rein mündlich-kommunikativen Fähigkeiten (BICS).

Für viele Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache ist das Türkische die Sprache der Familie sowie des Peer-Kontakts und wird vor allem zur mündlichen Kommunikation gebraucht. Dies kann, in Cummins (1980, 1993) Terminologie, sowohl zum Aufbau altersangemessener BICS als auch CALP im Türkischen führen. Das Deutsche ist für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig vor allem mit dem schulischen Kontext assoziiert (vgl. Haug, 2005; Tiedemann & Billman-Mahecha, 2007). Beim Eintritt in die Schule werden im Deutschen nicht nur basal-interpersonale Kommunikationsfähigkeiten, sondern auch altersangemessene kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten verlangt. Schulischer Unterricht in Deutschland erfolgt für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch nach dem Prinzip der Immersion, also durch Eintauchen in den vollständig deutschsprachigen Unterricht. Fachunterricht in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler findet in Deutschland kaum statt. Sollten Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, nicht bereits vor Schuleintritt über ausreichende Kompetenzen des Deutschen verfügen, stellt dies eine besondere Herausforderung dar, die zu später schwer aufzuholenden Rückständen führen kann (Gogolin, Neumann & Roth, 2004).

Auf Basis der DESI Daten wurden im ersten nationalen Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006) erstmals repräsentative Ergebnisse zur sprachlichen Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland veröffentlicht. Über alle Herkunftsländer hinweg nahmen acht Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Deutsch-Förderunterricht teil; in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die aus der Türkei stammen, waren es 13 Prozent. Unterricht in der Herkunftssprache erhielten über alle Herkunftsländer hinweg 23% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sogar 43% der Schülerinnen und Schüler, die aus der Türkei stammen. Die DESI Daten sind repräsentativ für Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2003/2004 die neunte Klasse besuchten. Inwieweit es sich bei der von den Schülerinnen und Schülern berichteten sprachlichen Förderung um systematische durchgehende Sprachförderung seit Schuleintritt handelt, kann auf Basis der DESI-Daten nicht abgeschätzt werden. Die Autoren des ersten nationalen Bildungsberichts stellten zusammenfassend fest, dass „Angebote zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht [...] allmählich abgebaut werden“ und „zuvor aufgewendete[] Mittel [...] teilweise in Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache umgeleitet [werden]“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 167). Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland relativ geringe institutionelle sprachliche Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010).

WELCHE KOMPETENZBEREICHE WURDEN IN DEN SPRACHEN ERWORBEN?

Häufig werden vier verschiedene sprachliche Kompetenzbereiche unterschieden, nämlich Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Lesen. Diese lassen sich unter anderem danach gruppieren, ob sie sich auf gesprochene Sprache oder geschriebene Sprache beziehen. Viele Mehrsprachige haben in ihren verschiedenen Sprachen einen unterschiedlichen Zugang zur Schrift.

Deutsch ist für viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch die erste Sprache, in der sie Lesen lernen. Dazu, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch in ihrer Herkunftssprache Lesen lernen, existieren in Deutschland keine repräsentativen Daten. Wie in Abschnitt 4.2.2 gezeigt werden wird, gibt es Hinweise darauf, dass das Lesenkönnen in der ersten Sprache sich positiv auf das Lesenlernen in der zweiten Sprache auswirkt. Für den Erwerb einer weiteren Sprache scheint die Frage des Lesenkönnens in den beiden zuerst erworbenen Sprachen entscheidend zu sein (Swain et al. 1990; Sanz, 2000; siehe auch Abschnitt 4.3 ab Seite 36).

Bilinguale unterscheiden sich nicht nur darin, über welche sprachlichen Kompetenzen sie in beiden Sprachen verfügen, sondern auch darin, auf welchem Niveau sie diese beherrschen. Die frühe Bilingualismusforschung vertrat das Ideal eines balanciert Bilingualen (Pearl & Lambert, 1962). Unter einem balanciert Bilingualen versteht man jemanden, der über verschiedene Kontexte hinweg ungefähr gleich kompetent in zwei Sprachen ist („someone who is approximately equally fluent in two languages across various contexts [...]”, Baker, 2006, S. 9). Diese balanciert Bilingualen sollten im Gegensatz zu dominant Bilingualen, die in einer Sprache über sehr viel höhere Sprachkompetenzen verfügen als in der anderen, von kognitiven Vorteilen des Bilingualismus profitieren (vgl. Abschnitt 4.4; Hakuta & Diaz, 1985; Pearl & Lambert, 1962). Es jedoch schwerlich vorstellbar, dass es Personen mit balancierten Kompetenzen im allen vier Kompetenzbereichen Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Lesen überhaupt in nennenswerter Zahl gibt. Zudem ist bei wörtlichem Verständnis der Definition jemand, der in beiden Sprachen auf niedrigem Niveau gleich kompetent ist, näher am Ideal eines balanciert Bilingualen als jemand, der in einer Sprache sehr kompetent, in der anderen aber weniger kompetent ist. Wie in Beitrag drei (siehe Rauch, Naumann & Jude, in Druck) gezeigt wird, beeinflusst die Idee des balancierten Bilingualismus dennoch auch heute noch die empirische Bilingualismusforschung.

4.2. TRANSFER VON SPRACHLICHEN KOMPETENZEN UND LESEKOMPETENZ

Der Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache findet auch unabhängig davon, ob es sich um gesteuerten im Gegensatz zu ungesteuerten Erwerb handelt, unter anderen Bedingungen statt als der Erwerb der ersten Sprache. Cummins formulierte 1991 die Interdependenzhypothese, nach der die Kompetenz, die ein Sprachlerner in seiner zweiten Sprache erwirbt, zum Teil von der Kompetenz abhängt, die er bereits in seiner ersten Sprache erworben hat. Im Zusammenhang mit dieser Interdependenzhypothese seien im Folgenden zwei Aspekte genauer dargestellt, zum einen, wie sich die typologische Nähe oder Distanz zwischen Sprachen auf deren Interdependenz auswirkt, und zum anderen, welche Befunde es zum Transfer von Basisfähigkeiten der Lesekompetenz in zwei Sprachen gibt.

4.2.1. INTERDEPENDENZ IN ABHÄNGIGKEIT VON TYPOLOGISCHER NÄHE ODER DISTANZ

Dem Alltagsverständnis von Zweitspracherwerb nach ist der Transfer umso einfacher und erfolgreicher, je höher die Ähnlichkeit zwischen bereits erworbener (L1) und zu erwerbender Sprache (Lx) ist. Im Folgenden werden kurz drei wichtige linguistische Theorien des Fremdspracherwerbs (Überblick z.B. bei Kleppin, 2000) dargestellt und dahingehend erläutert, welche Aussagen sich aus ihnen hinsichtlich des Erfolgs des Fremdspracherwerbs in Abhängigkeit von der typologischen Nähe zwischen L1 und Lx ableiten lassen. Vereinfachend wird dabei zunächst von einem Sprachlerner ausgegangen, der eine L1 hat, also nicht bilingual ist.

Positive Effekte hoher Ähnlichkeit zwischen L1 und Lx erwartet die sog. Kontrastivhypothese (Fries, 1945). Diese geht davon aus, dass die L1 den Erwerb der weiteren Sprachen systematisch beeinflusst. Die Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprache führen nach der Kontrastivhypothese zu Lernschwierigkeiten. Verfolgt man diese Vermutung weiter, muss man davon ausgehen, dass starke Kontraste zwischen Ziel- und Herkunftssprache zu großen und geringe Unterschiede zu kleinen Schwierigkeiten führen.

Die Identitätshypothese (Bausch & Kasper, 1979) geht, basierend auf Chomskys Überlegungen zur Universalgrammatik, davon aus, dass es keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen dem Erwerb der ersten Sprache und dem Erwerb weiterer Sprachen gibt: In beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die erstsprachlichen. Aus der Identitätshypothese lassen sich keine Vermutungen darüber ableiten, ob Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen von Vor- oder Nachteil sind: Ebenso wie Fehler beim Erstspracherwerb von der Struktur der Erstsprache determiniert werden, sind Fehler beim Zweitspracherwerb durch die Struktur der Zweitsprache bedingt.

Die Interlanguagehypothese (Selinker, 1972) besagt, dass der Lerner beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) ausbildet, das sowohl Züge von Erst- und Zweitsprache als auch eigenständige und von Erst- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. Die Hypothese versucht die Defizite der Kontrastiv- und der Identitätshypothese, die mittlerweile beide in ihrer Absolutheit als widerlegt gelten (Kleppin, 2000), aufzunehmen und sozialpsychologische Faktoren einzubeziehen. Selinker, der den Begriff entscheidend geprägt hat, berücksichtigt bei der Charakterisierung der „Interlanguages“ verschiedene psycholinguistische Prozesse, die er in fünf Punkte unterteilt:

- Sprachtransfer: Hiermit ist die Übertragung von Erst- auf Fremdsprache gemeint. Dies kann zu Fehlern in der Fremdsprache führen und zwar auch bei sich ähnlichen Sprachen, denn es liegt nahe, auch grammatische Elemente oder Vokabeln zu übertragen, die sich nicht genau entsprechen.
- Transfer von Lernerfahrungen: Dies ist die Anwendung von bestimmten Strukturmustern, die durch Übung erworben wurden. Bilinguale haben beim Erwerb Ihrer dritten Sprache den Vorteil, mehr Übung im Spracherwerb zu haben. Über die Frage der Ähnlichkeit von L1 und Lx lassen sich hieraus keine Aussagen herleiten.
- Strategien zum Zweitspracherwerb: Hierunter versteht man eigenständig entwickelte Strategien, die zur Hypothesenbildung in Bezug auf die Zweitsprache führen. Der Erfolg dieser Strategien kann bei großer Ähnlichkeit der L1 und Lx größer sein, jedoch kann es zu Interferenzen (Transferfehlern) kommen.
- Strategien zur Kommunikation in der Zweitsprache: Dabei geht es nicht um eine perfekte Aussprache und Grammatik, sondern darum, sich in bestimmten Situationen verständlich zu machen. Bilinguale können eine höhere Fehlertoleranz entwickeln, da sie erfahrener hinsichtlich des Gebrauchs einer Fremdsprache sind.
- Übergeneralisierung von Regeln der Zielsprache: Korrekt erworbene Regeln werden auf Bereiche übertragen, in denen sie nicht gültig sind. Hierbei spielt die Nähe der Sprachen keine entscheidende Rolle.

Aus dieser kurzen Sichtung einschlägiger Theorien zum Fremdspracherwerb lässt sich entgegen der Alltagshypothese keine einfache Aussage darüber ableiten, ob große Nähe zwischen L1 und Lx zu erfolgreichem und schnellem Fremdspracherwerb führt. Die Zusammenhänge erscheinen deutlich komplexer.

Wie auf Seite 29 erläutert, sind sich das Deutsche und Englische, trotz unterschiedlicher Entwicklung, aufgrund ihrer nahen Verwandtschaft ähnlicher als es beide Sprachen dem Türkischen sind. Inwieweit dies für Englischlerner mit Türkisch als Herkunftssprache gegenüber Englischlernern mit Deutsch als Herkunftssprache ein Nachteil ist, kann nur schwer eindeutig entschieden werden. Zwar stellt es einerseits einen Vorteil dar, wenn grammatische Regeln und Vokabeln leicht von der Herkunftssprache auf die zu erwerbende Sprache übertragen werden können, andererseits werden bei typologisch eng verwandten Sprachen auch leichter Transferfehler wie Übergeneralisierungen gemacht. Bei Türkisch-Deutsch Bilingualen kommt zudem hinzu, dass das Englische, wie schon das Deutsche, eine Sprache ist, die in einem schulischen Sprachkontext erworben wurde. Deutschlernen durch Immersion stellt zwar eine andere Form des Sprachenlernens dar als der instruierende Englischunterricht, dennoch bleibt die Erfahrung des zusätzlichen Spracherwerbs.

Aussagen über die Wirkung der typologischen Nähe oder Distanz von bereits erworbener Sprache zu der zu erwerbenden Sprache werden zusätzlich dadurch erschwert, dass neben der linguistischen Typologie auch die Psychotypologie der Sprachen eine entscheidende Rolle spielt. Unter Psychotypologie versteht man die Wahrnehmung der typologischen Entfernung zweier Sprachen durch den Lerner oder Sprecher (Kellermann, 1983). Für Türkisch-Deutsch Bilinguale konnte Şimşek (2006) zeigen, dass die psychotypologische Nähe des Englischen zum Deutschen beim Verfassen englischer Texte zu charakteristischen Transferfehlern vom Deutschen ins Englische führt, die bei einer Vergleichsgruppe von Englischlernern in der Türkei, die kein Deutsch sprechen, nicht vorkommen. Türkisch-Deutsch Bilinguale scheinen also die Nähe der beiden germanischen Sprachen wahrzunehmen und beim Englischlernen einzusetzen; inwieweit sie dies aber erfolgreicher oder weniger erfolgreich tun als Deutsch-Monolinguale, ist offen.

4.2.2. TRANSFER VON BASISFÄHIGKEITEN DER LESEKOMPETENZ

Durch die Besorgnis über die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat es in den letzten zwei Jahrzehnten ein zunehmendes Interesse am Transfer bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenz gegeben (Butler & Hakuta, 2008). Es gibt heute relativ gesicherte Befunde dazu, dass Lesekompetenzerwerb in einer zweiten Sprache durch die Lesekompetenz in der ersten Sprache unterstützt wird (bspw. Baker, 2006; Harding & Riley, 1996; Brisk & Harrington, 2000). McLaughlin (1985) sowie Williams und Sniper (1990) gehen davon aus, dass Lerner Strategien bzw. Kenntnisse über den Leseprozess, die sie bereits in einer Sprache besitzen, relativ mühelos auf eine zweite Sprache übertragen können, dass es also einen Transfer von Basiskomponenten der Lesekompetenz von der einen Sprache in die andere gibt. Unter Transfer versteht man nach Hasselhorn und

Mähler (2000) die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fähigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- und Fähigkeitsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderung. Diese neue Situation ist im Falle der Übertragung von Basiskomponenten der Lesekompetenz die zweite (oder dritte) erworbene Sprache. Basiskomponenten der Lesekompetenz, die von der einen in die andere Sprache übertragen werden, können nach Baker (2006) zum Beispiel ganz grundlegend das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben oder auch die Dekodierfähigkeit sein. Karbe (2009) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es jedem Lerner nur ein einziges Mal gelingt, den Lesekode zu knacken, und dass man die Kenntnis über diesen Kode dann auf andere Sprachen mit alphabetischer Schrift übertragen kann. Zahlreiche Studien zeigten Zusammenhänge von Basisfähigkeiten des Lesens in zwei Sprachen auf. Diese Basisfähigkeiten waren: Wortschatz (Umbel & Oller, 1995), morphologisches Wissen (Hancin-Bhatt & Nagy, 1994) und Worterkennung (Durgunoğlu, 1998; Verhoeven, 1991). Auch für prozesshöhere Fähigkeiten des Leseverstehens, wie etwa das Bilden von Makrostrukturen, ist ein Transfer von einer Sprache in die andere denkbar. Gleiches gilt für die Nutzung von Lesestrategien zum besseren Textverständnis (Garcia, 1998; Jiminez, Garcia & Pearson, 1994).

Damit Lesekompetenz in der ersten Sprache zu einer Erleichterung des Zweitsprachenlesens führen kann, muss der Lerner jedoch die zweite Sprache mündlich auf einem ausreichenden Niveau beherrschen. Alderson (1984) formulierte hierzu die bekannt gewordene Frage: Ist das Lesen in der Zweitsprache ein Leseproblem oder ein Sprachproblem? Bernhardt und Kamil (1995) fassten Studien zum Einfluss der erstsprachlichen Lesekompetenz und der allgemeinen zweitsprachlichen Sprachkompetenz (engl. L2 linguistic knowledge) zusammen. Ihre Metaanalyse zeigte, dass beide Faktoren Einfluss auf die zweitsprachliche Lesekompetenz haben: Die Lesekompetenz in der Erstsprache klärte durchschnittlich 20 Prozent der Varianz, die allgemeine Sprachkompetenz in der zweiten Sprache über 30 Prozent der Varianz der Ergebnisse im Lesetest in der Zweitsprache auf. Alderson (2000) schlussfolgerte, dass zum einen die zweitsprachliche Sprachkompetenz wichtiger sei als die erstsprachliche Lesekompetenz und dass es zum anderen eine Schwelle der zweitsprachlichen Sprachkompetenz gibt, ab der Komponenten der Lesekompetenz in der ersten Sprache auf die zweite Sprache übertragen werden können.

4.3. DRITTSPRACHERWERBSFORSCHUNG

In den letzten fünfzehn Jahren hat sich die Drittspracherwerbsforschung als eigenständiges Forschungsfeld neben der Forschung zur Bilingualität und der Forschung zum Zweit- und

Fremdspracherwerb (L2-Erwerb) etabliert (Cenoz, 2003; Hufeisen & Lindemann, 1998). Untersucht wurden Sprachkompetenzen von zumeist jugendlichen Sprachlernern in Schulen in Spanien, Kanada, den USA und den Niederlanden. Welche Sprachen als Herkunftssprache (L1), Verkehrssprache (L2) und institutionell erlernte Fremdsprache (L3) untersucht wurden, unterschied sich in diesen Studien genauso, wie auch die untersuchten Teilaspekte des Spracherwerbs variierten (eine genauere Darstellung der Studien findet sich in Rauch, Jurecka & Hesse, 2010). Spanische (Cenoz & Valencia, 1994; Muñoz, 2000, Sanz, 2000), amerikanische (Thomas, 1988) und kanadische (Bild & Swain, 1989; Swain, Lapkin, Rowen & Hart, 1990) Studien gaben Hinweise darauf, dass Bilinguale höhere Kompetenzen in ihrer dritten erworbenen Sprache aufweisen als Monolinguale, die die gleiche Sprache als Zweitsprache erworben haben. Niederländische Studien konnten dagegen keinen Unterschied zwischen den Kompetenzen in der dritten erworbenen Sprache bei Bilingualen und der zweiten erworbenen Sprache bei Bilingualen feststellen (Sanders & Meijers, 1995; Schoonen et al., 2002; van Gelderen et al., 2003).

Diese widersprüchlichen Ergebnisse gehen mit unterschiedlichen Spracherwerbssituationen in Spanien, den USA und Kanada auf der einen Seite und den Niederlanden auf der anderen Seite einher. Während in der ersten Gruppe von Ländern die Herkunftssprache der Bilingualen jeweils auch offizielle Landes- und Unterrichtssprache ist, ist im niederländischen Migrationskontext die Herkunftssprache der Bilingualen (Türkisch, Arabisch oder Berber-Marokkanisch) keine Unterrichtssprache. Daher könnte eine Erklärung für die gemischte Befundlage sein, dass in einigen Studien die Bilingualen durch den Unterricht in der Herkunftssprache über relativ hohe und auch formale Sprachkompetenzen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Sprache verfügten (USA, Kanada, Spanien), während die untersuchten Bilingualen in den Niederlanden über vergleichsweise niedrige formale Kompetenzen in der nicht unterrichteten Erstsprache verfügten (Cenoz, 2003).

