

Lusser, Günter; Natter, Walter

## **Leseleistungen im differenzierten Leseunterricht am Beispiel einer 2. Schulstufe**

*Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 1, S. 53-67*

urn:nbn:de:0111-opus-79274



in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert durch DIPF

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

24. Jahrgang / 1996 / Heft 1

---

|   |           |
|---|-----------|
| Editorial   | 2         |
| Wilhelm Grießhaber, Bilge Özel, Jochen Rehbein:<br>Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Kinder   | 3         |
| Rainer Brödel:<br>Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung   | 21        |
| Klaus Konrad:<br>Kontrolle und Tätigkeitsspielraum in der Begegnung<br>mit dem Computer in der Schule:<br>Zusammenhänge und prognostische Bedeutung       | 32        |
| Günter Lusser, Walter Natter:<br>Leseleistungen im differenzierten Leseunterricht am Beispiel<br>einer 2. Schulstufe                                      | 53        |
| Michael Kerres:<br>Varianten computerunterstützten Instruktionsdesigns:<br>Autorensysteme, Lehrprogrammgeneratoren, Ratgeber- und<br>Konsultationssysteme | 68        |
| <b>Berichte und Mitteilungen</b>  | <b>93</b> |

---

Günter Lusser, Walter Natter

# **Leseleistungen im differenzierten Leseunterricht am Beispiel einer 2. Schulstufe**

Reading Skill Performance at 2<sup>nd</sup> year Primary-School-Level  
on the basis of Differentiation

---

*Im Rahmen eines Unterrichtsversuchs des Unterrichtsministeriums mit dem Titel „Vielfältiger Erstlese- und Erstschreibunterricht – anregender Leseunterricht“ haben die Autoren in den Schuljahren 1991/92 und 1992/93 ein Projekt durchgeführt. Dabei ging es vor allem um die Erhebung und empirische Evaluation von Leseleistungen bei Schülern in Klassen mit differenzierten Fördermaßnahmen auf der Basis kindorientierter, offener, differenzierender und individualisierender Lernkonzepte im Vergleich zu Klassen mit weniger oder nicht individualisierter Diagnose und Förderung. Wenn Individualisierung des Leseunterrichts in diesem Sinn erfolgreich sein soll, sollte sich das in einer stärkeren Zunahme der Leseleistung im Vergleich zur Kontrollklasse auswirken. Die Ergebnisse zeigen eine stärkere Zunahme der Leistungen der Versuchsklasse im Bereich des Textverständnisses. Signifikante Zusammenhänge wurden auch zwischen den Variablen Intelligenz und Leseleistung gefunden. Weitere Unterschiede zwischen den beobachteten Klassen konnten nicht als signifikant ausgewiesen werden.*

*Within a school research by the Austrian Ministry of Education and Culture called „Reading motivation through variation in the Teaching of Reading and Writing on Elementary Level“ – the research mentioned above was carried out between 1991 and 1993. The aim of this research was above all to assess and empirically evaluate reading performances of pupils within differentiated teaching measurements, to promote pupils' achievements on the ground of child oriented, differentiated, individualized and open reading assessments. This very reading performance was then put in comparison with the reading performance of classes with less differentiation or usual supporting strategies. If individualization is successful the increase of the reading performance would be significantly better in the experimental classes. The results of the statistical analysis are showing a higher increase towards understanding of a text. There was also a significant correlation between intelligence and reading performance. The differences in other measured variables were not significant.*

## **1. Grundsätzliche Überlegungen zum vorliegenden Leseprojekt**

*Das Hauptziel dieser Untersuchung steht in engem Zusammenhang mit der Forderung des Grundschullehrplans, „daß die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe . . . in der Lage sind, altersgemäße Texte in gemischter Antiqua geläufig zu lesen“ und „den Sinn dieser Texte erfassen können“ (Lehrplan der Volksschule, 1987, S. 172), und zwar durch differenzierte Lernangebote unter „Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen“ (Lehrplan*

der Volksschule, 1987, S. 166), was durch Erprobung möglichst kindorientierter, offener, differenzierender und individualisierender Lernkonzepte realisiert werden sollte (Antoni, Lusser & Santner, 1991, Vorbemerkungen).

Wenn Lehrer/innen wirklich wollen, daß alle Kinder ihren individuellen Voraussetzungen gemäß die Schriftsprache möglichst freudvoll und effektiv erwerben, dann müssen sie bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts diese vielfältigen Unterschiede der Kinder zum Ausgangspunkt und Mittelpunkt ihrer pädagogischen Überlegungen und unterrichtlichen Maßnahmen machen.

Der beste Weg dafür scheint ein differenzierender und individualisierender Unterricht zu sein. Dafür eröffnen sich dem Lehrer zahlreiche methodische Möglichkeiten, die sich von eher angeleiteten bis hin zu völlig offenen Unterrichtskonzepten zum weiterführenden Lesen erstrecken.

