

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Germanistik/Linguistik (Sprachdidaktik)
Seminar: Lesefähigkeit testen und fördern
Seminarleitung: Dr. Ulrike Behrens
Sommersemester 2020

Leistungskurs-Fächer als Indikatoren für die Lesekompetenz?

Eine Erhebung mit dem LGVT 5-12+

eingereicht von:
Lea Bauernfeind
anna.bauernfeind@uni-due.de

Datum der Abgabe: 04. August 2020

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	2
2.1. Lesekompetenz	2
2.2. Lesesozialisation.....	5
2.3. Lesediagnostik	6
3. Methode.....	7
3.1. Schulprofil & Versuchsgruppen	7
3.2. Testinstrument	8
4. Ergebnisse & Diskussion	9
4.1. Deutsch-LK	9
4.2. Mathematik-LK	11
4.3. Übersicht über die Ergebnisse	12
5. Fazit	14
Literaturverzeichnis	15
Anhang.....	I-II

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix	3
Abbildung 2: Darstellung der LGVT5-12+-Ergebnisse des Deutschkurses	10
Abbildung 3: Darstellung der LGVT5-12+-Ergebnisse des Mathematikurses	12
Abbildung 4: Vergleich des Deutsch- und des Mathematikurses	13

1. Einleitung

Lesen ist trotz aller Zweifel noch immer Teil des Alltags in einer modernen digitalisierten Gesellschaft. Neben dem traditionellen analogen Lesen müssen sich moderne gute Leser*innen auch in den digitalen Medien zurechtfinden, denn das Lesen kann gleichzeitig als Bestandteil einer umfassenden Medienkompetenz begriffen werden (vgl. Hurrelmann 2008, S. 19). Beim Lesen im Internet begegnen die Leser*innen vermehrt Herausforderungen wie der Multimedialität, Hypertexten und der digitalen Nähe zur Mündlichkeit. Der Zugriff auf das Internet und die damit einhergehende Menge an Informationen, die frei zur Verfügung stehen (mögen sie nun wahr oder falsch sein), sind zugänglich für vor allem diejenigen, die „gute Leser*innen“ sind.

Doch was macht „gute Leser*innen“ aus und wie unterscheiden sie sich von „schlechten Leser*innen“? In vorherigen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass die individuelle Lesekompetenz mit dem sozialen Milieu und dem (binären) Geschlecht korreliert. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Frauen und Mädchen quantitativ mehr, qualitativ besser und mit mehr Freude lesen als Jungen und Männer (vgl. Garbe 2008, S. 66-67). Auch die Lesesozialisation und das Milieu, aus dem die Leseneulinge stammen, spielen eine große Rolle für die (spätere) Lesekompetenz: Allen, die in schwierigeren sozialen und ökonomischen Milieus großwerden, bereitet das Lesen eher Probleme als jenen, die in stabilen sozialen und wirtschaftlichen Umständen aufwachsen (vgl. Gold 2018, S. 41; Rosebrock/Nix 2012, S. 20). Ein Kind, dem viel vorgelesen und mit dem ein Austausch über die Lektüre geführt wird, entwickelt sich mit großer Wahrscheinlichkeit später zu einer/m guten Leser*in (vgl. Gold 2018, S. 27; Rosebrock/Nix 2012, S. 20). Des Weiteren liegen Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, in der Regel hinter ihren monolingualen Gleichaltrigen zurück (vgl. Gold 2018, S. 51), was bei der Leseförderung beachtet werden muss.

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Wahl der Leistungskurse ein weiterer Indikator für die Lesekompetenz einzelner Schüler*innen sein kann. Der Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, dass die Leistungskurse primär auf Basis individuellen Interesses am Unterrichtsfach gewählt wurden, wobei Faktoren wie Lehrkraftpräferenzen, „Mitläufertum“ o.ä. im Umfang dieser Arbeit nicht gemessen werden können. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde eine Erhebung mit dem Lesegeschwindigkeits- und -verständnis-test 5-12+ (Schneider et al. 2017b) mit insgesamt 40 Schüler*innen eines Gymnasiums aus dem

Ruhrgebiet durchgeführt. Die Schüler*innen kommen aus jeweils einem Mathematik- und einem Deutschleistungskurs in der Qualifikationsphase I, sie möchten gerne im nächsten Jahr ihr Abitur erlangen.

In dieser Ausarbeitung wird zuerst der Lesekompetenzbegriff definiert und das von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2012) entwickelte Mehrebenenmodell des Lesens dargelegt. Im Anschluss daran wird der Lesesozialisationsprozess betrachtet, fokussiert wird hierbei die Gruppe der älteren Jugendlichen. Im dritten Kapitel werden detaillierte Informationen zur Schule und den Versuchsgruppen dargestellt. Auch der Lesegeschwindigkeits- und -verständnis 5-12+ wird an dieser Stelle erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse der Erhebung aufgezeigt und diskutiert. Ein Fazit rundet diese Arbeit ab.

2. Theoretischer Hintergrund

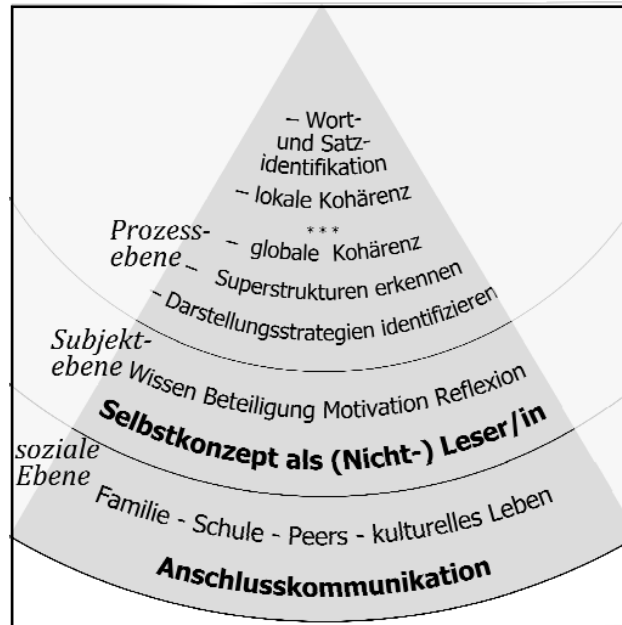
In diesem Kapitel soll die Basis für die Auswertung der Erhebung der Testpersonen gelegt werden. Hierzu wird zunächst das didaktisch ausgelegte Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (Rosebrock/Nix 2012) ausführlich dargestellt. Im Anschluss wird näher auf die Lesesozialisation eingegangen, insbesondere auf typische Leseprozesse bei Jugendlichen. Zuletzt folgt ein knapper Einblick in die Lesediagnostik.