Betrachtet man nur die Forschung zur Lesekompetenz in drei Sprachen, so gibt es zusätzliche Belege für diesen Erklärungsansatz aus Deutschland, Spanien, Kanada, dem Iran und Israel. Hesse, Göbel und Hartig (2008) konnten zeigen, dass Bilinguale mit verschiedenen Herkunftssprachen den monolingual-Deutsch Aufgewachsenen in einer Reihe von Drittsprachkompetenztests (L3=Englisch), unter diesen auch Lesekompetenz, überlegen waren. Zudem korrelierte die selbst berichtete herkunftssprachliche Kompetenz positiv mit der Drittsprachkompetenz. Die von Hesse, Göbel und Hartig (2008) berichteten Ergebnisse sind jedoch nicht unmittelbar mit den Ergebnissen der oben angeführten Studien aus den Niederlanden vergleichbar, da die Gruppe der Bilingualen in Hinblick auf die Herkunftssprachen sehr heterogen war (vgl. Abschnitt 6.1.3). Andere Studien wählten einen

etwas anderen methodischen Ansatz, indem sie statt einem einfachen Gruppenvergleich (Bilinguale vs. Monolinguale) innerhalb der Gruppe der Bilingualen das interindividuelle Niveau in der Erst- und Zweitsprache berücksichtigten: Muñoz (2000) zeigte, dass es positive Korrelationen zwischen der Schreibkompetenz in Katalanisch (L1), Spanisch (L2) und Englisch (L3) gibt. Sprachlerner mit einer hohen Kompetenz in der L1 und der L2 zeigen auch höhere Kompetenzen in der L3. Swain und Kollegen (1990) untersuchten den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz in verschiedenen Herkunftssprachen (L1) und Englisch (L2) und Hörverstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen im Französischen (L3). Die Ergebnisse ihrer Studie belegten, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz in der Herkunftssprache und dem Erwerb der L3 gibt. Keshavarz und Astaneh (2004) fanden in einer Stichprobe von Türkisch-Persisch Bilingualen, dass nur diejenigen, die in ihren beiden Sprachen sowohl über mündliche als auch über schriftsprachliche Kompetenzen verfügten, besser als ihre monolingualen Mitschüler in einem Englisch Vokabeltest abschnitten. In einer Stichprobe von Hebräisch-Russisch Bilingualen fanden Schwartz, Geva, Share und Leikin (2007) ebenfalls, dass Bilinguale, die in beiden Sprachen lesen konnten, in einer Reihe von Englisch Lesetests besser abschnitten als Hebräisch-Monolinguale und als Hebräisch-Russisch Bilinguale, die nur im Hebräischen lesen konnten.

Zusammenfassend zeigen die Studien zum Drittspracherwerb, dass Bilinguale, die in ihren beiden Sprachen über relative hoch entwickelte Sprachkompetenzen verfügen, gegenüber monolingualen Lernern einer weiteren Sprache im Vorteil sind. Dies entspricht den Erwartungen, die man auf Basis der Interdependenzhypothese (Cummins, 1991, siehe Absatz 4.2) formulieren kann, wenn man diese auf den Drittspracherwerb erweitert: Die Kompetenz, die ein bilingualer Sprachlerner in seiner dritten Sprache erwirbt, hängt zum Teil ab von den Kompetenzen die er bereits in seinen beiden anderen Sprachen erworben hat. Laut Cenoz (2003) ist auch ein „Rücktransfer“ von sprachlichen Kompetenzen aus später erworbenen Sprachen auf früher erworbene Sprachen (L2→L1, L3→L2) möglich. Dabei kann es sich beispielsweise um das durch Fremdspracherwerb vergrößerte Grammatikwissen handeln, das auch die sprachanalytischen Fähigkeiten in der oder den zuvor erworbenen Sprachen verbessert oder um im Fremdsprachunterricht erworbene Lesestrategiewissen, das sich positiv auf die Lesekompetenz in der oder den zuvor erworbenen Sprachen auswirkt. Um hohe Lesekompetenz in einer dritten Sprache zu erwerben, scheint es zudem von Vorteil zu sein, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Sprache lesen zu können. Auch dies deckt sich mit den theoretischen Überlegungen zum Zusammenhang von Lesekompetenzen in der Erst- und Zweitsprache (Alderson, 1984; siehe auch Absatz 4.2.2) und den Studien zum Transfer von

Basisfähigkeiten der Lesekompetenz (Durgunoğlu, 1998; García, 1998; Hancin-Bhatt & Nagy, 1994; Jiminez, Garcia & Pearson, 1994; Umbel & Oller, 1995; Verhoeven, 1991).

Beitrag II der vorliegenden Dissertation (siehe Abschnitt 5.2 und Rauch, Jurecka & Hesse, 2010) greift die vorgestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Studien zur Interdependenz von Lesekompetenzen zwischen den Sprachen Bilingualer auf und untersucht drei Fragestellungen anhand einer Stichprobe von Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schülern. Diese drei Fragestellungen befassen sich mit

- dem erreichten Lesekompetenzniveau in drei Sprachen (L1: Türkisch, L2: Deutsch und L3: Englisch),
- dem Vergleich von Lesekompetenzen zwischen Monolingualen und Bilingualen, sowie
- der Interdependenz von Lesekompetenzen in drei Sprachen bei Bilingualen Sprachlernern des Englischen.

Die Gruppen der monolingualen Schülerinnen und Schüler und der bilingualen Schülerinnen und Schüler wurden für Beitrag II entsprechend ihrer jeweiligen sprachbiographischen Angaben gebildet. Die bilingualen Schülerinnen und Schüler hatten entweder simultan oder sukzessive Türkisch und Deutsch erworben und nutzen im Alltag beide Sprachen zur Kommunikation. In Beitrag III der vorliegenden Dissertation (siehe Abschnitt 5.3 und Rauch, Naumann & Jude, in Druck) wurde die Gruppe der bilingualen Schülerinnen und Schüler nach dem erreichten Lesekompetenzniveau in beiden Sprachen unterteilt. Diesem Vorgehen liegen die oben dargestellten Befunde zum positiven Effekt der Lesekompetenz in der ersten und zweiten Sprache auf die Lesekompetenz in der dritten Sprache zu Grunde. Somit geht der dritte Beitrag, der sich mit Biliteralität beschäftigt, über den zweiten Beitrag, der sich mit Bilingualität beschäftigt hinaus. Im dritten Beitrag geht es neben dem Effekt von Biliteralität auf den Drittspracherwerb auch um die Rolle der Sprachbewusstheit für den Erfolg beim Drittspracherwerb. Nachfolgend soll kurz das Konstrukt Sprachbewusstheit erläutert und spezifiziert werden, wie es für den Kontext von Beitrag drei der vorliegenden Dissertation konzeptualisiert wurde.

4.4. SPRACHBEWUSSTHEIT

Das aus der englischen Muttersprachdidaktik stammende Konzept der Language Awareness wurde als „Sprachbewusstheit“ in den deutschsprachigen Raum übernommen und hat großen Einfluss auf die Bilingualismus-, Zweit- und Drittsprachenforschung. Unter Sprachbewusstheit ist nach Donmall „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ (Donmall, 1985, S. 7) zu verstehen. In der

internationalen Forschungsliteratur gibt es unterschiedliche Befunde zur Frage, ob Mehrsprachige gegenüber Monolingualen in Bezug auf Sprachbewusstheit im Vorteil sind (vgl. für eine Zusammenfassung Jessner, 1999). Eventuelle Vorteile von Mehrsprachigen im Bereich der Sprachbewusstheit könnten auf die Verfügbarkeit einer zweiten Sprache als Referenzsystem und den damit möglich gewordenen Vergleich zwischen den Sprachen zurückgeführt werden. Laut Hufeisens Faktor-Modell der Mehrsprachigkeit (Hufeisen, 2003) gehört Sprachbewusstheit zu den kognitiven Faktoren, durch die sich Zweit- und Drittsprachenlerner systematisch unterscheiden und die zum höheren Erfolg von Bilingualen beim Drittspracherwerb beitragen.

Dennoch gab es widersprüchliche Befunde zu der Frage, ob Bilinguale tatsächlich über eine höhere Sprachbewusstheit verfügen als Monolinguale. Bialystok (1988, 2001) konnte zeigen, dass Sprachbewusstheit kein einheitliches Konstrukt ist, sondern dass man stattdessen von zwei zugrundeliegenden kognitiven Fähigkeiten, nämlich der Aufmerksamkeitskontrolle („cognitive control“) und der Analyse linguistischen Wissens („analysis of linguistic knowledge“) ausgehen muss. Während Bilinguale grundsätzlich über eine höhere Aufmerksamkeitskontrolle verfügen als Monolinguale, schneiden sie in Tests zur Analyse linguistischen Wissens nur dann besser ab, wenn Sie ihre beiden Sprachen auf einem hohen Niveau beherrschen.

Jessner (2008) fasste in ihrem Review zu theoretischen Trends in der Forschung zum Thema Sprachbewusstheit bei Mehrsprachigen zusammen, dass es trotz zunehmender empirischer Forschung noch nicht vollständig geklärt wurde, welche Rolle Sprachbewusstheit im Spracherwerbsprozess von Mehrsprachigen spielt. Cenoz (2003) konzeptualisierte Sprachbewusstheit als Mediator zwischen Bilingualismus und Drittspracherwerb. Nach dieser Definition hat Bilingualismus einen positiven Effekt auf Sprachbewusstheit und Sprachbewusstheit ihrerseits einen positiven Effekt auf den Drittspracherwerb. Dies bedeutet also, dass die positiven Effekte von Bilingualismus auf den Drittspracherwerb zumindest zu Teilen deshalb auftreten, weil Bilingualismus zunächst einen positiven Effekt auf Sprachbewusstheit hat. Der dritte Forschungsbeitrag der vorliegenden Dissertation widmet sich der Überprüfung der von Cenoz (2003) aufgestellten Mediationshypothese und überprüft zudem, ob Bilinguale, die in beiden Sprachen auf einem Niveau lesen können, das einen selbständigen Umgang mit Texten ermöglicht, Monolingualen und anderen Bilingualen mit niedrigeren Lesekompetenzen überlegen sind.

5. DARSTELLUNG DER EINZELBEITRÄGE

Im Folgenden werden die drei Einzelbeiträge zur vorliegenden Dissertation in ihren Grundzügen vorgestellt. Dabei wird auf die Forschungsfragen, die Methoden und die Ergebnisse jedes der drei Einzelbeiträge eingegangen. Um unnötige Redundanz mit den Einzelbeiträgen selbst zu vermeiden, wurde eine Auswahl aus den Ergebnissen getroffen. Diese richtet sich nach der Relevanz der Ergebnisse für die Dissertation als Ganzes. Tabellen, Abbildungen sowie Statistiken zu einzelnen Ergebnissen sind den Einzelbeiträgen selbst zu entnehmen.

5.1. BEITRAG I: LESEKOMPETENZDIAGNOSTIK MIT OFFENEN ANTWORT- AUFGABEN UND MEHRFACHWAHLAUFGABEN

Rauch, D.P. & Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended test format of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52, 354-379.

Beitrag I knüpft an Ergebnisse aus der psychologischen Forschung zur Verwendung von Mehrfachwahlaufgaben (MW-Aufgaben) und Offenen Antwortformat-Aufgaben (OA-Aufgaben) zur Erfassung von Lesekompetenz an, sowie an die Forschung zur Dimensionalität von Daten aus Tests, in denen Aufgaben mit beiden Antwortformaten verwendet wurden, und schließlich an die Forschung zur mehrdimensionalen Item Response Theorie (MIRT) (vgl. Abschnitt 3). Dabei wird die Frage nach der Äquivalenz des Lesekompetenzkonstrukts bei Erfassung mit beiden Antwortformaten aus Sicht der Educational Assessment Forschung, auf Basis eines Large Scale Datensatzes und mit den Möglichkeiten, die die Analyse von Daten mit Hilfe der MIRT bietet, untersucht.

5.1.1 HYPOTHESEN

Die erste untersuchte Hypothese des Beitrags I befasst sich mit dem Vergleich eines MIRT-Modells mit einem eindimensionalen IRT-Modell.

1. Ein zwei-dimensionales IRT-Modell, in dem alle Items auf der ersten latenten Dimension laden und die offenen Antwortformat-Aufgaben zusätzlich auf einer zweiten Dimension laden, ist angemessener, um das Konstrukt der Lesekompetenz abzubilden als ein eindimensionales IRT-Modell.

Abbildung 2 zeigt das angewendete Inner-Item-MIRT Modell.

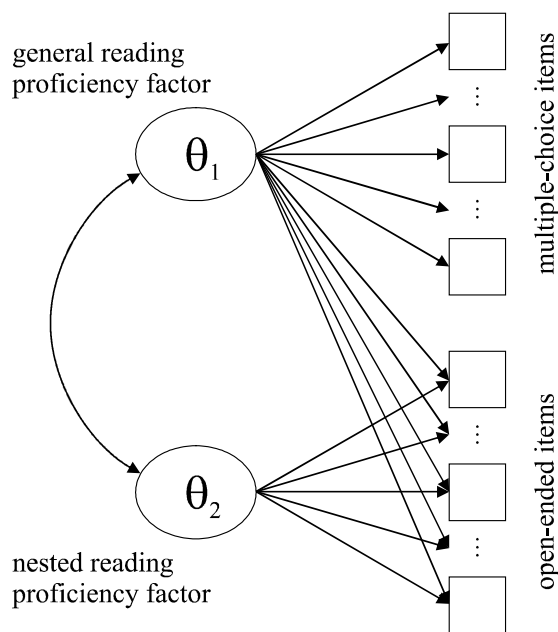


Abbildung 2: Zweidimensionales IRT Modell mit Inner-Item-Mehrdimensionalität und einer gemeinsamen latenten Dimension (general reading proficiency factor) sowie einer geschachtelten Dimension (nested reading proficiency factor).

Die zweite Hypothese versucht, empirische Belege für die Interpretation der Dimensionen des zweidimensionalen Modells zu finden. Auf Basis der bestehenden Forschung zu Zusammenhängen zwischen Leseverstehensprozessmaßen und den der Lesekompetenz zugrundeliegenden Fähigkeiten könnten gerichtete Annahmen über Zusammenhänge zwischen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, Wortschatz, Orthographie und Leseflüssigkeit und der Fähigkeit niedrigere Leseverstehensprozesse erfolgreich zu bewältigen einerseits, sowie der Fähigkeit, höhere Leseverstehensprozesse erfolgreich zu bewältigen andererseits, getroffen werden. Sollten MW-Aufgaben tatsächlich nur die Fähigkeit erfassen, niedrigere Leseverstehensprozesse erfolgreich zu bewältigen, während OA-Aufgaben zusätzlich die Fähigkeit erfassen, höhere Leseverstehensprozesse erfolgreich zu bewältigen, so sollten MW-Aufgaben signifikant höher mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, Wortschatz, Orthographie und Leseflüssigkeit korrelieren als OA-Aufgaben.

2. Die Korrelationen zwischen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, Wortschatz, Orthographie und Leseflüssigkeit und der allen Aufgaben gemeinsamen latenten Dimension ist höher als die Korrelationen dieser genannten Variablen mit der geschachtelten („genesteten“) Dimension.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, dass eine erfolgreiche Bearbeitung von OA-Aufgaben nicht nur die genannten Fähigkeiten, sondern noch weitere (bspw. die Fähigkeit zur Nutzung von Superstrukturen und zum Erkennen von rhetorischen Strukturen) voraussetzt

und hierdurch im Vergleich zu MW-Aufgaben die Korrelationen mit den genannten Konstrukten abgeschwächt wird.

3. Wenn Lesekompetenz mit einem zweidimensionalen IRT-Modell gemessen wird, variieren Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Schülern, die unterschiedliche Sprachen zu Hause sprechen und Schülern, die unterschiedliche Schulformen besuchen, zwischen den beiden Dimensionen und unterscheiden sich auch von den Zusammenhängen in einem eindimensionalen Modell.

Die dritte Hypothese des Beitrags I schließlich stellt den diagnostischen Nutzen des vorgestellten zweidimensionalen IRT-Modells ins Zentrum. Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache und Schulform wurden als Prädiktoren der Lesekompetenz in mehrere latente Regressionsanalysen einbezogen. Die Begründung der Auswahl dieser Variablen findet sich in Rauch und Hartig (2010).

5.1.2 METHODE

Der Datensatz, der zur Überprüfung der im ersten Beitrag aufgestellten Hypothesen herangezogen wurde, stammt aus der DESI-Studie (Beck & Klieme, 2007; DESI-Konsortium, 2008). Die vorgestellten Analysen basieren auf Daten des Deutsch-Lesekompetenztests, den 8523 Schülerinnen und Schüler aus 427 Klassen bearbeiteten. Die getesteten Schüler besuchten entweder die Hauptschule ($n = 1376$), die Gesamtschule ($n = 507$), die Realschule ($n = 2988$) oder das Gymnasium ($n = 3652$). Es bearbeiteten etwas mehr Schülerinnen ($n = 4498$) als Schüler ($n = 4025$) den Test. Die zu Hause gesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler wurde über die Frage „Welche Sprache sprichst du hauptsächlich mit deinen Eltern?“ identifiziert. In den Analysen wurde nur noch zwischen Schülerinnen und Schülern, die zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen (Nicht-Deutsch; $n = 494$) und Schülerinnen und Schülern, die zu Hause Deutsch sprechen ($n = 6567$) unterschieden.

Der in DESI entwickelte und eingesetzte Deutsch-Lesekompetenztest (Willenberg, 2007) stützt sich auf das Leseprozessmodell von Kintsch (1998; van Dijk & Kintsch, 1983, vgl. Abschnitt 2.1). Im Unterschied zu PISA (OECD, 2009) basiert Lesekompetenz, so wie sie in DESI erfasst wurde, nicht auf einem allgemeinen Literacy-Konzept, sondern auf einer Analyse der Deutsch-Lehrpläne für die Jahrgangsstufe neun in Deutschland (Nold & Willenberg, 2007). Dies hat unter anderem eine stärkere Gewichtung literarischer Texte im Vergleich zu Sachtexten zur Folge. Die Konstruktion des DESI-Deutsch-Lesekompetenztests zielte ausschließlich auf eine eindimensionale Erfassung von Lesekompetenz ab, d.h. es wurden keine Subskalen des Lesens konstruiert, die spezielle Aspekte des

Lesekompetenzkonstrukts erfassen sollten. Das Verhältnis von durch Aufgaben angesprochenen Leseprozessen und Antwortformat wurde nicht systematisch kontrolliert. Der DESI-Deutsch-Lesekompetenztest bestand aus vier literarischen und vier Sachtexten, zu denen insgesamt 38 Aufgaben gestellt wurden. Von diesen 38 Aufgaben waren 26 Aufgaben dichotom bepunktete MW-Aufgaben. Diese Aufgaben fragten typischerweise nach Informationen, die explizit im Text formuliert waren. Sechs der 38 Aufgaben waren ebenfalls dichotom bepunktete OA-Aufgaben, die nach den Hauptideen des Textes oder der Motivation der Protagonisten im Text fragten. Eine typische OA-Aufgabe forderte die Schülerinnen und Schüler auf, eine Gruppe von im Text beschriebenen Personen in eigenen Worten zu beschreiben. Hierzu standen zwischen vier und zehn Zeilen zu Verfügung. Als richtig wurden jedoch schon wenige als Antwort gegebene Wörter gewertet, sofern aus ihnen die Angemessenheit der gegebenen Antwort zu erkennen war.

5.1.3 ERGEBNISSE

HYPOTHESE 1: Die globale Modellpassung des zweidimensionalen IRT-Modells war der des eindimensionalen IRT-Modells überlegen.

