Forschungsbericht

über die Ergebnisse der Studie

Verstehen von Sachtexten in der Hauptschule und Realschule 7. Klasse 2004

Dr. Doris Grütz – Prof. Dr. Jürgen Belgrad – Prof. Dr. Harald Pfaff

Pädagogische Hochschule Weingarten

Teil A Projektbeschreibung und Forschungsdesign

1.	Projektbeschreibung	4
1.1	Ausgangssituation, Forschungsinteresse und Fragestellung	4
1.2	Leseverstehenstheoretische Grundlagen	4
1.3	Forschungsdesign	5
1.4	Ergebnisse der Studie in der Grundschule 4. Klasse	8
1.5	Erwartete Ergebnisse in der Sekundarstufe 7. Klasse	9
2.	Untersuchungsmaterial	12
2.1	Text	13
2.2	Methodenkombination – Anleitung für die Lehrkraft	16
2.3	Lesetest	16
3.	Durchführung der Studie	18
3.1	Vorstudie	18
3.2	Hauptstudie	18

Teil B Forschungsbericht Hauptschule

1.	Alle Methodenkombinationen	20
1.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	20
1.2	Ergebnisse	20
1.3	Interpretation	23
2.	Gender: Leseleistungen bei Mädchen und Jungen in der Hauptschule	26
2.1	Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick	26
2.2	Ergebnisse bei Mädchen und Jungen im Vergleich	26
2.3	Ergebnisse bei den Mädchen	31
2.4	Ergebnisse bei den Jungen	35
2.5	Zusammenfassung	39

3. Migrationshintergrund: Unterschiede zwischen deutschsprachigen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund 42
3.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick 42
3.2 Ergebnisse bei beiden Gruppen 42
3.3 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 46
3.4 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch 49
3.5 Zusammenfassung 51

Teil C Forschungsbericht Realschule

1. Alle Methodenkombinationen 53
1.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse 53
1.2 Ergebnisse 53
1.3 Interpretation 56

2. Gender: Leseleistungen bei Mädchen und Jungen in der Realschule 58
2.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick 58
2.2 Ergebnisse bei Mädchen und Jungen im Vergleich 58
2.3 Ergebnisse bei den Mädchen 60
2.4 Ergebnisse bei den Jungen 62
2.5 Zusammenfassung 64

3. Migrationshintergrund: Unterschiede zwischen deutschsprachigen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund 67
3.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick 67
3.2 Ergebnisse bei beiden Gruppen 67
3.3 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 71
3.4 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch 73
3.5 Zusammenfassung 75

Teil D Vergleich der Ergebnisse von Hauptschule und Realschule

1. Alle Methodenkombinationen 77

2. Gender: Leseleistungen bei Mädchen und Jungen 78
2.1 Ergebnisse bei den Mädchen 79
2.2 Ergebnisse bei den Jungen 80
2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Hauptschulen und Realschulen im Vergleich 80
2.4 Zusammenfassung 82

3. Migrationshintergrund: Unterschiede zwischen deutschsprachigen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund 82
3.1 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch 82
3.2 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 84
3.3 Unterschiede zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache an Hauptschulen und Realschulen im Vergleich 85
3.4 Zusammenfassung 86

Literaturverzeichnis 87
Tabellenverzeichnis 93

Anhang

1. Lösung des Lesetests
2. Anleitungen für die Lehrkraft
3. Tabellen mit Signifikanzberechnungen
3.1 Methodenkombination allgemein an Hauptschulen und Realschulen
3.2 Gender: Ergebnisse an Hauptschulen und Realschulen
3.3 Migrationshintergrund: Ergebnisse an Hauptschulen und Realschulen
4. Häufigkeitsverteilungen: Schulart, Geschlecht, Migrationshintergrund („Nationalität“)
5. Liste der Schulen

Wir danken Dr. Michael C. Hermann und Dr. Monika Schoy-Lutz für die eingehende Beratung und engagierte Unterstützung bei der statistischen Auswertung.

Teil A Projektbeschreibung und Forschungsdesign

1. Projektbeschreibung

1.1 Ausgangssituation, Forschungsinteresse und Fragestellung

Die vorliegende Studie ist eine Anschlussstudie an eine Untersuchung in der 4. Klasse Grundschule (Belgrad, Grütz & Pfaff 2004; Grütz 2004; Belgrad, Grütz & Pfaff 2005).
In beiden Studien wollten wir herausfinden, welche Lesestrategien am geeignetsten sind, Sachtexte zu verstehen und ihnen Informationen zu entnehmen. Ausgehend vom Schulalltag interessierten uns zunächst Antworten auf die Frage: *Welche Abfolge von Strategien zur Informationsentnahme aus Sachtexten sind am erfolgreichsten?*[1] Weitere Fragestellungen waren die nach der geschlechtsspezifischen Differenzierung (*Werden bestimmte Rezeptionsstrategien eher von den Mädchen bzw. eher von den Jungen bevorzugt?)* und die nach den Präferenzen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund (*Gibt es bestimmte Lesestrategien, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund bevorzugen?)*. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie in der Grundschule 4. Klasse werden in Kap. 1.4 vorgestellt.

1.2 Leseverstehenstheoretische Grundlagen

Theoretische Grundlage für die ausgewählten Strategien zur Rezeption von Sachtexten bildet das Situationsmodell von Kintsch & van Dijk (1983). Textverstehen wird als Prozess interaktiven Konstruierens von Bedeutung verstanden, bei dem Hypothesen aufgestellt und überprüft sowie aufgrund des Vor- und Weltwissens Inferenzen gezogen werden. Zwei Komponenten wirken beim Rezipieren zusammen: der Aufbau einer propositionalen Textbasis auf der Grundlage des Textes und der Aufbau eines Situationsmodells aufgrund leserseitiger Dispositionen. Zu den das Situationsmodell generierenden Faktoren, die der Leser / die Leserin als kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen mitbringt, gehören Vorwissen (textbezogene Ereignisse, Handlungen), Weltwissen, Sprachwissen, Leseziele und ebenso die pragmatische, interaktive und situative Einbettung des Textes.

Das Situationsmodell von Kintsch & van Dijk (1983:6ff) geht von einer parallelen Verarbeitung der verschiedenen Verarbeitungsebenen aus; die Vorgänge zur Worterkennung und zum Aufbau einer lokalen und globalen Kohärenz laufen gleichzeitig ab oder überlappen sich; dabei greifen Bottom-up-Prozesse (Dekodierungsstrategien) und Top-down-Prozesse (z.B. Schemastrategien) ineinander. Aufgrund des Zusammenspiels mehrerer Komponenten des Textverstehens legt das Modell eine kognitive Flexibilität der Rezipierenden nahe.[2]

Von der kognitiven Flexibilität des Rezipierenden hängt auch der von uns verwendete *Strategiebegriff* ab. Der Begriff der Strategie suggeriert zunächst ein bewusstes Anwenden einer bestimmten Methode. Man geht in der neueren Leseforschung allerdings davon aus, dass ein/e kompetente/r Leser/in eine Vielzahl von Dekodier- und Verstehensverfahren

[1] Teil E dieses Forschungsberichtes bietet einen Vergleich zwischen den Ergebnisse in der Grundschule und denen in der Hauptschule bzw. in der Realschule.
[2] Die ausführliche Diskussion leseverstehenstheoretischer Modelle als Grundlage für die Lesestrategien findet sich in Belgrad, Grütz & Pfaff (2003): Forschungsbericht zur Studie in der Grundschule, Kap.1.2 sowie in Belgrad, Grütz & Pfaff (2004).

automatisiert hat (Kintsch 1998) und nur im Falle eines Verstehenshindernisses - aufgrund metakognitiver Kompetenz - bewusst Strategien einsetzt (vgl. Artelt, 2004:61f). Dieser definitorischen Beschreibung liegt die Vorstellung von einem individuellen Leser / einer individuellen Leserin vor, der/die selbstbestimmt einen Text rezipiert. Das Lesen im schulischen Unterricht gestaltet sich jedoch anders: Hier ist es die Lehrkraft, die Anweisungen darüber gibt, welcher Text und wie er gelesen werden soll. Im Grunde ist Lesen in der Schule daher auch immer ein (mehr oder weniger intensives) Lesetraining. Aus der Perspektive der Lehrkraft wird eine Lesestrategie durchaus bewusst eingesetzt, auch wenn das anwendende Individuum sich darüber nicht unbedingt im Klaren ist. Wenn in unterrichtlichem Kontext von Lesestrategie oder Rezeptionsstrategie die Rede ist, muss man sich ihren doppelten Charakter vor Augen halten: die bewusste Anwendung aufgrund einer Instruktion durch Dritte und die eher automatische, aber potenziell bewusste Anwendung durch die/den Rezipierende/n selbst. Gerade auch unter dem Aspekt, dass der Erfolg von Strategien in dieser Studie durch einen Test überprüft werden soll, können Strategien zum Textverstehen mit Artelt (2004) und in Anlehnung an Pressley et al. (1989) verstanden werden als „zielgerichtete, potenziell bewusste und kontrollierbare Prozesse“ (Artelt , 2004:62).

1.3 Forschungsdesign

Um der Frage nachzugehen, welche Lesestrategien am ehesten geeignet sind, Sachtexte zu verstehen und ihnen Informationen zu entnehmen, gingen wir von zwei Positionen aus: von einer theoretischen und einer pragmatischen. Zum einen flossen obige Überlegungen zur Theorie des Leseverstehens ein; zum anderen wollten wir eine typische schulische Rezeptionssituation reflektieren und in das Forschungsdesign integrieren. Zunächst zum pragmatischen Aspekt: Nach Auskunft der Lehrkräfte werden im Unterricht in der Regel zwei Rezeptionsdurchgänge durchgeführt: Der erste muss für die Textbegegnung geeignet sein, der zweite soll dem vertieften Rezipieren dienen. Das zweimalige Rezipieren entspricht auch Empfehlungen der experimentellen Lesetrainingsforschung, die die Kombination unterschiedlicher Strategien anstelle von Einzelstrategien nahe legen (Friedrich, 1995: 23ff). Für die beiden Lesedurchgänge boten sich folgende Methoden an:

1. Lesedurchgang:

1. *Stilllesen* *(Die Schüler/innen lesen den Textstill durch.)*
2. *Vorlesen* *(Die Lehrkraft liest den Text laut vor.)*
3. *Antizipieren* *(Leitfragen seitens der Lehrkraft lassen eine Erwartungshaltung der Schüler/innen an den Text entstehen)*

2. Lesedurchgang:

1. *Unterstreichen* *(Der Text wird still gelesen und dabei werden 10 Wörter unterstrichen)*
2. *Reden* *(Der Text wird still gelesen und danach wird über den Textinhalt gesprochen)*
3. *Schreiben* *(Der Text wird still gelesen und dabei werden ca.10 Wörter herausgeschrieben)*

Die einzelnen Strategien lassen sich leseverstehenstheoretisch folgendermaßen begründen: Beim *stillen Durchlesen eines Textes* und beim *Vorlesen durch die Lehrkraft* werden vermutlich in erster Linie textbasierte Verstehensprozesse in Gang gesetzt: Wörter, Satzteile und Sätze werden visuell bzw. auditiv dekodiert und semantisiert. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass mit der fortschreitenden Textbegegnung und dem Aufbau einer lokalen und globalen Kohärenz leserseitig gesteuerte Verstehensprozesse einsetzen und interagieren. Dieser Prozess kann beim *Stilllesen* und beim *Vorlesen* je nach Lesekompetenz des Rezipierenden automatisch oder strategisch vor sich gehen. Ganz auf die strategische Verarbeitung setzt die Methode des *Antizipierens*, indem durch das *Aktivieren von Vorwissen*

im Unterrichtsgespräch bereits Erwartungen an den Text gestellt werden. Empirische Befunde haben ergeben, dass die Berücksichtigung des inhaltsspezifischen Vorwissens vor allem dann angebracht ist, wenn der Text aus einem bekannten Themenbereich stammt (Friedrich,1995). Die Antizipation und die Vorhersage, welche Informationen im Text zu erwarten sind, sind laut Befunden aus der Lese- und Trainingsforschung „auf dem höchsten Niveau der Lesekunst" anzusiedeln (Christmann & Groeben, 1999:204). Das *Unterstreichen* und das *Schreiben rsp. das Herausschreiben von Wörtern* gehören zu den Wiederholungsstrategien (Christmann & Groeben, 1999:194) bzw. zu den reduktiven Strategien, die die van Dijkschen Makroregeln operationalisieren[3]. Das *Reden* über den Text im Unterrichtsgespräch im Anschluss an die Textbegegnung ist als elaborative Strategie geeignet, durch textbezogenes sprachliches Handeln Akzentuierungen zu setzen und die propositionale Textrepräsentation zu verändern sowie ein situatives mentales Modell aufzubauen. Es ist zu vermuten, dass der Text durch diese Strategie besser verstanden wird als durch die rein reduktiv-organisierenden Strategien, da hier mehrere Komponenten im Spiel sind: Neben den rein kognitiven Komponenten dürften in einem Unterrichtsgespräch, an dem mehrere Personen auf unterschiedliche Weise beteiligt sind, auch die metakognitiven, die affektiven und motivationalen Komponenten eine verstärkte Rolle spielen. [4]

Die Methoden des ersten und des zweiten Rezeptionsdurchgangs wurden miteinander kombiniert, so dass es neun Kombinationen von Rezeptionsmethoden ergab. Sie sind im Modell durch neun Felder (M 1 – 9) abgebildet (Tab.1).