2.1. Lesekompetenz

Der Duden bezeichnet Lesen als den Prozess, bei dem „etwas Geschriebenes, einen Text mit den Augen und dem Verstand erfass[t] [wird]“ (Bibliographisches Institut GmbH 2020). Diese einfache Definition mag für den Alltag ausreichend sein, sie wird allerdings der Komplexität des Leseprozesses nicht gerechnet, sodass hier auf das von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2012) entworfene Mehrebenenmodell des Lesens zurückgegriffen wird. Abbildung 1 (Folgende Seite) zeigt eben dieses Modell, das den Anspruch hat, die diversen Prozesse, die während des situativen Lesens ablaufen, darzustellen und eine differenzierte Diagnose über die Lesekompetenz von Schüler*innen zu ermöglichen. So wird ein Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt, der vor allem für eine effektive individuelle Förderung in der Schule notwendig ist. Das Modell besteht aus drei Ebenen, die jedoch weder eine Rangfolge noch eine zeitliche Abfolge suggerieren sollen (vgl. ebd., S. 11). Den Kern des Modells bildet die Prozessebene, die das Lesen als kognitive Leistung in fünf weitere Dimensionen einteilt. Die Dimensionen der Prozessebene laufen gleichzeitig ab und bilden zusammen ein mentales Modell des Texts (vgl. ebd., S. 14). In diesem Zusammenhang ist das mentale Modell als die Verknüpfung von

„sprachliche[n] Fertigkeiten und sprachliche[n] Problemlösestrategien mit anderen Fähigkeiten der menschlichen Kognition“ (Lindauer/Schneider 2008, S. 113) zu verstehen.

Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2012, S. 11)



Die ersten beiden Dimensionen des Modells (Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, lokale Kohärenz, s. Abb. 1) sind hierarchieniedrige Leseprozesse, die bei guten Leser*innen automatisiert ablaufen. Die anderen drei Dimensionen (globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen und Darstellungsstrategien identifizieren, s. Abb. 1) können nur dann ablaufen, wenn die hierarchieniedrigen Leseprozesse bereits automatisiert wurden, denn sie bedürfen der aktiven Aufwendung kognitiver Ressourcen, die nur verfügbar sind, wenn die hierarchieniedrigen Prozesse keine kognitive Aufmerksamkeit mehr benötigen (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 14). Auch bei guten Leser*innen erfordern die letzten drei Dimensionen „bewusste gedankliche Anstrengung während des Lesens“ (ebd., S. 15).

Die erste Dimension ist die Buchstaben-, Wort-, Satzerkennung, deren Automatisierung einige Zeit im Leselernprozess in Anspruch nimmt, was vor allem bei Leseanfängern (meist im Grundschulalter) beobachtet werden kann (vgl. ebd., S. 12). Mit einem ausgeprägten Wortschatz und passendem Welt- und Kontextwissen verläuft zum einen der Automatisierungsprozess der Buchstaben- und Worterkennung schneller, zum anderen entstehen kognitive Leseverstellungen vom Text nach dem „top down“ Prinzip: Die/der Leser*in entwickelt auf Basis des Wortschatzes und des Hintergrundwissens Vermutungen, die ihr/ihm beim Lesen helfen (vgl. ebd., S. 13). Dem Buchstaben- und Worterkennen folgt das Satzerkennen, also das Erkennen von

semantisch zusammengehörenden Sequenzen. Gute Leser*innen verfügen über Satzmuster (bspw. Fragesätze) und können aufgrund dessen ein mentales Modell zum Text erstellen, das wiederum die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Lesen beschleunigt (vgl. ebd.).

Die zweite Dimension beschreibt das „Verknüpfen von Satzfolgen“ (ebd., S. 13) zu lokaler Kohärenz (s. Abb. 1). Ebenso wie in der ersten Dimension sind auch hier Kontext- und Weltwissen der/des Lesenden von Bedeutung, denn gute Leser*innen füllen die Leerstellen in einem Text passend mit ihrem Wissen aus, sie erstellen Interferenzen. Leser*innen, die sich in ihrem Leselernprozess noch auf dem Erwerb der beiden ersten Dimensionen (oder Kompetenzen) konzentrieren müssen, sind nicht in der Lage, komplexes Textverstehen zu leisten (vgl. ebd.). Makrostrukturen, die durch die Verknüpfung ganzer Satzabfolgen entstehen, ermöglichen der/dem Leser*in eine „strukturierte Vorstellung vom Textinhalt als Ganzem“ (ebd., S. 14). Aus der Verbindung von Vermutungen, die auf Lesererfahrungswissen basieren, und einem Textverständnis des zu lesenden Texts entsteht globale Kohärenz (vgl. ebd.; s. Abb. 1). Ab der dritten Dimension ist ein komplexes Textverstehen und damit einhergehend das Verständnis komplexer sprachlicher Strukturen (bspw. Metaphern, Ironie) möglich.

Im Laufe des Leselernprozesses eignen sich Leser*innen in der Regel ein differenziertes Textsortenwissen an, das ihnen dabei hilft, Superstrukturen des Texts zu erkennen (s. Abb. 1). Ausgehend vom Aufbau des Texts kann die/der Leser*in Schlüsse über weitere mögliche Textinhalte ziehen und eine Erwartungshaltung an den Text aufbauen (vgl. Gold 2018, S. 119). Zum Beispiel erwarten geübte Leser*innen beim Lesen eines Volksmärchens nach dem „Es war einmal...“-Einstieg die „Aufgabenstellung, [den] Auszug des Helden, [die] Lösung der Aufgabe(n), [eine] Belohnung und [das] Ende [des Märchens]“ (Rosebrock 2008, S. 59).

Für literarisch anspruchsvollere Texte ist eine Textbetrachtung aus der Metaperspektive notwendig, bei der Darstellungsstrategien identifiziert werden (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 15; s. Abb. 1). Beispielhaft lassen sich hier einige Kernkompetenzen anführen, die das Ministerium für Schule und Bildung NRW (2019, S. 24-26) für das Ende der Sekundarstufe I definiert: „sprachliche Gestaltungsmittel unterscheiden (u.a. Kohäsionsmittel) und ihre Wirkung erklären“, „Texte im Hinblick auf das Verhältnis von Inhalt, Form und Wirkung erläutern“, „bildliche Gestaltungsmittel in literarischen Texten (u.a. lyrische und epische Texte) unterscheiden sowie ihre Funktion im Hinblick auf Textaussage und Wirkung erläutern“. Der vollständige Erwerb der hierarchieniedrigen Prozesse des Mehrebenenmodells wird also mit zunehmendem Alter vorausgesetzt, die PISA Ergebnisse von 2000 zeigen allerdings, dass davon nicht ausgegangen werden kann (vgl. Stanat/Schneider 2004, S. 243).

Während die erste Ebene des Modells den Text als zentralen Gegenstand hat, fokussiert die zweite Ebene (Subjektebene) die Leser*innen als Individuen mit eigenem Selbstkonzept in Bezug auf ihr Lesen (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 17; s. Abb. 1). Dabei spielen vor allem die Lesemotivation, das Weltwissen, die Reflexion des Lesens und die innere Beteiligung an der literarischen Welt des Texts eine Rolle. Das lesebezogene Selbstkonzept bildet sich unter anderem aus dem aktiven und passiven Feedback der Lesesozialisationsinstanzen heraus. Leseanfänger*innen, die von Lesesozialisationsinstanzen wie beispielsweise Familienmitgliedern oder dem Freundeskreis gestärkt werden, besitzen wahrscheinlich ein positives lesebezogenes Selbstkonzept, mit dem sie weiteren Leseerfahrungen begegnen. Ein positives Selbstkonzept kann Antrieb zum Lesen sein, ein negatives kann die Lust zum Lesen mindern. Ausschlaggebend für gute Leser*innen ist daher die mit dem lesebezogenen Selbstkonzept verknüpfte situative Lesemotivation.