HYPOTHESE 2: Das Muster der Korrelationen zwischen den beiden latenten Dimensionen des zweidimensionalen Modells und den anderen Kovariaten war in drei von vier Fällen wie erwartet. Allgemeine kognitive Fähigkeiten, Wortschatz und Orthographie korrelierten signifikant höher mit der allen Aufgaben gemeinsamen Dimension als mit der genesteten Dimension. Lediglich für Leseflüssigkeit konnte kein nennenswerter Unterschied in der Höhe der Korrelationen mit der allgemeinen und der genesteten Dimension gefunden werden.

HYPOTHESE 3: Die Effekte von Geschlecht, zu Hause gesprochener Sprache und Schulform variierten deutlich zwischen dem ein- und den zweidimensionalen IRT-Modell und auch zwischen den Dimensionen des zweidimensionalen IRT-Modells. Während sich im eindimensionalen Modell der oft berichtete Befund eines Vorteils der Mädchen in Lesekompetenztests wiederfindet, zeigt sich im zweidimensionalen IRT-Modell dieser Vorteil für die allen Aufgaben gemeinsame Dimension nicht. Hingegen schnitten die Mädchen in den mit der geschachtelten Dimension des zweidimensionalen Modells erfassten Fähigkeiten deutlich besser ab als die Jungen. Eine andere Sprache als Deutsch zu Hause zu sprechen, hat einen stärker negativen Effekt auf die geschachtelte Dimension des zweidimensionalen Modells als auf die allen Aufgaben gemeinsame Dimension. Dieser Unterschied verstärkt sich bei Kontrolle des sozioökonomischen Status' und der Schulform: Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache mit ihren Eltern sprechen als Deutsch, sind dann nur noch in den Aspekten der Lesekompetenz benachteiligt, die mit OA-Aufgaben erfasst werden. Für

den Vergleich des Schulformeffekts zwischen den Modellen zeigt sich, dass der Besuch der Gesamtschule, der Realschule oder des Gymnasiums im Unterschied zum Besuch der Hauptschule besonders starke Effekte auf die geschachtelte Dimension der zweidimensional modellierten Lesekompetenz hat. Der Effekt eines Gymnasialbesuchs im Vergleich zum Hauptschulbesuch bspw. hat auf die allen Aufgaben gemeinsame Dimension des zweidimensionalen Modells einen doppelt so hohen Effekt wie auf die geschachtelte Dimension.

5.2. BEITRAG II: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN LESEKOMPETENZEN IN MEHREREN SPRACHEN

Rauch, D. P., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Englischlesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 78-100.

5.2.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Beitrag II untersucht in Anlehnung an die vorgestellten Studien zum Drittspracherwerb Bilingualer drei Forschungsfragen mit Bezug auf die Lesekompetenzen Türkisch-Deutsch bilingualer Schülerinnen und Schüler. Während für die Deutsch-Lesekompetenz von Türkisch-Deutsch bilingualen Schülern in Deutschland bspw. aus PISA (2000, 2003, 2006) repräsentative Daten vorliegen, ist über die Englisch-Lesekompetenz und vor allem die Türkisch-Lesekompetenz wenig bekannt. Es gibt jedoch zahlreiche Studien in Deutschland, die Selbstberichte über herkunftssprachliche Kompetenzen als Näherungsmaß für herkunftssprachliche Kompetenzen verwenden (bspw. Haug, 2005; Hesse, Göbel & Hartig, 2008). Die Legitimität dieser Behelfslösung liegt in der Annahme begründet, es gäbe hohe positive Zusammenhänge zwischen selbst berichteten und tatsächlich messbaren herkunftssprachlichen Kompetenzen. Eine deskriptive Darstellung der Türkisch-Lesekompetenz Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler und eine Bestimmung der Zusammenhänge zwischen selbst berichteten und tatsächlich gemessenen Türkischkompetenzen erscheint angesichts der Befundlage in Deutschland auch bei einer kleinen, nicht repräsentativen Stichprobe sinnvoll. Die erste Forschungsfrage des Beitrags II lautet:

1. Über welche Lesekompetenz verfügen Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler in Türkisch, Deutsch und Englisch?

Anknüpfend an die internationale Forschung zum Drittspracherwerb (siehe Abschnitt 4.3) befasst sich die zweite Forschungsfrage des Beitrags II mit dem Vergleich der Lesekompetenz im Deutschen und im Englischen zwischen monolingualen und bilingualen Schülerinnen und Schülern. Entsprechend dem Vorgehen in der Mehrzahl der Studien des Felds wurden auch hier die Schülerinnen und Schüler auf Basis ihrer sprachbiographischen Angaben der Gruppe der Bilingualen oder Monolingualen zugeteilt. Da Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund in Deutschland im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund zumeist aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status (SES) stammen (vgl. Walter & Taskinen, 2007) und seltener ein Gymnasium besuchen (Konsortium

Bildungsberichterstattung, 2006) wurden beim Vergleich der Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz der SES und der Gymnasialbesuch statistisch kontrolliert. Die zweite Forschungsfrage des Beitrags II lautet:

2. Welches Deutsch-Lesekompetenzniveau und Englisch-Lesekompetenzniveau erreichen Türkisch-Deutsch bilinguale Schüler im Vergleich zu ihren Deutsch monolingualen Mitschülern?

Die dritte Forschungsfrage geht über die reine Deskription und den Vergleich zwischen bilingualen und monolingualen Schülern hinaus und nimmt theoretischen Bezug auf die von Cummins' (1991) formulierte Interdependenzhypothese (siehe auch Abschnitt 4.2). Obwohl es sich bei der Interdependenzhypothese im Kern um eine Entwicklungshypothese handelt, sollten sich, wenn es Interdependenzen zwischen sprachlichen Kompetenzen gibt, auch in einem Querschnittsdesign Zusammenhänge zwischen Kompetenzen in mehreren Sprachen nachweisen lassen. Die dritte Forschungsfrage des Beitrags II lautet:

3. Gibt es bei Türkisch-Deutsch bilingualen Schülern einen Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz?

Diese Frage wurde mittels einer Reihe aufeinander aufbauender, multivariater Regressionsmodelle überprüft, wobei als Kriterium einmal die Deutsch- und einmal die Englisch-Lesekompetenz dienten. Im vollständigen Modell wurden alle Sprachen außer der als Kriterium angenommenen Sprache als Prädiktoren ins Modell einbezogen, was im Falle der Vorhersage der Deutsch-Lesekompetenz die Regression der Deutsch-Lesekompetenz auf die Türkisch- und die Englisch-Lesekompetenz bedeutet. Die Aufnahme der Englisch-Lesekompetenz als Prädiktor für Deutsch-Lesekompetenz ist einerseits methodisch unproblematisch, da in einem Querschnittsdesign Regressionen auf Aussagen über Zusammenhänge beschränkt sind, und erscheint andererseits auch theoretisch legitim, wenn man von dem laut Cenoz (2003) möglichen „Rücktransfer“ sprachlicher Kompetenzen ausgeht.

5.2.2 METHODE

Die Erhebung fand als deutsche Zusatzstudie zum EBAFLS-Projekt (European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills; Fandel et al., 2007) statt. Die untersuchten Schülerinnen und Schüler besuchten zum Erhebungszeitraum zum Jahreswechsel 2007/2008 die 9. Jahrgangsstufe an Integrierten Haupt- und Realschulen ($N_{\text{Schulen}}=4$; $N_{\text{Schüler}}=77$), Gesamtschulen ($N_{\text{Schulen}}=8$; $N_{\text{Schüler}}=143$) und Gymnasien ($N_{\text{Schulen}}=2$; $N_{\text{Schüler}}=40$) in Hamburg. Angesichts der im Rahmen einer Zusatzstudie zu EBAFLS notwendigerweise

kleinen Stichprobe erschien es sinnvoll, sich auf ein Bundesland zu beschränken. Die Wahl fiel auf Hamburg, da in Hamburg eine hinreichend große Anzahl Türkisch-Deutsch bilingualer Schüler zur Schule geht und für den Türkisch-Lesekompetenztest Einzeltests am Laptop durchgeführt wurden. Die Auswahl der Schulen erfolgte nach Rücksprache mit dem Landesamt für Schule in Hamburg mit dem Ziel, in der 9. Jahrgangsstufe eine möglichst große Zahl von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund für die Erhebung zu gewinnen und zugleich verschiedene Schulformen vertreten zu haben, um ein möglichst großes Leistungsspektrum in der Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz abzudecken.

Nach Rücksprache mit den zuständigen Lehrkräften (Sprachkoordinatoren, Stufenkoordinatoren und Klassenlehrern) wurden gezielt diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Türkisch entweder als einzige Familiensprache oder zusätzlich zu Deutsch sprechen, über Klassengrenzen hinweg zur Teilnahme aufgefordert. Die aus insgesamt ca. 15 Schülerinnen und Schülern bestehenden Testgruppen wurden dann mit Schülerinnen und Schülern der gleichen Jahrgangsstufe, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, aufgefüllt. Während der gesamten Rekrutierung von Schülerinnen und Schülern für die Studie war die Kooperation mit Lehrkräften, die die Schüler gut kannten erforderlich, um zu gewährleisten, dass eine möglichst geringe Zahl an Schülern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch oder Türkisch an der Studie teilnahm. Die Testung der Schülerinnen und Schüler über Klassengrenzen hinweg war notwendig, um mit vertretbarem Aufwand eine hinreichend große Anzahl an Türkisch-Deutsch bilingualen und Deutsch monolingualen Schülerinnen und Schülern zu erreichen. Für das Design der Studie barg diese Form der Testung den Nachteil, dass die natürliche Analyseeinheit Klasse, in der Deutsch und Englisch unterrichtet werden, in den Analysen nicht berücksichtigt werden konnte. Aus Large-Scale Assessments wie PISA ist bekannt, dass ein erheblicher Anteil der Leistungsvarianz auf Ebene der Schulen (und Schulformen) liegt (bspw. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003). Für die inferenzstatistische Absicherung von Analysen wurde die Clusterung der Schülerinnen und Schüler in Schulen berücksichtigt.

Alle Schülerinnen und Schüler erhielten einen ausführlichen Fragebogen zur Spracherwerbsbiographie und zum täglichen Sprachgebrauch. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler ($n = 39$) wurde wegen unklarer oder widersprüchlicher Angaben zum Spracherwerb und zum Sprachgebrauch aus den Analysen für die vorliegende Publikation ausgeschlossen. Anhand dieses Fragebogens konnten nach Plausibilitätsprüfungen 139 Schülerinnen und Schüler als Türkisch-Deutsch bilingual identifiziert werden, das heißt sie hatten entweder simultan oder sukzessive Türkisch und Deutsch erworben und nutzen im Alltag beide

Sprachen zur Kommunikation. 121 Schülerinnen und Schüler wurden als monolinguale Sprecher des Deutschen identifiziert. Der weitaus größte Teil (109 von 139) der bilingualen Schülerinnen und Schüler gab an, sowohl Türkisch als auch Deutsch als Familiensprache zu benutzen. Alle Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, an einem Deutsch- und einem Englisch-Lesekompetenztest teilzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrkräften als Schülerinnen und Schüler mit türkischer Herkunftssprache klassifiziert worden waren, wurden außerdem aufgefordert, einen Türkisch-Lesekompetenztest zu bearbeiten und eine Selbsteinschätzung ihrer Türkischkompetenz vorzunehmen (zur eingesetzten Skala siehe Hesse, Göbel & Hartig, 2008). Bei Rauch, Jurecka und Hesse (2010) findet sich ein Überblick über die Teilnahme an den eingesetzten Lesekompetenztests, dem zusätzlich eingesetzten kognitiven Fähigkeitstest (KFT; Heller & Perleth, 2000), sowie der Beantwortung der Fragen zum sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie (highest international socio-economic index of occupational status, HISEI; Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992).

Beim eingesetzten Türkisch-Lesekompetenztest handelte es sich um einen adaptiven computerbasierten Test (Cito, im Druck). Der Türkisch-Lesekompetenztest ist durch Standardsetting-Verfahren (Figueras, North, Takala, Verhelst & van Avermaet, 2005) im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS; Europäische Kommission, 2001) verankert. Beim GERS handelt es sich um ein von Sprachmess- und Sprachlehrexperten im Auftrag der Europäischen Kommission entwickeltes Instrument, das zum Ziel hat anhand von Deskriptoren von sprachlichen Niveaus, Kompetenzen von Sprachlernern vergleichbar zu machen. Die Niveaus des GERS reichen von A1 für sehr basale sprachliche Fähigkeiten bis C2 für akademische sprachliche Fähigkeiten auf höchstem Niveau. Dieser adaptive Test hatte den Vorteil, dass er Türkisch-Lesekompetenz sowohl auf niedrigem als auch auf hohem Niveau reliabel und in relativ kurzer Zeit (ca. 30-45 Minuten) messen konnte. Bei den zu lesenden Texten handelte es sich beispielsweise um Zeitungsausschnitte, zu denen Multiple-Choice Fragen beantwortet werden sollten.

Der Deutsch-Lesekompetenztest bestand aus Aufgaben des DESI Deutsch-Lesekompetenztests (Willenberg, 2007). Der in der vorliegenden Studie vorgegebene Teil umfasste fünf Lesetexte, zu denen jeweils Fragen mit Multiple-Choice Antwortformat (insgesamt 16) oder offene Fragen (insgesamt 3) beantwortet werden mussten. Die Auswahl der vorgegebenen Lesetexte richtet sich nach den aus der DESI-Studie zu erwartenden Leistungsverteilungen der Schülerinnen und Schüler. Es wurden diejenigen Lesetexte ausgewählt, deren Items in einem mittleren Schwierigkeitsbereich lagen. Zudem wurde darauf geachtet, nach Möglichkeit Items mit Multiple-Choice Format vorzugeben, da sich Items mit

offenen Antworten als überproportional schwierig für Schülerinnen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erwiesen haben (siehe oben; Rauch & Hartig, 2010).

Die Aufgaben des Englisch-Lesekompetenztests stammten ebenfalls aus DESI (Nold & Rossa 2007). In DESI zeigten sich deutliche Bodeneffekte, d.h. viele Schüler erreichten das Eingangsniveau des Tests nicht (Nold, Rossa & Chatzivassiliadou, 2008). Die für die vorliegende Studie ausgewählten Aufgaben deckten deshalb zwar die gesamte DESI Englisch-Lesekompetenzskala ab, hatten aber einen Schwerpunkt im unteren Kompetenzbereich. Aus dem DESI Englisch-Lesekompetenztest wurden drei Lesetexte von etwa einer halben Seite mit insgesamt 34 Multiple-Choice Items vorgegeben.

5.2.3 ERGEBNISSE

FORSCHUNGSFRAGE 1: Die adaptive Testung und Beschreibung auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS; Europäische Kommission, 2001) der Türkisch-Lesekompetenz für eine deutsche Schülerstichprobe ist in Deutschland noch selten durchgeführt worden. Deshalb sollen die Ergebnisse des Türkisch-Lesekompetenztests und die Zusammenhänge zur selbst eingeschätzten Türkisch-Kompetenz im Folgenden kurz skizziert werden. Für die Ergebnisse des Deutsch- und des Englisch-Lesekompetenztests sei auf Rauch, Jurecka und Hesse (2010) verwiesen.

Die Türkisch-Lesekompetenz streute unter den getesteten Schülerinnen und Schülern weit. Ein gutes Drittel der getesteten Schülerinnen und Schüler verfügte lediglich über Türkisch-Lesekompetenz auf Niveau A1 des GERS, konnte dementsprechend nur einzelne geschriebene Wörter oder kurze Sätze verstehen, wie sie bspw. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen zu finden sind. Ein weiteres Drittel der getesteten Schülerinnen und Schüler war mit einer Lesekompetenz auf Niveau A2 darüber hinaus in der Lage, kurze, einfache türkische Texte zu lesen und darin konkrete, erwartbare Informationen zu finden. Zusammengenommen 74% der getesteten Schülerinnen und Schüler blieben damit unter dem kritischen Niveau B1, das im GERS als „breakthrough“-Niveau bezeichnet wird, weil ab diesem Niveau eine selbständige Sprachverwendung möglich ist. Die Zusammenhänge mit der selbst berichteten Türkisch-Kompetenz, die in der vorliegenden Studie gefunden wurden, waren nur moderat. Die Korrelation zwischen der selbst berichteten Fähigkeit, Türkisch zu verstehen und dem Türkisch-Lesekompetenztest lag nur bei .202 ($p < .05$). Zwischen der selbst berichteten Fähigkeit Türkisch zu sprechen und der Türkisch-Lesekompetenz gab es keine signifikante Korrelation.

FORSCHUNGSFRAGE 2: Deutsch monolinguale Schülerinnen und Schüler verfügten auch dann, wenn der SES und des Gymnasialbesuchs kontrolliert werden, über eine signifikant

höhere Deutsch-Lesekompetenz als Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler. Der Vorteil der monolingualen Schülerinnen und Schülern gegenüber den bilingualen Schülerinnen und Schülern beträgt fast eine halbe Standardabweichung (42 Punkte auf der DESI-Deutsch-Lesekompetenz-Skala). Hingegen wird der Vorteil von 21 Punkten, den monolinguale Schülerinnen und Schüler gegenüber bilingualen Schülerinnen und Schülern im Englisch-Lesekompetenztest haben, nicht signifikant. Das DESI-Ergebnis, nach dem „Mehrsprachige“ und „nicht-Deutsch-Aufgewachsene“ im Englischen besser abschneiden als ihre Deutsch monolingualen Mitschülerinnen und Mitschüler (Hesse, Göbel & Hartig, 2008, S. 216ff), kann in der vorliegenden Studie nicht repliziert werden.

FORSCHUNGSFRAGE 3: In einer multivariaten Regressionsanalyse zur Vorhersage der Deutsch-Lesekompetenz in der Gruppe der Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schüler zeigte sich, dass die Türkisch-Lesekompetenz bei gleichzeitiger Aufnahme von KFT, Gymnasialbesuch und Englisch-Lesekompetenz ins Modell (siehe Rauch, Jurecka & Hesse, 2010) keinen signifikanten Effekt auf die Deutsch-Lesekompetenz hat. Im Gegensatz dazu hat die Türkisch-Lesekompetenz bei Verwendung von KFT, Gymnasialbesuch und Deutsch-Lesekompetenz als Prädiktoren einen deutlichen positiven und signifikanten Effekt auf die Englisch-Lesekompetenz (siehe Rauch, Jurecka & Hesse, 2010). Die Frage der Interdependenz sprachlicher Kompetenzen kann somit auf Basis der vorliegenden Daten nicht für alle Sprachen gleich beantwortet werden. Während die Deutsch- und die Englischlesekompetenz in beiden Regressionsanalysen einen wechselseitig positiven Effekt haben, zeigt die Türkisch-Lesekompetenz nur auf die Englisch-Lesekompetenz einen positiven Effekt.

5.3. BEITRAG III: ZUR ROLLE VON SPRACHBEWUSSTHEIT BILITERATER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIE LESEKOMPETENZ IN DER DRITTEN SPRACHE

Rauch, D. P., Jude, N. & Naumann, J. (in Druck). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *The International Journal of Bilingualism*.

5.3.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Beitrag III widmet sich in Anlehnung an die vorgestellten Studien zum Drittspracherwerb Bilingualer der Überprüfung zweier Hypothesen, die die Rolle von Sprachbewusstheit für das Lesekompetenzniveau in der dritten Sprache spezifizieren. Dabei geht es zentral um die von Cenoz (2003) zusammenfassend formulierte Zusammenhangsvermutung, nach der Sprachbewusstheit den positiven Effekt von Bilingualität auf den Drittspracherwerb mediiert (Hypothese 2). Dieser Mediationshypothese geht die teilweise empirisch bestätigte Annahme voraus, dass Bilinguale über eine erhöhte Sprachbewusstheit und eine erhöhte Drittsprachkompetenz verfügen (Hypothesen 1.1 und 1.2).