Die für den **ersten Rezeptionsdurchgang** gewählten Verfahren, die im Modell in der Horizontalen dargestellt sind, wurden folgendermaßen ausgeführt:

Stilllesen: Die Schüler/innen erhalten ohne jeglichen inhaltlichen Kommentar seitens der Lehrperson den Sachtext und lesen ihn durch. Dafür sind zehn Minuten vorgesehen. Diese relativ lange Zeitspanne erlaubt auch leseschwachen Schüler/innen den Text im eigenen Lesetempo zu rezipieren.[5]

Vorlesen: Der Text wird ohne jeglichen inhaltlichen Kommentar durch die Lehrperson vorgelesen. Dabei liegt der Text den Schüler/innen nicht vor. Die Konzentration der Schüler/innen soll sich auf das reine Zuhören fokussieren.[6]

Antizipieren: Um vor der Textbegegnung eine Vorerwartung aufzubauen und damit das Verstehen zu lenken, wird seitens der Lehrperson ein ca. fünfminütiges Unterrichtsgespräch geführt. Folgende Fragen sind in der Arbeitsanleitung vorgegebenen:[7]

Die Lehrkraft sagt:

- *Ihr bekommt gleich einen Text über das Herz. Was wisst ihr über unser Herz?*
- *Wozu brauchen wir es?*
- *Wisst ihr, wie es funktioniert?*

---

[3] Vgl. hierzu das von Friedrich (1995) entwickelte Trainingsprogramm REDUTEX. S. auch Christmann & Groeben (1999: 197f).

[4] Die ausführliche kognitionspsychologische Begründung der einzelnen Methoden findet sich in Belgrad, Grütz & Pfaff (2003): Forschungsbericht zur Studie in der Grundschule, Kap.1.2 sowie in Belgrad, Grütz & Pfaff (2004).

[5] vgl. Anhang: Arbeitsanleitungen zu den Methodenkombinationen M 1-3.

[6] vgl. Anhang: Arbeitsanleitungen zu den Methodenkombinationen M 4-6.

[7] vgl. Anhang: Arbeitsanleitungen zu den Methodenkombinationen M 7-9.

	M 1	**M 2**	**M 3**
1. Rezeptions-durchgang	**Still Lesen**	**Still Lesen**	**Still Lesen**
2. Rezeptions-durchgang	Still Lesen und Unterstreichen	Still Lesen und Reden über Text (UG)	Still Lesen und *Schreiben*

	M 4	**M 5**	**M 6**
1. Rezeptions-durchgang	**Vorlesen**	**Vorlesen**	**Vorlesen**
2. Rezeptions-durchgang	Still Lesen und Unterstreichen	Still Lesen und Reden über Text (UG)	Still Lesen und *Schreiben*

	M 7	**M 8**	**M 9**
1. Rezeptions-durchgang	**Antizipieren**	**Antizipieren**	**Antizipieren**
2. Rezeptions-durchgang	Still Lesen und Unterstreichen	Still Lesen und Reden über Text (UG)	Still Lesen und *Schreiben*

Tab. 1 : Modell der neun Methodenkombinationen bzw. Untersuchungseinheiten

Die für den **zweiten Rezeptionsdurchgang** gewählten Verfahren, die im Modell (Tab.1) in der Vertikalen dargestellt sind, wurden folgendermaßen ausgeführt:

*Unterstreichen: D*ie Schüler/innen sollen zehn Wörter unterstreichen, die sie selbst für wichtig erachten. Die Anzahl der zu unterstreichenden Wörter ist so eng begrenzt, da die Schüler/innen auf diese Weise angehalten werden, den Inhalt des Textes genau zu lesen und zu durchdenken und sich auf das (für sie) Wichtigste zu konzentrieren.[8]

Reden über Text: Die Lehrkraft leitet das Unterrichtsgespräch mit vorgegebenen Fragen.[9]
Die Lehrkraft sagt:

- *Was war für euch am wichtigsten / am interessantesten?*
- *Woran erinnert ihr euch?*
- *Wenn ihr wollt, könnt ihr im Text nachschauen.*

Schreiben: Aus dem Text sind zehn Wörter herauszuschreiben, ebenfalls nach der Entscheidung der einzelnen Schülerin /des einzelnen Schülers. Die Anzahl der herauszuschreibenden Wörter wurde begrenzt, um den Schüler/innen einen Anhaltspunkt zu geben.[10]

[8] vgl. Anhang: Arbeitsanleitung zu den Methodenkombinationen M 1, M4, M7.
[9] vgl. Anhang: Arbeitsanleitung zu den Methodenkombinationen M 2, M5, M8.
[10] vgl. Anhang: Arbeitsanleitung zu den Methodenkombinationen M 3, M6, M9.

Pro Klasse wurde *eine* der neun Methodenkombinationen (Tab. 1) von der jeweiligen Deutschlehrkraft durchgeführt.

Um Erwartungen an Ergebnisse zum Leseverstehen von Schülerinnen und Schülern der Hauptschule und der Realschule 7. Klasse formulieren zu können, beziehen wir die Ergebnisse der Grundschul-Studie 4. Klasse (Belgrad, Grütz & Pfaff 2003) mit ein. Die wichtigsten Ergebnisse seien im Folgenden kurz dargestellt.

1. 4 Ergebnisse der Studie in der Grundschule 4. Klasse

Es konnten in der Grundschule 4. Klasse folgende Ergebnisse festgestellt werden:

1. Folgende Unterrichtsverfahren schneiden besonders gut ab:

1. Im ersten Lesedurchgang führt *stilles Durchlesen* zu den besten Testergebnissen. Dabei ist es gleichgültig, welche Lesestrategie im zweiten Rezeptionsdurchgang erfolgt.

2. Im zweiten Lesedurchgang führt das *Unterstreichen von Textstellen* zu den besten Testergebnissen. Dabei ist es gleichgültig, ob der Text im ersten Durchgang still gelesen oder ob er im ersten Durchgang vorgelesen wurde.

3. Als beste Methodenkombination hat sich herausgestellt:

- Der Text wird im ersten Durchgang *still gelesen* und
- im zweiten Durchgang werden *Textstellen unterstrichen*.

4. Als weitere Methodenkombinationen mit gutem Erfolg haben sich herausgestellt:
   - *Stilllesen und Reden*
   - *Still lesen und Schreiben*.
   - *Vorlesen und Unterstreichen*

2. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

1. Im 4. Schuljahr sind die Mädchen den Jungen beim Verstehen von Sachtexten überlegen. Sie bringen im Lesetest bei allen Methodenkombinationen bessere Leistungen.

2. Die größten Unterschiede bei der Leseleistung von Mädchen und Jungen treten bei folgenden Methodenkombinationen auf:

- *Antizipieren und Reden*,
- *Antizipieren und Schüler reden*
- *Vorlesen und Schreiben.*

Die Leseleistung der Mädchen zeigen hier sehr gute bis zufrieden stellende Ergebnisse. Bei den Jungen führen diese Methodenkombinationen hingegen zu den schlechtesten Ergebnissen. Anhand der beiden erstgenannten Methodenkombinationen wird offenkundig, dass die Mädchen deutlich besser als die Jungen mit Verfahren umgehen können, bei denen es auf den verbalen Austausch ankommt.

3. Bei den Mädchen führt die Methodenkombinationen *Antizipieren und Reden* zum besten Ergebnis beim Leseverstehen von Sachtexten. Hier zeigt sich deutlich die Präferenz der Mädchen für Verfahren, in denen ein mündlicher Gedankenaustausch stattfindet.

4. Bei den Jungen führen alle Methodenkombinationen mit dem *Stilllesen* als Verfahren des ersten Lesedurchgangs zu den besten Ergebnissen beim Verstehen von Sachtexten.

5. Bei beiden Geschlechtern stellt das *stille Lesen* eine Methode dar, die das Verstehen von Sachtexten besonders fördert. Daraus ist zu schließen, dass dieses Verfahren für das Rezipieren vor allem von Sachtexten eine genuine Methode ist.

3. Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schüler/innen

1. Insgesamt schneiden ausländische Schüler/innen in der 4. Klasse deutlich schlechter ab als deutsche Schüler/innen.

2. Bei der Rangfolge der Methodenkombinationen gibt es dennoch Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und ausländischen Schüler/innen: Beide Gruppen präferieren dieselben Methodenkombinationen.

3. Das *Stilllesen* im ersten Lesedurchgang ist bei beiden Gruppen die effizienteste Methode des Textverstehens. Bei den ausländischen Schüler/innen ist das *Stilllesen* eindeutig das beste Verfahren. Die beiden anderen Verfahren liegen mit großem Abstand hinter dem *Stilllesen*. Bei den deutschen Schüler/innen bringt zwar das *Stilllesen* die beste Leseleistung hervor, doch folgen die beiden anderen Verfahren mit relativ geringen Abständen.

4. Das *Unterstreichen* im zweiten Lesedurchgang schneidet bei beiden Gruppen am besten ab. Das *Unterstreichen* ist bei der Gruppe der ausländischen Schüler/innen das deutlich erfolgreichste Verfahren, bei dem auch der Abstand zu den deutschen Schüler/innen viel geringer ausfällt als bei anderen Verfahren. Bei den deutschen Schüler/innen führt das *Unterstreichen* zu den besten Leistungen, doch folgen die beiden anderen Verfahren mit geringen Abständen. Alle drei Verfahren sind als ungefähr gleichwertig anzusehen.

1.5 Erwartete Ergebnisse in der Sekundarstufe 7. Klasse

Die Ergebnisse der Studie sind unter zwei Aspekten zu betrachten: Zum einen ist es die *Leseleistung,* die die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schultypen, Hauptschule und Realschule[11], erbringen; bei der Leseleistung ist auch zwischen den Geschlechtern sowie zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu differenzieren. Zum anderen stellt sich die Frage, welche *Lesestrategien* und *Kombinationen von Lesestrategien* bevorzugt werden. Auch bei dieser Fragestellung wird nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert.

a) Bei *Prognosen über Leseleistungen* in der Sekundarstufe muss das gegliederte Schulsystem berücksichtigt werden: In der Hauptschule sind andere Leseleistungen zu

[11] Derzeit wird eine Parallelstudie im Gymnasium 7. Klasse durchgeführt.

erwarten als in der Realschule. Dies zeigte für die 15-Jährigen erneut die PISA-Studie 2003. Zwar sind in allen Schultypen alle fünf Kompetenzstufen[12] vertreten, doch gibt es signifikante Unterschiede im Durchschnittswert: Während in der Hauptschule mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler lediglich die Kompetenzstufe 1 im Übergang zur Kompetenzstufe 2 erreichen, sind in der Realschule die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich in der Lage, Aufgaben der Kompetenzstufe 3 zu lösen (PISA-Konsortium Deutschland (ed.), 2004:105f).

Es ist zu beachten, dass es eine enge Korrelation zwischen Schultyp und sozio-ökonomischem Status der Eltern gibt. Daher ist nicht in erster Linie der Schultyp für die erwartete Leseleistung ausschlaggebend, sondern ursächlich das Elternhaus, aus dem die Schülerinnen und Schüler stammen. Die PISA-Studie 2003 hat erneut die Abhängigkeit der Lesekompetenz von den soziokulturellen Faktoren des Elternhauses bestätigt (PISA-Konsortium Deutschland (ed.), 2004:236ff). So hat Deutschland mit die höchste Leistungsvarianz aller OECD-Länder: Es liegen Spitzenleistungen vor wie in Kanada und Schweden, Deutschland hat aber auch viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, vergleichbar mit Italien, Griechenland und der Türkei (ebda:98ff). In Deutschland erreichen lediglich knapp 10 % aller Schülerinnen und Schüler die höchste Kompetenzstufe. Alarmierend ist die große Risikogruppe unter den Schülerinnen und Schülern an Deutschlands Schulen: Knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler liegen unter der Kompetenzstufe 1 bzw. erreichen diese gerade.

Um mögliche Leseleistungen in der Sekundarstufe 7. Klasse hochzurechnen, ist neben den Ergebnissen der PISA-Studie, die 15-jährige Schülerinnen und Schüler (überwiegend in der 9. Klasse) getestet hat, auch eine Untersuchung im 6. Schuljahr[13] an Grundschulen in Brandenburg heranzuziehen: Nach Einschätzung der dortigen Lehrerinnen und Lehrer, die weitgehend bestätigt wurde, können im 6. Schuljahr nur etwa 67% der Jungen und 77% der Mädchen altersentsprechende Texte sinnentnehmend lesen (Scheerer-Neumann 2003:551). Im Durchschnitt sind das etwa 30 % aller Schülerinnen und Schüler, die nicht sinnentnehmend lesen können. Die hier vorgenommene geschlechtsspezifische Differenzierung hat sich auch in der Grundschul-Studie 4. Klasse von Belgrad, Grütz & Pfaff (2003:31ff) bestätigt, in der die Leseleistung der Mädchen signifikant besser war als die der Jungen.

Bezüglich der Leseleistung ist aufgrund der PISA-Studie ein Leistungsunterschied zwischen Haupt- und Realschüler/innen zu erwarten. Zu vermuten ist zunächst auch ein geschlechtsspezifischer Unterschied zugunsten der Mädchen. Allerdings muss in Betracht gezogen werden, dass es sich in der vorliegenden Studie für die Sekundarstufe 7. Klasse ausschließlich um das Verstehen von Sachtexten handelt. In der PISA-Studie zeigten die Mädchen zwar insgesamt eine bessere Leseleistung, beim Verstehen von Sachtexten waren sie jedoch nur unerheblich besser als die Jungen. Es bleibt für unsere Studie in der Sekundarstufe abzuwarten, ob die Mädchen weiterhin besser abschneiden als die Jungen oder ob das Ergebnis ausgeglichen ist.

Erwartungen zu den Leseleistungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund gründen sich auf die Ergebnisse der Grundschul-Studie von Belgrad, Grütz & Pfaff (2004). Waren diese Schülerinnen und Schüler in der 4. Klasse insgesamt schlechter als die Schülerinnen und Schüler mit Muttersprache Deutsch, dürfte sich bis zur Sekundarstufe kaum etwas geändert haben, es sei denn, dass ein spezielles Leseförderprogramm durchlaufen wurde. Diesen Aspekt haben wir allerdings nicht erhoben. Auch die Tatsache, dass die Schülerinnen und

[12] In der PISA-Studie 2003 wird bei der Darlegung der Leseleistung von sechs Kompetenzstufen gesprochen, da auch die Kategorie „unter Stufe 1“ berücksichtigt wird (vgl. PISA-Konsortium Deutschland (ed.), 2004:105). Das Lesemodell sieht hingegen fünf Kompetenzstufen vor.
[13] In Brandenburg ist die Grundschule sechsjährig.