Die im Rahmen des Unterrichtsversuchs des Unterrichtsministeriums mit dem Titel „Vielfältiger Erstlese- und Erstschreibunterricht – anregender Leseunterricht“ arbeitenden Lehrer/innen haben unterschiedliche Konzepte entwickelt. Einige Versuchslehrer/innen haben weitgehend offene Wege des Lesenlehrens erprobt. Dazu sind zahlreiche Varianten denkbar, die sowohl in eher offenen als auch dem Abteilungsunterricht ähnlichen Organisationsformen realisiert werden können. Im Rahmen unseres Projekts ging es vor allem um die Evaluation differenzierender und eher offener Formen des Leseunterrichts im Vergleich zum mehr angeleiteten Leseunterricht. Im Rahmen eines differenzierenden und eher offenen Leseunterrichts bieten sich grundsätzlich mehrere Möglichkeiten. Dazu zählen beispielsweise folgende Elemente:

- Alle Kinder lesen selbst ausgewählte Bücher und suchen sich dafür einen Platz in der Klasse (Lesecke, mit Polster am Boden oder einer Ecke bzw. Nische der Klasse).
- Lehrer/in teilt die Kinder aufgrund gemeinsamer Besprechung und Abmachung in Lesegruppen ein, die jeweils verschiedene Texte (Fibel/n, Lesestücke aus Lesebüchern, Ganzschriften, Bücher in Klassenstärke) mit Bearbeitungsaufgaben erhalten.
- Lehrer/in arbeitet mit einer Lesegruppe, während der Rest der Kinder einen gemeinsamen Text erliest und bearbeitet.
- Lehrer/in arbeitet mit einer der Lesegruppen, während der Rest der Kinder individuelle Bücher liest.

Differenzierung im Rahmen von Individualisierung des Leseunterrichts verfolgt hauptsächlich den Zweck, Kinder zum Lesen zu animieren und zum weiteren Lesen anzuregen. Damit wird die durchaus begründete Hoffnung verbunden, daß die Kinder durch eigenmotiviertes und verstärktes Lesen zu einer Verbesserung der Leseleistungen gelangen. Die Abkehr von der Verwendung nur eines Lesebuchs oder einzelner Schulbücher für die ganze Klasse und die Zuwendung zu einer angeleiteten individuellen Leseauswahl

durch die Kinder selbst sind dabei wesentliche Kriterien individualisierten und eher offenen Unterrichts in unserem Sinne.

Die Erkenntnis, daß die Wahl der Leseinhalte für den Leseerfolg wichtig ist, ist nicht neu. Schon 1975 haben Gibson und Levin festgestellt: „Wenn der Inhalt einen motivationalen Einfluß auf den Lernprozeß für das Lesen hat – und wir meinen, daß das so ist – sollten die Kinder bald selber das Lesematerial wählen können“ (Gibson & Levin 1980, S. 140). Und der Erkenntnis, daß man mit Büchern sehr effektiv lesen lernen kann, hat Bruno Bettelheim auf sehr eindringliche Weise ein ganzes Buch gewidmet (vgl. Bettelheim, 1982).

Eine starke Forcierung der Arbeit mit Kinder- und Sachbüchern führt nach Untersuchungen von Vanecek und Bamberger zu einer Verbesserung der Lesegeschwindigkeit, die wiederum wesentliche Basis für die in ihrer Untersuchung definierte Lesereife darstellt (vgl. Vanecek & Bamberger 1984, S. 25).

Man könnte daher annehmen, daß interessenorientiertes Buchlesen zur Erweiterung zumindest des passiven Wortschatzes beiträgt und umkehrt, im Anschluß an eine Untersuchung von Rost (1985, 55f), daß der Wortschatz „einen ausgezeichneten Indikator des allgemeinen Leseverständnisses“ darstellt.

In der Praxis könnte sich gezieltes Wortschatztraining unter Umständen günstig auf das sinnerfassende Lesen auswirken (vgl. Rost, 1985, S. 56). Obwohl die genauen Beziehungen zwischen Wortschatz und Leseverständnis wissenschaftlich noch nicht geklärt sind, besteht zwischen ihnen doch ein enger Zusammenhang. Es scheint jedoch keinen hinreichenden Grund zu geben, „bei Grundschulkindern der 2. Jahrgangsstufe von mehreren, deutlich unterscheidbaren und psychologisch-lesedidaktisch sinnvoll zu interpretierenden Teilkomponenten des Leseverständnisses auszugehen“ (Rost, 1985b, S. 59). Aus diesem Grund erschien uns der LT2 noch immer als angemessen, weil er vorwiegend die Sinnerfassung beim stillen Lesen und Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes mißt.

Im Rahmen des Projekts haben wir aufgrund des komplexen und keineswegs einheitlichen Forschungsstandes lediglich eine den Unterrichtsversuch begleitende, teils empirische, teils heuristische Evaluation durchgeführt, z.T. auch in Anlehnung an das Konzept „Lehrer als Forscher“ (Altrichter & Posch, 1990). Unsere zusammenfassenden Ergebnisse sind daher lediglich als mögliche Trends zu sehen.

## **2. Differenzierungsmaßnahmen, Fragestellungen und Testdurchführung**

Die hier dargestellte Untersuchung greift zwei unterschiedliche Ansätze des Leseunterrichts heraus und versucht, sie hinsichtlich ihrer Wirkung auf Leseleistungen bzw. Lesefortschritte im Rahmen des Versuchszeitraums zu beleuchten. Einem differenzierenden, offenen und sich an individuellen Interes-

sen orientierenden Leseunterricht in einer Versuchsklasse soll ein eher angeleiteter, weniger differenzierender und überwiegend für die meisten Schüler gleichartiger Unterricht in einer Kontrollklasse kurz folgendermaßen beschrieben werden:

### *2.1 Differenzierung im Leseunterricht der Versuchsklasse*

Insgesamt wurde die *Arbeit mit Kinder- und Sachbüchern* stark forciert. Die Kinder durften sich in der Mehrheit der freien Lesestunden Bücher selbst nach eigenen Leseinteressen aussuchen. Die Lehrperson griff hier kaum ein, und wenn, dann nur sehr behutsam lenkend bzw. beratend. Die Kinder liehen sich Bücher aus der nun öfters besuchten öffentlichen Bibliothek, aus der Klassenbibliothek oder von ihren Mitschülern, und zwar vorwiegend nach eigenen Interessen (Differenzierung nach Interessen und durch Inhalte). Regelmäßig wurden die gelesenen Bücher der Klasse vorgestellt und erzählt, die Lieblingsbücher durften zusätzlich auf einem vorgegebenen, nett gestalteten Formular knapp beschrieben, kommentiert und dieses in der Klasse ausgehängt werden. Die Lehrperson zeigte sich grundsätzlich an allem, was die Kinder lasen, interessiert (z.B. ließ sie sich von den Kindern, auch im Zwiegespräch, erzählen, was sie gerade lesen, lieh sich immer wieder Bücher von den Kindern aus . . .). Bei jeder sich bietenden Gelegenheit wurden Bücher zur Bereicherung, Ergänzung, aber auch zur vorbereitenden Information, z.B. für ein Thema im Sachunterricht oder bei einer spontan auftauchenden Frage zu einem aktuellen Thema, herangezogen. Angeleiteten Leseunterricht, in dem alle Kinder denselben Text lesen und bestimmte, vom Lehrer gestellte Arbeitsaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu erledigen hatten, gab es nur noch in geringem Ausmaß.

Insgesamt wurde dem *Lesen als „Unterrichtsprinzip“* (Lehrplan der Volksschule, 1987, S. 25) mehr Bedeutung beigemessen und auf einen durchgängig buchintensiven Leseunterricht geachtet. Bücher wurden vor allem im Sachunterricht, aber auch bei anfallenden Interessen und Fragen der Kinder häufig als Informationsquelle herangezogen. Dabei wurde im Gespräch besonders auf die Sinnerfassung und die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, geachtet.

### *2.2 Differenzierung im Leseunterricht der Kontrollklasse*

In der Kontrollklasse wurde ein methodisch konsequenter, jedoch nicht schwerpunktmäßig differenzierter Leseunterricht gehalten. Hin und wieder wurden Differenzierungsmaßnahmen ergriffen, z.B. nach Erfüllung von Pflichtaufgaben. Bis auf die gelegentlichen Differenzierungsmaßnahmen wurden in der Regel von allen Kindern dieselben Texte gelesen. Der Leseunterricht der Kontrollklasse war hauptsächlich durch folgende Gegebenheiten und Merkmale gekennzeichnet:

- Konsequenter, methodisch gut geplanter Leseunterricht, vorwiegend anhand von Lesebuchtexten aus einem zur Verfügung stehenden Lesebuch (dabei wurden immer wieder Zusatzaufgaben für Schnelleser und Fragen zur Sinnerfassung gegeben)
- Förderunterricht für schwächere Leser mit verschiedenen Leseübungen

Die Differenzierungsmaßnahmen basierten im wesentlichen auf persönlichen Unterrichtserfahrungen mit den Schülern und wurden vor allem durch die Auswahl zusätzlicher oder längerer Texte bzw. Bücher für schnellesende Schüler realisiert.

### 2.3 Testdurchführung und erhobene Variablen

Die Messung der Leseleistung sollte so gehandhabt werden, daß sie jedem Lehrer in der Praxis zumutbar, vom Arbeitsaufwand her durchführbar und somit auch nachvollziehbar ist. Daher haben wir – trotz kritischer Einwände dagegen (Eichler, 1977, S. 109-120; Hofer, 1979, S. 130-149) – den in der Praxis verbreiteten Lesetest LT2 (Samtleben, Lizenzausgabe 1986) verwendet, der auch von testdiagnostisch ungeschulten Lehrern eingesetzt werden kann. Dadurch nehmen wir allerdings in Kauf, daß dem Projekt keine differenzierte Theorie des Lesens bzw. der Messung der Leseleistung zugrundegelegt werden konnte, wie sie z.B. Rost (1985a), Weigl (1974), Hofer (1976), Gibson & Levin (1980); Scheerer-Neumann (1981), Groeben (1982) oder Günther (1986) in ihren Arbeiten darstellen. Diesbezügliche Messungen sind für den reinen Schulpraktiker nämlich in mehrerlei Hinsicht zu aufwendig.

Die Lesetesterhebungen fanden im letzten Drittel des Unterrichtsjahres statt. In der Woche vor den Osterferien haben wir Form A des LT2 zur Erhebung der Ausgangsleseleistungen verwendet. Dieser Test konnte frühestens zu diesem Zeitpunkt eingesetzt werden. Am Ende des Versuchszeitraums von ca. 3 Monaten wurde die Erhebung der Leseleistungen mit der Form B des LT2 wiederholt.

Der LT2 mißt folgende Fähigkeiten, alle nach dem Multiple-Choice-Verfahren:

- die Bild-Wort-Zuordnung  
(Ein Bild und vier Auswahlwörter sind gegeben.)
- die Wort-Wort-Zuordnung  
(Ein Wort und vier Auswahlwörter sind gegeben.)
- die Satz-Wort-Zuordnung  
(Ein Satz und vier Auswahlwörter sind gegeben.)
- die Textsinnerfassung bei sechs Texten mit in etwa steigendem Schwierigkeitsgrad (vier Auswahlantworten sind gegeben.)

Das Intelligenz- bzw. Begabungstestsystem B-T-S nach Horn wurde zur Erhebung zusätzlicher Kontroll- und Gruppierungsvariablen eingesetzt. Das B-

T-S wurde ausgewählt, weil es ab dem Alter von 7½ Jahren eingesetzt werden kann (die Schüler am Ende der 2. Schulstufe waren alle älter als 8 Jahre) und neben Intelligenzleistungen auch gut differenzierende Schul- und Konzentrationsleistungen erfaßt. Dabei sollte einerseits festgestellt werden, ob die Ausgangsbedingungen in den Klassen auch hinsichtlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit als gleich oder unterschiedlich zu bezeichnen ist. Zusätzlich sollte die in der Literatur nicht eindeutig geklärte Frage nach dem Zusammenhang zwischen Leseleistung und Intelligenz- bzw. Konzentrationsleistungen auch für diese Untersuchung überprüft werden. Weitere Kontrollvariablen der Untersuchung waren das Geschlecht, die Feststellung, ob die Schüler Deutsch oder eine andere Sprache als Muttersprache sprechen sowie das Alter der Schüler.