In der Operationalisierung der drei relevanten Konstrukte Bilingualismus, Sprachbewusstheit und Drittspracherwerb wurden auf Basis des aktuellen Forschungsstands zu jedem dieser drei Konstrukte Konkretisierungen vorgenommen, die zur empirischen Überprüfung der recht allgemein formulierten Mediationshypothese notwendig waren. Wegen der eingangs erläuterten Rolle der Biliteralität für den Drittspracherwerb wird in diesem Beitrag das breitere Konzept der Bilingualität (Grosjean, 1998) konkretisiert auf die Frage nach der Lesekompetenz in zwei Sprachen (Bilateralität). Wie in den meisten der vorgestellten Studien zum Drittspracherwerb wurden im vorliegenden Beitrag keine Variablen zum Spracherwerbsprozess erhoben, sondern es erfolgte lediglich eine querschnittliche Erhebung des aktuell erreichten Stands beim Drittspracherwerb. Da Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sprachen am ehesten zwischen den gleichen Kompetenzbereichen zu erwarten sind (Jude, 2008), fokussiert der dritte Beitrag auf drittsprachliche Lesekompetenz. Die Operationalisierung von Sprachbewusstheit basiert auf der von Bialystok (2001) entwickelten und erforschten Differenzierung in Aufmerksamkeitskontrolle und Analyse linguistischen Wissens (siehe S. 39). Beide Teilprozesse von Sprachbewusstheit spielen beim Erwerb fremdsprachlicher Lesekompetenz eine Rolle: Leseverstehen setzt immer Aufmerksamkeitskontrolle voraus (McNamara, Ozuru, Best & O'Reilly, 2007; Pressley, Borkowski & Schneider, 1989) und fremdsprachliche Lesekompetenz wird durch höhere Kompetenz im Bereich Analyse linguistischen Wissens erleichtert, da die zugrunde liegenden

grammatischen Strukturen der zu erwerbenden Fremdsprache besser durchdrungen werden (Bialystok, 2001) und somit der Erwerb der Fremdsprache und der fremdsprachlichen Lesekompetenz erfolgreicher verläuft. Aufgrund der bei Bilingualen zu erwartenden Varianzeinschränkung im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle wird Sprachbewusstheit im dritten Beitrag mit einem Test für Analyse linguistischen Wissens operationalisiert.

Die Bestimmung des Grades an Biliteralität beruhte in diesem dritten Beitrag auf den Ergebnissen aus Lesekompetenztests in den beiden Sprachen der bilingualen Individuen (siehe 5.3.2.). Einschlägigen Vorgehensweisen folgend (Bialystok, 1988, 2001; Grosjean, 1998) wurde innerhalb der Gruppe der Bilingualen für die Untersuchung der ersten Hypothese zwischen vollständig biliteraten Individuen und teilweise biliteraten Individuen unterschieden. Zur Gruppe der vollständig Biliteraten wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler gezählt, die in ihren beiden Sprachen über eine Lesekompetenz verfügten, die einen selbstständigen Umgang mit Texten ermöglichte (siehe 5.3.2.). Teilweise Biliterate erreichten dieses Niveau nur in einer ihrer beiden Sprachen oder in keiner ihrer beiden Sprachen. Die erste Hypothese des Beitrags II teilt sich in zwei Teilhypothesen auf. Diese lauten wie folgt:

- 1.1 Vollständig biliterate Schülerinnen und Schüler verfügen über eine höhere drittsprachliche Lesekompetenz und eine höhere Sprachbewusstheit als teilweise biliterate und monolinguale Schülerinnen und Schüler.
- 1.2 Teilweise biliterate Schülerinnen und Schüler verfügen weder über eine höhere drittsprachliche Lesekompetenz noch über eine höhere Sprachbewusstheit als monolinguale Schülerinnen und Schüler

Die Untersuchung dieser beiden Teilhypothesen zielte zunächst auf die Replikation des Ergebnisses ab, dass vollständig Biliterate (VB) den Monolingualen (MO) sowohl in ihrer Sprachbewusstheit (Bialystok, 1988) als auch im Erfolg beim Drittspracherwerb (Cenoz & Valencia, 1994) überlegen sind, während das für teilweise Biliterate (TB) nicht gilt (Bialystok, 1988; Thomas, 1988). Dem bisherigen Forschungsstand wurde methodisch ein neuer Aspekt hinzugefügt, indem das zu erreichende Lesekompetenzniveau in beiden Sprachen kriteriumsorientiert so festgelegt wurde, dass gewährleistet war, dass vollständig Biliterate in beiden Sprachen selbstständig mit Texten umgehen können. Die zweite Hypothese formulierte explizit den von Cenoz (2003) angenommenen, über Sprachbewusstheit mediierten Zusammenhang zwischen Bilingualität und Drittspracherwerb. Die zweite Hypothese des Beitrags III lautet wie folgt:

2. Der positive Effekt von Biliteralität auf drittsprachliche Lesekompetenz wird zum Teil durch Sprachbewusstheit mediiert.

Es wurde keine vollständige Mediation erwartet, da auch andere Prozesse als Mediatoren zwischen Biliteralität und drittsprachlicher Lesekompetenz in Frage kommen. Phonologisches Dekodieren ist beispielsweise gerade am Anfang des Lesenlernens eine wichtige Fähigkeit (Stanovich & West, 1989), die beim Lesenlernen in der L3 von Dekodierfähigkeiten in der L1 und L2 profitieren kann. Ähnliche Überlegungen wurden auch für die Übertragung von L1 und L2 Lesestrategien auf das Lesen in der dritten Sprache angestellt (vgl. bspw. Cenoz, 2003).

5.3.2 METHODE

Im Folgenden wird zunächst die konkrete Operationalisierung von Biliteralität in Beitrag III vorgestellt. Da die Untersuchung der Forschungsfragen in Beitrag drei anhand der gleichen Datengrundlage erfolgte, auf der auch die Analysen in Beitrag II beruhen, wird für eine ausführlichere Stichproben- und Instrumentenbeschreibung auf den Abschnitt 5.2.2 und Rauch, Jurecka und Hesse 2010) verwiesen. Lediglich die Veränderung der in Beitrag drei einbezogenen Stichprobe wird gesondert begründet und beschrieben.

OPERATIONALISIERUNGEN VON BILITERALITÄT

Wie bereits angeführt wurde in Analogie zu frühen Untersuchungen Bialystoks (1988) die Gruppe der Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schüler zunächst in vollständig Biliterate und teilweise Biliterate unterteilt. Wie bereits in Abschnitt 5.2.2 erläutert handelt es sich beim eingesetzten Türkisch-Lesekompetenztest um ein im GERS verankertes Testinstrument. Dadurch war es möglich, festzustellen, welche Schüler das Niveau B1 des GERS erreichen und somit über eine Türkisch-Lesekompetenz verfügen, die ein selbständiges Umgehen mit türkischen Texten ermöglicht. Der eingesetzte Deutsch-Lesekompetenztest aus der DESI-Studie ist nicht im GERS verankert, jedoch lässt sich anhand der Kompetenzniveaubeschreibungen das DESI das Niveau A als das Niveau identifizieren, ab dem Schülerinnen und Schüler, die dieses Niveau erreichen über vergleichbare Lesekompetenz verfügen, wie sie der GERS für sein Niveau B1 beschreibt. Schülerinnen und Schüler, die Niveau B1 des Türkisch-Lesekompetenztests und Niveau A des Deutsch-Lesekompetenztests erreichten, wurden im vorliegenden Beitrag als vollständig Biliterate

angesehen, während solche, die entweder im Türkischen oder im Deutschen oder in beiden Sprachen unter diesen Niveaus lagen, als teilweise Biliterate klassifiziert wurden. Auch wenn das beschriebene Vorgehen zur Replikation bestehender Befunde (Bialystok, 1988; Cenoz & Valencia, 1994; Thomas, 1988) sinnvoll erscheint, wurde das Kontinuum der Biliteralität auf eine dichotome Variable reduziert; ein Vorgehen, welches die aktuelle Bilingualismusforschung zu überwinden sucht (siehe bspw. Grosjean, 1998). Deshalb wurden für den dritten Beitrag zusätzlich zwei kontinuierliche Indikatoren für Biliteralität gebildet.

Der erste kontinuierliche Indikator stammt von Hakuta (1987). Dieser schlug vor, als Maß für individuellen Bilingualismus das Residuum der Regression der L2 auf die L1-Kompetenz zu verwenden. Im vorliegenden Beitrag wären die bilingualen Schülerinnen und Schüler demnach in dem Maße biliterat, in dem die L2-Lesekompetenz über diejenige Lesekompetenz hinausgeht, die auf Basis der L1-Lesekompetenz zu erwarten gewesen wäre. Auch wenn dieser Indikator in einigen Publikationen zum Zusammenhang zwischen Bilingualismus und kognitiven Fähigkeiten verwandt wurde (Diaz, 1985; Hakuta, 1987; Hakuta & Diaz, 1985), ist er problematisch, da der Grad an Bilingualität oder im vorliegenden Fall der Grad der Biliteralität unabhängig vom absoluten Niveau in beiden Sprachen ist. So erhält z.B. ein Individuum mit niedriger L1-Kompetenz und einer L2-Kompetenz, die genau so niedrig ist, wie auf Basis der L1-Kompetenz zu erwarten, einen mittleren Biliteralitäts-Wert, das Residuum wird einen Wert von Null annehmen. Im Unterschied dazu erhält ein Individuum mit einer sehr hohen L1-Lesekompetenz und einer sehr niedrigen L2-Lesekompetenz einen sehr niedrigen Biliteralitäts-Wert, da in diesem Fall die L2-Lesekompetenz unter dem bleibt, was auf Basis der L1-Kompetenz zu erwarten gewesen wäre (das Residuum wird demnach negativ). Zudem erhalten zwei Individuen am unteren wie am oberen Ende der Kompetenzkontinua den gleichen Wert im Biliteralitäts-Indikator nach Hakuta (1987), sofern ihr Residuum aus der Regression der L2- auf die L1-Kompetenz gleich groß ist.

Um die genannten Probleme des Hakuta-Indikators zu umgehen, wurde für den dritten Beitrag ein neuer kontinuierlicher Indikator gebildet: das Produkt aus den L1- und L2-Lesekompetenztestwerten. Dieser Index ist nicht-kompensatorisch, d.h. dass ein Individuum mit einer niedrigen Lesekompetenz in einer der beiden Sprachen einen niedrigen Bilingualismus-Wert erhält. Das Produkt aus beiden Lesekompetenztests steigt monoton mit dem Kompetenzniveau in beiden Sprachen. Dadurch erhält ein Individuum mit einer mittleren L2-Lesekompetenz und einer hohen L1-Lesekompetenz einen höheren Bilingualismus-Wert als ein Individuum mit einer niedrigen Lesekompetenz in beiden Sprachen.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

STICHPROBE

Im Unterschied zu Beitrag zwei, für den ausschließlich sprachbiographische Angaben als Grundlage der Gruppenbildung herangezogen wurden und deshalb nach Konsistenzprüfungen einige Schülerinnen und Schüler aus den Analysen ausgeschlossen wurden (siehe Abschnitt 5.2.2), bezog Beitrag drei zunächst alle getesteten Neuntklässler ein (N=299). 152 Schülerinnen und Schüler wurden als monolinguale Sprecher des Deutschen (MO), 101 als teilweise (TB) und 32 als vollständig biliterate Sprecher (VB) des Türkischen und Deutschen identifiziert. Die Aufgaben des Sprachbewusstheitstests bearbeiteten vermutlich wegen des unbekanntem Testsformats nur erheblich weniger Schülerinnen und Schüler ($n_{MO}=60$, $n_{VB}=17$, $n_{TB}=47$). Die getesteten Schülerinnen und Schüler hatten zum Testzeitpunkt viereinhalb Jahre Unterricht im Englischen, ihrer zweiten oder dritten Sprache.

INSTRUMENTE

Die eingesetzten Lesekompetenztests (Türkisch, Deutsch und Englisch) wurden bereits in Abschnitt 5.2.2 beschrieben (siehe auch Rauch, Jurecka & Hesse, 2010). Sprachbewusstheit wurde mit Items des kognitiven Teils des Language Awareness Test (LAT Fehling, 2008) erhoben. Der Gesamt-LAT basiert auf der Language Awareness Taxonomie von James und Garret (1991). Eine genaue Analyse des kognitiven Teils des LAT zeigte jedoch, dass dieser in Bialystoks (2001) Termini die Analyse linguistischen Wissens misst. Der kognitive Teil des LAT hat den Vorteil, dass die Aufgaben nicht aus Testmaterial in Türkisch oder Deutsch bestehen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten Wortbildungsbeispiele im Englischen und in zwei ihnen völlig unbekanntem Sprachen, Schwedisch und Niederländisch, lediglich die Testinstruktion war in Deutsch verfasst. Die Aufgabe bestand darin, die Wortbildungsregeln aus den gegebenen Beispielen zu extrahieren und auf andere schwedische und niederländische Wörter zu übertragen.

Ein Beispiel aus dem LAT (Fehling, 2008) das in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, ist folgende Aufgabe zur Wortbildung im Niederländischen:

Die meisten englischen Nomen bilden ihren Plural, indem ein –s angefügt wird: Beispiel: book – books, dog – dogs. Im Niederländischen gibt es verschiedene Möglichkeiten, den Plural von Nomen zu bilden. Lies dir die folgenden Beispiele durch, ergänze die fehlenden Wörter und versuche, eine Regel zu formulieren.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

Englisch	→	Niederländisch	Englisch	→	Niederländisch
a wave	→	een golf	two waves	→	twee golven
a rate	→	een tarief	two rates	→	twee tarieven
a thief	→	een dief	two thieves	→	_____
Regel:	_____				

Die Analysen zu den von den Schülerinnen und Schülern formulierten Regeln gingen nicht in die Auswertungen ein, sondern nur die von den Schülerinnen und Schülern angegebenen und dichotom (richtig/falsch) kodierten Ergänzungen. Sprachbewusstheit wurde mit vier Items zur Pluralbildung im Niederländischen, vier Items zur Komparativbildung im Niederländischen und acht Items zur Bildung des unbestimmten Artikels im Schwedischen getestet. Von diesen insgesamt 16 Items wurden drei wegen zu niedriger Trennschärfe aus der Skalenbildung ausgeschlossen. Die 13 Items umfassende finale Sprachbewusstheitsskala hatte in der vorliegenden Stichprobe eine Reliabilität (Cronbach's α) von .82.

5.3.3 ERGEBNISSE

HYPOTHESEN 1.1 UND 1.2: Zur Überprüfung der beiden ersten Teilhypothesen wurden Monolinguale, vollständig Biliterate und teilweise Biliterate hinsichtlich ihrer Sprachbewusstheit und ihrer Englisch-Lesekompetenz miteinander verglichen. Da Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind (Walter & Taskinen, 2008), wurden außer einfachen Mittelwertsvergleichen auch Vergleiche unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Geschlecht, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Bildungsgang berechnet. Die Effekte von Biliteralität auf Englisch-Lesekompetenz und Sprachbewusstheit wurden durch zwei Helmert-Kontraste getestet, von denen der erste gebraucht wurde, um Hypothese 1.1 zu testen, während der zweite für die Testung von Hypothese 1.2 benötigt wurde.

Im Einklang mit Hypothese 1.1 schnitten vollständig Biliterate im Sprachbewusstheitstest und auch im Englisch-Leseverstehenstest besser ab als Monolinguale und teilweise Biliterate. Die Kontrolle von sozioökonomischem Status, Geschlecht, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Bildungsgang änderte das Ergebnismuster für den Englisch-Lesekompetenztest nicht, reduzierte aber den Vorteil der vollständig Biliteraten im Sprachbewusstheitstest zu Nichtsignifikanz. Hypothese 1.2 konnte für den Sprachbewusstheitstest beibehalten werden: Monolinguale unterschieden sich nicht signifikant von teilweise Biliteraten. Für Englisch-Lesekompetenz musste Hypothese 1.2 hingegen verworfen werden, teilweise Biliterate schnitten hier signifikant schlechter ab als

Monolinguale. Insgesamt bestätigen die Befunde die Annahme, dass es notwendig ist, in beiden Sprachen kompetent lesen zu können, damit Biliteralität einen positiven Effekt auf Sprachbewusstheit und drittsprachliche Lesekompetenz hat. Für den Drittspracherwerb blieb der Effekt der vollständigen Biliteralität sogar noch bei Kontrolle der soziodemographischen und kognitiven Hintergrundvariablen bestehen.

HYPOTHESE 2: Alle drei oben beschriebenen Indices für Biliteralität (kategorialer Index, Residual-Index und Produkt-Index) wurden zur Überprüfung der Mediationshypothese herangezogen. Hypothese 2 wurde zunächst mit einem traditionellen schrittweisen regressionsanalytischen Verfahren (Baron & Kenny, 1986) und dann mit einem direkten Test der Mediation (Preacher, Rucker & Hayes, 2007) überprüft.

Das schrittweise Verfahren zur Überprüfung der Mediationshypothese basierte auf einer Reihe von vier Regressionsmodellen:

1. Sprachbewusstheit wurde durch Biliteralität vorhergesagt.
2. Englisch-Lesekompetenz wurde durch Sprachbewusstheit vorhergesagt.
3. Englisch-Lesekompetenz wurde durch Biliteralität vorhergesagt.
4. Englisch-Lesekompetenz wurde durch Biliteralität und Sprachbewusstheit vorhergesagt.

In Modell 4 zeigte sich, dass Sprachbewusstheit über Biliteralität hinaus Varianz im Englisch-Leseverstehen aufklärte. Zudem wurde der Effekt von Biliteralität auf Englisch-Lesekompetenz in Modell 4 im Vergleich zu Modell 3 in seiner Größe reduziert, obwohl er weiterhin signifikant blieb. Dieses Befundmuster blieb über die verschiedenen Operationalisierungen von Biliteralität hinweg konstant. Somit gaben schon diese schrittweisen Regressionsanalysen einigen Hinweis auf die Mediation.

Obwohl die angewendete schrittweise Prozedur einschlägig ist und häufig genutzt wird, stößt sie doch an Grenzen. Zunächst stellt sie keinen direkten Schätzer für den eigentlich interessierenden Mediationseffekt zur Verfügung, sondern das Produkt des Pfades Prädiktor-zu-Mediator mit dem Pfad Mediator-zu-Kriterium. Außerdem hat das Verfahren gerade in kleinen Stichproben eine sehr geringe Teststärke (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West & Sheets, 2002). Aus diesem Grund wurde in einem zweiten Schritt ein direkter Mediationstest verwandt, der von Preacher und Kollegen (bspw. Preacher, Rucker & Hayes, 2007) vorgestellt wurde. Der Mediationseffekt kann als Produkt aus den Pfaden Biliteralität → Sprachbewusstheit und Sprachbewusstheit → Englisch-Lesekompetenz dargestellt werden (eine graphische Veranschaulichung befindet sich in Rauch, Naumann & Jude, in Druck). Produktterme sind nur asymptotisch normalverteilt, weshalb Konfidenzintervalle, die große

Verteilungen voraussetzen, in kleinen Stichproben zu verfälschten Ergebnissen führen. Deshalb wurden für den direkten Mediationseffektstest Bootstrapping-Verfahren (Preacher & Hayes, 2004) eingesetzt. Um den Mediationseffekt auf Signifikanz zu überprüfen, wurde der Anteil unter Verteilung des Mediationseffekts geschätzt, der von einem Mediationseffekt von 0 abgeschnitten wurde (p-Wert). Die Höhe des Mediationseffekts schwankte je nach Operationalisierung von Biliteralität zwischen .008 und .14, wobei der Mediationseffekt zwischen 7% und 23% Varianz der Englisch-Lesekompetenz aufklärte. Als im Sinne dieser Varianzaufklärung deutlich beste Operationalisierung stellte sich der Produktterm heraus, die geringste Varianz wurde durch den Hakuta-Index (Residuum L2 nach Regression auf L1) erklärt. Somit belegte der direkte Mediationstest noch deutlicher als das schrittweise Verfahren, dass unabhängig vom verwendeten Biliteralitätsindex Sprachbewusstheit den Effekt von Biliteralität auf das Englisch Leseverstehen mediiert.