Schüler mit Migrationshintergrund auf der Hauptschule im Vergleich zur Realschule überrepräsentiert sind[14], gibt einen Hinweis auf eine mutmaßlich schlechtere Leseleistungen dieser Probandengruppe.

b) Bei Vermutungen über den Erfolg bestimmter *Lesestrategien* ist der (individuelle) Lesesozialisationsprozess zu beachten: Kinder nähern sich in ihren Lesestrategien im Laufe ihrer Entwicklung nicht linear dem Lesen der Erwachsenen an, sondern bilden unterschiedliche Zugriffsweisen aus, die sie zeitweilig als ihre dominanten Strategien bevorzugen (Scheerer-Neumann 2003:554). Ein wichtiger Faktor dürfte dabei die Beeinflussung durch den schulischen Leseunterricht bzw. durch ein methodisch ausgerichtetes Lesetraining sein: Die Strategie, die gerade geübt worden ist, wird vermutlich bessere Ergebnisse in der Leseleistung erbringen als nicht eingeübte Methoden.

Folgt man dem Kompetenzstufenmodell der PISA-Studie (PISA-Konsortium 2001: 89), lassen sich folgende Überlegungen anstellen:

1. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler dürften sich entsprechend den Ergebnissen der beiden PISA-Studien (2001 und 2004) höchstens auf der Kompetenzstufe 2, in den überwiegenden Fällen auf Kompetenzstufe 1 oder darunter befinden (PISA-Konsortium 2001: 103f; 119). Auf der Stufe 1 wird erwartet, dass „eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen lokalisiert werden (PISA-Konsortium 2001: 89).
In Sachtexten werden Informationen durch die Verwendung von Fachbegriffen vermittelt. Der Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation vollzieht sich auch über einen effizienten Zugriff auf Wörter und durch die Identifikation von semantischen Beziehungen innerhalb von Wortfolgen (Richter & Christmann 2002: 29). Es ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern über keinen großen Vorrat an lexikalischem und fachlexikalischem Wissen verfügen und daher Schwierigkeiten haben, Wörter schnell zu identifizieren, geschweige denn, sie im Rahmen der syntaktisch-semantischen Textoberfläche propositional zu verarbeiten. Ein weiterer Aspekt des Textverstehens ist die Qualität von phonologischen Rekodierungsprozessen. Diese entscheidet nicht nur über den lexikalischen Zugriff, sondern kann auch für hierarchiehöhere Prozesse auf Satz- und Textebene relevant sein (ebda:38). Für Schülerinnen und Schüler, die beim stillen Lesen eines Textes Schwierigkeiten bei der Worterkennung und damit beim Aufbau von Propositionen haben, könnte das *Vorlesen* eines Textes durch die Lehrkraft zu einem besseren Textverständnis führen. Das Arbeitsgedächtnis wird vermutlich weniger belastet, wenn sich leseschwache Schülerinnen und Schüler auf den Inhalt konzentrieren können, ohne Mühe auf das Dekodieren bzw. phonologische Rekodieren des geschriebenen Wortes verwenden zu müssen.

Denkbar ist auch der Erfolg des *Antizipierens*, wenn Vorwissen zu dem Thema des Textes im Unterrichtsgespräch aktiviert und damit eine Erwartungshaltung an den Text aufgebaut wird. Einzelne Wörter oder inhaltliche Zusammenhänge, die im Unterrichtsgespräch genannt werden, werden beim anschließenden Durchlesen des Textes leichter erkannt. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Scheerer-Neumann auf ein Problem in der Leseentwicklung wichtig: Wird über die Anfangszeit des Leseerwerbs hinaus der Kontext zu stark genutzt, handelt es sich eher um eine Ratestrategie denn um eine Lesestrategie (Scheerer-Neumann 2003:555). Die zu starke Kontextnutzung kann besonders dann passieren, wenn vor dem Lesen Vorwissen aktiviert und eine Erwartungshaltung an den Text aufgebaut wird und wenn im zweiten Rezeptionsdurchgang zusätzlich über den Inhalt des Textes

[14] Daten s. Kap. 3.2

geredet wird. Es ist dann nicht festzustellen, ob es sich im Lesetest um Zufallstreffer handelt oder ob die Informationen richtig rezipiert wurden.

2. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, deren Leseprozess automatisiert ist und die während des Lesens Hypothesen über den Fortlauf des Textes auf Satz- und Textebene bilden, werden vermutlich bei den Methoden des *Antizipierens* und des *stillen Lesens* gut abschneiden. Wird vor dem Lesen des Textes Vorwissen aktiviert, können der Inhalt des Textes antizipiert und Hypothesen schneller und effizienter gebildet werden. Mädchen waren bei fast allen Methodenkombinationen signifikant bessere Leserinnen; sie schnitten besonders gut ab, wenn vor dem Lesen Vorwissen aktiviert (*Antizipieren)* oder wenn der Text *still gelesen* wurde. Daraus kann man schließen, dass in der Sekundarstufe leistungsstarke Leserinnen und Leser diese Methoden präferieren.
Das *stille Durchlesen* eines Textes dürfte *leistungsstarken und –schwachen Leserinnen* und Lesern entgegenkommen, da der Text nach dem individuellen Lesetempo und nach der individuellen Organisation des Leseprozesses rezipiert werden kann. Diese Vermutung gründet sich auch auf ein Ergebnis der Grundschule-Studie (Belgrad, Grütz & Pfaff 2003:35).

2. Untersuchungsmaterial

2.1 Text

Der Text für die Studie ist einem Biologiebuch für die 7. Klasse entnommen. Es war intendiert, für die Untersuchung einen Text zu wählen, der in seinem inhaltlichen und sprachlichen Anspruchsniveau dem Alter der Schüler/innen entspricht. Der Text „Das Herz – Arbeit ohne Pause“ wurde von 390 auf 303 Wörter gekürzt, um die Textarbeit und den Test in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten durchführen zu können. Dabei wurde vom Ende des Textes her gekürzt; der Inhalt des Textes blieb ansonsten unverändert.

Für die Auswahl des Textes war die Beachtung der Kriterien der Textverständlichkeit wichtig: sprachliche Einfachheit, kognitive Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz, motivationale Stimulanz.[15] Der Text erfüllt die Kriterien wie folgt:

Sprachliche (lexikalische und syntaktische) Einfachheit
Relevant für die Lesbarkeit eines Textes sind die Wort- und Satzschwierigkeiten. Auf der *Wortebene* tragen kurze, konkrete, geläufige Wörter zur besseren Verarbeitung bei. Der vorliegende Text besteht überwiegend aus bekannten Wörtern der Alltagssprache, insbesondere als Bezeichnungen für Körperteile. Einige wenige Wörter sind weniger geläufig, wie z. B. „Herzklappen“, „Hohlmuskel“ oder „Strömungsrichtung“. Diese Komposita sind aber aufgrund ihrer Konkretizität selbst erklärend. Fremdwörter und/oder Termini aus dem medizinischen Bereich werden durch Apposition erklärt, wie z. B. „...mit einem Hörapparat, *dem Stethoskop*“ oder „Ein Teil dieser Blutbahnen, *die Herzkranzgefäße*, ...“

Um einen Text auf der *Satzebene* verständlich zu machen, sind Hypotaxen, eingebettete Relativsätze und Nominalisierungen zu vermeiden. Der Text der Studie kann aufgrund seines

[15] Langer, Schulz von Thun und Tausch formulierten in ihrem „Hamburger Textverständlichkeitsmodell“ (1974)
diese Kriterien, die von Christmann und Groeben im Rahmen der Leseverstehensforschung rezipiert und diskutiert (1999: 180ff) und u.a. für didaktische Texte weiter ausgearbeitet wurden (2002:151ff) .

parataktischen Stils als einfach bezeichnet werden. Er besteht aus 24 kurzen Hauptsätzen und sechs Relativsätzen, von denen nur zwei eingebettet sind. Eine gewisse Schwierigkeit könnten

Das Herz – Arbeit ohne Pause

Nach einem langen, anstrengenden Dauerlauf geht der Atem schneller, und man spürt ein regelmäßiges Klopfen im Körper. Es ist der Herzschlag, der bei körperlicher Betätigung immer besonders kräftig wird. Im Ruhezustand spüren wir ihn meist nicht, es sei denn, man legt den Zeigefinger der einen Hand auf die Unterseite des Handgelenks am anderen Arm. Der Herzschlag ist jetzt am fühlbaren Klopfen, dem Puls, zu bemerken. Ein Arzt kann den Herzschlag auch mit einem Hörapparat, dem Stethoskop, an der Brust des Patienten abhören.

Das Herz ist etwa faustgroß und befindet sich in der linken Hälfte der Brust. Es ist ein Hohlmuskel, der sich regelmäßig zusammenzieht. Dabei wird Blut in den Körper und über besondere Blutgefäße in die Herzmuskulatur gepumpt. Ein Teil dieser Blutbahnen, die Herzkranzgefäße, verlaufen an der Herzoberfläche.

Das Herz wird im Inneren durch die Herzscheidewand in zwei Hälften geteilt. Jede Hälfte besteht aus einem Vorhof und einer Herzkammer, die durch Herzklappen voneinander getrennt sind. Die Herzklappen wirken wie Ventile. Sie lassen Blut nur vom Vorhof zur Herzkammer fließen. Bei Umkehr der Strömungsrichtung werden sie aneinander gepresst und verschließen die Öffnung. Dort, wo das Blut aus den Herzkammern wieder austritt, befinden sich ebenfalls Klappen. Sie verhindern das Zurückfließen von Blut in das Herz.

Ohne körperliche Anstrengung schlägt das Herz jede Minute etwa 70 Mal. Bei Kindern liegt dieser Wert höher, bei älteren Menschen niedriger. Dabei werden etwa sechs Liter Blut pro Minute in den Körper gepumpt. Das Herz arbeitet unaufhörlich während des gesamten Lebens. Bei Herzstillstand tritt nach wenigen Minuten der Tod ein.

Das Blut kommt auf seinem Weg durch den Körper stets wieder ins Herz zurück. Es liegt ein geschlossener Blutkreislauf vor. Die Blutgefäße, die das Blut zu den Körperorganen führen, sind die Arterien. Als Venen bezeichnet man diejenigen Blutgefäße, in denen das Blut zum Herzen zurückfließt. (303 Wörter)

allenfalls einige Nominalisierungen darstellen, wie z.B. „bei Umkehr der Strömungsrichtung“ oder „das Zurückfließen von Blut“.

Kognitive Gliederung und Ordnung

Die aussagekräftige Überschrift, „Das Herz – Arbeit ohne Pause“, kann als vorstrukturierender *Advance Organizer* angesehen werden, der hilft, Hypothesen über den Textinhalt und –verlauf zu formulieren. Für das Textverstehen ist vor allem das Kriterium des s*equentiellen Arrangierens von Texten* bedeutsam.[16] Dies betrifft die Art der

[16] Vgl. hierzu Belgrad, Grütz & Pfaff , 2003:21.

Aufeinanderfolge der Textinformation. So führt u.a. ein thematisch kontinuierlicher Textaufbau mit Hierarchisierung zwischen den Abschnitten zur Bildung von Inferenzen und zum Aufbau eines mentalen Modells.

Der Text der Studie ist in fünf kurze Abschnitte unterteilt und damit schon optisch übersichtlich und leserfreundlich. Der erste Abschnitt knüpft an persönliche Alltagserfahrungen an (fühlbares Herzklopfen nach körperlicher Anstrengung). Alle weiteren Abschnitte widmen sich der Beschreibung und der Funktionsweise des Organs und seiner Bestandteile. Dabei wird vom Äußeren (Größe und Lokalisierung des Herzens) zum Inneren (Aufbau des Herzens, Blutkreislauf) vorgegangen. Bei der Beschreibung werden z.T. Analogien herangezogen („Herzklappen wirken wie Ventile"). So werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen bereits erworbenen und neuen Konzepten kenntlich gemacht (*integrative Vereinigung)*, was das Verstehen erleichtert. Nach Halpern, Hansen & Riefer (1990) helfen Analogien und Metaphern in wissenschaftlichen Texten, ein mentales Modell aufzubauen. Es kann vermutet werden, dass dies auch beim Rezipieren von Sachtexten auf einem niedrigeren Spezialisierungsgrad der Fall ist (vgl. Christmann & Groeben 1999:171).

Semantische Kürze / Redundanz

In didaktischen Texten erhöht eine gewisse Redundanz die Textverständlichkeit. Im Text der Studie liegen Redundanzen nicht vor, was schwachen Leser/innen Schwierigkeiten bereiten kann. Dennoch folgt der Text Kriterien der Textverständlichkeit:

- Der Textablauf folgt einer beständigen Thema-Rhema-Folge. Dadurch liegt ihm eine logische Binnenstruktur zugrunde, die die lokale Kohärenzbildung erleichtern dürfte.
- Die durch die Thema-Rhema-Folge gegebene Informationsdichte wird durch „sparsames" Einfließen neuer Informationen (Satz für Satz) aufgelockert.
- Das Grundthema (T1) wird in jedem Satz beibehalten und in der Regel mit jeweils nur einer zusätzlichen Information pro Satz (R2) erweitert (enge Verknüpfung von Propositionen).

Anhand des ersten Abschnittes soll die Thema-Rhema-Folge beispielhaft dargestellt werden:[17] Das im ersten Satz gesetzte Rhema (1. Satz: *Klopfen im Körper* R1*)* wird in jedem weiteren Satz des Abschnittes thematisch aufgenommen (*Herzschlag* T1). Zusätzlich wird in fast jedem neuen Satz eine das Thema erweiternde Information hinzugefügt (R2); das Thema 1 (*Herzschlag*) bleibt im gesamten ersten Abschnitt erhalten.