Die äußerste Ebene des Lesekompetenzmodells ist die soziale Ebene (s. Abb. 1), die das Lesen als Mittel zur Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft versteht (vgl. ebd. S. 17-18). Das betrifft sowohl die Freizeitlektüre als auch die Schullektüre bis zur Pubertät (s. Kapitel 2.2.). Informeller Austausch über Literatur in der Familie und im Freundeskreis sowie der institutionelle Austausch im Unterricht tragen zu einem tieferen Textverständnis bei und können Anlass zu weiterem Lesen sein (vgl. ebd.), um beispielsweise Teil einer Gruppe zu sein¹.

2.2. Lesesozialisation

Der Einstieg in die Lesesozialisation geschieht in der Regel im familiären Umfeld noch vor dem eigentlichen Lesenlernen. Vorlesen im Kreis der Familie und der intrafamiliäre Austausch über Literatur bestimmen die Qualität der Erfahrungswerte für das Kind, die in die Lesebiografie eingehen (vgl. ebd., S. 20). Im Vorschulalter kann sich bereits entscheiden, ob ein Kind aufgrund der Interaktion mit Literatur in seinem engsten Umfeld selbst motiviert ist, das Lesen zu erlernen. Dies geschieht dann in der Grundschule, wobei davon ausgegangen wird, dass die hierarchieniedrigen Leseprozesse bei Kindern in der vierten Klasse bereits automatisiert sind (vgl. Gold 2018, S. 47). Bis zum Einstieg in die Pubertät folgt (im Idealfall) eine Viellesephase, bei der die Kinder in der Lage sind, mit mehr Spaß als kognitivem Aufwand zu lesen (vgl. ebd., S. 48; Rosebrock/Nix 2012, S. 21-22). Während der Pubertät werden die Karten allerdings neu gemischt und es kommt zu einer „Lesekrise“ (Gold 2018, S. 48), in der sich die Jugendlichen

¹ Rosebrock und Nix (2012, S. 18) nennen hier den Hype um die *Harry Potter* Romane von J.K. Rowling, aber auch im deutschsprachigen Autorenraum konnte dieses Phänomen beispielhaft an der Trilogie um *Rubinrot* von Kerstin Gier beobachtet werden.

von der Kinderliteratur entfernen und nicht immer den Übergang zur Jugendliteratur bestehen. So kommt es, dass nur noch ein Drittel der Jugendlichen in ihrer Freizeit freiwillig ein Buch in die Hand nimmt (vgl. Rosebrock/Nix 2012., S. 23). Entscheidender Faktor ist nicht länger die Lesesozialisationsinstanz Familie, sondern viel wichtiger für die Jugendlichen sind ihre gleichaltrigen peers und gegebenenfalls Lehrpersonen in der Schule. Meist sind es die Mädchen, die in der Lage sind, ihre Lesekrise zu überwinden, Jungen bleiben in einige Fällen Nicht-Leser (vgl. Gold 2018, S. 48).

Dass während der ersten Lesesozialisationsjahre das Elternhaus eine unumstrittene Rolle spielt, ist wenig überraschend. Bildungsfernere Elternhäuser generieren in der Regel quantitativ weniger und qualitativ weniger wertvollen Umgang mit Literatur als bildungsnähere, ebenso ist der sozioökonomische Status der Familie ausschlaggebend für die weitere Lesemotivation des Kindes (vgl. Pfof et al. 2010, S. 169).

2.3. Lesediagnostik

PISA, IGLU und DESI sind nur einige der großflächig angelegten Studien, die die Lesekompetenz von Schüler*innen verschiedener Jahrgänge in den letzten Jahren national und international verglichen haben. Dabei unterscheiden sich die Testung in vielen Fällen in ihrer Art und Weise zu testen (sprich: Aufgabenformat, Aufgaben und Leistungserwartungen, vgl. Schneider/Lindauer 2008, S. 127). Jeder wissenschaftliche Test muss allerdings die drei Hauptgütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität sowie gegebenenfalls weitere Nebengütekriterien erfüllen (vgl. Pospeschill 2010, S. 16-17).

„Lesediagnostik ist die zentrale Voraussetzung für die gezielte Leseförderung“ (Marci-Boehncke/Wulf o.J., S. 3), dabei unterscheiden sich die in Deutschland etablierten Tests auch in der Basiskompetenz, die sie testen. Der in der Erhebung verwendete LGVT5-12+ testet beispielsweise die Lesegenauigkeit, die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis von Schüler*innen². Anhand der Ergebnisse in den einzelnen Kompetenzbereichen ist im Anschluss eine gezielte individuelle Förderung der Schüler*innen durch die Lehrkraft oder weitere Instanzen möglich. Im Hinblick auf das Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2012, s. Kapitel 2.1) ist es mit dem LGVT5-12+ nur möglich, einen Einblick in die Prozessebene der Lesekompetenz der Schüler*innen zu erhalten.

² Eine Übersicht über gängige Lesetests bieten Marci-Boehncke/Wulf (o.J.) oder Souvignier (o.J.).

3. Methode

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die Schule und die Erhebungsgruppe gegeben werden. Anschließend wird das Testinstrument vorgestellt und der Testablauf sowie die Auswertung des Tests beschrieben.

3.1. Schulprofil & Versuchsgruppen

Das Gymnasium aus dem Ruhrgebiet, dessen Leistungskurse Deutsch und Mathematik der Qualifikationsphase I mit dem LGVT5-12+ getestet wurden, wird von ca. 900 Schüler*innen in den Sekundarstufen I und II besucht. Es liegt in einem Stadtteil mit mehr als 50% Ein- und Zweifamilienhäusern an allen Wohngebäuden und bezieht Schüler*innen aus zwei angrenzenden Stadtteilen, in denen knapp 80% und ca. 65% der Wohngebäude Ein- und Zweifamilienhäuser sind (KECK-Atlas, Stand 2018). Die Beschäftigungsquote in diesen drei Gebieten lag im Jahr 2017 bei jeweils über 50% (KECK-Atlas, Stand 2017). Aufgrund dieser Daten kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Schüler*innen dieser Schule aus einem sozioökonomisch stabilen Umfeld stammt.

Beide Leistungskurse, die in dieser Arbeit erhoben wurden, sind sogenannte Haus-Leistungskurse, d.h. in ihnen befindet sich niemand, der nicht auch an dieser einen Schule angemeldet ist³. Alle getesteten Schüler*innen streben den Abschluss des Abiturs im Jahr 2021 an.