6. DISKUSSION

Die drei Beiträge der vorliegenden Dissertation liefern aus unterschiedlicher Perspektive einen Beitrag zur Erforschung der Lesekompetenz von Personen mit unterschiedlicher Sprachbiographie. Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Beiträge aufeinander bezogen und aus Forschungs- und Anwendungsperspektive in den gemeinsamen Kontext eingeordnet. Für eine kritische Auseinandersetzung mit spezifischen, einzelne Beiträge betreffende Diskussionspunkte sei auf die jeweiligen Abschnitte in den Originalmanuskripten verwiesen. In den nächsten drei Absätzen werden die Ergebnisse, die im Folgenden diskutiert werden sollen, noch einmal kurz zusammengefasst.

Beitrag I (Rauch & Hartig, 2010) nimmt eine diagnostische Perspektive auf die Lesekompetenz in der Verkehrs- und Unterrichtssprache Deutsch ein. In ihm wurde gezeigt, dass es möglich ist, mit den Mitteln der mehrdimensionalen Item Response Theorie den diagnostischen Nutzen eines Lesekompetenztests zu erhöhen. Für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause nicht das Deutsche zur Kommunikation nutzen, zeigte sich, dass sie insbesondere bei Basisfähigkeiten, die zur Bewältigung höherer Lesekompetenzprozesse notwendig sind, gegenüber ihren deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern benachteiligt sind.

Beitrag II (Rauch, Jurecka & Hesse, 2010) erweitert den Blick auf die Lesekompetenz in zweierlei Weise: Zum einen, indem er zusätzlich zum Deutschen auch die Lesekompetenz im Türkischen und Englischen in den Blick nimmt, und zum anderen, indem er über diagnostische Fragestellungen hinaus geht zur Überprüfung von Hypothesen zum Effekt der Sprachbiographie auf die Lesekompetenz in drei Sprachen und zu Zusammenhängen zwischen Sprachen. Im zweiten Beitrag zeigte sich, dass nur ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, türkische Texte auf Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europäische Kommission, 2001) oder darüber lesen und verstehen können. Die selbstberichtete Fähigkeit, Türkisch zu verstehen, korrelierte zu $r = .2$ mit der getesteten Türkisch-Lesekompetenz. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, schnitten auch bei Kontrolle des Bildungsgangs und des sozioökonomischen Status schlechter im Deutsch-Lesekompetenztest ab als ihre ausschließlich deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Für die Englisch-Lesekompetenz wurde weder ein Vor- noch ein Nachteil der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen nachgewiesen. Die Interdependenz der Lesekompetenzen in drei Sprachen wurde durch multivariate Regressionsanalysen überprüft. Es zeigte sich, auch dann wenn Bildungsgang, allgemeine kognitive Grundfähigkeiten und Deutsch-Lesekompetenz als

zusätzliche Prädiktoren einbezogen wurden, ein signifikanter positiver Effekt der Türkisch-Lesekompetenz auf die Englisch-Lesekompetenz. Dieser positive Effekt der Türkisch-Lesekompetenz konnte für die Deutsch-Lesekompetenz nicht nachgewiesen werden.

Beitrag III (Rauch, Jude & Naumann, in Druck) schließlich erweitert den Blick ein weiteres Mal, indem mögliche Erklärungen für die in Beitrag II gefundenen Ergebnisse untersucht wurden. Hierzu wurde neben der Lesekompetenz in drei Sprachen die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler einbezogen. Auf Basis empirischer Befunde zum Einfluss der Lesekompetenz in zwei Sprachen auf den Erfolg beim Erwerb des Lesens in einer weiteren Sprache wurde die Gruppe der Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schüler in vollständig Biliterate und teilweise Biliterate unterteilt. Vollständig Biliterate waren teilweise Biliteraten und monolingualen Schülerinnen und Schülern auch nach Kontrolle des Geschlechts, der nonverbalen Intelligenz, des Bildungsgangs und des sozioökonomischen Status im Englisch-Lesekompetenztest überlegen. Erwartungswidrig schnitten die teilweise Biliteraten Schülerinnen und Schüler sogar schlechter ab als die Schülerinnen und Schüler der monolingualen Vergleichsgruppe. Für den Sprachbewusstheitstest zeigte sich ohne Kontrolle der genannten Variablen ein Vorteil der vollständig Biliteraten gegenüber den teilweise Biliteraten und den Schülerinnen und Schülern der monolingualen Vergleichsgruppe. Im Unterschied zu den Ergebnissen für die Englisch-Lesekompetenz verschwand dieser Vorteil der vollständig Biliteraten nach Adjustierung der Mittelwerte. Einen Unterschied in den Ergebnissen des Sprachbewusstheitstests zwischen teilweise Biliteraten und Monolingualen gab es weder deskriptiv, noch nach Adjustierung der Mittelwerte. Zweiter Schwerpunkt der Analysen im dritte Beitrag war die Überprüfung der Hypothese, dass Sprachbewusstheit ein Mediator zwischen Biliteralität und drittsprachlicher Lesekompetenz ist. Um diese Hypothese zu überprüfen wurden drei verschiedenen Operationalisierungen von Biliteralität sowie ein schrittweises Regressionsanalytisches Verfahren und ein direktes Verfahren zur Überprüfung von Mediation verwendet. Hypothesenkonform zeigte sich, dass Sprachbewusstheit den Zusammenhang zwischen Biliteralität und drittsprachlicher Lesekompetenz teilweise mediert.

6.1. RELEVANZ DER ERGEBNISSE FÜR WISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der drei Beiträge der vorliegenden Dissertation für die Forschung in den Bereichen Lesekompetenzdiagnostik, Mehrsprachigkeitsforschung und empirischer Bildungsforschung diskutiert.

6.1.1. WELCHE SPRACHEN SOLLTEN ERHOHEN WERDEN?

Viele Studien, die Aussagen über sprachliche Kompetenzen von Mehrsprachigen machen, beschränken sich auf die Testung der Verkehrs- und Unterrichtssprache. Dies ist sinnvoll, wenn der Fokus wie in großangelegten Schulleistungsstudien auf einem internationalen Vergleich bestimmter Kompetenzen in der jeweiligen Verkehrs- und Unterrichtssprache (bspw. PISA) oder einem nationalen Monitoring (DESI, Bildungsstandards) liegt. So ist es auf Basis von PISA-Daten beispielsweise möglich, repräsentative Aussagen über die Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen an gemeinbildenden Schulen in Deutschland und im internationalen Vergleich zu treffen. Zudem können Variablen wie der Migrationshintergrund oder auch die zu Hause meistens verwendete Sprache zur Gruppierung von Schülerinnen und Schülern zur Aufklärung von Kompetenzunterschieden zwischen Schülerinnengruppen herangezogen werden. Für diese Gruppen kann dann wahlweise mit Blick auf die Lesekompetenzstufen und deren inhaltliche Beschreibung oder im Vergleich zu anderen Schülerinnengruppen die Lesekompetenz beschrieben werden.

Die Möglichkeiten, auf Basis solcher Daten ein adäquates Bild der sprachlichen Kompetenzen von Mehrsprachigen zu erlangen, sind jedoch begrenzt. Grosjean, ein Vorreiter der modernen Mehrsprachigkeitsforschung, prägte den Begriff der monolingualen, fragmentären Sicht auf Bilingualismus („monolingual, fractional, view of bilingualism“, Grosjean, 2008, S. 12) für Forschung in verschiedenen Disziplinen, die nur auf eine der Sprachen von Mehrsprachigen abhebt. Er bescheinigt einem Großteil der explizit auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Forschung, dass sie Bilinguale nur in den Aspekten wahrnimmt, in denen diese unmittelbar mit der meist größeren Gruppe der Monolingualen vergleichbar sind. Gilt dies schon für die Mehrsprachigkeitsforschung, so gilt es umso mehr für die Forschung in großen Schulvergleichsstudien, die als Nebenprodukt Aussagen über die sprachlichen Kompetenzen von Mehrsprachigen in einer ihrer Sprachen macht. Grosjean (2008) fordert stattdessen eine ganzheitliche Sicht auf Bilingualismus, die auch die Sprachen berücksichtigt, die von der monolingualen Majorität nicht gesprochen werden. Dies könnte mit Verweis auf die oben genannten Zielsetzungen von solchen Schulleistungsstudien als irrelevante Forderung abgetan werden. Folgende Argumente sprechen jedoch dafür, auch in Schulleistungsstudien die Herkunftssprache von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen:

Die immer wieder replizierten schlechten Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutsch-Lesekompetenztests können auf Basis der bislang erhobenen Daten nicht vollständig erklärt werden. Bei Walter und Taskinen (2007) klären Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Besitz von Kulturgütern, Bildungsniveau der Eltern und Sprachgebrauch zu Hause (Deutsch/nicht Deutsch) nur knapp 18% der Leistungsvarianz der Lesekompetenz auf. Vertiefende Analysen unter Einbezug der Herkunftsländer von Walter (2007) zeigten, dass insbesondere für die Schülerinnen und Schüler mit türkischer Herkunft die Disparität zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund auch nach Einbezug der genannten Kovariaten plus Einreisealter erheblich bleibt. Für PISA 2003 und PISA 2006 berichtet Walter einen Lesekompetenznachteil von 56 Punkten beziehungsweise 43 Punkten auf der PISA-Lesekompetenzskala (SD = 100 Punkte). Der Zusammenhang zwischen Türkisch-Lesekompetenz und Deutsch-Lesekompetenz wurde in Beitrag zwei der vorliegenden Dissertation zwar nicht signifikant, was unter Umständen an der kleinen Stichprobe lag, aber zumindest der Zusammenhang zwischen Türkisch-Lesekompetenz und Englisch-Lesekompetenz (s. unten) legt eine nähere Beschäftigung mit der Erstsprachkompetenz nahe. Um die Erklärungslücken in Schulleistungsstudien zu schließen, würde sich lohnen zu erproben, welchen Einfluss die herkunftssprachliche Lesekompetenz auf die Lesekompetenz im Deutschen hat.

Zur Englisch-Lesekompetenz mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berichteten Göbel und Hesse (2006) je nach Herkunftssprache unterschiedliche Ergebnisse. Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache schnitten im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern mit Türkisch und Polnisch als Herkunftssprache nicht besser im Englischen ab als monolingual Deutsch aufgewachsene Schülerinnen und Schüler. Wie Beitrag II zeigen konnte, gibt es bei Schülerinnen und Schülern mit Türkisch als Herkunftssprache einen positiven Zusammenhang zwischen der Türkisch- und der Englisch-Lesekompetenz. Es steht zu vermuten, dass auch für die anderen bei Göbel und Hesse (2006) einbezogenen Herkunftssprachen ein solcher positiver Zusammenhang zu finden wäre. Da das Türkische sprachtypologisch gesehen relativ weit vom Englischen entfernt ist (vgl. Abschnitt 4.2.1), erscheint es unplausibel, von Transfereffekten auszugehen, die nicht in gleicher (oder ähnlicher Form) auch für das Russische und das Polnische gelten sollten. Für den Transfer von Dekodierfähigkeiten zwischen Russisch und Englisch käme allerdings erschwerend das unterschiedliche Alphabet hinzu. Eine zusätzliche Erhebung herkunftssprachlicher Kompetenzen hätte bei Göbel und Hesse (2006) helfen können aufzuklären, inwieweit sich diese Gruppen von Mehrsprachigen in ihrer herkunftssprachlichen Lesekompetenz

voneinander unterscheiden und inwieweit diese Unterschiede zur Aufklärung des verschiedenen guten Abschneidens im Englisch Kompetenztest beitragen können.

Nationale und internationale Schulleistungsstudien fokussieren im Allgemeinen auf das Deutsche und untersuchen die Erstsprachkompetenzen meist nur mithilfe von Selbsteinschätzungsskalen. Auf diesen Skalen sollen Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Bereichen ihrer Herkunftssprache selbst einschätzen. Die in Beitrag II berichtete niedrige Korrelation von nur $r = .2$ zwischen der selbstberichteten Fähigkeit, Türkisch zu verstehen und der getesteten Türkisch-Lesekompetenz macht deutlich, dass solche Selbsteinschätzungsskalen einen zu geringen Zusammenhang zu tatsächlichen Sprachkompetenzen aufweisen, um Testungen der Herkunftssprachkompetenz ersetzen zu können.

6.1.2. WIE SOLLTE LESEKOMPETENZ ERHOBEN UND PSYCHOMETRISCH MODELLIERT WERDEN?

Beitrag I der vorliegenden Dissertation bemühte sich, den diagnostischen Nutzen eines Deutsch-Lesekompetenztests durch MIRT zu erhöhen. Hierzu wurde ein MIRT-Modell mit Inner-Item-Mehrdimensionalität, bei dem MW- und OA-Aufgaben auf einer gemeinsamen latenten Dimension laden und die OA-Aufgaben zusätzlich auf einer geschachtelten Dimension laden, an die Daten angepasst. Die gemeinsame Dimension wurde als Basisfähigkeiten, die zur Bewältigung hierarchieniedriger Leseverstehensprozesse notwendig sind, und die geschachtelte Dimension als Basisfähigkeiten, die zur Bewältigung hierarchiehoher Leseverstehensprozesse notwendig sind, interpretiert. Diese Interpretationen beruhten auf Studien zum Verhältnis von Aufgabenformat und Leseprozessen und eigenen Befunden zu differentiellen Korrelationen mit anderen Variablen wie allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten und Wortschatz.

Der Zusammenhang, der in Beitrag I zwischen Leseprozessen und Aufgabenformat hergestellt wurde, ist aus mindestens zwei Gründen nur lose: 1. Die Art der Daten (Antwortbewertungen als richtig oder falsch) ermöglicht keinerlei Einblicke in den Leseprozess. 2. In den DESI-Daten liegt eine Konfundierung von Aufgabenformat und bei der Lösung der Aufgaben angesprochenen Leseprozessen vor (eine ausführliche Diskussion dieser und weiterer Aspekte der Ergebnisse in Rauch & Hartig, 2010). Diese Konfundierung ist das Resultat einer Aufgabenkonstruktion, bei der keine systematische Variation von Aufgabenformat und Leseprozessen erfolgte. Es ist möglich MW-Aufgaben zu formulieren, die auch komplexe Leseprozesse ansprechen. Dass es jedoch wesentlich einfacher ist, für diesen Bereich OA-Aufgaben zu formulieren, zeigt die Häufung von OA-Aufgaben im

komplexesten PISA-Literacy Aspekt Evaluieren und Bewerten (vgl. Abschnitt 2.2.1). Zwar liegt also in DESI eine typische Datenlage vor, deren diagnostischer Nutzen mittels MIRT gesteigert werden kann. Erfolgt allerdings eine Neukonstruktion von Lesekompetenztests, so sollte die Konfundierung von Leseprozessen und Aufgabenformat soweit wie möglich aufgehoben werden und die Lesekompetenztestaufgaben sollten hinsichtlich der Leseprozesse, die sie ansprechen, eindeutig spezifiziert werden.

Abschnitt 6.1.1 und das in Abschnitt 6.1.2 bisher gesagte zusammenfassend, sollten für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler Lesekompetenzdaten für alle ihre Sprachen erhoben werden. Für die Testung der Lesekompetenz sollten Aufgaben eingesetzt werden, die hinsichtlich der Leseprozesse, die sie ansprechen, klar klassifizierbar sind. Unter diesen Voraussetzungen ließe sich die mehrsprachige Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in einem einzigen, hierarchischen, mehrdimensionalen IRT Modell abbilden. Wählte man bspw. die in Beitrag II und III einbezogenen Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch und unterschiede zwei Ebenen von Prozessen, hierarchiehohe und hierarchieniedrige, so könnte man folgende theoretisch plausible Modelle mehrdimensionaler Lesekompetenz aufstellen.

Das erste Modell (Abbildung 2) trägt der Vorstellung von separaten Lesekompetenzen in Türkisch, Deutsch und Englisch Rechnung.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

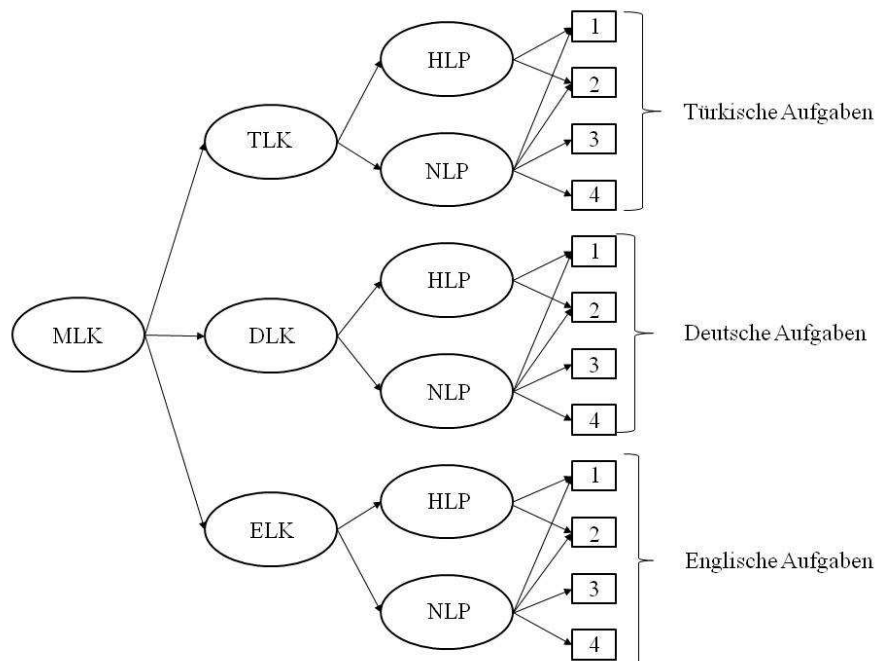


Abbildung 2: Modell 1 - Hierarchisches MIRT Modell mit einer Dimension mehrsprachige Lesekompetenz (MLK), drei separaten Lesekompetenzdimensionen Türkisch (TLK), Deutsch (DLK) und Englisch (ELK) und jeweils zwei Prozessdimensionen: Hierarchiehohe Leseprozesse (HLP) und hierarchieniedrige Leseprozesse (NLP).