Zusätzlich wurden unabhängige Gruppierungsvariablen zur differenzierten Analyse von Unterschieden gebildet und z-standardisiert. Die Variable „intellektuelle Leistungsfähigkeit“ wurde aus Untertests des Intelligenztests von HORN gebildet (Rechtschreiben, Muster fortsetzen, Grundrechnen, Buchstaben raten, Unpassendes streichen, Buchstaben zählen). Die z-standardisierten Werte der intellektuellen Leistungsfähigkeit wurden zum Zwecke der Verwendung als Gruppierungsvariable in drei Bereiche eingeteilt. Den mittleren Bereich bildet eine Standardabweichung. Die beste und die schwächste Gruppe befindet sich entsprechend ober- bzw. unterhalb dieses mittleren Bereichs. Damit können drei Gruppen hinsichtlich Leistungsfähigkeit unterschieden werden. Dasselbe gilt auch für die zweite Gruppierungsvariable. Sie wurde aus den Ergebnissen zur Textsinnerfassung des ersten Tests gebildet, womit wiederum drei unterschiedliche „Leistungsgruppen“ hinsichtlich der Ausgangswerte im Textverständnis gebildet wurden.

## 2.4 Fragestellungen und Datenanalyse

Im einzelnen waren im Sinne der bisherigen Ausführungen folgende Fragen zu überprüfen:

- Gibt es Unterschiede zwischen beiden Differenzierungsformen hinsichtlich der Textsinnerfassung beim abschließenden Test oder Unterschiede hinsichtlich der Leistungsveränderungen während des Untersuchungszeitraums?
- Werden durch den differenzierenden und eher offenen Leseunterricht alle und nicht nur die leistungsfähigeren Schüler hinsichtlich der Lesefähigkeit gefördert? Die Lesefähigkeit soll sich hauptsächlich auf den Faktor der Textsinnerfassung beziehen. Da anzunehmen ist, daß die Lesefähigkeit im Verlauf des Unterrichts und mit zunehmendem Alter grundsätzlich steigt, wäre also zu fragen: Ist die Veränderung der Leseleistung in bezug auf intellektuell verschieden leistungsfähige Schüler gleich oder ungleich? Eine ähnliche Fragestellung geht nicht von einer Gruppierung nach intellektuellen Leistungsunterschieden aus, sondern von einer Gruppierung nach den Ausgangswerten der Textsinnerfassung.



- Gibt es Zusammenhänge zwischen erhobenen Leseleistungen und der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Schüler? Gibt es Unterschiede bezüglich der erhobenen Leseleistungen zwischen intellektuell unterschiedlich leistungsfähigen Schülern? Gibt es hinsichtlich gleichwertiger Leistungsgruppen Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollklasse?

Im Sinne der bisherigen Ausführungen wäre zu erwarten, daß offener Unterricht in der Versuchsklasse zu einer stärkeren Verbesserung der erhobenen Leseleistungen, insbesondere im Bereich der Textsinnerfassung, führt. Die stärkeren Verbesserungen sollten sowohl im Bereich der gesamten Versuchsgruppe als auch unter Einbeziehung unterschiedlich leistungsfähiger Schüler erkennbar sein.

Zur Hypothesenprüfung wurden multifaktorielle Varianzanalysen nach dem hierarchischen Modell gerechnet. Zusätzlich gehen die Veränderungswerte als z-standardisierte Residuen in die Berechnung mit ein. Einfache Vergleiche wurden mit dem t-Test durchgeführt.

## *2.5 Zu den Ausgangsbedingungen der Untersuchung*

Am Projekt beteiligten sich 2 Volksschulen mit je einer Volksschulklasse. Insgesamt waren 45 Schüler in die Untersuchung einbezogen. Schüler mit ausländischer Muttersprache und unzureichenden Deutschkenntnissen wurden aus der Datenanalyse ausgeschieden. Dies betraf je Klasse einen Schüler. 5 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, jedoch mit ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache wurden in die Untersuchung einbezogen. Ein Schüler mußte ausgeschieden werden, da von ihm während des Untersuchungszeitraums nicht alle Daten erhoben werden konnten. Die Gesamtzahl von 42 in der Analyse berücksichtigten Kinder verteilte sich relativ gleichmäßig auf die beiden Klassen und die Geschlechter. Die Versuchsklasse bestand aus 20, die Kontrollklasse aus 22 Schülern. An der Untersuchung nahmen 22 Mädchen und 20 Buben teil. Das Alter der Schüler lag zwischen 8 (22 Schüler) und 9 (19 Schüler) Jahren, ein Schüler war 10 Jahre alt. Die Kinder der Kontrollklasse waren im Schnitt etwas älter, wobei sich in der Kontrollklasse auch mehr Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache befanden.