Der getestete Deutschleistungskurs befand sich zum Testzeitpunkt (März 2020) zu Beginn des zweiten Halbjahres der Qualifikationsstufe I. Der Kurs besteht aus 20 Lernenden: neun Schülern und elf Schülerinnen. Drei der Lernenden gaben an, zu Hause „(auch) eine andere Sprache als Deutsch“ zu sprechen ($N_M = 2$; $N_W = 1$). Zwei weitere Lernende belegen Mathematik als ihren zweiten Leistungskurs ($N_M = 1$; $N_W = 1$). Die anderen Schüler*innen verteilen sich auf die jeweils zweiten Leistungskurse Englisch ($N_M = 6$, $N_W = 7$), Biologie ($N_M = 1$, $N_W = 3$) und Erdkunde ($N_M = 1$). Der Deutschkurs wird von einer weiblichen Lehrkraft unterrichtet. Der Mathematikleistungskurs konnte aufgrund der Corona-bedingten Schließungen der Schulen erst im Mai 2020 erhoben werden. Zwischen der Testung des Deutsch- und des Mathematikurses liegen daher mehr als sechs Wochen ohne Präsenzunterricht (allerdings mit Online-Aufgaben) und zwei weitere Wochen Osterferien. Somit liegt der Testzeitpunkt des Mathematikurses bereits in der Hälfte des zweiten Halbjahres der Qualifikationsstufe I. An der Testung

³ Im Zuge einer Ermöglichung der Wahl aller Schulfächer als Leistungskurse kooperieren die Gymnasien in der Stadt. So kann es vorkommen, dass Schüler*innen von Schule A zweimal in der Woche zu Schule B fahren, um dort beispielsweise den Physik-Leistungskurs zu besuchen, der aufgrund geringer Anmeldezahlen nur an einer Schule angeboten wird.

haben 20 Schüler*innen teilgenommen, 16 von ihnen sind männlich, vier weiblich. In dem Kurs befanden sich zum Testzeitpunkt vier Lernende, die zu Hause kein, oder nicht nur, Deutsch sprechen ($N_M = 3$, $N_W = 1$). Die Wahl des zweiten Leistungskurses fiel recht ausgeglichen auf Englisch ($N_M = 5$, $N_W = 1$), Biologie ($N_M = 4$, $N_W = 2$) und Erdkunde ($N_M = 7$, $N_W = 1$). Der Kurs wird von einer männlichen Lehrkraft unterrichtet.

3.2. Testinstrument

Der Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest 5-12+ ist für Einzel- und Gruppentestungen in den Jahrgängen 5-13 konzipiert. Er wurde aufgrund seiner kurzen zeitlichen Dauer (12 Minuten, inklusive Instruktionszeit) für diese Erhebung ausgewählt. Der Test besteht aus einem Text, den die Probanden lesen sollen und bei dem sie innerhalb der Bearbeitungszeit an verschiedenen Stellen im Text aus drei möglichen Wörtern eins auswählen sollen, das in den Textzusammenhang passt. Der Test gibt Einblick in die Lesegeschwindigkeit, das Leseverständnis und die Lesegenauigkeit der Schüler*innen (vgl. Schneider et al. 2017a, S. 9) und misst daher die Lesekompetenzen der Jugendlichen auf der ersten Ebene des Mehrebenenmodells (vgl. Rosebrock/Nix 2012, s. Kapitel 2.1).

An beiden Durchführungstagen wurden alle Testhefte von mir ausgeteilt und nach dem Testende wieder eingesammelt. Ich habe außerdem die Durchführungshinweise für die Schüler*innen vorgelesen, während die Kurslehrkraft vorne im Klassenraum stand. Die Probanden wurden darüber informiert, dass ihre Lesekompetenz getestet wird, sie wussten auch, dass die Ergebnisse anonymisiert wurden und daher nicht zu individuellen Personen zurück verfolgbar sind. Die Schüler*innen saßen am ersten Erhebungstag an auseinandergestellten Einzeltischen, am zweiten Erhebungstag wurde ein Corona-bedingter Abstand an Doppeltischen eingehalten, so dass zu keiner Zeit die Möglichkeit bestand, sich von anderen Schüler*innen bei der Testbearbeitung inspirieren zu lassen.

Für die Erhebung wurde der an ein Märchen angelehnte Text „Laufbursche“ ausgewählt. Das Titelblatt des Testhefts wurde mit einem Titelblatt ersetzt, das die Schüler*innen statt nach ihrem Namen und der Klasse nach ihrem Geschlecht und ihrem zweiten Leistungskurs sowie danach befragt hat, ob sie „Zuhause (auch) eine andere Sprache als Deutsch“ sprechen. Die letzte Frage wurde gestellt, um mögliche Einflüsse von Mehrsprachigkeit zu erfassen (s. Kapitel 1).

Die Testbögen wurden mithilfe des LGVT5-12+-Auswertungsbogens ausgewertet. Das Leseverständnis wurde erhoben, indem die Schüler*innen für jede korrekte Markierung im Text

zwei Punkte erhielten, für keine Antwort wurde kein Punkt vergeben und für eine falsche Antwort oder das Markieren von mehr als einer Antwortmöglichkeit wurde ein Punkt abgezogen. Die Lesegeschwindigkeit wurde anhand der Zahl der gelesenen Wörter ermittelt, wobei die Schüler*innen jeweils ihr zuletzt gelesenes Wort einkreisen sollten. Die Lesegenauigkeit wurde berechnet, indem die Anzahl korrekter Lösung durch die Anzahl aller bearbeiteten Items geteilt und mit 100 multipliziert wurde. Die mit diesen Verfahren berechneten Rohwerte wurden dann mithilfe einer Normtabelle in Prozentränge umgewandelt. Dabei gilt: Je höher der erreichte Prozentrang, desto besser die Leistung (vgl. Schneider et al. 2017a, S. 30-31). Anhand der t-Werte wurden die Ergebnisse der Schüler*innen in die Vergleichsbereiche „sehr hoch“, „überdurchschnittlich“, „oberer Mittelbereich“, „unterer Mittelbereich“, „unterdurchschnittlich“ und „sehr niedrig“ eingeteilt (vgl. ebd., S. 34).

4. Ergebnisse & Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung ausführlich dargestellt und diskutiert, zunächst die des Deutsch-LKs, anschließend die des Mathematik-LKs⁴.

4.1. Deutsch-LK

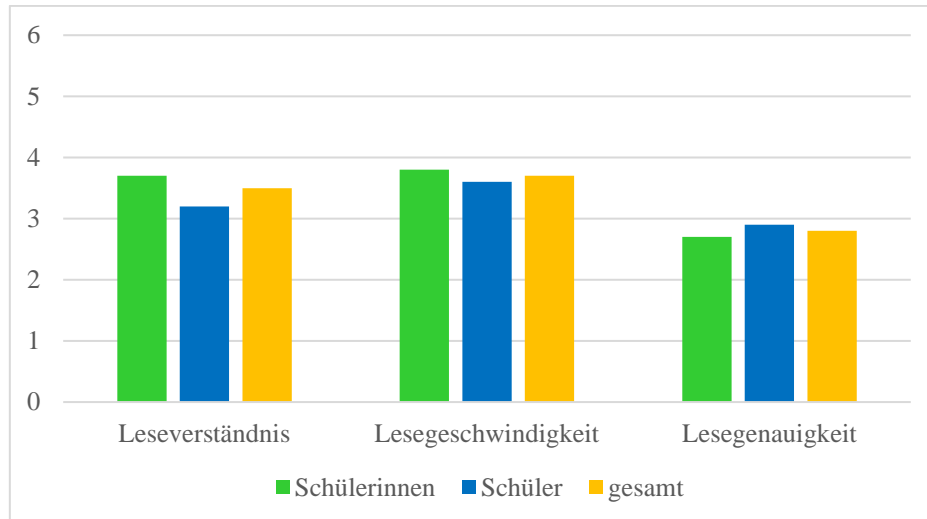
Abbildung 2 (Folgeside) stellt die Ergebnisse der Erhebung der Lesekompetenz im Deutschkurs dar. Die Lesekompetenzen sind aufgliedert in drei Kategorien: Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit. Zum Testzeitpunkt befanden sich neun Schüler und elf Schülerinnen im Kurs.