Türkische, deutsche und englische Lesekompetenztestaufgaben erfassen in Modell 1 die Fähigkeit in der jeweiligen Sprache hierarchiehohe und hierarchieniedrige Lesekompetenzprozesse (latente Dimensionen erster Ordnung) erfolgreich zu absolvieren. Modell eins ist (ebenso wie Modell zwei, Abbildung 3) ein MIRT-Modell mit Inner-Item-Mehrdimensionalität, und entspricht der auch in Beitrag I vertretenen Ansicht, dass zur Lösung von Aufgaben, die hierarchiehohe Leseprozesse ansprechen, auch das erfolgreiche Absolvieren hierarchieniedriger Prozesse notwendig ist. Im Sinne der *Higher-Order-Hypothese*, nach der zusammenhängende Sprachkompetenzen zu übergeordneten Faktoren zusammengefasst werden können (vgl. Jude, 2008), lassen sich in Modell 1 jedoch die drei latenten Lesekompetenzdimensionen (Türkisch, Deutsch und Englisch) in eine mehrsprachige Lesekompetenz integrieren. Aus den Lesekompetenzen in den drei Sprachen (latente Dimensionen zweiter Ordnung) wird die mehrsprachige Lesekompetenz als latente Dimension (Faktor) dritter Ordnung gebildet. Auf Basis dieses Modells können die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in jeder der drei Sprachen geschätzt und als Fähigkeitsschätzungen (Faktorwerte) ausgegeben werden. Die latenten Dimensionen erster Ordnung sind in Modell 1 Schätzungen der Fähigkeit im Türkischen, im Deutschen oder im Englischen hierarchiehohe und hierarchieniedrige Leseprozesse erfolgreich zu absolvieren.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

Das zweite Modell (Abbildung 3) stellt die mehrsprachige Lesekompetenz als latente Dimension zweiter Ordnung dar und verzichtet auf die in Modell 1 eingeführte Ebene der einzelnen Sprachen. Auf Basis dieses Modells können somit *keine* Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Sprachen geschätzt werden und auch die Anzahl und Interpretation der Prozessdimensionen verändert sich: Türkische, deutsche und englische Lesekompetenztestaufgaben erfassen in Modell 2 die Fähigkeit hierarchiehohe und hierarchieniedrige Lesekompetenzprozesse (latente Dimensionen erster Ordnung) erfolgreich zu absolvieren unabhängig von der Sprache, in der die zu lesenden Texte vorgegeben werden.

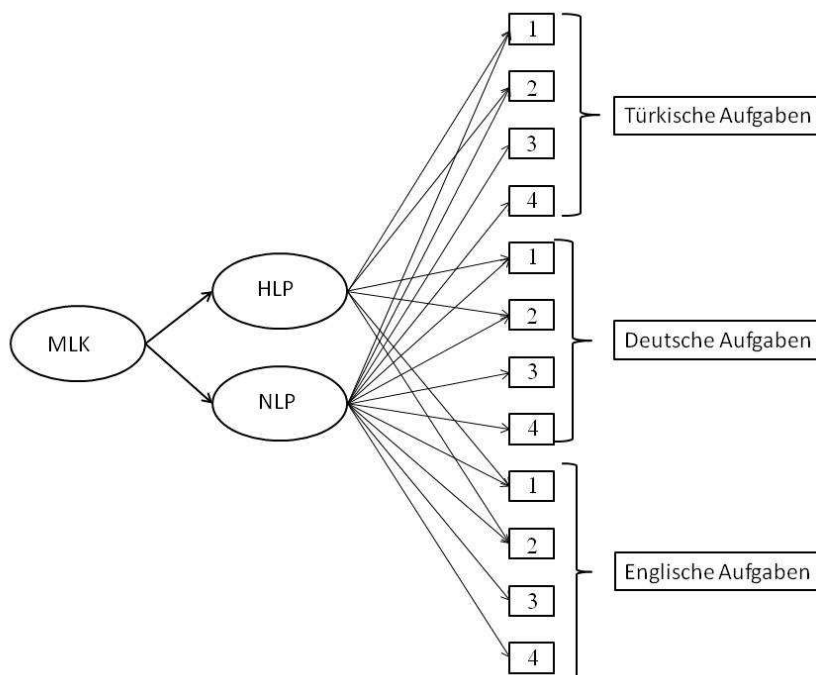


Abbildung 3: Hierarchisches MIRT Modell mit einer Dimension für mehrsprachige Lesekompetenz (MLK) und zwei Prozessdimensionen: Hierarchiehohe Leseprozesse (HLP) und hierarchieniedrige Leseprozesse (NLP).

In Modell 2 wird durch die Auslassung der Ebene der Einzelsprachen ein Generalfaktor der mehrsprachigen Lesekompetenz postuliert. Die Idee eines sprachlichen Generalfaktors ist eng mit der Studie von Oller (1976) verbunden, der aufgrund explorativer Faktorenanalysen zu der Schlussfolgerung kam, dass es einen universalen Trait, eine globale Sprachfähigkeit gibt. Oller befasste sich mit Teilkompetenzen innerhalb einer Sprache. Auch für mehrsprachige Sprachkompetenz wird bspw. von Cummins (1991) die Auffassung vertreten, dass es eine zugrundeliegende sprachliche Kompetenz gibt, die sich in den verschiedenen Sprachen von Mehrsprachigen unterschiedlich ausgeprägt manifestiert. Als einzelsprachübergreifende, eine Gesamtsprachkompetenz tragende Faktoren wurden unter anderem neurologisch-biologische Grundlagen (Hufeisen, 2003; Ullmann, 2001), allgemeine kognitive Grundfähigkeiten (Csapó 2003; Csapó & Nikolov, 2002) und auch die allgemeine Sprachbewusstheit (vgl. Absatz.4.4;

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

Lightbown & Spada, 2000; Luchtenberg, 1995) diskutiert. Kahn-Horwitz, Joseph und Sparks (2005) konstatierten spezifisch für das Lesen in mehreren Sprachen den Rückgriff auf gemeinsame neuronale Prozesse. Mehrsprachige Individuen greifen zudem beim Lesen auf eine allgemeine Dekodierfähigkeit zurück (vgl. Abschnitt 4.2.2; Sparks et al., 1998).

In Modell 3 (Abbildung 4) wird wie in Modell 2 ein Generalfaktor für mehrsprachige Lesekompetenz angenommen. Zusätzlich werden in Modell 3 jedoch sprachspezifische Residualfaktoren spezifiziert.

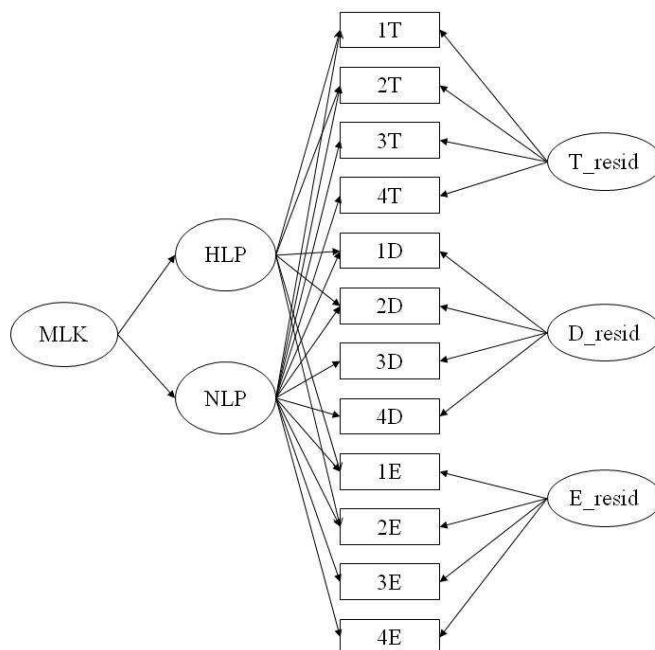


Abbildung 4: Modell 3- Hierarchisches MIRT Modell mit einer Dimension für mehrsprachige Lesekompetenz (MLK), zwei Prozessdimensionen [Hierarchiehohe Leseprozesse (HLP) und hierarchieniedrige Leseprozesse (NLP)] und sprachspezifischen Residualfaktoren (T_resid = Residualfaktor Türkisch, D_resid = Residualfaktor Deutsch, E_Resid = Residualfaktor Englisch).

Varianz in den Türkisch, Deutsch und Englisch Residualfaktoren kommt in Modell 3 durch Stärken oder Schwächen der Schülerinnen und Schüler in sprachlichen Kompetenzen in der jeweiligen Sprache zustande, die nicht identisch sind mit Lesekompetenz. Dies können beispielsweise die Beherrschung von Morphologie und Syntax der jeweiligen Sprache sein. Der wesentliche Unterschied zu Modell 1 besteht darin, dass einzelsprachspezifische Unterschiede unabhängig von der Art der Leseprozesse gesehen werden. Während also in Modell 1 der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz in einer der drei Sprachen (TLK, DLK oder ELK) und den hierarchiehohe und hierarchieniedrigen Leseprozessen (HLK und NLK) unterschiedlich hoch sein kann, ist er in Modell 3 gleich groß. In Modell 3 wirkt sich beispielsweise ein eingeschränkter Wortschatz im Deutschen in gleicher Weise auf

hierarchiehohe und hierarchieniedrige Leseprozesse aus, während er in Modell 1 gemäß der Modellierung in Beitrag I höher mit hierarchieniedrigen Leseprozessen zusammenhängen könnte als mit hierarchiehohen Leseprozessen.

Diese drei Modelle könnten bei Vorliegen der notwendigen Daten über allgemeine Modellgütekriterien miteinander verglichen werden. Eine Entscheidung zugunsten eines der Modelle wäre mithilfe von informationstheoretischen Kriterien (AIC, BIC etc.) möglich. Die Ergebnisse eines solchen Vergleichs wären zunächst als Rückschluss auf die Diskussion um die Existenz eines Generalfaktors (vgl. Jude, 2008) von Interesse. In der Anwendung diagnostisch aufschlussreicher dürfte aufgrund der zusätzlichen Information über die Einzelsprachen Modell 1 sein. Nur auf Basis dieses Modells kann man sich Schätzungen der Türkisch, Deutsch und Englisch Lesekompetenz ausgeben lassen. Im Einzelfall könnte jedoch auch der Vergleich der Prozessdimensionen aus Modell 1 und Modell 2 zeigen, ob es Schülerinnen und Schülern beispielsweise an allgemeinen Lesestrategien mangelt (niedrige Ausprägung der Fähigkeit hierarchiehohe Leseprozesse zu bewältigen in Modell 2) oder an der spezifischen Anwendung dieser Fähigkeit in einer oder mehrerer ihrer Sprachen (niedrige Ausprägung der sprachspezifischen Fähigkeiten hierarchiehohe Leseprozesse zu bewältigen in Modell 1). Modell 3 kann dazu dienen zu klären, welchen Einfluss sprachliche Kompetenzen, die nicht mit Lesekompetenz identisch sind, auf die Testleistung haben. Zur besseren Interpretation der Residualfaktoren wäre allerdings eine Aufnahme zusätzlicher Sprachkompetenzmaße, die bspw. auch die mündlichen Fähigkeiten abbilden, ins Modell wünschenswert.

Die Erfassung der herkunftssprachlichen Lesekompetenz bietet das Potential die Lesekompetenznachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Deutschen besser zu verstehen. Außerdem können bei Vorliegen von Daten zur Türkisch-, Deutsch und Englischlesekompetenz mehrdimensionale Modelle der mehrsprachigen Lesekompetenz angepasst werden, die einerseits interessante empirische Antworten auf Grundsatzfragen der Mehrsprachigkeitsforschung geben und andererseits zur differenzierten Diagnose von mehrsprachiger Lesekompetenz genutzt werden können (vgl. Abschnitt 6.1.2). Im Folgenden wird nun gezeigt, dass Informationen über die Lesekompetenz in der Herkunftssprache auch notwendig sind, um den Erfolg von bilingualen Schülerinnen und Schülern beim Erwerb von Lesekompetenz in einer dritten Sprache hinreichend differenziert zu betrachten.

6.1.3. HABEN BILINGUALE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER EINE HÖHERE DRITT-
SPRACHLICHE LESEKOMPETENZ ALS MONOLINGUALE SCHÜLERINNEN UND
SCHÜLER?

Auf Basis der Analysen in Beitrag II und III muss die Antwort auf die Frage, ob bilinguale Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Lesekompetenz in einer dritten Sprache mehr Erfolg als monolinguale Schülerinnen und Schüler haben, lauten: Es kommt darauf an, wie man die Gruppe der bilingualen Schülerinnen und Schüler definiert.

In Beitrag II wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler der Gruppe der Bilingualen zugerechnet, die zu Hause Türkisch sprachen, sei es als einzige Sprache der Familienkommunikation oder gemeinsam mit dem Deutschen. 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler der bilingualen Teilstichprobe gehörten der zweiten Generation nach Migration an, d.h. sie wurden selbst in Deutschland geboren, ihre Eltern wurden dagegen in der Türkei geboren. 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler der bilingualen Teilstichprobe in Beitrag II sprachen zu Hause sowohl Türkisch als auch Deutsch. In Beitrag III wurden dieselben Schülerinnen und Schüler nach der Frage ihrer Biliteralität, also der Lesekompetenz im Türkischen und Deutschen, in zwei Gruppen unterteilt. Diejenigen, die sowohl türkische als auch deutsche Texte auf einem Niveau Lesen und verstehen konnten, das einen selbständigen Umgang mit diesen Texten ermöglichte (vollständig Biliterate) und diejenigen, die das nur in einer der beiden Sprachen oder in beiden Sprachen konnten (teilweise Biliterate). An diese Unterteilung war die Erwartung geknüpft, dass vollständig Biliterate durch ihre relativ hoch ausgeprägte Lesekompetenz in zwei Sprachen einen Vorteil beim Erwerb der Lesekompetenz in einer weiteren Sprache haben sollten (vgl. Abschnitte 4.2, 5.3 und Rauch, Naumann & Jude, in Druck).

Bei Verwendung einer ausschließlich auf der selbstangegebenen Sprachverwendung beruhenden Definition (Beitrag II) zeigte sich weder ein Vor- noch ein Nachteil in der Englischlesekompetenz der Gruppe der bilingualen Schülerinnen und Schüler gegenüber den monolingualen aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern. Hingegen zeigte sich bei Verwendung der auf den Lesekompetenztests im Türkischen und Deutschen beruhenden Unterteilung in die Gruppen der vollständig Biliteraten und teilweise Biliteraten (Beitrag III) wie erwartet ein Vorteil der vollständig Biliteraten gegenüber den teilweise Biliteraten und den monolingual aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern. Nicht den Erwartungen entsprach jedoch der zusätzliche Befund, dass teilweise biliterate Schülerinnen und Schüler schlechter im Englisch-Lesekompetenztest abschnitten als monolingual aufgewachsene Schülerinnen und Schüler.

Der in Beitrag II verwendete Zugang über die selbst berichtete Sprachbiographie entspricht einer üblichen Vorgehensweise in der Bilingualitätsforschung (Grosjean, 1998). Auch in der DESI-Studie wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Sprachbiographie befragt, allerdings wurde hier der Spracherwerb und nicht der familiäre Sprachgebrauch als Kriterium zur Einteilung der Schülerinnen und Schüler in „Schüler nicht deutscher Erstsprache“ und „Mehrsprachige“ (Hesse, Göbel & Hartig 2008, S. 210) herangezogen. Das DESI-Ergebnis, nach dem Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Englischen besser abschneiden als ihre monolingual Deutsch aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschüler, konnte in Beitrag II nicht repliziert werden, was zum Teil auf die unterschiedliche Definition der Gruppen zurückzuführen ist. Anders als in Beitrag II wurden in DESI außerdem Schülerinnen und Schüler verschiedener Herkunftssprachen in den beiden Gruppen Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und mehrsprachige Schülerinnen und Schülern zusammengefasst. Der von Hesse, Göbel und Hartig (2008) berichtete Vorsprung der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und der Mehrsprachigen bei der Englischlesekompetenz (und in anderen Englisch-Teilkompetenzen) bezieht sich dementsprechend auf herkunftssprachlich sehr heterogene Gruppen. In vertiefenden Analysen der DESI-Daten, die von Göbel und Hesse (2006) berichtet werden, zeigten Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache keinen Vorteil im Englischen gegenüber den monolingual Deutsch aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern. Auch Studien, die die sprachlichen Kompetenzen von türkischen Migranten in den Niederlanden untersuchten und sprachbiographische Angaben zur Einteilung der Gruppen herangezogen, zeigten kein Vorteil der bilingualen Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Maßen der Drittsprachkompetenz (Jaspaert & Lemmens, 1990; Sanders & Meijers, 1995; van Gelderen et al., 2003).

Es gibt mindestens zwei mögliche Hypothesen für das in Beitrag II und bei Göbel und Hesse (2006) sowie Jaspaert und Lemmens (1990), Sanders und Meijers (1995) und van Gelderen et al. (2003) gefundene Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft keinen Vorteil beim Erwerb der dritten Sprache haben:

1. Herkunftsgruppenspezifische Merkmale ethnischer, kultureller oder sprachlicher Art verhindern, dass Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft von ihrer Bilingualität profitieren.
2. Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft können im Türkischen nicht auf einem Niveau lesen, das es ihnen ermöglicht, von ihrer Bilingualität für den Erwerb einer weiteren Sprache zu profitieren.

Zur Erhärtung oder Widerlegung der ersten Hypothese können die empirischen Teile der vorliegenden Dissertation keinen Beitrag leisten. Zusammengenommen geben Beitrag II und III jedoch einen Hinweis darauf, dass das vergleichsweise schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft tatsächlich an der mangelnden herkunftssprachlichen Lesekompetenz liegen könnte:

Wie in Beitrag II beschrieben ist die Türkisch-Lesekompetenz von drei Vierteln der getesteten Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schüler unter dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Diese Schülerinnen und Schüler bleiben damit in ihrer Herkunftssprache hinter den Anforderungen zurück, die von den Bildungsstandards für die erste institutionell erworbene Fremdsprache, zumeist Englisch, für den mittleren Bildungsgang zum Ende der 9. Jahrgangsstufe gestellt werden (KMK, 2003). Dieses Ergebnis ist nicht repräsentativ, sondern könnte durch die kleine, selektive, auf Hamburg beschränkte Stichprobe bedingt sein und bei einer bundesweit repräsentativen Stichprobe deutlich anders ausfallen. Allerdings ist eine deutliche Unterschätzung der Türkisch-Lesekompetenz Türkisch-Deutsch bilingualer Schülerinnen und Schüler, wegen der Einbeziehung von Gymnasien und Gesamtschulen und der Freiwilligkeit der Teilnahme sowohl an der Studie insgesamt als auch am Türkisch- Lesekompetenztest, nicht zu erwarten, da beides zu einer positiven Selektion geführt haben dürfte. In Beitrag III zeigte sich außerdem, dass Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler, die sowohl im Türkischen als auch im Deutschen über eine Lesekompetenz verfügen, die das selbständige Arbeiten mit Texten ermöglicht, sehr wohl einen Vorteil beim Erwerb von Lesekompetenz in der dritten Sprache haben. Es scheint demnach so zu sein, dass auch Türkisch-Deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler beim Drittspracherwerb von ihrer Bilingualität profitieren können, jedoch nur dann, wenn sie in ihren beiden Sprachen über hinreichende Lesekompetenz verfügen.