## **3. Ergebnisse der Untersuchung**

### *3.1 Ergebnisse und Vergleich der Lesetests in Versuchs- und Kontrollklasse*

Im Rahmen der Überprüfung der Leseleistungen mit Hilfe des standardisierten Lesetests LT2 (Samtleben, Lizenzausgabe 1986) wurde eine Reihe von Teilleistungen des Lesens erhoben. Die Lesefähigkeit bezieht sich hier in erster Linie auf die Sinnerfassung und spezielle Fähigkeiten der Diskrimination im Bereich des Wortschatzes, ausgedrückt durch entsprechende Zuord-

nungsaufgaben. Grundsätzlich kann man die Feststellung treffen, daß die Leistungen unter den einzelnen Kindern in allen erhobenen Teilleistungen des Lesens weit auseinandergehen. Vergleicht man die Testleistungen zwischen Versuchs- und Kontrollklasse, so zeigen sich praktisch keine Unterschiede. (Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittelwerte und Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollklasse im 1. standardisierten Test

| punktuelle Leistungen im 1. Test | Versuchsklasse | Kontrollklasse | p*   |
|----------------------------------|----------------|----------------|------|
| Textsinnerfassung                | 16,00          | 17,55          | n.s. |
| Bild-Wort-Zuordnungen            | 3,90           | 3,91           | n.s. |
| Wort-Wort-Zuordnungen            | 9,85           | 9,41           | n.s. |
| Satz-Wort-Zuordnungen            | 9,10           | 8,50           | n.s. |
| Gesamtrohwerte                   | 38,85          | 39,37          | n.s. |

\* Signifikanz geprüft mit t-Test: n.s. = nicht signifikant; s = signifikant (<.05); s.s. = sehr signifikant (<.01)

Man sieht, daß die Unterschiede nur sehr geringfügig sind. Dabei ergaben sich weder im Hinblick auf die Teilleistungen noch auf die Gesamtvariable Ausgangsleseleistung in Form eines Rohwerts oder einer Note signifikante Unterschiede zwischen den Klassen oder den Geschlechtern. Die Ausgangsbedingungen beider Klassen können also in bezug zu den Ausgangstleistungen im LT2 als gleich bezeichnet werden.

Der abschließende Test am Ende unseres Projekts zeigte, daß sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollklasse die Leseleistungen insgesamt verbessert werden konnten. Trotz einer stärkeren Leistungssteigerung in der Versuchsklasse sind die Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollklasse beim abschließenden Test in keinem Fall signifikant. Daraus muß abgeleitet werden, daß sich die beiden Klassen auch am Ende der Testphasen hinsichtlich der erfaßten Lesefertigkeiten kaum unterscheiden.

Tabelle 2: z-standardisierte Differenzen der erhobenen Variablen zwischen erster und wiederholter Testung in Versuchs- und Kontrollklasse:

| Differenz bei         | Versuchsklasse | Kontrollklasse | p*           |
|-----------------------|----------------|----------------|--------------|
| Textsinnerfassung     | .3095 (s.s.)   | -.4406 (n.s.)  | 0.004 (s.s.) |
| Bild-Wort-Zuordnungen | -.0384 (n.s.)  | .1010 (n.s.)   | .652 (n.s.)  |
| Wort-Wort-Zuordnungen | .2408 (s.)     | -.2643 (n.s.)  | .103 (n.s.)  |
| Satz-Wort-Zuordnungen | .1027 (n.s.)   | -.0899 (n.s.)  | .550 (n.s.)  |
| Gesamtrohwerten       | .6500 (s.s.)   | .0909 (n.s.)   | .013 (s.)    |

\* Signifikanz geprüft mit t-Test: n.s. = nicht signifikant; s. = signifikant (<.05); s.s. sehr signifikant (<.01)

Um auch Leistungssteigerungen und nicht nur Momentaufnahmen zu berücksichtigen, wurden z-standardisierte Werte für die Leistungsveränderung gebildet und ebenfalls mit den entsprechenden Testverfahren geprüft (Tab. 2).

Der statistische Vergleich der z-standardisierten Leistungsveränderungen zwischen der Versuchs- und Kontrollklasse zeigt signifikante Unterschiede in der Veränderung des Gesamtwertes der Leseleistung, erfaßt durch Veränderungen der Rohwertpunkte oder Notenwerte zugunsten der Versuchsklasse. Die stärkere Verbesserung der Versuchsklasse ist vor allem auf eine signifikant stärkere Steigerung im Textverständnis gegenüber der Kontrollklasse zurückzuführen (Tabelle 2, Spalte 3). Grundsätzlich ist festzustellen, daß sich das hier besonders betrachtete Sinnverständnis beim Lesen als Aspekt der Lesefähigkeit im Verlauf des Beobachtungszeitraums deutlich verbessert hat. Dies gilt einerseits für den Anstieg bei allen Schülern und andererseits für die Steigerung in der Versuchsklasse, nicht jedoch in der Kontrollklasse. Die Unterschiede der Leistungsveränderungen bei den anderen Variablen sind dagegen nicht signifikant. Nur bei den Wort-Wort-Zuordnungen läßt sich eine geringfügige Tendenz zugunsten der Versuchsklasse erkennen.

Vergleicht man die Entwicklung der Kinder getrennt nach den Klassen in der Zeit vom LT2-1 zum LT2-2 zeigt sich insgesamt folgendes Bild (Tabelle 2, erste und zweite Spalte): Die Kontrollklasse hat sich vom LT2-1 auf den LT2-2 in keinem der angegebenen Items signifikant verbessert, während sich bei der Versuchsklasse die Sinnerfassung sehr signifikant und die Wort-Wort-Zuordnung signifikant verbessert haben, wodurch sich auch die Gesamtwerte in Form eines Rohwertes oder einer Note um sehr signifikante Werte verbessert haben.