Die Schüler*innen des Deutsch-LKs schneiden in den Kategorien Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit im unteren Mittelbereich ab (\bar{M} 3,5 im Leseverständnis; 3,7 in der Lesegeschwindigkeit), in der Kategorie Lesegenauigkeit sind ihre Leistungen jedoch im oberen Mittelbereich (\bar{M} 2,8). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen den Text möglichst genau lesen wollten, dies erfolgte auf Kosten der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses. Die getesteten Schüler*innen verhalten sich hier z.T. anders als die Normierungsgruppe der Autoren des LGVT5-12+, die beobachten konnten, dass einige Schüler*innen die Lesegenauigkeit zu Gunsten der Lesegeschwindigkeit weniger beachten (vgl. Schneider et al. 2017a, S. 16). Des Weiteren ist eine Korrelation zwischen der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverständnis der Jugendlichen bemerkbar: Langsame Leser*innen beanspruchen ihre kognitiven Ressourcen damit, die hierarchieniedrigen Dimensionen der Prozessebene (Wort- und Satzidentifikation sowie Aufbau lokaler Kohärenz; s. Kapitel 2.1) auszuführen, und verfügen

⁴ Ein Spreadsheet mit allen Testergebnissen und eine rechnerische Übersicht befinden sich im Anhang.

daher über wenig kognitive Kapazität zum Aufbau globaler Kohärenz, die das Textverständnis über Abschnitte hinweg sicherstellt (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 33-34).

Abbildung 2: Darstellung der LGVT5-12+-Ergebnisse des Deutschkurses



(1 = sehr hoch; 2 = überdurchschnittlich; 3 = oberer Mittelbereich; 4 = unterer Mittelbereich; 5 = unterdurchschnittlich; 6 = sehr niedrig; Lesehinweis: Je niedriger die Balken, desto besser die Leseleistung.)

Die Schüler schneiden in zwei von drei Kategorien (Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit) besser ab als ihre Klassenkameradinnen, die Schülerinnen lesen allerdings etwas genauer (\bar{X} 2,9 für Schüler, \bar{X} 2,7 für Schülerinnen; s. Abb. 2). Dieses Ergebnis ist nicht kongruent mit der grundsätzlichen Annahme, dass Mädchen besser lesen als Jungen (s. Kapitel 2.1, vgl. Gold 2018, S. 48; Garbe 2008, S. 66-67). Allerdings muss angemerkt werden, dass die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in dem hier erhobenen Deutsch-LK keine statistische Signifikanz aufweisen. Dieser Aussage liegt die Berechnung eines Chi-Quadrats mithilfe von Social Science Statistics (Stangroom 2020) zugrunde, dessen Resultat mit $\chi^2(1) = .36$ und $p = .83$ als nicht signifikant bewertet werden kann ($p < .05$, n.s.). Die getestete Gruppe ist mit 20 Probanden jedoch zu klein, um aus den Ergebnissen pauschale Rückschlüsse über die Bedeutung des Geschlechts für die Lesekompetenz zu vollziehen.

Zwei Schüler und eine Schülerin des Deutsch-LKs gaben an, „Zuhause (auch) eine andere Sprache als Deutsch“ zu sprechen. Sie alle schneiden in den drei getesteten Bereichen Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit im oberen Mittelbereich ab, ein Schüler schneidet außerdem „sehr hoch“ im Bereich der Lesegenauigkeit ab. In Bezug auf ihre Lesekompe-

tenz scheint ihre Mehrsprachigkeit für die drei Jugendlichen definitiv nicht hinderlich. Inwiefern sie durch ihre Mehrsprachigkeit zu Beginn ihres Lesesozialisationsprozesses beeinflusst wurden, ist in der Erhebung nicht ermittelt worden (s. Kapitel 2.2 & Kapitel 3.2).

Eine Schülerin und ein Schüler belegen Mathematik als ihren zweiten Leistungskurs (sie befinden sich aber nicht in dem getesteten Mathematik-LK) und ihre Testergebnisse fallen sehr unterschiedlich aus. Die Schülerin schneidet in den Bereichen Leseverständnis und Lesegenauigkeit im oberen Mittelbereich, bzw. im sehr hohen Bereich ab, ihre Lesegeschwindigkeit liegt im unteren Mittelbereich. Die ermittelten Werte für den Schüler liegen hingegen im unteren Mittelbereich für sein Leseverständnis und seine Lesegenauigkeit, seine Lesegeschwindigkeit ist sogar unterdurchschnittlich. Die Schüler*innen, die eine weitere Sprache als ihren zweiten Leistungskurs gewählt haben ($N_M = 6$, $N_W = 7$), schneiden in den Bereichen Leseverständnis und Lesegenauigkeit im oberen Mittelbereich ab (\bar{X} 3,4 Leseverständnis, \bar{X} 2,8 Lesegenauigkeit), in der Kategorie Lesegeschwindigkeit befinden sie sich im unteren Mittelbereich (\bar{X} 3,5). Ausgehend von diesen Ergebnissen kann den Schüler*innen mit einer zweiten Sprache also keine allgemein bessere Lesekompetenz unterstellt werden als ihren Mitschüler*innen.

4.2. Mathematik-LK

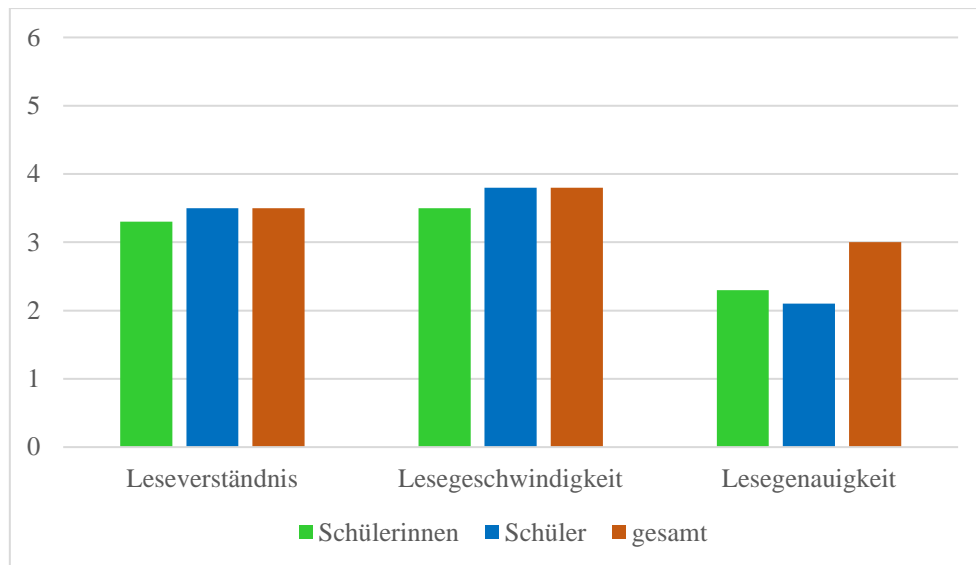
Abbildung 3 (Folgeside) veranschaulicht die Ergebnisse der Erhebung im Mathematik-Leistungskurs. Es befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung 16 Schüler und vier Schülerinnen im getesteten Kurs. Auch hier werden die Resultate aufgeteilt in den Kategorien Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit dargestellt.