Satz 1: *Klopfen im Körper* (R1)

Satz 2: Es ist *der Herzschlag* (T1) – *bei körperlicher Betätigung kräftig* (R2: unbeabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags in Abhängigkeit von der körperlichen Verfassung)

Satz 3a: ...spüren wir *ihn* ...(T1´) - *im Ruhezustand spüren wir meist nicht* (T2: unbeabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags in Abhängigkeit von der körperlichen Verfassung)

[17] Es ist keine exakte Bestimmung jedes Rhemas und Themas beabsichtigt. Mit dem Ziel der Prüfung des Textes auf seine Verständlichkeit genügt die Fokussierung der Hauptinformationen. Bei einer differenzierteren Analyse könnten beispielsweise die Varianten zu T2 als R3, R4.. betrachtet werden, wenn die zusätzlichen Informationen, die das Thema 2 leicht abwandeln, zum Rhema erklärt würden.

Satz 3b: *es sei denn, man legt den Zeigefinger der einen Hand auf die Unterseite des Handgelenks am anderen Arm* (T2´ beabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags durch eigenes Handeln)

Satz 4: *Der Herzschlag* ist (T1´´) - *am fühlbaren Klopfen, dem Puls* (R3)*, zu bemerken*(T2´´: beabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags durch eigenes Handeln).

Satz 5: Ein Arzt kann *den Herzschlag* (T1´´´) *auch mit einem Hörapparat, dem Stethoskop,(R4) an der Brust des Patienten abhören* (T2´´´ beabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags durch eine andere Person)

Thema 2 wird mit jedem Satz leicht abgewandelt:

R2 unbeabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags in Abhängigkeit von der körperlichen Verfassung (Satz 2)
T2 unbeabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags in Abhängigkeit von der körperlichenVerfassung (Satz 3a)
T2´ *beabsichtigte* Wahrnehmung des Herzschlags *durch eigenes Handeln* (Satz 3b)
T2´´ *beabsichtigte* Wahrnehmung des Herzschlags *durch eigenes Handeln* (Satz 4)
T2´´´beabsichtigte Wahrnehmung des Herzschlags *durch eine andere Person (Arzt)* (Satz 5).

Die beständige Thema-Rhema-Folge erzeugt eine semantische Kürze, die für schwache Leser/innen Verstehensschwierigkeiten hervorrufen kann. Andererseits können fehlende Redundanzen durch Beibehaltung des Leitthemas (T1) und durch die geringfügige Varianz der weiteren Themen (hier beispielhaft T2) ausgeglichen werden. Dies trägt zur Erleichterung des Textverstehens bei.

Motivationale Stimulanz
Dem vorliegenden Text fehlen sprachliche und visuelle Elemente der motivationalen Stimulanz. Die dem Originaltext beigefügte Zeichnung der Bestandteile eines Herzens wurde für den Untersuchungstext nicht verwendet, da wir auf das rein verbale Textverstehen abzielten. Als motivationale Stimulanz kann der Inhalt des ersten Abschnitts angesehen werden (Konkretisierung durch Anknüpfen an den persönlichen Erfahrungsbereich).

Zusammenfassende Beurteilung des Textes
Der ausgewählte Text – und ebenso der Lesetest - dürften einem mittleren Verständlichkeitsgrad entsprechen, was für das Verstehen (und Behalten) geeignet ist (Christmann & Groeben 2002:156). Der Text ist auf Wort- und Satzebene gut zu verstehen. Er folgt einem logischen Aufbau. Eine gewisse Schwierigkeit könnte schwachen Leser/innen die Informationsdichte und das Fehlen von grafischen Veranschaulichungen bereiten.

2.2 Methodenkombination – Anleitung für die Lehrkraft

Folgende „Anleitung für die Lehrkraft“ zeigt anhand der Methodenkombination 3 beispielhaft, wie die Unterrichtsstunde vonstatten ging. [18]

M3	1. Still lesen 2. Still lesen und etwa 10 Wörter herausschreiben

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang: Still lesen (ca. 10 min)
Lehrkraft sagt: *Bitte lest den Text still durch. Ihr habt 10 Minuten Zeit.*

2. Durchgang: : Schüler lesen den Text erneut und schreiben etwa 10 Wörter, die ihnen wichtig erscheinen, heraus. (ca. 15 Minuten)
Lehrkraft sagt: *Lest den Text noch einmal durch und schreibt etwa 10 Wörter heraus, die für euch im ganzen Text am wichtigsten sind. Schreibt auf das Blatt unter den Text.*

3. LESETEST
Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)
Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

2.3 Lesetest

Der Lesetest entspricht dem Lesetest der Grundschul-Studie 4.Klasse, der an den Hamburger Lesetest HAMLET (Lehmann et al. 1997) angelehnt ist (vgl. Belgrad, Grütz & Pfaff 2003: 18f). Während der Lesetest in der Grundschul-Studie aus vier Frageblöcken zu je vier Distraktoren bestand, entschieden wir uns in der Studie für die Sekundarstufe 7. Klasse für fünf Frageblöcke zu je vier Distraktoren. Von einer höheren Anzahl von Frageblöcken erwarteten wir uns ein differenzierteres Ergebnis. Allerdings mussten wir auch die Zeit einkalkulieren: Der gesamte Test sollte in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten durchgeführt werden können, um die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme zu erhöhen.

[18] Sämtliche Anleitungen finden sich im Anhang.

Lesetest

7____ _____
Klasse *Schule (Name + Ort)*

Bitte kreuze an, was zutrifft:

1) ☐ männlich ☐ weiblich 3) Alter _____

2) ☐ Zu Hause sprechen wir deutsch
☐ Zu Hause sprechen wir nicht deutsch
☐ Zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache.

Welche Aussagen stehen im Text? Bitte kreuze die richtige Aussage an.
Nur eine Aussage ist jeweils richtig.

1. A Wir spüren den Puls mit einem Stethoskop an der Brust.
   B Wir können den Puls an der Unterseite unseres Handgelenks ertasten.
   C Wenn man ruhig ist, spürt man ein regelmäßiges Klopfen im Körper.
   D Ein Arzt kann den Herzschlag nur mit einem Hörapparat, dem Stethoskop, feststellen.

2. A Das Herz ist ein unbeweglicher Hohlkörper, durch den Blut gepumpt wird.
   B Erst nachdem sich der Hohlmuskel zusammengezogen hat, wird Blut in den Körper und in die Herzmuskulatur gepumpt.
   C Immer wenn sich das Herz zusammenzieht, pumpt es Blut in den Körper und in die Herzmuskulatur.
   D Nur die Herzkranzgefäße pumpen das Blut in unseren Körper und in die Herzmuskulatur.

3. A Das Herz besteht aus zwei Teilen: einem Vorhof und einer Herzkammer.
   B Jede Herzkammer ist durch eine Herzscheidewand vom Vorhof getrennt.
   C Jede Hälfte des Herzens ist durch Herzklappen in zwei Teile getrennt: den Vorhof und die Herzkammer.
   D Die Herzklappen teilen das Herz im Innern in den Vorhof und die Herzkammer.

4. A Das Herz schlägt bei Kindern nicht so oft in der Minute wie bei alten Leuten.
   B Bei alten Menschen schlägt das Herz langsamer als bei Kindern.
   C Bei alten Menschen schlägt das Herz jede Minute 70 Mal.
   D Wenn man sich anstrengt, schlägt das Herz etwa 70 Mal pro Minute.

5. A Arterien führen das Blut vom Herzen weg, Venen führen es zum Herzen hin.
   B Venen heißen die Blutgefäße, die Blut durch unseren gesamten Körper transportieren.
   C Das Blut fließt in einem geschlossenen Blutkreislauf zu den Arterien.
   D In den Arterien fließt das Blut zurück zum Herzen und wird dort in den Körper gepumpt.

3. Durchführung der Studie

3.1 Vorstudie

In der Vorstudie wurden im Januar 2005 vier Texte getestet, die Fachbüchern der 7. Klasse entnommen waren. Es handelt sich um zwei Texte aus der Geografie, „Der Vulkanismus“ und „Savannen“ und um zwei Texte aus der Biologie „Sinnesorgane“ und „Das Herz – Arbeit ohne Pause“. Die Texte wurden an Hauptschulen und an Realschulen aus dem Einzugsbereich des Staatlichen Schulamtes Tettnang getestet. Die Texte „Der Vulkanismus“ und „Sinnesorgane“ erwiesen sich als zu schwierig, der Text „Savannen“ als zu leicht. Der Text „Das Herz – Arbeit ohne Pause“ wurde von Schülerinnen und Schülern und von den Lehrkräften als angemessen eingestuft.

3.2 Hauptstudie

Die Hauptstudie wurde in den Monaten März und April 2004 durchgeführt. Aus dem Einzugsbereich der Staatlichen Schulämter Tettnang und Ulm nahmen insgesamt **58 Hauptschulen** und **29 Realschulen** an der Studie teil.

Gesamte Studie: **4302 Schüler/innen** der siebten Jahrgangsstufe,
(davon 1716 **Hauptschüler/innen** und 2586 **Realschüler/innen**)

Geschlecht:	**Mädchen**:	2046	das entspricht	47,6 %
	Jungen:	2243	das entspricht	52,1 %
	Ohne Angabe:	13	das entspricht	0,3 %
Nationalität:	zu Hause sprechen wir **deutsch**:	3373	das entspricht	78,4%
	zu Hause sprechen wir **kein deutsch** oder **deutsch und eine andere Sprache**:	914	das entspricht	21,3 %
	Ohne Angabe:	15	das entspricht	0,3%

Hauptschule: **1716 Hauptschüler/innen**

Geschlecht:	**Mädchen:**	713 Hauptschülerinnen	das entspricht	41,6%
	Jungen:	998 Hauptschüler	das entspricht	58,2%
	Ohne Angabe:	5 Hauptschüler/innen	das entspricht	0,3%
Nationalität:	zu Hause sprechen wir **deutsch**:	1165	das entspricht	67,9%
	zu Hause sprechen wir **kein deutsch** oder **deutsch und eine andere Sprache**:	542	das entspricht	31,6%
	Ohne Angabe:	9	das entspricht	0,5%

Realschule:	**2586 Realschüler/innen**			
Geschlecht:	**Mädchen**:	1333 Realschülerinnen	das entspricht	51,3%
	Jungen:	1245 Realschüler	das entspricht	48,1%
	Ohne Angabe:	8 Realschüler/innen	das entspricht	0,3%
Nationalität:	zu Hause sprechen wir **deutsch**:	2208	das entspricht	85,4%
	zu Hause sprechen wir **kein deutsch** oder **deutsch und eine andere Sprache**:	372	das entspricht	14,4%
	Ohne Angabe:	6	das entspricht	0,2%

Einige Anmerkungen zu den Daten der Studie:

Differenzierung nach Schultyp: Obwohl fast doppelt so viele Hauptschulen wie Realschulen an der Studie beteiligt waren, sind es numerisch wesentlich weniger Hauptschülerinnen und –schüler als Realschülerinnen und –schüler. Dieses Zahlenverhältnis wirft einen Blick auf das Ausdünnen der Hauptschulen. Bei der Suche nach Hauptschulen, die sich an der Untersuchung beteiligten, zeigte sich, dass in jüngster Zeit insbesondere Hauptschulen auf dem Land mangels Teilnehmerzahl geschlossen und mit anderen Hauptschulen zusammengelegt wurden.

In Bezug auf die Kategorie *Geschlecht* wird die Überrepräsentanz der Jungen mit knapp 60 % an Hauptschulen deutlich. An den Realschulen ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern eher ausgeglichen. Es besteht eine leichte Überrepräsentanz der Mädchen: Sie machen etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus.

In der Kategorie *Nationalität* wurden die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund erfasst. Die Schülerinnen und Schüler konnten drei Möglichkeiten ankreuzen: *zu Hause sprechen wir deutsch - zu Hause sprechen wir kein deutsch - zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache*. Für die Auswertung der Ergebnisse wurden die letzten beiden Kategorie zusammengefasst, die unserer Erfahrung nach weitestgehend die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfassen.

Teil B Forschungsbericht Hauptschule

Daten der Studie:	**1716 Hauptschüler/innen 58 Schulen**	
Geschlecht:		
Mädchen:	713 Hauptschülerinnen	41,6%
Jungen:	998 Hauptschüler	58,2%
Ohne Angabe :	5 Hauptschüler/innen	0,3%
Nationalität:		
zu Hause sprechen wir **deutsch**:	1165 Hauptschüler/innen	67,9%
zu Hause sprechen wir **kein deutsch** oder **deutsch und eine andere Sprache**:	542 Hauptschüler/innen	31,6%
Ohne Angabe :	9 Hauptschüler/innen	0,5%

1. Alle Methodenkombinationen

1.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

1. Als signifikant beste Methodenkombination hat sich herausgestellt:
   Aktivieren von Vorwissen + Reden (M8)

2. Als weitere Methodenkombinationen mit gutem Erfolg haben sich herausgestellt:
   Stilllesen + Reden (M2)
   Vorlesen + Reden (M5)
   Aktivieren von Vorwissen + Unterstreichen (M7)

3. Diese Ergebnisse zeigen, dass Sachtexte generell sehr gut verstanden werden, wenn im zweiten Lesedurchgang im *Unterrichtsgespräch über den Text geredet* wird.

4. Für den ersten Lesedurchgang hingegen ist keine Methode eindeutig als die beste zu erkennen: Das *Aktivieren von Vorwissen* bringt nur gute Erfolge, wenn anschließend *über den Text geredet* wird oder wenn *Textstellen unterstrichen* werden.

5. Das signifikant schlechteste Ergebnis ist die Kombination
   Aktivierung von Vorwissen + Schreiben (M9).

6. Alle Methodenkombinationen mit dem *Schreiben* führen zu signifikant schlechten Ergebnissen.

1.2 Ergebnisse

An der Studie nahmen 1716 Schüler/innen der Hauptschule teil. Die einzelnen Methodenkombinationen wurden von einer unterschiedlichen Zahl von Schüler/innen getestet. Die durchschnittliche Probandenzahl einer Methodenkombination lag bei 191 Schüler/innen.