Vergleicht man die drei nach intellektueller Fähigkeit gebildeten Gruppen, so kann varianzanalytisch nach dem hierarchischen Modell zwischen ihnen kein signifikanter Unterschied festgestellt werden ( $F = 0.330$ ;  $p = 0.721$ ). Nimmt man die Textsinnerfassung des ersten Tests als Grundlage einer Differenzierung in drei Leistungsgruppen, so unterscheiden sich die drei Leistungsgruppen der Sinnerfassung sehr signifikant voneinander (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Unterschiede in der Veränderung der Textsinnerfassung zwischen den nach den Ausgangsleistungen in der Textsinnerfassung gebildeten „Leistungsgruppen“

| Gruppenunterschiede | F     | p    |
|---------------------|-------|------|
| Gesamt              | 5.329 | .009 |
| Versuchsklasse      | 5.945 | .011 |
| Kontrollklasse      | 0.687 | .515 |

Die besten Schüler im Ausgangstest machten dabei die geringsten, die ausgangs mittlere und schwächste Gruppe die relativ stärksten Fortschritte bei

der Sinnerfassung. Dies gilt zunächst für alle Schüler unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit.

Rechnet man zusätzlich noch die Klassenzugehörigkeit mit ein, ergibt sich folgendes Bild: Die Unterschiede der Leistungsgruppen hinsichtlich der Ausgangssinnerfassung sind in der Versuchsklasse signifikant, in der Kontrollklasse jedoch nicht signifikant (vgl. Tabelle 3). In der Versuchsklasse war die Verbesserung der Sinnerfassung in den zwei ausgangs schwächeren Gruppen signifikant besser als in der ausgangs besten. Bei den ausgangs besten der Versuchsklasse ist auch keine Verbesserung in der Textsinnerfassung mehr feststellbar. Dagegen verbesserte sich die ausgangs mittlere Gruppe sehr signifikant und die schwächste Gruppe zwar nicht signifikant, aber zumindest tendenziell. In der Kontrollklasse ergaben sich weder insgesamt noch in bezug auf verschiedene Gruppen hinsichtlich der Ausgangsleistung deutliche Verbesserungen.

Tabelle 4: z-standardisierte Differenz der Sinnerfassung in Gruppen stärkerer (LG I), mittlerer (LG II) und schwächerer (LG III) Ausgangsleistungen:

|        | Versuchsklasse | Kontrollklasse | p     |
|--------|----------------|----------------|-------|
| LG I   | -.6235 (n.s.)  | -.6119 (n.s.)  | 0.965 |
| LG II  | .7523 (s.s.)   | -.2073 (n.s.)  | 0.031 |
| LG III | .6320 (t.s.)   | -.4203 (n.s.)  | 0.010 |

\* Signifikanz geprüft mit t-Test: n.s. = nicht signifikant; t.s. = tendenziell signifikant (<.1), s. = signifikant (<.05), s.s. = sehr signifikant (<.01)

Bei kontrolliert gleichen Ausgangsbedingungen in Versuchs- und Kontrollklasse ergeben sich hinsichtlich der Verbesserung der Sinnerfassung bis auf den Klassenvergleich insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen. Die signifikant stärkere Verbesserung der Sinnerfassung in der Versuchsklasse muß vor allem auf die besondere Steigerung in der ausgangs mittleren Leistungsgruppe und die tendenziell stärkere Verbesserung bei der schwächeren Gruppe zurückgeführt werden. Obwohl sich die beiden Klassen punktuell am Ende des Untersuchungsprojekts hinsichtlich der erfaßten Variablen nicht unterscheiden, zeigte die Versuchsklasse insgesamt und vor allem bei den ausgangs schwächeren Gruppen deutlichere Verbesserungen. Am Anfang bestehende leichte Rückstände konnten in leichte Vorsprünge verwandelt werden.

Zusätzlich kann man feststellen, daß die Streuung in der Versuchsklasse insgesamt gleich geblieben (Ferguson  $t=0.32$ ;  $p>0.05$ ), während die Varianz in der Kontrollklasse signifikant größer geworden (Ferguson  $t=2.17$ ;  $p=0.04$ ) ist. Das weist ebenfalls darauf hin, daß die Leistungsveränderungen in der Versuchsklasse gleichmäßiger erfolgt sind.

Auf das Gesamtergebnis haben sicher mehrere unberücksichtigt gebliebenen Faktoren (Lehrermerkmale; der Einfluß der Untersuchung selbst auf Kinder, Lehrer und Unterricht; punktuelle Leistungserhebungen etc.) Einfluß genommen. Aufgrund unserer Beobachtungen und der gegenseitigen Gespräche sind wir jedoch davon überzeugt, daß vor allem Unterschiede in der Differenzierungs- bzw. Individualisierungsform wesentlich zu dieser stärkeren Steigerung des Textverständnisses beigetragen haben. Die Arbeit mit Büchern bzw. Kinderbüchern wurde ja stark forciert. Bücher und andere Lesetexte wurden vor allem nach individuellen Interessen ausgewählt und das Gelesene in verschiedenster Form verwertet. Die vermutlich erhöhte Motivation und die ständige Förderung des Textverständnisses durch entsprechende Aufgaben im Unterricht (z.B. zusammenfassender Vortrag über das Gelesene vor den Mitschülern) scheinen wesentliche Faktoren für die Förderung des Lesens zu sein. Dies bedarf jedoch weiterführender und spezifischer Überprüfungen.