Ähnlich zu den Ergebnissen des Deutschkurses schneiden die Mathematikschüler*innen in den Kategorien Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit im unteren Mittelbereich ab (\bar{X} 3,5 im Leseverständnis; \bar{X} 3,8 in der Lesegeschwindigkeit). In der Kategorie Lesegenauigkeit erreichen sie hingegen ein Ergebnis im überdurchschnittlichen Bereich (\bar{X} 2,1). Es erscheint an dieser Stelle ebenfalls naheliegend, dass das überdurchschnittliche Lesegenauigkeitsergebnis auf Kosten des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit entstand (s. Kapitel 4.1). Gleichmaßen ist auch im Mathematikkurs der Zusammenhang zwischen Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis sichtbar: Schnelle Leser*innen sind in der Lage ihre kognitiven Ressourcen zum Aufbau globaler Kohärenz zu beanspruchen, während langsame ihre kognitiven Kapazitäten für hierarchieniedrige Leseprozesse benötigen (vgl. Rosebrock/Nix 2012, S. 33-34; s. Kapitel 4.1).

Nur in der Kategorie Lesegenauigkeit schneiden die Schüler etwas besser ab als die Schülerinnen (\bar{X} 2,1 für die Schüler; \bar{X} 2,3 für die Schülerinnen), in den anderen Kategorien sind die

Resultate der Schülerinnen etwas besser (Leseverständnis Schüler \bar{x} 3,5 und Schülerinnen \bar{x} 3,3; Lesegeschwindigkeit Schüler \bar{x} 3,8 und Schülerinnen \bar{x} 3,5). Allerdings sind auch diese Unterschiede nicht von statistischer Signifikanz ($\chi^2(1) = .22, p = .89, p < .05, n.s.$).

Abbildung 3: Darstellung der LGVT5-12+-Ergebnisse des Mathematikurses



(1 = sehr hoch; 2 = überdurchschnittlich; 3 = oberer Mittelbereich; 4 = unterer Mittelbereich; 5 = unterdurchschnittlich; 6 = sehr niedrig; Lesehinweis: Je niedriger die Balken, desto besser die Leseleistung.)

Drei Schüler und eine Schülerin des Mathematik-LKs gaben an, „Zuhause (auch) eine andere Sprache als Deutsch“ zu sprechen. Nur einer der Schüler schneidet in allen erhobenen Kategorien unterdurchschnittlich oder sehr niedrig ab, die anderen Schüler*innen liegen mindestens im Leistungsdurchschnitt ihres Kurses.

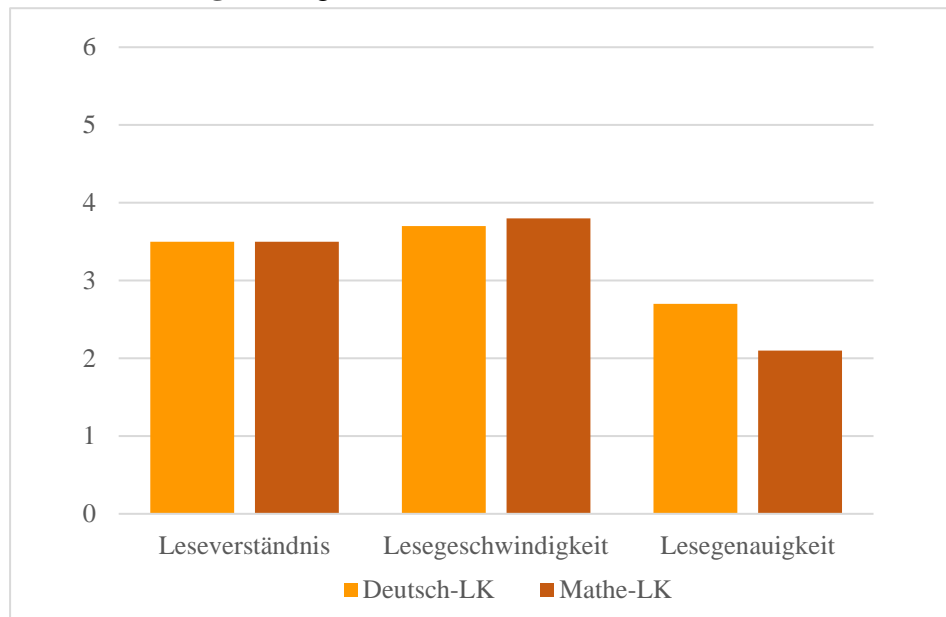
Keiner der Schüler*innen hat Deutsch als zweiten Leistungskurs gewählt, fünf Schüler und eine Schülerin wählten allerdings eine andere Sprache, hier Englisch. Wie bei den Deutsch-LK-Schüler*innen mit Englisch als zweiten Leistungskurs spiegeln auch die Schüler*innen des Mathe-LKs den Durchschnitt ihres gesamten Kurses wider und weisen daher keine Besonderheiten auf (Leseverständnis \bar{x} 3,5; Lesegeschwindigkeit \bar{x} 3,5; Lesegenauigkeit \bar{x} 2,4; vgl. Abb. 3).

4.3. Übersicht über die Ergebnisse

Abbildung 4 (Folgeside) zeigt einen grafischen Vergleich der Ergebnisse des Deutsch- und des Mathematikurses. Die Unterschiede in den getesteten Kategorien fallen gering aus: Im Bereich Leseverständnis sind beide Kurse gleichauf (\bar{x} 3,5), die Schüler*innen des Deutsch-LKs sind

nur ein wenig besser in Bezug auf ihre Lesegeschwindigkeit (\bar{x} 3,7 und \bar{x} 3,8), aber die Mathematikschüler*innen lesen deutlich genauer als der Vergleichskurs (\bar{x} 2,1 und \bar{x} 2,7) (s. Abb. 4). Bei beiden Kursen sind ähnliche Durchschnittswerte in den Kategorien Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit ermittelt worden. Das liegt womöglich daran, dass die Lesegeschwindigkeit das Leseverständnis z.T. bedingt (s. Kapitel 4.1 und 4.2).

Abbildung 4: Vergleich des Deutsch- und des Mathematikurses



(1 = sehr hoch; 2 = überdurchschnittlich; 3 = oberer Mittelbereich; 4 = unterer Mittelbereich; 5 = unterdurchschnittlich; 6 = sehr niedrig; Lesehinweis: Je niedriger die Balken, desto besser die Leseleistung.)

Es wäre naheliegend zu mutmaßen, dass Jugendliche, die sich für die Wahl eines Deutsch-Leistungskurses entscheiden, bessere Leser*innen sind, weil sie womöglich auch in ihrer Freizeit gerne und viel lesen. Die Ergebnisse der Erhebung konnten allerdings zeigen, dass die Wahl der Leistungskurse kein Indikator für die Lesekompetenz der Individuen sein muss. Natürlich muss beachtet werden, dass die Probandengruppe nur aus einer kleinen Gruppe von 40 Personen bestand und es sich um eine einmalige Testung, also um eine Momentaufnahme, handelt. Die Schüler*innen wurden außerdem vor dem Test darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse des Tests für sie von keinerlei Bedeutung sind (s. Kapitel 3.2), wodurch ihre Anstrengungsbereitschaft und ihre Leistungsmotivation möglicherweise reduziert wurden.