Besonders schwierig ist das schlechte Abschneiden der teilweise biliteraten Schülerinnen und Schüler in Beitrag III zu erklären. In der Geschichte der Bilingualismusforschung gab es mehrere Versuche, ähnliche Ergebnisse als Ausdruck von Semilingualismus (Cummins, 1976, 1979) oder subtraktivem Bilingualismus (Lambert, 1974) zu erklären. Die damalige Forschung befasste sich mit den Auswirkungen von Bilingualismus auf allgemeine kognitive Grundfähigkeiten. Die Deutung, dass Semilingualismus oder subtraktiver Bilingualismus schädlich für die allgemeine Intelligenz seien, führte in den folgenden Jahrzehnten zu erhitzten Debatten (z. B. MacSwan, 2000; Martin-Jones & Romaine, 1986; Paulston, 1982). Cummins selbst distanzierte sich teilweise von den Implikationen, die der von ihm mitgeprägte Begriff Semilingualismus hatte: „the term has no explanatory or predictive value but is rather a restatement of the equally ill-defined notion of limited proficiency in two languages“

(Cummins, 2000, S. 104). In Beitrag III wurden Schülerinnen und Schüler, die weder im Türkischen über Lesekompetenz auf Niveau B1 noch im Deutschen über Lesekompetenz auf einem vergleichbaren Niveau verfügten, ebenso zur Gruppe der teilweise Biliteraten gezählt wie Schülerinnen und Schüler, die in einer ihrer beiden Sprachen dieses kritische Niveau erreichten. Insofern wurde nicht geprüft, ob die teilweise Biliteraten wirklich über sehr niedrige Lesekompetenzen in beiden Sprachen verfügten. Hinzu kommt, dass die Vergleichsgruppe der monolingualen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Deutsch-Lesekompetenz nicht unterteilt wurde. Eine weitere Untergliederung der bilingualen Schülerinnen und Schüler wie auch der monolingualen Schülerinnen und Schüler war auf Basis der kleinen Stichprobe nicht möglich. Auf Basis der vorliegenden Gruppenbildung lassen sich Hypothesen derart, ob in beiden Sprachen unter dem kritischen Niveau zu bleiben schlechter für den Drittspracherwerb ist als in nur einer Sprache unter diesem Niveau zu bleiben, nicht prüfen.

6.1.4. GIBT ES EINE INTERDEPENDENZ ZWISCHEN LESEKOMPETENZEN IN DREI SPRACHEN?

Beitrag II der vorliegenden Dissertation versucht eine Antwort auf die Frage nach der Interdependenz von Lesekompetenzen in drei Sprachen. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen (vgl. Abschnitt 5.2.3 und Rauch, Jurecka & Hesse, 2010) machen jedoch deutlich, dass es keine einheitliche Antwort auf diese Frage gibt: Während der Effekt der Englisch-Lesekompetenz auf die Deutschlesekompetenz positiv und signifikant ist, lässt sich kein signifikanter Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch-Lesekompetenz nachweisen. Hingegen zeigen sowohl die Deutsch- als auch die Türkisch-Lesekompetenz signifikante positive Effekte auf die Englisch-Lesekompetenz.

Dass es einen Zusammenhang zwischen der Deutsch- und der Englisch-Lesekompetenz gibt, ist durch die sprachtypologische Nähe der beiden germanischen Sprachen und die von Şimşek (2006) nachgewiesene psychosprachtypologische Nähe erklärlich. Şimşeks Befunde zu charakteristischen Transferfehlern vom Deutschen ins Englische bei einer Gruppe von Türkisch-Deutsch bilinguale Englisch-Schülerinnen und Schülern zeigen, dass es in der Tat Interdependenz gibt.

Es stellt sich die Frage, warum die Türkisch-Lesekompetenz nur mit der Englisch-Lesekompetenz zusammenhängt und nicht auch mit der Deutsch-Lesekompetenz. Die typologische Ähnlichkeit der Sprachen kann keine Rolle spielen, da das Deutsche und das Englische als germanische Sprachen dem Türkischen gleich unähnlich sind. Zudem zeigt die Studie von Bild und Swain (1989), dass die typologische Ähnlichkeit von Sprachen nur eine untergeordnete Rolle für den Erfolg beim Drittsprach-Erwerb spielt.

Thomas (1988) geht davon aus, dass Bilinguale über eine erhöhte Sprachbewusstheit (vgl. Abschnitt 4.4) verfügen, die sie beim formalen Erlernen einer Sprache gewinnbringend einbringen können. Die von Thomas (1988) postulierte erhöhte Sprachbewusstheit erklärt jedoch noch nicht, warum Lesekompetenz in der Herkunftssprache einen positiven Effekt auf Lesekompetenz in der Drittsprache, jedoch nicht in der Zweitsprache haben sollte. Das folgende Zitat bietet einen Erklärungsansatz, nach dem die erhöhte Sprachbewusstheit vor allem in formalen Sprachlernsituationen zum Tragen kommt. Thomas spricht von einer „sensitivity to language as a system which helps them perform better on those activities usually associated with formal language learning“ (1988, S. 240). Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Wirkung der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz ist demnach, dass nur das Englische in formalem Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, während der Deutschunterricht die Kenntnis der Sprache selbst weitgehend voraussetzt und im Wesentlichen auf die eigentliche Sprachkenntnis aufbauende Kompetenzen vermittelt, aber nur in geringem Maße formale Aspekte. Im Deutsch-Unterricht können bilinguale Schülerinnen und Schüler dieser Überlegung nach nicht so erfolgreich wie im Englisch-Unterricht Schritt für Schritt einen Bezug zu Sprachkenntnissen aus der eigenen Herkunftssprache herstellen. Beim formalen Erlernen einer dritten Sprache hingegen können bilinguale Schülerinnen und Schüler ihre durch die komplexere Sprachlernerfahrung gesteigerte Sprachbewusstheit einsetzen und dies umso besser, je höher ihre formalsprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache und der Zweitsprache ausgeprägt sind.

Beitrag III überprüfte nicht nur die mit Thomas (1988) durchaus zu vereinbarende Hypothese, dass Sprachbewusstheit ein Mediator zwischen der Fähigkeit in zwei Sprachen zu Lesen und der drittsprachlichen Lesekompetenz ist (Cenoz, 2003), sondern auch die Interdependenz von Lesekompetenzen. Im Gegensatz zu den Regressionsanalysen in Beitrag II, in die Türkisch- und Deutsch-Lesekompetenz als eigenständige Prädiktoren von Englisch-Lesekompetenz eingingen, wurden in Beitrag III die Türkisch- und Englisch-Lesekompetenz in Kombination miteinander als Biliteralität zur Vorhersage der Englisch-Lesekompetenz genutzt. Bei Verwendung aller drei unterschiedlichen Indikatoren für Biliteralität (kategorialer Indikator, Residual-Indikator und Produkt-Indikator, vgl. Abschnitt 5.3.2 und Rauch, Naumann und Jude, in Druck) zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang der Biliteralität mit der Englisch-Lesekompetenz. Insofern unterstützen auch die Befunde in Beitrag III die Vermutung, dass es bei Mehrsprachigen eine Interdependenz von Lesekompetenzen in mehreren Sprachen gibt.

6.1.5. WELCHE ROLLE SPIELT SPRACHBEWUSSTHEIT BEIM LESEN LERNEN IN DER DRITTEN
SPRACHE?

Beitrag III leistet einen empirischen Beitrag hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Sprachbewusstheit für die Lesekompetenz biliterater Schülerinnen und Schüler. Dieser Beitrag ist insofern wichtig, als dass zwar in den letzten zehn Jahren einige umfassende Modelle der Mehrsprachigkeit und des Drittspracherwerbs entwickelt wurden, diese aber die Rolle von Sprachbewusstheit beim mehrsprachigen Spracherwerb nur unbefriedigend formulieren. Jessner (2008) fasste deshalb in ihrem Review zu theoretischen Trends zum Thema Sprachbewusstheit bei Mehrsprachigen zusammen: “[The] definition of the role that language awareness plays in multilingual learning and use certainly presents a challenge to research on language learning [...]” (S. 367). Von allen derzeit gängigen Modellen der Mehrsprachigkeit und des Drittspracherwerbs berücksichtigen nur drei Sprachbewusstheit explizit. Diese sind das *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM, Herdina, & Jessner, 2002), das *Multilingual Processing Model* (MPM, Meissner, 2003), und das *Faktor Model* (FM, Hufeisen, 2000).

Das DMM (Herdina, & Jessner, 2002) konzentriert sich auf die dynamische Interaktion von Sprachen und kognitiven Ressourcen bei mehrsprachigen Individuen, ohne jedoch den Erwerbsprozess weiterer Sprachen näher zu beleuchten. Die Rolle der Sprachbewusstheit wird vor allem in Bezug auf Sprachgebrauch, genauer Sprachproduktion, beschrieben. In der Sprachproduktion wird Sprachbewusstheit als ein Monitor angesehen, der die Qualität von sprachlichen Äußerungen überwacht. Diese Funktion kann relativ gut auf den Spracherwerbsprozess übertragen werden, in dem ein sich ständig erweiterndes Repertoire von Sprache ein hohes Maß an Monitoring erfordert. Im Unterschied zum DMM konzentrieren sich das MPM und das FM explizit auf mehrsprachigen Spracherwerb.

Das MPM (Meissner, 2003) geht davon aus, dass Transfer zwischen Sprachen von Sprachbewusstheitsprozessen begleitet wird und dass diese Sprachbewusstheitsprozesse sich zwischen mehrsprachigen Sprachlernenden und monolingualen Sprachlernenden unterscheiden. Meissner (2003) spricht deshalb bei mehrsprachigen Sprachlernenden auch von einer Multi-Sprachbewusstheit, die den Spracherwerbsprozess bei Mehrsprachigen erleichtert. Die Rolle der Multi-Sprachbewusstheit im Spracherwerbsprozess wird jedoch auch im MPM nicht weiter spezifiziert, da das MPM sich auf das Konzept einer sich spontan entwickelnden Grammatik und einer dauerhafter angelegten Interlanguage konzentriert.

Im FM (Hufeisen, 2003) wird Sprachbewusstheit als einer der Faktoren präsentiert, der sich qualitativ und quantitativ zwischen Lernenden einer zweiten und einer dritten Sprache unterscheidet. Hufeisen (2003) geht davon aus, dass Sprachbewusstheit, die sie als Kenntnis

über Sprachstruktur und zugleich als die Fähigkeit Sprache intentional zu manipulieren versteht, mit jeder erworbenen Sprache weiter zunimmt. Diese gesteigerte Sprachbewusstheit unterstützt Spracherwerbsprozesse beim Erwerb weiterer Sprachen, da der mehrsprachige Sprachlernende adäquatere Lernstrategien einsetzen kann.

Obwohl das DMM, das MPM und das FM detailliert ausgearbeitet sind, ist die genaue Rolle, die Sprachbewusstheit beim Erwerb einer dritten (oder vierten) Sprache spielt immer noch unklar. Die klarsten Vorhersagen im Sinne einer empirischen Überprüfung lassen sich auf Basis des FM treffen: So müsste Sprachbewusstheit bei Mehrsprachigen höher ausgeprägt sein und diese erhöhte Sprachbewusstheit müsste den Drittspracherwerb im Vergleich zum Zweitspracherwerb erleichtern. Cenoz (2003) formulierte in ähnlicher Weise auch ihre Mediationshypothese, deren Überprüfung im Zentrum von Beitrag III stand: “[There is] an indirect effect of bilingualism, that is, bilingualism affects cognition, metalinguistic awareness and communicative skills and these in turn affect third language acquisition” (Cenoz, 2003, S. 82).

Wie in Abschnitt 5.3.3 dargelegt konnte die Mediationshypothese in Beitrag III beibehalten werden, so dass sich auf Basis dieser ersten empirischen Untersuchung die Rolle von Sprachbewusstheit als Mediator zwischen Biliteralität und drittsprachlicher Lesekompetenz bestätigt. Beitrag III kann dagegen keine Aussagen zu den anderen von Cenoz (2003) vorgeschlagenen Mediatoren Kognition und kommunikative Fähigkeiten machen. Außerdem wurden die von Cenoz (2003) angesprochenen Konstrukte Bilingualismus, Sprachbewusstheit und Drittspracherwerb in Beitrag III enger gefasst, um eine empirische Überprüfung zu erleichtern. Durch die Einschränkung auf Biliteralität, die Analyse sprachlichen Wissens und drittsprachliche Lesekompetenz wurden andere Aspekte des Bilingualismus (vgl. Abschnitt 4.1.2), der Sprachbewusstheit (vgl. Abschnitt 4.4) und des Drittspracherwerbs (vgl. Abschnitt 4.3) ausgeschlossen.

Biliteralität in die Analysen aufzunehmen war in dem nachgewiesenen positiven Einfluss von Lesekompetenz in beiden Sprachen auf den Drittspracherwerb begründet. Der Vergleich der Ergebnisse zwischen Beitrag II und Beitrag III zeigt jedoch deutlich, dass nicht für jede Operationalisierung von Bilingualismus von einem positiven Effekt auf den Drittspracherwerb auszugehen ist. Zudem zeigte das im Vergleich zu vollständig Biliteraten und auch Monolingualen schlechte Abschneiden der teilweise Biliteraten in Beitrag II, dass keineswegs für alle Bilingualen von positiven Effekten der Bilingualität auf den Drittspracherwerb auszugehen ist.

Sich bei der Erfassung von Sprachbewusstheit auf die Analyse sprachlichen Wissens zu konzentrieren, war vor allem in der von Bialystok (bspw. 1988, 2001) nachgewiesenen Abhängigkeit dieser Form der Sprachbewusstheit von Niveau der sprachlichen Kompetenzen Bilingualer begründet. Plausible Zusammenhänge mit dem Erwerb von Lesekompetenz in einer dritten Sprache gibt es für beide von Bialystok identifizierten grundlegenden kognitiven Funktionen der Sprachbewusstheit, kognitive Kontrolle und Analyse sprachlichen Wissens. Beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der Drittsprache kann die Analyse des bereits in anderen Sprachen erlangten sprachlichen Wissens, etwa Wissen über deren Syntax, helfen durch Vergleich schneller die syntaktischen Regeln der neu zu erwerbenden Sprache zu verstehen. Dies erleichtert dann wiederum das Lesenlernen in der dritten Sprache.

Beitrag III konzentrierte sich auf drittsprachliche Lesekompetenz, da es sich um eine erste empirische Überprüfung der Mediationshypothese handelte und ein Transfer zwischen Sprachen am ehesten zwischen gleichen Kompetenzbereichen zu erwarten ist. Drittspracherwerb querschnittlich als Erfolg beim Drittspracherwerb zu einem Zeitpunkt zu operationalisieren hatte vor allem pragmatische Gründe. Dieses Vorgehen ist nichtsdestotrotz anschlussfähig an die empirische Forschung zum Drittspracherwerb allgemein (Cenoz, 2003). Sich für eine querschnittliche Datenerhebung zu entscheiden hat jedoch den gravierenden Nachteil, dass eine kausale Interpretation des Mediationseffekts wie auch des Effekts von Biliteralität auf Drittsprachliche Lesekompetenz nicht möglich ist. Die in Beitrag III vorliegende Datenlage erlaubt es nicht auszuschließen, dass die Effekte in entgegengesetzter Richtung interpretiert werden müssten.

6.2. RELEVANZ DER ERGEBNISSE FÜR BILDUNGSPRAXIS

Im Folgenden sollen die wichtigsten Implikationen der Ergebnisse der drei Beiträge für das Sprachenlehren angesprochen und diskutiert werden.

Beitrag I zeigte für die Deutsch-Lesekompetenz, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache zur Kommunikation nutzen als das Deutsche, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die zu Hause Deutsch sprechen, weniger in Basisfähigkeiten benachteiligt sind, die zur Bewältigung hierarchieniedriger Leseprozesse notwendig sind als vielmehr in Basisfähigkeiten, die zur Bewältigung hierarchiehoher Leseprozesse notwendig sind. Somit ist das schlechtere Abschneiden in Basisfähigkeiten, die zur Bewältigung hierarchiehoher Leseprozesse notwendig sind, nicht allein auf mangelnde Kenntnis des Deutschen zurückzuführen. Hierarchiehohe Leseprozesse werden von Zielen, Interesse und Vorwissen des Lesenden gesteuert (vgl. Absatz 2.1). Schülerinnen und Schüler, die zu Hause

eine andere Sprache zur Kommunikation nutzen als das Deutsche, scheinen gerade diese Leseprozesse weniger erfolgreich zu absolvieren als deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. Diese Vermutung wird von Analysen von Stanat und Schneider (2004) zu PISA 2000 Daten gestützt. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verfügen laut Stanat und Schneider (2004) demnach über geringeres kulturelles Wissen über Textinhalte und Textstrukturen. Leseförderung von Schülerinnen und Schülern, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch zur Kommunikation nutzen, sollte demnach nicht nur auf Sprachförderung oder Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse hinauslaufen. Vielmehr sollte auch der Aufbau adäquater Makrostrukturen gefördert und Lesestrategien vermittelt werden.

Beitrag II zeigte, dass der größere Teil der Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache im Türkischen nur über geringe Lesekompetenz verfügt. Ob dieses Ergebnis an sich für eine Förderung des Türkischen an deutschen Schulen spricht, ist keine wissenschaftliche, sondern eine gesellschaftspolitische Frage. Dass es jedoch schwieriger ist, in einer Sprache lesen zu lernen, die man zum Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns nicht auf ausreichendem Niveau oder zumindest nicht in allen relevanten Facetten beherrscht (vgl. die BICS/CALP Unterscheidung in Abschnitt 4.2, Cummins, 1989, 1991), wird selbst von Gegnern des herkunftssprachlichen Unterrichts nicht bestritten. Beitrag II konnte keinen signifikanten Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutsch-Lesekompetenz nachweisen. Aus der Transferforschung im Bereich Lesekompetenz ist jedoch bekannt, dass Lesekompetenzen in der Erstsprache das Lesen lernen in der zweiten Sprache vereinfacht, auch wenn sich auch die Kenntnis der zweiten Sprache selbst wiederholt als wichtigerer Einflussfaktor erwiesen hat. Zweisprachige Leseprogramme könnten also sowohl die Lesekompetenz im Türkischen steigern als auch das Lesen lernen im Deutschen vereinfachen. Wie Beitrag II und III gezeigt haben, würden Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache von einer höheren Türkisch-Lesekompetenz ebenso wie von einer höheren Deutsch-Lesekompetenz für ihre Englisch-Lesekompetenz profitieren.

Für zweisprachige Leseprogramme hat es sich als am sinnvollsten erwiesen, zunächst das Lesen in der Erstsprache zu unterrichten und später, sobald die grundlegenden Prinzipien beherrscht werden, den Leseunterricht in der Zweitsprache aufzunehmen (Baker, 2006; Kielhöfer & Jonekeit, 1998). Ein sukzessives Lesen lernen in zwei Sprachen wäre auch für Kinder mit Migrationshintergrund denkbar. Idealerweise würde dabei zu Schulbeginn in der besser beherrschten Sprache, meist also in der Herkunftssprache, Lesen unterrichtet und später der Leseunterricht in der Zweitsprache aufgenommen (Karbe, 2009). In der Realität ist dies aber wohl eher die Ausnahme (Williams & Sniper, 1990; Hertel, Hochweber, Steinert &

Klieme, 2010). Ein gleichzeitiges Lesen lernen stellt jedoch nicht per se eine Überforderung dar, wie Harnisch und Nehr (1998) in einer Studie zur gleichzeitigen Alphabetisierung im Türkischen und Deutschen bei Türkisch-Deutsch bilingualen Schülerinnen und Schülern zeigten.