### *3.2. Ergebnisse und Vergleich des IQ-Tests in der Versuchs- und Kontrollklasse*

In den Untertests des B-T-S zeigen sich nur in Einzelbereichen („Mann zeichnen“, „Grundrechnen“ und „Buchstabenzählen“) signifikante Unterschiede. Die signifikanten Unterschiede zwischen beiden Klassen erschienen uns als für die hier behandelten Fragestellungen weniger relevant. Wesentlich erscheint auch, daß hinsichtlich des Gesamtwertes (allgemeine Intelligenz) keine signifikanten Unterschiede feststellbar sind. Dasselbe gilt für Untertests, die der hier behandelten Thematik des Lesens möglicherweise näher stehen (z.B. „Konzentration“, „Buchstaben raten“ oder „Rechtschreibung“). D.h., man kann im wesentlichen bei den Variablen Intelligenz und Konzentration von ähnlichen Voraussetzungen in den beiden Klassen ausgehen. Auch zwischen den Geschlechtern ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede. Im Bereich der Konzentrationsfähigkeit schneiden die Mädchen jedoch signifikant besser ab (t-Test,  $p=.04$ ). Beim Vergleich der achtjährigen mit den neunjährigen Kindern zeigt sich, daß die jüngeren insbesondere hinsichtlich Konzentration und allgemeiner Intelligenz signifikant besser abschneiden. Bei den neunjährigen Kindern handelt es sich großteils um Kinder, die im ersten Schuljahr die Vorschulklasse besuchten bzw. eine Klasse wiederholt hatten. Ein Vergleich von Kindern mit verschiedenen Muttersprachen wurde aufgrund der relativ geringen Zahl an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache nicht berücksichtigt.

Da jüngere Kinder und insbesondere Mädchen übereinstimmend eine bessere Konzentrationsfähigkeit aufweisen, sich bei den Lesestestergebnissen gegenüber den Vergleichsgruppen jedoch keinerlei signifikante Unterschiede ergeben, könnte man vermuten, daß Konzentrations- und Lesefähigkeit kaum miteinander zusammenhängen. Dies zeigt sich auch anhand der Korrelationstabellen, wo keine einzige Variable des Bereichs Lesefähigkeit mit

den Ergebnissen des Untertests „Konzentration“ signifikant zusammenhängt.

Etwas anderes scheinen die Dinge dagegen beim Faktor allgemeine Intelligenz zu liegen. In der Literatur gibt es diesbezüglich sehr kontroverse Auffassungen (vgl. z.B. Niemeyer, 1978 zit. nach Zimmermann, 1980, S. 28 vs. Rost, 1985). Unsere Untersuchungsergebnisse zeigen relativ enge Zusammenhänge zwischen der gemessenen Intelligenz und verschiedenen Variablen der Lesefähigkeit (Tabelle 5).

Tabelle 5:  
Pearson-Korrelation zwischen Intelligenz und den Ergebnissen der Lesetests

|        | Rohwert<br>1. Test | Rohwert<br>2. Test | Sinnpunkte<br>1. Test | Sinnpunkte<br>2. Test | Wort-Wort<br>1. Test | Wort-Wort<br>2. Test | Bild-Wort<br>1. Test | Bild-Wort<br>2. Test | Satz-Wort<br>1. Test | Satz-Wort<br>2. Test |
|--------|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| IQ     | .5257              | .4881              | .4456                 | .4263                 | .5503                | .4958                | .2477                | .3510                | .4370                | .3864                |
| Sign.* | s.s.               | s.s.               | s.s.                  | s.                    | s.s.                 | s.s.                 | n.s.                 | n.s.                 | s.                   | s.                   |

\* Signifikanz der Korrelanz nach Pearson: n.s. = nicht signifikant; s. = signifikant (<.05); s.s. = sehr signifikant (<.01)

Der Faktor allgemeine Intelligenz weist nur in bezug auf den Bild-Wort-Test des LT2 keine signifikanten Zusammenhänge auf. Dies unterstützt die These, daß die Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen, zumindest im Rahmen dieser Untersuchung, mit der Intelligenz zusammenhängt.

Betrachtet man die Lesefähigkeit gesamtheitlich, ausgedrückt durch Rohwert bzw. Note beim LT2, so zeigen sich zwar keine besonders hohen, aber immer sehr signifikante Zusammenhänge zum Faktor allgemeine Intelligenz.

#### 4. Zusammenfassende Interpretation und didaktische Empfehlungen

Zunächst sei festgehalten, daß sich die Interpretation unserer Untersuchungsergebnisse lediglich auf die beiden von uns untersuchten Klassen bezieht. Jede direkte Anwendung auf andere Klassen wäre eine vorschnelle Übertragung auf andere Kinder und möglicherweise andere Verhältnisse. Auch die von uns als signifikant bezeichneten Ergebnisse sind mit dieser Einschränkung zu lesen, denn allein die geringe Anzahl von untersuchten Kindern läßt keine allgemeingültigen Aussagen zu.

Dennoch könnten unsere Ausführungen und Ergebnisse, wie wir meinen, zum Nachdenken über den weiterführenden Leseunterricht und unter Umständen zur Veränderung tradierter Formen des Leseunterrichts im allgemeinen und in bezug auf Differenzierungsformen im besonderen anregen.

1. Das erste Hauptergebnis unserer Untersuchung war, daß ein angeleiteter, mit vorwiegend vorgegebenen Texten operierender Unterricht zumindest

hinsichtlich der Sinnerfassung weniger effektiv zu sein scheint als ein eher freier, aber sehr buchintensiver Leseunterricht, in dem die Kinder sich ihre Texte und vor allem Bücher nach eigenen Interessen auswählen dürfen. Wir können die Lehrer/Innen nur ermutigen, ihren Leseunterricht so zu gestalten, daß neben dem sicher noch immer notwendigen angeleiteten Lesen ein wesentlich bedeutsamerer Teil des Leseunterrichts sich dem *an individuellen Leseinteressen orientierenden Bücherlesen* widmen sollte.

2. Ein offener, buchintensiver Leseunterricht mit für Schüler wählbaren Texten scheint das Leseverständnis insbesondere bei ausgangs mittleren bis leistungsschwächeren Schülern stärker zu fördern, ohne jedoch leistungsstärkere Schüler zu benachteiligen.