Von fünf zu erreichenden Punkten haben die Hauptschüler/innen einen Mittelwert von 2,69 erreicht.

Rang	Methodenkombination		Score	Anzahl Probanden
1.	Aktivierung von Vorwissen + Reden [19]	M8	3,04 **	N = 160
2.	Stilllesen + Reden	M2	2,85	N = 79
3.	Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen	M7	2,82	N = 262
4.	Vorlesen + Reden	M5	2,79	N = 193
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	2,68	N = 219
6.	Vorlesen + Schreiben	M6	2,66	N = 187
7.	Stilllesen + Schreiben	M3	2,64	N = 163
8.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	2,56	N = 207
9.	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben[20]	M9	2,37 **	N = 245
Gesamt			2,69	N = 1716

Tab.1: Rangliste: Mittelwerte der Hauptschulen **: hochsignifikant

Die **Methodenkombination mit dem signifikant besten Ergebnis** ist
M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*.

Weitere Methodenkombinationen mit gutem Erfolg sind
M2 *Stilllesen und Reden*
M5 *Vorlesen und Reden*
M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen.*

Unter den **Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs** kann kein Verfahren eindeutig als das beste gewertet werden. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede (Tab.2). Dies zeigt sich auch an der Rangfolge der Methodenkombinationen (Tab. 1).

Das *stille Durchlesen eines Textes*, das in der Grundschul-Studie 4. Klasse eindeutig das Verfahren mit den besten Ergebnissen war, rangiert auf sehr unterschiedlichen Plätzen. In Kombination mit dem *Reden* liegt es auf Rang 2, in Kombination mit dem *Schreiben* und dem *Unterstreichen* liegt es auf den beiden vorletzten Rängen. Beim Vergleich der Mittelwerte aller

[19] Die Methodenkombination M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* ist zu den anderen Methodenkombinationen ab Rang 4 signifikant besser, ab Rang 5 hochsignifikant besser. Die Methodenkombinationen auf den ersten drei Rängen weisen keine signifikanten Unterschiede auf (Vgl. Anhang. 3. Tabellen: Tab. A1).

[20] Die Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* schneidet zu den Methodenkombinationen der Ränge 1 bis 5 hochsignifikant, zu den Rängen 6 und 7 signifikant schlechter ab (Vgl. Anhang. 3. Tabellen: Tab. A1).

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs liegt es hinter den beiden anderen Verfahren (Tab.2).
Alle Kombinationen mit *Vorlesen* entsprechen etwa dem Mittelwert. Dabei schneidet die Kombination mit dem *Reden* am besten ab, die anderen beiden (*Unterstreichen*, *Schreiben)* liegen gleichwertig etwas darunter. Kombinationen mit *Vorlesen* und mit *Aktivieren von Vorwissen* weisen einen gleichen Mittelwert auf (Tab. 2).

Das *Aktivieren von Vorwissen,* das das Textverstehen erleichtern soll (Rumelhart 1975, Spiro 1980), weist in Abhängigkeit von der kombinierten Methode sehr divergente Ergebnisse auf. In Kombination mit dem *Reden* führt es zum besten Ergebnis und der besten Methodenkombination im Test. Ein überdurchschnittlich gutes Ergebnis wird auch zusammen mit dem *Unterstreichen* von Wörtern erreicht. Hingegen führt es in Kombination mit dem *Schreiben* zum signifikant schlechtesten Ergebnis im Test.

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs	***Stilllesen***[21]	***Vorlesen***[22]	***Aktivieren von Vorwissen***[23]	**Gesamt**
Mittelwert **N** **%**	2,64 450 (26,2 %)	2,71 599 (34,9 %)	2,71 667 (38,9 %)	2,69 1716
p-Werte	Stilllesen – Vorlesen 0,31 n.s.	Vorlesen – Antizipieren 0,96 n.s.	Antizipieren-Stilllesen 0,34 n.s.	alle nicht signifikant

Tab. 2 : Vergleich der Methoden *Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen* (Hauptschule)
n.s.: nicht signifikant

Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs	***Unterstreichen***[24]	***Reden***[25]	***Schreiben***[26]	**Gesamt**
Mittelwert **N** **%**	2,70 688 (40,1 %)	**2,89** 432 (25,2 %)	2,53 596 (34,7 %)	2,69 1716
p-Werte	Unterstreichen – Reden 0,01 *	Reden – Schreiben 0,00 **	Schreiben - Unterstreichen 0,02 *	R – U * R – Sr ** U – Sr *

Tab. 3: Vergleich der Methoden *Unterstreichen, Reden, Schreiben* (Hauptschule)
*: signifikant ** hochsignifikant R: *Reden,* U: *Unterstreichen,* Sr: *Schreiben*

[21] Stilllesen = Methodenkombination 1, 2, 3
[22] Vorlesen = Methodenkombination 4, 5, 6
[23] Aktivieren von Vorwissen = Methodenkombinationen 7, 8, 9
[24] Unterstreichen = Methodenkombination 1, 4, 7
[25] Reden = Methodenkombination 2, 5, 8
[26] Schreiben = Methodenkombination 3, 6, 9

Zwischen den **Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs** bestehen signifikante bis hochsignifikante Unterschiede (Tab. 3).
Das *Reden* über den Text geht als das signifikant beste Verfahren hervor (Tab. 3): Kombinationen mit *Reden* sind signifikant besser als Kombinationen mit *Unterstreichen* und hochsignifikant besser als Kombinationen mit *Schreiben*. Bei der Rangfolge der einzelnen Methodenkombinationen zeigt sich folgendes Ergebnis (Tab. 1): In Kombination mit den Verfahren *Aktivierung von Vorwissen* und *stilles Lesen* belegt das *Reden über den Text* die ersten beiden Plätze. Die Kombination mit dem *Vorlesen* teilt sich mit der Kombination M7 den dritten Platz.

In der Grundschul-Studie Klasse 4 hat das *Unterstreichen* die besten Leseleistungen hervorgebracht. In der Hauptschule Klasse 7 nimmt es einen durchschnittlichen Platz ein: Es ist zwar signifikant besser als *Schreiben*, aber signifikant schlechter als *Reden* (Tab.2).
Bei der Rangfolge der einzelnen Methodenkombinationen zeigt *Unterstreichen* in der Hauptschule 7. Klasse divergente Ergebnisse (Tab. 1): Je nach kombiniertem Verfahren liegt das *Unterstreichen* entweder leicht über dem Durchschnittswert aller Methodenkombinationen (zusammen mit dem *Aktivieren von Vorwissen*), entspricht es dem Durchschnitt (mit dem *Vorlesen*) oder liegt darunter (mit dem *Stilllesen*). In der Grundschul-Studie 4. Klasse wies die letztgenannte Methodenkombination, M1 *Stilllesen und Unterstreichen,* das beste Ergebnis auf. In der Hauptschule 7. Klasse rangiert diese Kombination auf dem vorletzten Platz.

Das *Schreiben* ist das Verfahren mit den signifikant schlechteren Ergebnissen (Tab. 3): Gegenüber dem *Unterstreichen* ist es signifikant schlechter, gegenüber dem *Reden* hochsignifikant schlechter. Bei der Rangfolge der einzelnen Methodenkombinationen zeigt sich folgendes Ergebnis (Tab. 1): Die Kombinationen mit dem *Vorlesen* und mit dem *Stilllesen* weisen gleichwertige Ergebnisse auf, die leicht unter dem Durchschnitt liegen. Zusammen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* bringt das *Schreiben* (M9) das signifikant schlechteste Ergebnis im Test hervor. Der Mittelwertvergleich der nach dem zweiten Rezeptionsverfahren gruppierten Methodenkombinationen weist für das *Schreiben* den schlechtesten Wert aus.

1.3 Interpretation

Für die Interpretation der Ergebnisse sind vergleichend Ergebnisse aus der PISA-Studie nützlich. In PISA 2003 wurde deutlich, dass über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen nicht die Kompetenzstufe 2 erreichen, welche in Deutschland als Mindestniveau der Lesekompetenz definiert ist (Schaffner et al., 2004:105). Im Durchschnitt liegen die Hauptschülerinnen und –schüler auf Kompetenzstufe 1 in Übergang zu Kompetenzstufe 2. Das heißt, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen kaum in der Lage ist, Informationen im Text ausfindig zu machen, dass also kaum bedeutungserschließend gelesen wird. Dieser Befund kann in der vorliegenden Studie als bestätigt gelten. Wenn der erzielte Mittelwert lediglich knapp über der Hälfte der zu erreichenden Punkte liegt und der höchste Wert gerade einmal 3,04 von 5,0 zu erreichenden Punkten ausmacht, dann zeugt das von ernormen Schwierigkeiten der Hauptschülerinnen und –schüler beim Verstehen dieses Sachtextes.

Interpretation der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs
Es hat sich kein Verfahren als besonders günstig oder ungünstig für das Verstehen erwiesen. Es kann allerdings vermutet werden, dass das *Aktivieren von Vorwissen* ein Verfahren ist, das zu guten Leseverstehenserfolgen führt. Die Ergebnisse sind in Abhängigkeit vom kombinierten

Verfahren sehr konträr: Sie liegen auf den Extremen der Rangskala (Tab.1). Der auffallend schlechte Mittelwert des *Schreiben*s (Tab.3) sowie die Platzierung aller Methodenkombinationen mit dem *Schreiben* auf dem unteren Ende der Rangskala legen nahe, dass das *Schreiben* den Verstehenserfolg an sich äußerst negativ beeinflusst.

Alle Kombinationen mit *Vorlesen* weisen Ergebnisse auf, die dem Durchschnittswert (2,69 Punkte) entsprechen. Somit kann von einem konsistenten mittleren Verstehenserfolg des *Vorlesen*s in Kombination mit allen Verfahren des 2. Rezeptionsdurchgangs gesprochen werden. Dies ist insofern beachtenswert, als das *Vorlesen* in der Grundschul-Studie 4. Klasse sehr divergente Ergebnisse erzielte: Es war auf den vorderen, den mittleren und den hinteren Rängen vertreten. Offensichtlich haben sich die Rezeptionsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule geändert oder - was näher liegt – sind in diesem Schultyp diejenigen Schülerinnen und Schüler vertreten, die Texten Informationen auf auditivem Wege, durch das Zuhören, entnehmen. Die Bedeutung des Mündlichen in der Rezeption von Texten wird auch dadurch belegt, dass das *Vorlesen* in Kombination mit dem *Reden* über den Text (M5) von allen drei Kombinationen mit dem Vorlesen das beste Ergebnis erzielt. Die Präferenz für diese Methodenkombination kann auch aus der „Tradition“ bildungsferner Elternhäuser resultieren, Informationen auf mündlichem Wege weiterzugeben. Dieser Befund wirft die Frage auf, ob Schülerinnen und Schüler, die diese Methodenkombination präferieren, überhaupt fähig sind, einen Text ohne vorbereitende Maßnahmen zu verstehen.

Interpretation der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs

Es zeigt sich, dass Sachtexte von Hauptschüler/innen gut verstanden werden, wenn im zweiten Rezeptionsdurchgang ein Unterrichtsgespräch über den Text geführt wird. Interessanterweise erbringt die Kombination, in der zweimal geredet wird, das beste Ergebnis: M8 *Aktivierung von Vorwissen* (durch ein Unterrichtsgespräch) *und Reden*.[27] Dies spricht für diese Form einer elaborativen Strategie. Offensichtlich wird durch das *Reden* über den Text das Gelesene besser verarbeitet, Inferenzen können gezogen, Akzentuierungen gesetzt werden, vorhandenes Wissen mit neuem verknüpft und im mentalen Modell verankert werden. Es ist auch zu vermuten, dass das *Reden* das für Hauptschülerinnen und –schüler eher ungünstige Verfahren des *Stilllesen*s im Verstehenserfolg positiv beeinflusst.

Wenn man jedoch auch die insgesamt relativ schlechten Leseleistungen bei der Interpretation dieses Befundes berücksichtigt, legt sich eine eher alarmierende Vermutung nahe: Das auffallend gute Abschneiden des *Reden*s im zweiten Rezeptionsdurchgang (MW 2,89; Tab.3) könnte auch daran liegen, dass die im Lesetest nachgefragten Informationen nicht durch Lesen aus dem Text erschlossen wurden, sondern dass die richtige Lösung im Unterrichtsgespräch erarbeitet und diese Lösung im Gedächtnis behalten wurde.[28] So ist durchaus denkbar, dass die Lehrkraft auf das richtige Erfassen des Textes hingearbeitet und die im Text enthaltenen Informationen verdeutlicht hat.

Die Strategie des *Unterstreichens* führt mit Verfahren der Mündlichkeit zu durchschnittlichen bis guten Leseleistungen: mit dem *Vorlesen* zu Rang 5 mit dem *Aktivieren von Vorwissen* zu Rang 3. Bei beiden Methodenkombinationen wird der Text durch Dritte vermittelt. Die

---

[27] Zuerst wird im Unterrichtsgespräch das Thema des Textes aufbereitet, wobei an Vorwissen angeknüpft wird und somit – unbewusst - Erwartungen an den Text gestellt werden. Es entzieht sich der Kenntnis, wie intensiv der Text von den Schülerinnen und Schülern still durchgelesen wurde, bevor im 2. Rezeptionsdurchgang ein Unterrichtsgespräch über den Text geführt wurde. Das Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs *Reden über den Text* wird in Teil A, Kap. 1.3 erläutert.

[28] Diese Vermutung kann nicht nachgeprüft werden, da keine Videoaufnahmen von der Stunde erstellt wurden und auch die Lehrkräfte von uns nicht zum Verlauf der Stunde, in der der Test durchgeführt wurde, befragt wurden.