5. Fazit

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Wahl des Leistungskurses neben weiteren Faktoren (Geschlecht, Milieu etc.) ein Indikator für die Lesekompetenz von Jugendlichen sein kann. Dabei unterlag die Annahme, dass die Wahl der Fächer hauptsächlich interessenbasiert begründet ist, Aspekte wie beispielsweise Lehrkraftsympathien o.ä. konnten im Umfang dieser Arbeit nicht betrachtet werden.

Zunächst wurde ein theoretischer Hintergrund rund um das Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2012) geschaffen. Des Weiteren wurden allgemeine Lesesozialisationsprozesse, die für die Ausbildung der Lesekompetenz relevant sind, beleuchtet. Ein kurzer Einblick in gängige Lesetests und -diagnostik wurde ebenso gegeben. Die lesedidaktische Forschung bescheinigt den Mädchen eine bessere Lesekompetenz als den Jungen (s. Kapitel 1 und 2.2), was die Ergebnisse der Erhebung mit dem LGVT5-12+ (Schneider et al. 2017b) jedoch nicht zeigen (s. Kapitel 4.1 und 4.2). Ebenso weisen die Ergebnisse dem Faktor Mehrsprachigkeit keinen eindeutigen Effekt nach (s. Kapitel 4.1 und 4.2). Sie zeigen allerdings, dass sowohl der Deutsch- als auch der Mathematikkurs in der Kategorie Leseverständnis im unteren Mittelbereich liegen (s. Kapitel 4.3). Der Deutsch-LK schnitt im Bereich Lesegeschwindigkeit geringfügig besser ab als der Parallelkurs, allerdings lasen die Schüler*innen des Mathe-LKs deutlich genauer als die, die Deutsch gewählt haben (s. Kapitel 4.3). Auch der Zusammenhang zwischen dem Leseverständnis und der Lesegeschwindigkeit wurde in den Ergebnissen der Erhebung deutlich. Es wurde dargestellt, dass die Wahl des Leistungskurses kein Indikator für die Lesekompetenz sein muss.

Einzuwenden bleibt, dass die Testgruppe vergleichsweise klein ist und daher der Leistungskurs als Indikator für die Lesekompetenz nicht zwangsläufig auszuschließen ist. Eine größere Versuchsgruppe und qualitative Untersuchungen über die Erhebung mit dem LGVT5-12+ hinaus wären sicherlich ein interessanter Beitrag zur lesedidaktischen Forschung.

Die individuellen Testergebnisse der Erhebung wurden anonymisiert und lassen sich nicht mehr zurückverfolgen. Für die Lehrpraxis bietet sich eine individuelle Diagnose jedoch an, um gezielte Förderungsmaßnahmen in den Bereichen einzuleiten, in denen die Schüler*innen Schwächen zeigen. Rosebrock und Nix (2012) stellen hierzu in ihren Grundlagen der Lesedidaktik Methoden vor, die gezielte Dimensionen der Prozessebene fordern sowie außerdem auf der Subjektebene und der sozialen Ebene förderlich wirken können.

Literaturverzeichnis

- Bibliographisches Institut GmbH (2020): Duden. lesen. Online verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/lesen_dozieren_schmoekern (Zugriff am 31.07.2020).
- Garbe, Christine (2008): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierte Leseforschung und -förderung. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2. Aufl., Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 66–83.
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. 3., überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hurrelmann, Bettina (2008): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2. Aufl., Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 18–28.
- KECK-Atlas (2017): „Stadt [REDACTED]“ Stadtteile 2017. Beschäftigungsquote gesamt. Online verfügbar unter https://www.keck-atlas.de/keck/atlas.html?tx_itaohyperion_pi0%5BselectedCommune%5D=3&tx_itaohyperion_pi0%5Baction%5D=index&tx_itaohyperion_pi0%5Bcontroller%5D=Atlas (Zugriff am 01.08.2020).
- KECK-Atlas (2018): „Stadt [REDACTED]“ Stadtteile 2018. Anteile der Ein- und Zweifamilienhäuser an allen Wohngebäuden. Online verfügbar unter https://www.keck-atlas.de/keck/atlas.html?tx_itaohyperion_pi0%5BselectedCommune%5D=3&tx_itaohyperion_pi0%5Baction%5D=index&tx_itaohyperion_pi0%5Bcontroller%5D=Atlas (Zugriff am 01.08.2020).
- Lindauer, Thomas & Hansjacob Schneider (2008): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2. Aufl., Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 109–125.
- Marci-Boehncke, Gudrun & Corinna Wulf (o.J.): Experten für das Lesen. Sequenz 2. Diagnose und individuelle Förderung von Lesekompetenz. Online verfügbar unter https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/_Bildungspartner/S-2-Diagnose-und-individuelle-Foerderung-von-Lesekompetenz.pdf (Zugriff am 01.08.2020).
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (Zugriff am 31.07.2020).
- Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias & Cordula Artelt (2010): Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42(3), S. 167–176.
- Pospeschill, Marcus (2010): Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Rosebrock, Cornelia (2008): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2. Aufl., Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 50–65.
- Rosebrock, Cornelia & Daniel Nix (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, Hansjacob & Thomas Lindauer (2008): Lesekompetenz ermitteln: Tests. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2. Aufl., Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 126–139.
- Schneider, Wolfgang; Schlagmüller, Matthias und Marco Ennemoser (2017a): LGVT5-12+. Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 5-13. Manual. 2., erweiterte und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, Wolfgang; Schlagmüller, Matthias und Marco Ennemoser (2017b): LGVT5-12+. Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 5-13. 2., erweiterte und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, Elmar (o.J.): Diagnose von Lesekompetenz – Methoden und Instrumente. Online verfügbar unter https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Themen/Leseschule-NRW/HF_Diagnose/01_uebersicht_ueber_gaengige_testverfahren-3.pdf (Zugriff am 02.08.2020).
- Stanat, Petra & Wolfgang Schneider (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Stangroom, Jeremy. 2020. Social Science Statistics. Chi Square Calculator for 2x2. Online verfügbar unter <https://www.socscistatistics.com/tests/chisquare/default.aspx> (Zugriff am 05.06.2020).