Bei den folgenden Ergebnissen handelt es sich um differenziertere Erkenntnisse, wobei jedoch für besser abgesicherte Aussagen in manchem umfassendere Untersuchungen erforderlich wären.

3. Die Versuchsklasse hat in den Subtests, die mit Wortschatzkenntnis zu tun haben, zwar nicht signifikant, aber tendenziell besser abgeschnitten, obwohl keine speziellen, über den Rahmen der üblichen Wortschatzarbeit hinausgehenden Wortschatzübungen durchgeführt worden sind. In der Praxis könnte sich gezieltes Wortschatztraining günstig auf das sinnerfassende Lesen auswirken. Obwohl die Beziehungen zwischen Wortschatz und Satz- bzw. Geschichtenverständnis noch nicht vollständig geklärt sind, besteht zwischen ihnen doch ein Zusammenhang, wie auch die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen.
4. Die Frage, ob die *allgemeine Intelligenz mit der Lesefähigkeit zusammenhängt*, müssen wir aufgrund unserer Ergebnisse zumindest in bezug auf die Sinnerfassung positiv beantworten. Das war für uns auch deshalb von Interesse, weil wir mit Hilfe des durchgeführten Intelligenz- bzw. Begabungstests die Versuchsklasse mit der Kontrollklasse vergleichen konnten und damit neben gleichen Ausgangsbedingungen in der von uns erhobenen Leseleistung auch gleiche Ausgangsbedingungen bei der allgemeinen Intelligenz feststellen konnten, so daß die Steigerung der Sinnerfassung in der Versuchsklasse vermutlich nicht von dieser Variable beeinflußt sein konnte.

Zusammenfassend möchten wir festhalten, daß ein Leseunterricht, in dem alle Kinder zur selben Zeit denselben Text lesen und danach dieselben Arbeitsaufgaben lösen müssen, grundsätzlich abzulehnen ist und nunmehr wirklich der Vergangenheit angehören sollte. Statt dessen müßte ein *Leseunterricht* konzipiert werden, *der auf die sehr unterschiedlichen Leseinteressen und Lesefähigkeiten der Kinder Rücksicht nimmt*, dabei aber den Forderungen des Lehrplans gerecht wird. Das dürfte nach unserer Auffassung am besten durch einen *buchintensiven, fachübergreifenden Unterricht* und die *Kombination eines* in unserem Sinn dargestellten eher offenen und *individualisierenden sowie angeleiteten Leseunterrichts* möglich sein.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Wien: Jugend & Volk.
- Antoni, D.; Lusser, G. & Santner, A. (1991): *Projektbeschreibung zum Unterrichtsversuch „Vielfältiger Erstlese- und Erstschreibunterricht – anregender Leseunterricht“*. Klagenfurt: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK.
- Baumgärtner, A.C. (1986): Lesen. In Lange, G. & Neumann, K. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2 (S. 471-486). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Bettelheim, Bruno (1982): *Kinder brauchen Bücher*. Lesenlernen durch Faszination. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Eichler, W. & Hofer, A. (Hrsg.) (1974): *Spracherwerb und linguistische Theorien*. Texte zur Sprache des Kindes. München: Piper.
- Eichler, W. (1977): *Sprach-, Schreib- und Leseleistung*. München: Fink.
- Gibson, E.J. & Levin, H. (1980): *Die Psychologie des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Groeben, N. (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Günther, K.B. (1986): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. Konstanz: Faude.
- Hofer, A. (Hrsg.): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Hofer, A. (1976): Die pädagogische, didaktische und psycholinguistische Problematik von Testverfahren zur Feststellung der Legasthenie. In Hofer, A. (Hrsg.). *Lesenlernen: Theorie und Unterricht* (S. 338-348). Schwann, Düsseldorf.
- Hofer, A. (1979): Lesediagnose in der Grundschule. In Neumann, H.J. (Hrsg.). *Der Deutschunterricht in der Grundschule*. Band 1: Grundlagen und 1. Schuljahr (S. 130-149). Freiburg: Herder.
- Horn, W. (1959): *Begabungs-Test-System B-T-S*. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe.
- INFO (1992): *Lesen*. Mitteilungen zur Lesekultur. Nr. 4/92. Wien: Österreichische Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens.
- Lehrplan der Volksschule (1987): Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Niemeyer, W. (1981): *Fördernder Leseunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, D.H. (1985a): *Dimensionen des Leseverständnisses*. (= Zeitschrift für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Beiheft 1). Braunschweig: Agentur Pedersen.
- Rost, D.H. (1985b): *Hat Leseverständnis eine Struktur?* Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Samtleben, E. u.a. (1971): *Lesetest für 2. Schulstufen*. LT2 (Lizenzausgabe für Österreich, bearb. von Seyfried, H. & Weyermüller, F., Wien: Ketterl, 1986). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (1981): Prozeßanalyse der Leseschwäche. In: Valtin, R. u.a. (Hrsg.). *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht* (S. 183-210). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheerer-Neumann, G. (1981): Zur Analyse des Leseprozesses beim Grundschulkind. In Andresen, H. u.a. (Hrsg.). *Schriftspracherwerb*. Bd. II. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Band 13). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Vanecek, E. & Bamberger, R. (1984). *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben*. Wien: Jugend & Volk.
- Weigl, E. (1974): Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In Eichler, W. & Hofer, A. (Hrsg.) *Spracher-*



*werb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes* (S. 95-173). München: Piper.

Zimmermann, A. (1980): *Legasthenie und schriftsprachliche Kommunikation. Ansätze zur Neuorientierung eines fragwürdigen Konzepts*. Weinheim: Beltz.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Walter Natter, Prof. Günter Lusser

Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg,

Liechtensteiner Straße 33-37, A - 6800 Feldkirch (Österreich)