Begegnung mit dem Text bzw. mit dem Thema des Textes erfolgt also gesteuert. Das gute Abschneiden der Kombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* dürfte an der Bedeutung des Gesprächs im ersten Rezeptionsdurchgang liegen. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Hauptschülerinnen und –schüler womöglich noch stärker fokussiert als beim Vorlesen des Textes. Wird allerdings ausschließlich selbständiges Arbeiten verlangt, wie bei der Methodenkombination M1 *Stilllesen und Unterstreichen*, ergeben sich schlechte Leseleistungen (Rang 8). Dies kann an der mangelnden Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten, aber auch an mangelnden Lesefähigkeiten liegen.

Das *Schreiben* schneidet in allen Methodenkombinationen eher schlecht ab (Tab. 1, Tab.3). Verwunderlich ist, dass die tendenziell erfolgversprechende Strategie des *Aktivierens von Vorwissen* im Zusammenspiel mit dem *Herausschreiben von Wörtern* das signifikant schlechteste Ergebnis aufweist. Dies kann mit dem generell schlechten Abschneiden des *Schreibens* erklärt werden. Vermutlich nimmt der Schreibvorgang zu viel Konzentration in Anspruch.

Eine andere Vermutung könnte sein, dass bei der Methodenkombination *Aktivieren von Vorwissen* und *Schreiben* zwei Tätigkeiten aufeinander treffen, die bei manchen Typen von Lesern nicht harmonieren. Wie unter dem Aspekt der geschlechterspezifischen Lesestrategien bei Grütz (2004:41) angeführt, haben sich in der Grundschul-Studie 4. Klasse (Belgrad, Grütz & Pfaff 2003) zwei Typen von Lesern herauskristallisiert: der eher kommunikationsorientierte Typ und der eher textorientierte Typ. Bei diesen Lesertypen sind entweder Methodenkombinationen erfolgreich, die ausschließlich kommunikative Verfahren oder die ausschließlich textintensive Verfahren enthalten. Die Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben*, bestehend aus einer Verbindung eines kommunikativen und eines textintensiven Verfahrens, könnte den Verstehensprozess bei solchen Lesertypen behindern.

Der Vorrang des Mündlichen kann u.U. auch Aufschluss über die Methoden des Deutschunterrichts geben. Es kann angenommen werden, dass im Unterricht zu wenig gelesen wird bzw. zu wenig gelesen wird, was den Interessen der Schülerinnen und Schüler entspricht. Nach Naceur (2001) ist das Textverstehen u.a. abhängig vom Interesse am Thema des Textes. In den PISA-Studien zeigte sich deutlich der Zusammenhang zwischen Interesse und Textverstehen (PISA-Konsortium 2001:265). Dieser Faktor wurde in der vorliegenden Studie nicht überprüft.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bei Hauptschülerinnen und –schülern Klasse 7 Methoden aus dem Bereich der Mündlichkeit dem Textverstehen dienlich sind: seien es Methoden, bei denen die Schülerinnen und Schüler sprachlich handelnd beteiligt sind, wie beim *Aktivieren von Vorwissen im Unterrichtsgespräch* oder beim *Reden* über den Text, oder seien es rein auditive Methoden wie das *Vorlesen eines Textes durch die Lehrkraft.* Dies alles sind Verfahren, bei denen Dritte – hier die Lehrkraft – steuernd beteiligt sind. Sobald sich die Hauptschülerinnen und –schüler eigenständig mit dem Text auseinandersetzen müssen (*Stilllesen*; *Unterstreichen*, *Schreiben*), ist der Verstehenserfolg in Frage gestellt.

2. Gender: Leseleistungen bei Mädchen und Jungen in der Hauptschule

An der Studie haben 713 Hauptschülerinnen (41,6%) und 998 Hauptschüler (58,2%) der 7. Klasse teilgenommen. Pro Methodenkombination nahmen im Durchschnitt 79 Mädchen und 111 Jungen teil. An der Hauptschule fällt die ungleiche Verteilung von Mädchen und Jungen auf, das ein grob formuliertes Verhältnis von 40 : 60 ausmacht.

2.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Wenn wir die Leseleistungen bei Mädchen und Jungen in der Hauptschule unterscheiden, können wir fünf wesentliche Ergebnisse festhalten:

1. Bei den Leseleistungen gibt es in dieser Untersuchung keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen.

2. Es zeigt sich, dass bei beiden Geschlechtern bestimmte Präferenzen für bestimmte Methoden vorliegen: Jungen schneiden mit den Verfahren *Stilllesen* und *Vorlesen* signifikant besser ab als Mädchen. Mädchen schneiden mit dem *Aktivieren von Vorwissen* tendenziell besser ab als Jungen.

3. Bei beiden Geschlechtern führt die Methodenkombination M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* zu einem der besten Ergebnisse. Diese Kombination scheint also in der Hauptschule bei der Rezeption von Sachtexten besonders geeignet zu sein, da bei beiden Verfahren der Gesprächsanteil hoch ist.

4. Mädchen ziehen grundsätzlich Verfahren mit dem *Aktivieren von Vorwissen* vor, insbesondere in Kombination mit *Reden* (M8) und *Unterstreichen* (M7). Bei allen Kombinationen mit *Schreiben* kommen sie zu schlechteren Ergebnissen.

5. Bei Jungen führt das *Reden über den Text* in der Kombination mit allen anderen Verfahren zu signifikant besseren Leseleistungen, während sie bei allen Kombinationen mit *Schreiben* zu den signifikant schlechtesten Ergebnissen gelangen.

2.2 Ergebnisse von Mädchen und Jungen im Vergleich

Bei den Ergebnissen von Mädchen und Jungen in der Hauptschule ergeben sich zwei grundlegende Befunde:

Erster Befund: Mädchen und Jungen erbringen gleiche Leseleistungen

In dieser Studie konnten beim Verstehen von Sachtexten zwischen den Geschlechtern *keine Unterschiede* festgestellt werden.

Dies ist gegenüber der Grundschul-Studie 4. Klasse ein auffallendes Ergebnis, da dort die Mädchen signifikant besser abschnitten als die Jungen (Belgrad, Grütz & Pfaff 2004:40). Auch in den beiden PISA-Studien, die in Bezug auf das Alter der Proband/innen einen sinnvollen Vergleich darstellen, bestätigt sich das Ergebnis unserer Studie nicht: Die PISA-Studie 2003 kommt zu gleichen Ergebnissen wie die PISA-Studie 2000: Die Lesekompetenz der Mädchen

ist signifikant höher als die der Jungen. Während in der OECD der durchschnittliche Unterschied zwischen Mädchen und Jungen 34 Punkte beträgt, sind es in Deutschland sogar 42 Punkte Unterschied (PISA-Konsortium Deutschland 2004:103). Das Ergebnis der vorliegenden Studie in der Sekundarstufe deckt sich eher mit dem Befund der IGLU-Studie, in der beim Lesen von Informationstexten die Mädchen nur unerheblich besser waren als die Jungen (Vgl. Bos et al. 2003: 114).

Methodenkombination		**weiblich**	**männlich**	**p**
M1	Stilllesen + Unterstreichen	2,42	2,66	0,14 (n.s.)
M2	Stilllesen + Reden	2,60	3,00	0,14 (n.s.)
M3	Stilllesen + Schreiben	2,57	2,70	0,50 (n.s.)
M4	Vorlesen + Unterstreichen	2,59	2,74	0,33 (n.s.)
M5	Vorlesen + Reden	2,54	2,92	**0,03 ***
M6	Vorlesen + Schreiben	2,65	2,67	0,90 (n.s.)
M7	Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen	2,90	2,77	0,42 (n.s.)
M8	Aktivierung von Vorwissen + Reden	3,15	2,94	0,22 (n.s.)
M9	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben	2,49	2,27	0,16 (n.s.)
	Gesamt	**2,66**	**2,71**	**0,33 (n.s.)**

Tab. 4: Mittelwerte nach Geschlecht in den Hauptschulen
n. s.: nicht signifikant *: signifikant

Interpretation

Eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz der vorliegenden Studie zur PISA-Studie durch die Berücksichtigung der bearbeiteten *Textsorten* ergibt keinen weiteren Aufschluss. In der PISA-Studie 2000 war die Geschlechterdifferenz nur bei diskontinuierlichen Textsorten zwischen den Geschlechtern ausgeglichen – z.T. waren hier die Jungen sogar etwas besser. Bei den kontinuierlichen Texten hingegen (z. B. Darlegungen, Erörterungen), worunter der Text der vorliegenden Studie einzuordnen ist, wurde den Mädchen eine weitaus höhere Lesekompetenz bestätigt als den Jungen (Stanat & Kunter 2001: 255).

Das gleichwertige Abschneiden der Schülerinnen und Schüler könnte auf die Faktoren *Interesse und Motivation* zurückgeführt werden. Hier hilft die PISA-Studie 2000 weiter. Der Geschlechterunterschied zugunsten der Mädchen fällt nur noch sehr gering aus, wenn Mädchen und Jungen ähnliches Interesse am Lesen haben, er verschwindet ganz bei gleicher Freude am Lesen (Stanat & Kunter, 2001: 263; Grütz 2004:26). Eine mögliche Erklärung für das Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen am Thema des Textes interessiert waren – unabhängig davon, wie hoch oder niedrig das Interesse war.

Zweiter Befund:
Mädchen und Jungen präferieren unterschiedliche Lesestrategien bei der ersten Textbegegnung (1. Rezeptionsdurchgang), gleiche Lesestrategien bei der vertieften Auseinandersetzung mit dem Text (2. Rezeptionsdurchgang).

a) Im *ersten Rezeptionsdurchgang* haben Mädchen und Jungen im Durchschnitt gleiche Ergebnisse bei der Leseleistung. Dennoch präferieren sie unterschiedliche Lesestrategien (Tab.4 und Tab.5).

Beim Vergleich der Methodenkombinationen zeigt sich folgender Unterschied (Tab.4): Bei allen Methodenkombinationen mit dem *Stilllesen* weisen die Jungen bessere Ergebnisse auf; ebenso bei zwei Kombinationen mit dem *Vorlesen*: M4 *Vorlesen und Unterstreichen* und M5 *Vorlesen und Reden*. Bei M5 *Vorlesen und Reden* liegt sogar ein signifikanter Unterschied zugunsten der Jungen vor. Die einzige Methodenkombination, bei der beide Geschlechter gleiche Ergebnisse erzielen, ist M6 *Vorlesen und Schreiben*. Umgekehrt weisen die Mädchen bei allen Methodenkombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* bessere Ergebnisse auf als die Jungen.

Fasst man alle Kombinationen mit dem gleichen ersten Rezeptionsdurchgang zusammen und vergleicht sie, zeigt sich folgender Unterschied (Tab. 5): Jungen schneiden bei Kombinationen mit *Stilllesen* und mit *Vorlesen* signifikant besser ab als Mädchen. Mädchen schneiden bei allen Kombinationen mit *Aktivieren von Vorwissen* tendenziell besser ab als Jungen. Dieser Unterschied ist fast signifikant (p: 0,07).

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs	***Stilllesen***[29]	***Vorlesen***[30]	***Aktivieren von Vorwissen***[31]	**Gesamt**
Mädchen	2,51 (N = 184)	2,60 (N = 243)	**2,81** (N = 286)	2,66 (N = 713)
Jungen	**2,74** (N = 262)	**2,79** (N = 355)	2,63 (N = 380)	2,71 (N = 997)
p-Wert Unterschiede zwischen Mädchen - Jungen	Stilllesen 0,04* (Jungen besser)	Vorlesen 0,05* (Jungen besser)	*Aktivieren von Vorwissen* 0,07 (Mädchen besser)	Jungen signifikant besser: Stl, V Mädchen besser: Akt.Vorw.

Tab. 5: Vergleich der Methodenkombinationen mit *Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen* nach Geschlecht (Hauptschulen)
*: signifikant n.s.: nicht signifikant

b) Im *zweiten Rezeptionsdurchgang* ziehen Mädchen wie Jungen das *Reden* über den Text vor. Kombinationen mit dem *Reden* schneiden bei beiden Geschlechtern am besten ab (Tab. 6). Auch das Verfahren mit den schlechtesten Ergebnissen ist bei beiden Geschlechtern gleich: Kombinationen mit dem *Schreiben* schneiden bei Mädchen und Jungen gleichermaßen am schlechtesten ab.

[29] Stilllesen = Methodenkombination 1, 2, 3
[30] Vorlesen = Methodenkombination 4, 5, 6
[31] Aktivieren von Vorwissen = Methodenkombination 7, 8, 9

Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs	***Unterstreichen***[32]	***Reden***[33]	***Schreiben***[34]	**Gesamt**
Mädchen	2,65 (N = 278)	**2,81** (N = 168)	2,57 (N = 267)	2,66 (N = 713)
Jungen	2,73 (N = 407)	**2,94** (N = 263)	2,51 (N = 327)	2,71 (N = 997)
p-Wert Unterschiede zwischen Mädchen - Jungen	Unterstreichen 0,42	Reden 0,24	Schreiben 0,58	keine signifikanten Unterschiede

Tab. 6: Vergleich der Methodenkombinationen mit *Unterstreichen, Reden, Schreiben* nach Geschlecht (Hauptschule)

Interpretation

a) Der Befund zu den unterschiedlichen Präferenzen bei den Verfahren des *ersten Rezeptionsdurchgangs* weist darauf hin, dass Mädchen und Jungen z.T. über unterschiedliche Verhaltensgewohnheiten und Fähigkeiten verfügen, die sich beim Leseverstehen auswirken. Ein Vergleich mit den Befunden der vorangegangenen Grundschul-Studie 4. Klasse kann zeigen, ob diese Ausprägungen schon im Alter von etwa 10 Jahren vorliegen (s. Tab.10 u. 15).

Bei den Jungen wurde bereits in der Grundschul-Studie 4. Klasse (Tab.15) die Präferenz für Methodenkombinationen mit dem *Stilllesen* deutlich (Belgrad, Grütz & Pfaff 2004:40; Grütz 2004:36f). Allerdings schnitten diese Methodenkombinationen auch bei den Mädchen gut ab (Tab 10).