Der von Thomas (1988) hergestellte Bezug zwischen Sprachbewusstheit, formalem Sprachunterricht und Interdependenz von Sprachkompetenzen nahe, dass Kompetenzen in der Herkunftssprache nur dann zum Tragen kommen, wenn die zu lernende Sprache im formalen Sprachunterricht vermittelt wird und Schritt für Schritt der Bezug zur eigenen Herkunftssprache hergestellt werden kann. Dies scheint im Englischunterricht der Fall zu sein, im Deutsch-Unterricht jedoch nicht. Lightbown und Spada (2000) sowie Timmermann (2000) weisen darauf hin, dass ein Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen erworbener und zu erwerbender Sprache positive Transfereffekte fördert und negative verhindert. In aller Vorsicht lässt sich hieraus ein Argument für die frühe Sprachförderung im Deutschen ableiten: Früher Deutschunterricht, der zudem explizit auf die Herkunftssprache rekurriert, könnte es Schülerinnen und Schülern, mit Türkisch als Herkunftssprache ermöglichen, von ihrer Bilingualität auch für das Deutsche zu profitieren.

Mit Bezug auf die eingangs dargestellte Kontroverse um die angemessene sprachliche Förderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch liefert die vorliegende Dissertation uneindeutige Ergebnisse. Da in Beitrag II kein signifikanter Zusammenhang zwischen Türkisch- und Deutsch-Lesekompetenz nachgewiesen wurde, ist auf Basis der vorliegenden Daten nicht davon auszugehen, dass eine Förderung der Türkisch-Lesekompetenz sich unmittelbar positiv auf die Deutsch-Lesekompetenz auswirken würde. Aber auch negative Effekte einer solchen herkunftssprachlichen Förderung sind auf Basis der vorliegenden Daten nicht zu befürchten. Die Vermutung, dass eine Förderung der Herkunftssprache die Entwicklung von Kompetenzen im Deutschen behindert (Esser, 2006; Hopf, 2005) wird demnach in der vorliegenden Dissertation ebensowenig erhärtet, wie die umgekehrte Vermutung, dass eine Förderung der Herkunftssprache auch zu den erwünschten Fortschritten im Deutschen führen würde (Gogolin, Neumann & Roth, 2004; Neuner, 2003). Es zeigte sich jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang der Türkisch-Lesekompetenz mit der Englisch-Lesekompetenz. Für den Erwerb einer weiteren Sprache scheinen herkunftssprachliche Lesekompetenzen demnach von Vorteil zu sein. Diese differenziellen Zusammenhänge zwischen der Türkisch-Lesekompetenz einerseits und der Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz andererseits könnten mit der unterschiedlichen Art des Spracherwerbs der zweiten und dritten Sprache zusammenhängen. Wie bereits oben argumentiert könnte eine frühe Sprachförderung des Deutschen, die die zweisprachige

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Herkunftssprache von ihrer Türkisch-Lesekompetenz auch für das Deutsche profitieren können. In Kombination mit einem solchen Deutsch-Unterricht könnte dann auch eine Förderung der Türkisch-Lesekompetenz für die Deutsch-Lesekompetenz sinnvoll sein.

7. LITERATUR

- Ackerman, T. A. (1992). A didactic explanation of item bias, item impact, and item validity from a multidimensional perspective. *Journal of Educational Measurement*, 29, 67–91.
- Adams, R., Wilson, M. & Wang, W.-C. (1997). The multidimensional random coefficients multinomial logit model. *Applied Psychological Measurement*, 21, 1–23.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1–24). London: Longman.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363–383.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich: Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6–27.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–140). Opladen, Germany: Leske + Budrich.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–332). Opladen: Leske + Budrich.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Bausch, K.-R. & Kasper, G. (1979). Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Becker, W. E. & Johnston, C. (1999). The Relationship between Multiple Choice and Essay Response Questions in Assessing Economics Understanding. *Economic Record*, 75, 348–357.
- Bennett, R. E., Rock, D. A. & Wang, M. (1991). Equivalence of free-response and multiple-choice items. *Journal of Educational Measurement*, 28, 77–92.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009–1018.
- Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169–181.
- Bild, E. R. & Swain, M. (1989). Minority language students in a French Immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255–274.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K. Walter, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2005): *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg: Bergmann & Sohn.
- Brisk, M. E. & Harrington, M. M. (2000). *Literacy and bilingualism. A handbook for teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Bühler-Otten, S., Neumann, U. & Reuter, L. (2000). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 279–320). Opladen: Leske + Budrich.
- Butler, Y. G. (2000). The age effect in second language acquisition: Is it too late to acquire native level competence in a second language after the age of seven? In Y. Oshima-Takane, Y. Shirai & H. Shirai (Eds.), *Studies in language sciences*, (pp. 159-169). Tokyo: The Japanese Society for Languages Sciences.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2008). Bilingualism and second language acquisition. In T. H. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*, (pp. 114-145). Oxford: Blackwell Publishing.
- Camilli, G. (1992). A conceptual analysis of differential item functioning in terms of a multidimensional item response model. *Applied Psychological Measurement*, 16, 129–147.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(2), 71–87.
- Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195–207.
- Central Institute for Test Development (CITO). (in press). *TURCAT. Een computergestuurd toetspakket voor Turks als tweede taal*. Arnhem, the Netherlands: Cito.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön, E. (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: Saur.
- Conrad, N. J. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, 100, 869–878.
- Cordon, L. A. & Day, J. D. (1996). Strategy use on standardized reading comprehension tests. *Journal of Educational Psychology*, 88, 288–295.
- Csapó, B. (2003). *Cognitive factors of the development of foreign language skills*. Paper presented at the 10th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (26.-30. August 2003), Padova, Italy.
- Csapó, B. & Nikolov, M. (2002). *The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (1.-5. April 2002), New Orleans, USA.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later, *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-252.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Daneman, M. & Hannon, B. (2001). Using working memory theory to investigate the construct validity of multiple-choice reading comprehension tests such as the SAT. *Journal of Experimental Psychology*, 11, 175–193.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DESI-Konsortium. (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Dijk, van T. A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dijk, van T. A. & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Donmall, G. (1985). *Language Awareness. NCLE Papers and Reports 6*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Durgunoğlu, A. Y. (1998). Acquiring English and Spanish in the United States. In A. Y. Durgunoğlu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context* (pp. 135-145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Edward, J. (2008). Foundations of bilingualism. In T. H. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*, (pp. 7-31). Oxford: Blackwell Publishing.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Embretson, S. E. (1991). A multidimensional latent trait model for measuring learning and change. *Psychometrika*, 56, 495–515.
- Ercikan, K., Schwarz, R. D., Julian, M. W., Burket, G. R., Weber, M. M. & Link, V. (1998). Calibration and scoring of tests with multiple-choice and constructed-response item types. *Journal of Educational Measurement*, 35, 137–154.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt: Campus Verlag.
- European Commission (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fandel, J. C., Gille, E., Hesse, H. G., Krieken, R. van, Lagergren, T., Tóth, T. et al. (2007 November 8.-10.). *My B1 is not very likely your B1: A problem or a challenge?* Discussion Group at the 8th Annual AEA-Europe Conference, Stockholm, Sweden.
- Fehling, S. (2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie* (2. Aufl.). Frankfurt: Peter Lang.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York* 15, 325–340.
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N. & Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a manual. *Language Testing*, 22, 261–79.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treimann, D. J. (1992). A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- García, G. E. (1998). Mexican-American bilingual students' metacognitive reading strategies: What's transferred, unique, problematic? *National reading conference yearbook*, 47, 253–256.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. et al. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modelling approach. *The International Journal of Bilingualism*, 7, 7–25.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Georgiou, G. K., Parrila, R. & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*, 566–580.
- Glas, C. A. W. (1992). A Rasch model with a multivariate distribution of ability. In M. Wilson (Eds.), *Objective Measurement: Theory into practice* (pp. 236–258). Norwood, NJ: Ablex.
- Goebel, K. & Hesse, H.-G. (2006, September). *Migration und Mehrsprachigkeit*. Vortrag gehalten auf der 68. AEPF-Tagung, München.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2004). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 107). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, J., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive – Lehrermanual und Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology, 48*, 163-189.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*, 131–149.
- Grosjean, F. (2008). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. In T. H. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*, (pp. 114-145). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development, 58*, 1372–1388.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second languages acquisition. *Psychological Science, 14*, 31-38.
- Hakuta, K. & Diaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Eds.), *Children's Language, 5* (pp. 319–344). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hancin-Bhatt, B. & Nagy, W. E. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics, 15*, 289-310.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

- Hamada, M. & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58, 1–31.
- Harding, E. & Riley, P. (1996). *The bilingual family a handbook for parents*. Cambridge: University Press.
- Harnisch, U. & Nehr, M. (1998). Zweisprachige Erziehung und Alphabetisierung in Berlin. In K. Kuhs & Steinig, W. (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt* (S. 103-114). Freiburg: Fillibach.
- Hartig, J. & Höhler, J. (2008). Representation of competencies in multidimensional IRT models with within-item and between-item multidimensionality. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 88–100.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2000). Transfer: Theorien, Technologien und empirische Erfassung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 86-101). Bern: Huber.
- Haug, S. (2005). Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse des Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozioökonomischen Panel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8, 263–284.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Hesse, H. G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113-148). Waxmann: Münster.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57, 80-82.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 236–251.
- Hoskyn, M. & Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29, 102–119.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx, alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht*, 8, 97-109.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.). (1998). *L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion: zu individueller Mehrsprachigkeit und gesteuertem Lernen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Ineichen, G. (1991). *Allgemeine Sprachtypologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jaspaert, K. & Lemmens, G. (1990). Linguistic evaluation of Dutch as a third language. In M. Byram & J. Leman (Eds.), *Bicultural and trilingual education: The Foyer model in Brussels* (pp. 30–56). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals. Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8, 201–209.
- Jessner, U. (2008). Language awareness in multilinguals: theoretical trends. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Knowledge about Language: Vol. 6. Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., pp. 1–13). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Jimenez, R. T., García, G. E. & Pearson, P.D. (1994). Three children, two languages and strategic reading: Case studies in bilingual/ monolingual reading. *American Educational Research Journal*, 32, 67-98.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second-language learning: The influence of maturational state on acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Frankfurt: Universität.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Kahn-Horwitz, J., Joseph, S. & Sparks, R. L. (2005). Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. *Reading and Writing, 18*, 527-558.
- Karbe, C. (2009). *Zweisprachiges Lesen im Grundschulalter. Eine Studie zur Lesekompetenz bei bilingual norwegisch-deutschen Kindern*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kellermann, E. (1983): Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112–129). Rowley, MA: Newbury House.
- Keshavarz, M. H. & Astaneh, H. (2004). The impact of bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language (L3). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*, 295–302.
- Kielhöfer, B & Jonekeit, S. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*, 828-834.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Kirsch, I. & Mosenthal P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly, 25*, 5-30.
- Kleppin, K. (2000). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19 des Fernstudienangebots „Germanistik/Deutsch als Fremdsprache“*. München : Langenscheidt.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8–07*, 11–29.
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2007). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (S. 3–22). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009. Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Waxmann: Münster.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

- Klieme, E., Maag Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig et al. (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 5-15). Berlin: BMBF.
- KMK. (2003). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Online im Internet: URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremdsprache.pdf (Stand: 06.11.2010).
- Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format. *Language Testing*, 19, 193–220.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kornfilt, J. (1990). Turkish and the Turkic Languages. In B. Comrie (Ed.), *The World's Major Languages* (pp. 619-644). London: Croom Helm.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and learning as factors in learning and education. In F. F. Aboud and R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91–122). Bellingham, WA: Western Washington State University.
- Lehmann, R. H. & Nikolova, R. (2005). *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003 an den Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, 9, 198–217.
- Luecht, R. M. & Miller, R. (1992). Unidimensional calibrations and interpretations of composite traits for multidimensional tests. *Applied Psychological Measurement*, 16, 279–293.
- Luchtenberg, S. (1995). Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“. *Der Deutschunterricht*, 47(4), 93-108.
- Lüdi, G. (1996). Mehrsprachigkeit. In H. Goebel et al. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik/ Contact linguistics/ Linguistique de contact* (S. 233-245). Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 26–54). London: Routledge.
- MacSwan, J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 22, 3-45.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83–104.
- Martin-Jones, M. & Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7, 26-38.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McCormick, T. W. (1988). *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*. New York: University Press of America.
- McDonald, R. P. (2000). A basis for multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 24, 99–114.
- McLaughlin, B. (1985). *Second language acquisition in childhood. Vol 2. School age children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91-113). Oxford: Blackwell Publishers.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R. & O'Reilly T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465-496). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mohanty, A. K. & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J. W. Berry, P.R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 2: Basic processes and human development* (pp. 217-253). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Morris, R. D., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Steubing, K. K., Fletcher, J. M., et al. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347–373.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER SPRACHBIOGRAPHIE

- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Assessment framework and specifications* (2nd ed.). Chestnuthill, MA: Lynch School of Education, Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 7–21). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann: Münster.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzepte und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Nold, G. & Rossa, H. (2007). Hörverstehen. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (S. 178–196). Weinheim: Beltz.
- Nold, G., Rossa, H. & Chatzivassiliadou, K. (2008). Hörverstehen Englisch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 120–129). Weinheim: Beltz.
- Nold, G. & Willenberg, H. (2007). Lesefähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 23–41). Weinheim: Beltz.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Program for International Student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2003). *The PISA 2003 assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed- a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *Executive Summary PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Oller, J. W. jr. (1976). Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar. *Die Neueren Sprachen*, 75, 165-174.
- Oshima, T. C. & Miller, M. D. (1992). Multidimensionality and item bias in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 16, 237–248.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in wordreading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.
- Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A. & McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25, 399–438.
- Paulston, C. B. (1982). *Swedish research and debate about bilingualism*. Stockholm: Swedish National Board of Education.
- Pearl, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Pearson, P. D., Garavaglia, D., Lycke, K., Roberts, E., Danridge, J. & Hamm, D. (1999). *The impact of item format on the depth of students' cognitive engagement*. Washington, DC: Technical Report, American Institute for Research.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri & R. Trieman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1998). Learning to read. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy problems and interventions* (pp. 15–48). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 717-731.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D. & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42, 185–227.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 13, 857-867.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Ramm, G., Prenzel, M., Heidemeier, H. & Walter, O. (2004). Soziale Herkunft: Migration. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254-272). Münster: Waxmann.
- Rauch, D. P. & Hartig, J. (2007). Interpretation von Testwerten in der IRT. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Test- und Fragebogenkonstruktion* (S. 240-250). Berlin: Springer.
- *Rauch, D. P. & Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended test format of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52, 354-379.
- *Rauch, D. P., Jude, N. & Naumann, J. (in Druck). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *The International Journal of Bilingualism*.
- *Rauch, D. P., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(55. Beiheft), 78–100.
- Reckase, M. D. & McKinley, R. L. (1991). The discriminating power of items that measure more than one dimension. *Applied Psychological Measurement*, 15, 361–373.
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2001). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufgewachsener Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-59). Weinheim: Juventa.
- Rodriguez, M. C. (2003). Construct Equivalence of Multiple-Choice and Constructed-Response Items: A Random Effects Synthesis of Correlations. *Journal of Educational Measurement*, 40(2), 163–184.
- Roelcke, T. (1997). *Sprachtypologie des Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Rothweiler, M. & Kroffke S. (2006). Bilingualer Spracherwerb: Simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit. In Siegmüller, J. & B. Henrik (Hrsg.) *Leitfaden Sprache-Sprechen-Schlucken-Stimme* (S. 44-49). München: Elsevier.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Rumelhart, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and the processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. & Flor, R. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 107–122.
- Sanders, M. & Meijers, G. (1995). English as L3 in elementary school. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107, 59–78.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23–44.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, De Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., et al. (2002). Linguistic knowledge, metacognitive knowledge and retrieval speed in L1, L2 and EFL writing. A structural equation modelling approach. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (pp. 101–122). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schwartz, M., Geva, E., Share, D. & Leikin, M. (2007). Learning to read in English as a third language: The cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written Language and Literacy*, 10, 25–52.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von Jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 113-138.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In J. C. Richards (Ed.) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). London: Longman.
- Şimşek, S. C. S. (2006). *Third Language Acquisition. Turkish-German Bilingual Student` Acquisition of English Word Order in a German Educational Setting*. Münster: Waxmann.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173–182). New York: Guilford Press.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1, 147–170.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Smith, M.C., Mikulecky, L., Kibby, M.W., Dreher, M.J. & Dole, J.A., (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 378-383.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M. & Patton, J. (1998). Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign-language learners: Two studies. *Language Testing*, 15, 181-216.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91–103.
- Stanat, P., Rauch, D. P. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Waxmann: Münster.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 242-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanovich, K. E. & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402–433.
- Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ–discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469–518.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235–246.
- Thissen, D., Wainer, H. & Wang, X.-B. (1994). Are tests comprising both multiple-choice and free-response items necessarily less unidimensional than multiple-choice tests? An analysis of two tests. *Journal of Educational Measurement*, 31, 113–123.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 41-49.
- Timmermann, W. (2000). Transfer: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie. In C. Riemer (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprache* (S. 171–185). Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Mehrspracherwerb. *Sprache & Kognition*, 15, 70-92.
- Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 69–92). Tübingen, Germany: Attempto.
- Traub, R. E. & MacRury, K. (1990). Multiple-choice vs. free-response in the testing of scholastic achievement. In K. Ingenkamp & R. S. Jager (Eds.), *Tests und Trends. 8. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (pp. 128–159). Weinheim: Beltz.
- Ullman, M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative / procedural model. *Neuroscience*, 2, 717-727.
- Umbel, V. M. & Oller, D. K. (1995). Development changes in receptive vocabulary in Hispanic bilingual school children. In B. Harley (Ed.) *Lexical issues in language learning* (pp. 59-80). Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.
- Valdés, G. & Figuera, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Verhoeven, L. T. (1991). Akquisition of biliteracy. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), *Reading in two languages* (pp. 61-74). Amsterdam: AILA.
- Viereck, W., Ramisch, H. & Viereck, K. (2002). *dtv Atlas Englische Sprache*. München: dtv.
- Wainer, H. & Thissen, D. (1993). Combining multiple-choice and constructed-response test scores: Toward a Marxist theory of test construction. *Applied Measurement in Education*, 6, 103–118.
- Walker, C. M. & Beretvas, S. N. (2001). An empirical investigation demonstrating the multidimensional DIF paradigm: A cognitive explanation for DIF. *Journal of Educational Measurement*, 38, 147–163.

BEITRÄGE ZUR LESEKOMPETENZ VON PERSONEN MIT UNTERSCHIEDLICHER
SPRACHBIOGRAPHIE

- Walter, O. (2008). Ethno-linguale Kompositionseffekte in neunten Klassen: Befunde aus der Klassenstichprobe von PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11* (Sonderheft 10), 169-184.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337-366). Münster: Waxmann.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2008). Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 343-374). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Willenberg, H. (2007). Lesen. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (S. 107–117). Weinheim: Beltz.
- Williams, J. D. & Sniper, G. C. (1990). *Literacy and bilingualism*. New York: Longman.
- Wolf, D. F. (1993). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal, 77*, 473–489.
- Wolff, D. (2001). Einige Anmerkungen zum Erwerb bereits gelernter Fremdsprachen auf den Erwerb weiterer Sprachen. In H. Schröder, P. Kumschlies & M. Gonzalez (Hrsg.), *Linguistik als Kulturwissenschaft. Festschrift für Berd Spillner zum 60. Geburtstag* (S. 377–390). Frankfurt: Peter Lang.