Anhang

Anhang 1: Auswertung der Testergebnisse

LK	Code	Geschlecht	weitere Familiensprache?	LK_2	LV_PR	LV_t	LV_Vergleich	LV_Zahl	LGS_PR	LGS_t	LGS_Vergleich	LGS_Zahl	LGN_PR	LGN_t	LGN_Vergleich	LGN_Zahl
Deutsch	D_M_01	M	NEIN	Englisch	98	71	sehr hoch	1	96	68	überdurchschnittlich	2	90-100	>73	sehr hoch	1
Deutsch	D_M_05	M	NEIN	Biologie	78	58	oberer MB	3	82	59	oberer MB	3	54	>73	51 oberer MB	3
Deutsch	D_W_15	W	NEIN	Englisch	93	65	oberer MB	3	92	64	überdurchschnittlich	2	84	>73	60 überdurchschnittlich	1
Deutsch	D_M_08	M	JA	Englisch	71	56	oberer MB	3	55	51	oberer MB	3	90-100	>73	sehr hoch	3
Deutsch	D_M_03	M	NEIN	Englisch	69	55	oberer MB	3	57	52	oberer MB	3	79	>73	58 oberer MB	3
Deutsch	D_M_09	M	JA	Englisch	61	53	oberer MB	3	63	53	oberer MB	3	62	>73	53 oberer MB	3
Deutsch	D_M_06	M	NEIN	Erdkunde	27	44	unterer MB	4	32	45	unterer MB	4	38	>73	47 unterer MB	4
Deutsch	D_M_07	M	NEIN	Mathe	19	41	unterer MB	4	13	39	unterdurchschnittlich	5	47	>73	49 unterer MB	4
Deutsch	D_W_13	W	JA	Englisch	84	60	oberer MB	3	82	59	oberer MB	3	65	>73	54 oberer MB	3
Deutsch	D_W_11	W	NEIN	Englisch	78	58	oberer MB	3	72	56	oberer MB	3	79	>73	58 oberer MB	2
Deutsch	D_W_10	W	NEIN	Englisch	52	51	oberer MB	3	41	48	unterer MB	4	74	>73	56 oberer MB	3
Deutsch	D_M_02	M	NEIN	Englisch	27	44	unterer MB	4	32	45	unterer MB	4	38	>73	47 unterer MB	3
Deutsch	D_W_16	W	NEIN	Englisch	30	45	unterer MB	4	22	42	unterer MB	4	50	>73	50 oberer MB	3
Deutsch	D_W_19	W	NEIN	Mathe	49	50	oberer MB	3	25	43	unterer MB	4	90-100	>73	sehr hoch	1
Deutsch	D_W_18	W	NEIN	Biologie	43	48	unterer MB	4	20	42	unterer MB	4	90-100	>73	sehr hoch	1
Deutsch	D_W_17	W	NEIN	Biologie	40	48	unterer MB	4	30	45	unterer MB	4	74	>73	56 oberer MB	3
Deutsch	D_W_14	W	NEIN	Englisch	8	36	unterdurchschnittlich	5	16	40	unterer MB	4	17	>73	57 oberer MB	3
Deutsch	D_W_12	W	NEIN	Biologie	22	42	unterer MB	4	24	43	unterer MB	4	35	>73	46 unterer MB	4
Deutsch	D_M_04	M	NEIN	Englisch	17	41	unterer MB	4	8	36	unterdurchschnittlich	5	65	>73	54 oberer MB	3
Deutsch	D_W_20	W	NEIN	Englisch	2	30	unterdurchschnittlich	5	1	27	sehr niedrig	6	29	>73	45 unterer MB	4
Mathe	M_M_13	M	NEIN	Erdkunde	94	66	überdurchschnittlich	2	95	66	überdurchschnittlich	2	69	>73	55 oberer MB	3
Mathe	M_M_01	M	NEIN	Englisch	49	50	oberer MB	3	29	45	unterer MB	4	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_12	M	NEIN	Biologie	91	63	überdurchschnittlich	2	89	62	überdurchschnittlich	2	84	>73	60 überdurchschnittlich	2
Mathe	M_M_06	M	NEIN	Biologie	87	61	überdurchschnittlich	2	78	58	oberer MB	3	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_16	M	NEIN	Erdkunde	84	60	überdurchschnittlich	2	73	56	oberer MB	3	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_04	M	NEIN	Englisch	46	49	unterer MB	4	36	46	unterer MB	4	74	>73	56 oberer MB	2
Mathe	M_M_10	M	NEIN	Erdkunde	71	56	oberer MB	3	72	56	oberer MB	3	62	>73	53 oberer MB	3
Mathe	M_M_07	M	NEIN	Englisch	92	64	überdurchschnittlich	2	85	60	überdurchschnittlich	2	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_08	M	JA	Englisch	76	57	oberer MB	3	61	53	oberer MB	3	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_05	M	NEIN	Biologie	33	46	unterer MB	4	38	47	unterer MB	4	41	>73	48 unterer MB	4
Mathe	M_M_11	M	JA	Erdkunde	30	45	unterer MB	4	11	38	unterdurchschnittlich	5	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_02	M	NEIN	Erdkunde	25	43	unterer MB	4	7	35	unterdurchschnittlich	5	90-100	>73	sehr hoch	1
Mathe	M_M_03	M	NEIN	Biologie	13	39	unterdurchschnittlich	5	3	31	unterdurchschnittlich	5	65	>73	54 oberer MB	3
Mathe	M_M_09	M	NEIN	Erdkunde	13	39	unterdurchschnittlich	5	12	38	unterdurchschnittlich	5	29	>73	45 unterer MB	4
Mathe	M_M_15	M	NEIN	Erdkunde	9	37	unterdurchschnittlich	5	1	27	sehr niedrig	6	62	>73	53 oberer MB	3
Mathe	M_M_14	M	JA	Englisch	0 <27	sehr niedrig	6	5	34	unterdurchschnittlich	5	0 <27	>73	sehr niedrig	6	
Mathe	M_W_19	W	JA	Biologie	89	62	überdurchschnittlich	2	84	60	überdurchschnittlich	2	84	>73	60 überdurchschnittlich	2
Mathe	M_W_18	W	NEIN	Englisch	74	56	oberer MB	3	65	54	oberer MB	3	79	>73	58 oberer MB	3
Mathe	M_W_20	W	NEIN	Erdkunde	33	46	unterer MB	4	21	42	unterer MB	4	69	>73	55 oberer MB	3
Mathe	M_W_17	W	NEIN	Biologie	19	41	unterer MB	4	4	33	unterdurchschnittlich	5	90-100	>73	sehr hoch	1

Anhang 2: Rechnerische Übersicht Deutschkurs

	Leseverständnis						Lesegeschwindigkeit						Lesegenauigkeit					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Schüler in N	1		4	4				1	4	2	2		2		4	3		
Schülerinnen in N			5	4	2			1	2	7		1	2	1	6	2		
Gesamt in N	1		9	8	2			2	6	9	2	1	4	1	10	5		
Gesamt in %	5		45	40	10			10	30	45	10	5	20	5	50	25		
Durchschnitt Ø	3,5 (alle) Schüler: 3,2 Schülerinnen: 3,7						3,7 (alle) Schüler: 3,6 Schülerinnen: 3,8						2,8 (alle) Schüler: 2,9 Schülerinnen: 2,7					

Anhang 3: Rechnerische Übersicht Mathematikkurs

	Leseverständnis						Lesegeschwindigkeit						Lesegenauigkeit					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Schüler in N		5	3	4	3	1		3	4	3	5	1	8	1	5	2		
Schülerinnen in N		1	1	2				1	1	1	1		1	1	2			
Gesamt in N		6	4	6	3	1		4	5	4	6	1	9	2	7	2		
Gesamt in %		30	20	30	25	5		20	25	20	30	5	45	10	35	10		
Durchschnitt Ø	3,5 (alle) Schüler: 3,5 Schülerinnen: 3,3						3,8 (alle) Schüler: 3,8 Schülerinnen: 3,5						2,1 (alle) Schüler: 2,1 Schülerinnen: 2,3					