Kombinationen mit dem *Vorlesen* wiesen bei den Jungen in der Grundschule divergente Ergebnisse auf. Einzig die Kombination *Vorlesen und Unterstreichen* war gleichwertig mit den guten Ergebnissen beim *stillen Lesen*. Die Methodenkombination M6 *Vorlesen und Schreiben*, die in der vorliegenden Studie als einzige Methodenkombination zu gleichen Ergebnissen bei beiden Geschlechtern führt, wies in der Grundschul-Studie 4. Klasse einen hochsignifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen auf. Die Jungen erzielten hierbei ihr schlechtestes Ergebnis.

In der Studie zur Sekundarstufe hat sich die vorhandene Präferenz der Jungen zum *stillen Durchlesen eines Textes* dahingehend verstärkt, dass sie jetzt sogar bessere Leseleistungen erbringen als die Mädchen. Die in der Grundschul-Studie 4. Klasse vorhandenen divergenten Ergebnisse beim *Vorlesen* haben sich dahin entwickelt, dass sich die Geschlechterunterschiede aufgehoben bzw. sogar zugunsten der Jungen verändert haben.

Das bessere Abschneiden der Jungen beim *Stilllesen* und beim *Vorlesen* kann kognititionspsychologisch erklärt werden: Das *stille Lesen* und das *Vorlesen* sind Verfahren, die eher den Bottom-up-Prozess beim Aufbau eines mentalen Modells ansprechen. Die Information aus dem Text wird beim Lesen oder beim Zuhören sukzessive rezipiert. Es baut sich allmählich

[32] Unterstreichen = Methodenkombination 1, 4, 7
[33] Reden = Methodenkombination 2, 5, 8
[34] Schreiben = Methodenkombination 3, 6, 9

eine propositionale Textrepräsentation in der Kognition des Lesers auf. Man ist sich in der Kognitionspsychologie und der Leseforschung einig, dass das Textverstehen als interaktive Konstruktion von Bedeutung verläuft. Doch weiß man nicht, welche Prozesse vorrangig wirken. Nach Perfettis Theorie der verbalen Effizienz (1985) ist überwiegend der Bottom-up-Prozess an der Bedeutungskonstruktion beteiligt. Ein sicheres Worterkennen führt zu guten Leseleistungen (vgl. Belgrad, Grütz & Pfaff 2003:7) Diese Zugriffsweise auf Sachtexte scheint bei Jungen eher ausgeprägt zu sein (Grütz 2004:37).

Es ist allerdings zu betonen, dass die Ergebnisse bezüglich des *Stilllesen*s und des *Vorlesen*s nur im Vergleich zu den Mädchen und im Vergleich zu den Ergebnissen der Grundschul-Studie besondere Beachtung finden. Vergleicht man diese beiden Verfahren innerhalb der Gruppe der Jungen mit dem Ergebnis des *Aktivierens von Vorwissen,* ergibt sich nur ein tendenzieller Unterschied, der nicht signifikant ist.

Bei den Mädchen ist bereits in der Grundschul-Studie (Tab.10) zu erkennen, dass sie mit dem *Aktivieren von Vorwissen* tendenziell besser umgehen können als die Jungen (Belgrad, Grütz & Pfaff 2003:34; Grütz 2004:36; 40). Einen signifikanten Unterschied gab es bei M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden.* Etwas besser waren die Mädchen bei M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*. Bei M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* hatten allerdings die Jungen (als einziger Methodenkombination) etwas bessere Ergebnisse.

In der vorliegenden Studie zur Sekundarstufe hat sich die vorhandene Präferenz der Mädchen für Methodenkombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* bestätigt und dahingehend verstärkt, als sie nun bei *allen* kombinierten Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs (*Unterstreichen*, *Reden*, *Schreiben*) besser als die Jungen abschneiden (Tab. 4). Damit bestätigt sich die in der PISA-Studie getroffene Feststellung, dass Mädchen eher in der Lage sind als Jungen, „Verknüpfungen mit den Inhalten und dem eigenen Vorwissen herzustellen“ (Stanat & Kunter 2001:266).

b) Der Befund, dass im *zweiten Rezeptionsdurchgang* beide Geschlechter gleichermaßen das *Reden* über den Text bevorzugen, wirft bei der Interpretation Probleme auf: Mehrere Studien belegen, dass Jungen im Unterricht eher unaufmerksam und unruhig sind (z.B. Rüegg 1995, van Alphen 1996, Fuchs 2001). Das Unterrichtsgespräch bietet Raum für dieses Verhalten. Es wird angenommen, dass Jungen unter Rahmenbedingungen, die es ihnen ermöglichen, in fokussierter Konzentration zu arbeiten, besser lernen (Grütz 2004:38). Das eindeutig gute Abschneiden des *Reden*s über den Text spricht aber gegen diese Vermutung.

Der Befund über das eindeutig gute Abschneiden des *Reden*s ist dahingehend zu relativieren, als es sich generell bei allen Verfahren um schwache Leseleistungen handelt. Es ist zu vermuten, dass durch das Verfahren *Reden über den Text* den Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkraft Unterstützung bei der Textrezeption gegeben wurde. Bei den Verfahren des *Unterstreichen*s und des *Schreiben*s müssen die Schülerinnen und Schüler selbständig agieren. Die Leseleistungen sind daher schwächer.

In diesem Kapitel wurden die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Leseverstehen behandelt. Es ging darum, welches Geschlecht welche Methodenkombinationen vorzieht bzw. besser mit bestimmten Strategien umgehen kann. Dabei war es unerheblich, welche Leseleistung jeweils erreicht wurde: Die Jungen schneiden in Kombinationen mit dem *Stilllesen* und dem *Vorlesen* besser ab als die Mädchen, die Mädchen schneiden bei Verfahren mit dem *Aktivieren von Vorwissen* besser ab als die Jungen. Mit diesen Befunden wurden die Befunde unserer Grundschul-Studie 4. Klasse weitgehend bestätigt.

In den beiden folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse nach Geschlechtern getrennt behandelt und zu interpretieren versucht. Hierbei ist der Erfolg einer Methode oder Methodenkombination zentral.

2. 3 Ergebnisse bei den Mädchen

Rang	Methodenkombination		N	MW
1.	Aktivierung von Vorwissen + Reden	M8	71	**3,15**
2.	Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen	M7	107	**2,90**
3.	Vorlesen + Schreiben	M6	89	2,65
4.	Stilllesen + Reden	M2	30	2,60
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	87	2,59
6.	Stilllesen + Schreiben	M3	70	2,57
7.	Vorlesen + Reden	M5	67	2,54
8.	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben	M9	108	2,49
9.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	84	2,42
Gesamt			713	2,66

Tab. 7: Rangliste der Mittelwerte der Mädchen in den Hauptschulen

Ergebnisse bei den Methodenkombinationen

Die beiden besten Ergebnisse erzielen die Mädchen mit den Methodenkombinationen:
M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*,
M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*.

Bei diesen Methodenkombinationen sind deutlich bessere Ergebnisse[35] als bei den anderen Methodenkombinationen erzielt worden. Alle anderen Methodenkombinationen unterscheiden sich im Ergebnis kaum. Die übrigen Methodenkombinationen scheinen daher austauschbar zu sein.

[35] M8 (Rang 1) ist hochsignifikant gegenüber M6 (Rang 3): p = 0.05. Zwischen den beiden besten Methodenkombinationen M8 und M7 besteht kein signifikanter Unterschied: p = 0,17.
M7 (Rang 2) weist erst gegenüber M5 (Rang 7) einen signifikanten Unterschied auf: p = 0,05. Dennoch zeigt das Ergebnis eine Tendenz an, die für die Beurteilung von Methodenkombinationen relevant ist. Vgl. Tab. im Anhang.

Überraschend ist das schlechte Abschneiden der Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* (Rang 8). Es wäre zu erwarten gewesen, dass *alle* Verfahren, die zu dem Verfahren *Aktivierung von Vorwissen* kombiniert werden, gute Ergebnisse erzielen. Die Kombination mit dem *Herausschreiben von Wörtern* ist jedoch weniger erfolgreich. Dieses rangmäßig zweitschlechteste Ergebnis relativiert sich etwas, wenn man berücksichtigt, dass es zwischen den Methodenkombinationen der Ränge 3-9 keinen signifikanten Unterschied gibt[36]. Diese Methodenkombinationen sind damit in der Erfolgsprognose austauschbar. Insofern entspricht das Ergebnis von M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* einem durchschnittlichen Verstehenserfolg.

Dennoch bleibt der Abstand zu den anderen Kombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* bestehen: Die Kombination M9 ist signifikant schlechter als die Kombinationen M8 und M7. Vermutlicht hemmt das *Schreiben* in der Hauptschule auch bei den Mädchen den Verstehenserfolg.

Eine weitere Überraschung ist, dass die Methodenkombination M1 *Stilllesen und Unterstreichen*, die in der Grundschul-Studie 4. Klasse bei den Mädchen mit zu den erfolgreichsten Methodenkombinationen gehört hatte, nun das schlechteste Ergebnis im Test aufweist.

Ergebnisse bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs:

Im ersten Rezeptionsdurchgang ist es einzig das Verfahren des *Aktivierens von Vorwissen*, das signifikant bessere Leseleistungen hervorbringt (Tab.8). Allerdings gilt das nur in Kombination mit dem *Reden* und mit dem *Unterstreichen*. In Kombination mit dem *Herausschreiben von Wörtern* schneidet dieses Verfahren schlecht ab (Tab.7).

Hauptschule Mädchen	*Stilllesen* 2,51	*Vorlesen* 2,60	*Aktiv. von Vorwissen* 2,81	Gesamt 2,66
p-Werte Verfahren im Vergleich	Stilllesen – Vorlesen 0,40	Vorlesen – Antizipieren 0,04*	Antizipieren – Stilllesen 0,01*	A – V * A – S * V – S n.s.

Tab. 8: Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Mädchen an der Hauptschule
n.s.: nicht signifikant *: signifikant

Ergebnisse bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs:

Vergleicht man die einzelnen Methodenkombinationen (Tab. 7), sind bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs zunächst keine Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. *Reden*, *Unterstreichen* und *Schreiben* sind gleichmäßig auf allen Rängen vertreten. Vergleicht man die gruppierten Verfahren (Tab. 9), ergibt sich ein klareres Bild: Bei den Verfahren des zweiten

Hauptschule Mädchen	*Unterstreichen* 2,65	*Reden* 2,81	*Schreiben* 2,57	Gesamt 2,66
p-Werte Verfahren im Vergleich	Unterstreichen– Reden 0,17 n.s.	Reden – Schreiben 0,03*	Schreiben – Unterstreichen 0,38 n.s.	R – U n.s. R – Sr * U – Sr n.s.

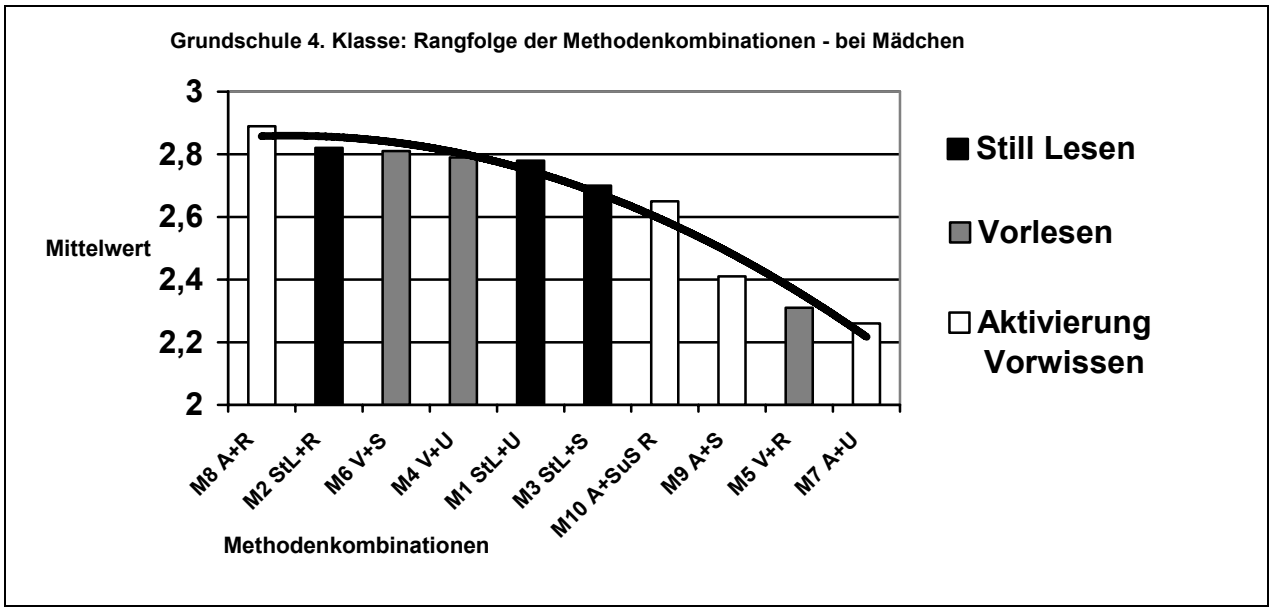
Tab. 9: Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Mädchen an der Hauptschule
n.s.: nicht signifikant *: signifikant

[36] Zur Signifikanzberechnung: Zwischen M6 (Rang 3) und M1 (Rang 9) gibt es keinen signifikanten Unterschied: p = 0,16. (Vgl. Anhang: 3. Tabellen).

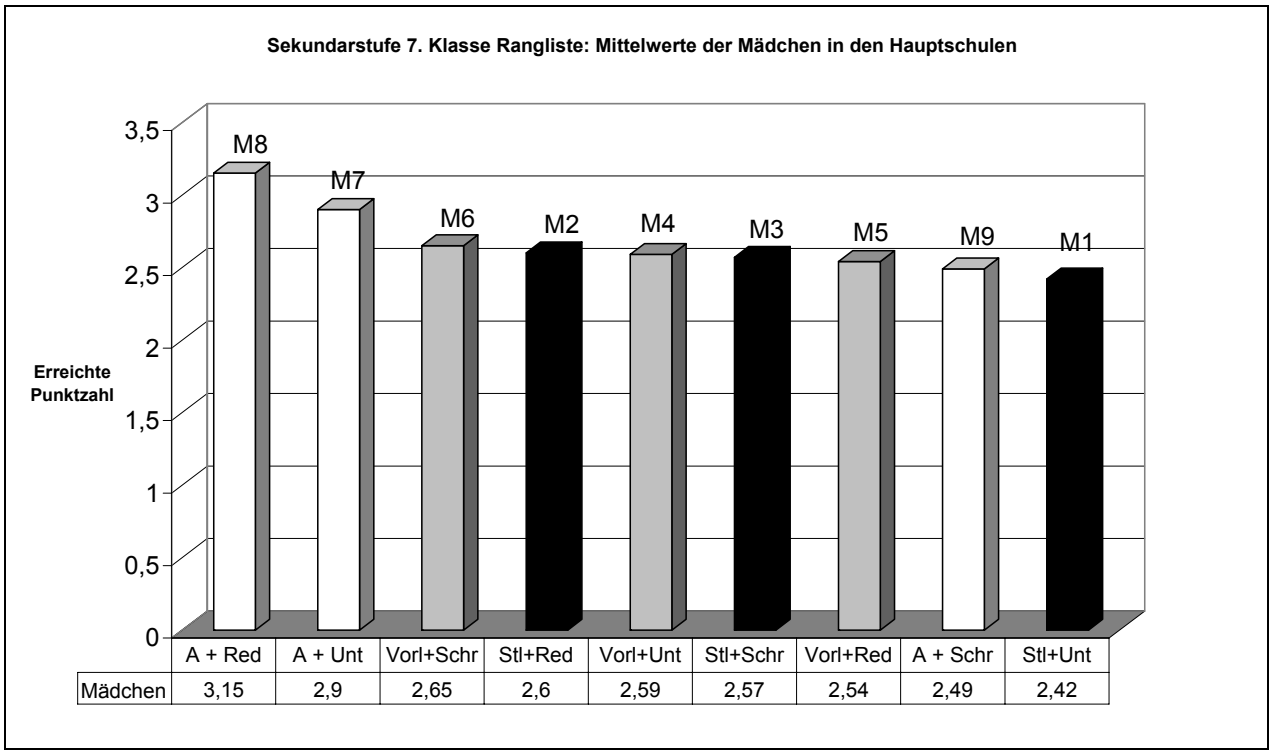
Rezeptionsdurchgangs zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem *Reden* und dem *Schreiben* zugunsten des *Redens*. Zu beachten ist jedoch, dass es keinen Unterschied macht, wenn beim Rezipieren des Textes die Wahl ist zwischen *Reden* und *Unterstreichen* oder zwischen dem *Unterstreichen* und dem *Herausschreiben von Wörtern.*

Interpretation

Da im ersten Rezeptionsdurchgang nur das *Aktivieren von Vorwissen* insgesamt signifikant bessere Ergebnisse aufweist, lenkt sich das Augenmerk der Interpretation auf dieses Verfahren und seine Kombinationen. Der erfolgreiche Einsatz von *Aktivieren von Vorwissen* wurde bereits



Tab.10: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Grundschule 4. Klasse



Tab.11: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Hauptschule 7. Klasse

im vorigen Kapitel mit der guten Fähigkeit der Mädchen erklärt, mentale Modelle der Textrepräsentation mit Hilfe von Strategien aufzubauen, die den Top-down-Prozess beim Leseverstehen unterstützen. Diese Fähigkeit hat sich in der Grundschul-Studie 4. Klasse (Tab.10) abgezeichnet und wird nun bestätigt (Tab.11).[37]

In der Grundschul-Studie 4. Klasse hat sich deutlich gezeigt, dass das *Aktivieren von Vorwissen* dann erfolgreich ist, wenn im zweiten Rezeptionsdurchgang „gleichartige", d.h. ebenfalls *kommunikative* Verfahren kombiniert werden: Reden im Unterrichtsgespräch (M8) und Reden zwischen Schülerinnen und Schülern (M10) (Tab.10)[38]. Dieses Ergebnis wird in der Hauptschule bestätigt: M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* schneidet signifikant am besten ab (Tab.11).

In Kombination mit Verfahren, die eher der Unterstützung des Bottom-up-Prozess angehören (*Herausschreiben von Wörtern* und *Unterstreichen*), hat in der Grundschul-Studie das *Aktivieren von Vorwissen* zu schlechten Leseleistungen geführt. Daraus wurde geschlossen, dass es unter den Mädchen bestimmte *Lesertypen* gibt, die in ihrem Rezeptionsverhalten entweder top-down- oder bottom-up-gesteuert sind (ausführlich hierzu Grütz 2004: 40f). Dieses Ergebnis wird in der Hauptschule nur z.T. bestätigt: In der Tat führt die Kombination mit *Schreiben* (M9) zu einem hochsignifikant schlechteren Ergebnis. Jedoch führt die Kombination mit dem *Unterstreichen* (M7) zu dem zweitbesten Ergebnis.

In der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse (Tab.11) kann die These von den „Lesertypen" daher nicht mehr in dieser Deutlichkeit aufrecht erhalten werden.[39] Diese Entwicklung ist insofern nicht verwunderlich, als sich beim Lesenlernen bzw. beim Leseentwicklungsprozess mit der Zeit die bevorzugten Strategien ändern (Valtin 1994:73).

Aus den Ergebnissen lässt sich die Relevanz der Strategie *Aktivieren von Vorwissen* ablesen. Diese Strategie findet im *zweiten Rezeptionsdurchgang* ihre Entsprechung im *Reden*. Dieses Verfahren führt zu den besten Ergebnissen. Gegenüber dem *Schreiben* besteht sogar ein signifikanter Unterschied. Damit wird deutlich, dass bei Mädchen in der Hauptschule vor allem kommunikative Strategien Erfolg haben. Das *Schreiben* führt in der Hauptschule bei Mädchen – genauso wie bei Jungen – zu schlechten Ergebnissen beim Leseverstehen von Sachtexten.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Mädchen verfügen über die Fähigkeit, in der Kognition verankerte Konzepte und Relationen für das Leseverstehen nutzbar zu machen, indem sie diese in der Prä-Lesephase aktivieren und in der Lage sind, die neu einfließenden Informationen mit vorhandenen Inhalten zu verknüpfen. Daher eignet sich für Mädchen in der Hauptschule die Strategie des *Aktivierens von Vorwissen*, insbesondere dann, wenn im zweiten Rezeptionsdurchgang über den Text geredet wird, aber auch, wenn Wörter oder Gruppen von Wörtern unterstrichen werden.

---

[37] Die beiden Abbildungen dürfen nur in Bezug auf ihre Rangfolge, nicht aber in Bezug auf ihre Skalierung bei der Leseleistung (Ordinate) verglichen werden. Im Test der Grundschul-Studie waren vier, im Test der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse fünf Punkte zu erreichen. Zur Begründung s. Teil A Kap.2.4.

[38] Die Methodenkombination M10 *Aktivierung von Vorwissen und Schüler reden* wurde in der Grundschul-Studie 4. Klasse zusätzlich zum Forschungsdesign mitgetestet. Die Wertung dieser Methodenkombination als Erfolg hatte sich vor allem darin begründet, dass das Verfahren „Schülerinnen und Schüler reden" in einer 4. Klasse noch nicht zu den eingeübten Verfahren gehört.

[39] Dafür spräche zwar weiterhin das gute Abschneiden der „gleichartigen" Methodenkombination *Aktivierung von Vorwissen und Reden* (M8) sowie das schlechte Ergebnis der „verschiedenartigen" Methodenkombination *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* (M9); es widerspricht hingegen das gute Abschneiden der ebenso „verschiedenartigen" Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* auf Rang 2; in der Grundschul-Studie 4. Klasse hatte diese Methodenkombination den letzten Platz eingenommen.

2. 4 Ergebnisse bei den Jungen

Rang	Methodenkombination		N	MW
1.	Stilllesen + Reden	M2	49	3,00
2.	Aktivierung von Vorwissen + Reden	M8	89	2,94
3.	Vorlesen + Reden	M5	125	2,92
4.	Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen	M7	154	2,77
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	132	2,74
6.	Stilllesen + Schreiben	M3	92	2,70
7.	Vorlesen + Schreiben	M6	98	2,67
8.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	121	2,66
9.	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben	M9	137	2,27
Gesamt			997	**2,71**

Tab. 12: Rangliste Mittelwerte der Jungen in den Hauptschulen

Ergebnisse bei den Methodenkombinationen:

Die besten Ergebnisse erzielen Jungen in der Hauptschule bei den Methodenkombinationen mit *Reden* im zweiten Rezeptionsdurchgang: M2 *Stilllesen und Reden*, M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* und M5 *Vorlesen und Reden*. Diese drei Methodenkombinationen an der Spitze unterscheiden sich im Mittelwert nur geringfügig.
Laut Mittelwert gibt es eine Gruppe von Methodenkombinationen mit einem durchschnittlichen Ergebnis (Ränge 4-8; s. Tab. 12 dunkel markierte Fläche): Dies sind alles Methodenkombinationen mit *Unterstreichen* oder *Schreiben* im zweiten Rezeptionsdurchgang. Auch wenn gemäß der Mittelwerte eine Gruppe mit besten Ergebnissen und eine mit durchschnittlichen Ergebnissen auszuweisen ist, gibt es dennoch keine signifikanten Unterschiede zwischen all diesen Methodenkombinationen der Ränge 1-8.
Das signifikant schlechteste Ergebnis ergibt die Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben*.[40]

Ergebnisse bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs:

Unter den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs - *Stilllesen*, *Vorlesen, Aktivierung von Vorwissen* - lässt sich keines als besonders geeignet oder ungeeignet ausmachen. Sie sind auf

[40] Die Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* ist hochsignifikant schlechter gegenüber den Methodenkombinationen M2, M8, M5, M7 und M4 (Ränge 1-5): Die Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt p = 0,00. Sie ist signifikant schlechter gegenüber M3 und M6 (Ränge 6 und 7): p = 0,01. (Vgl. Anhang: 3. Tabellen).

der gesamten Rangskala verteilt (Tab. 12): So nimmt das *Stilllesen* mit seinen Kombinationen die Ränge 1, 6 und 8 ein; das *Vorlesen* die Ränge 3, 5 und 7; das *Aktivieren von Vorwissen* die Ränge 2, 4 und 9. Die Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgang weisen keine signifikante Unterschiede auf (Tab. 13). [41]

Hauptschule Jungen	*Stilllesen* 2,74	*Vorlesen* 2,79	*Aktiv. von Vorwissen* 2,63	Gesamt 2,71
p-Werte Verfahren im Vergleich	Stilllesen – Vorlesen 0,62	Vorlesen – Antizipieren 0,08	Antizipieren – Stilllesen 0,27	keine signifikanten Unterschiede

Tab. 13: Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Jungen an der Hauptschule

Ergebnisse bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs:

Die Jungen präferieren ganz eindeutig das *Reden über den Text* als zweiten Rezeptionsdurchgang (Tab. 14). Kombinationen mit *Reden* sind signifikant besser als Kombinationen mit *Unterstreichen* und hochsignifikant besser als Kombinationen mit *Herausschreiben* von Wörtern. Beim Vergleich der einzelnen Methodenkombination zeigt sich (Tab. 8): Jungen erzielen mit dem *Reden über den Text* die besten Ergebnisse, gleichgültig, ob der Text zuerst still gelesen wird (M2), ob zuerst das Vorwissen aktiviert (M8) oder ob der Text zuerst von der Lehrkraft vorgelesen wird (M5).

Hauptschule Jungen	*Unterstreichen* 2,73	*Reden* 2,94	*Schreiben* 2,51	Gesamt 2,71
p-Werte Verfahren im Vergleich	Unterstreichen– Reden 0,02*	Reden – Schreiben 0,00**	Schreiben – Unterstreichen 0,01*	R – U * R – Sr ** U - Sr *

Tab. 14: Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Jungen an der Hauptschule
*: signifikant **: hochsignifikant

Ferner führt das *Unterstreichen* von Textstellen zu Ergebnissen im Mittelfeld, unabhängig davon, mit welcher Methode es im ersten Rezeptionsdurchgang kombiniert wird (Tab. 8). Es ist signifikant besser als *Schreiben* und signifikant schlechter als *Reden* (Tab. 12).

Schreiben führt zu den signifikant schlechtesten Ergebnissen im Test (Tab. 14): Es ist signifikant schlechter als *Unterstreichen* und hochsignifikant schlechter als *Reden*. Beim Vergleich der einzelnen Methodenkombination zeigt sich (Tab. 8): Bei Jungen führt das *Schreiben* in Kombination mit dem *Aktivieren von Vorwissen* (M9) zum schlechtesten Ergebnis; mit den beiden anderen Verfahren führt es zu Ergebnissen im Mittelfeld.

Vor dem Hintergrund der Grundschul-Studie 4. Klasse (Tab.15) sind die Ergebnisse der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse bei den Jungen in dreierlei Hinsicht überraschend:

- Das *stille Durchlesen eines Textes*, das in der Grundschul-Studie 4. Klasse eindeutig das beste Verfahren war, ist bei den Jungen nicht mehr als *die* erfolgreiche Lesestrategie zu erkennen. Im ersten Rezeptionsdurchgang ist kein Verfahren mehr als besonders erfolgreich zu erkennen (Vgl. Tab.15 und 16).

[41] Zur Vermeidung von Missverständnissen ist darauf hinzuweisen, dass trotz der Gleichrangigkeit der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs die Jungen bei den Verfahren des *Stilllesens* und des *Vorlesen*s bessere Ergebnisse aufweisen als die Mädchen. Dies war das Ergebnis in Kap. 2.2.

- Das *Reden über den Text* im zweiten Rezeptionsdurchgang ist in der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse das Verfahren, das bei den Jungen mit allen anderen Kombinationen zu den signifikant besten Ergebnissen führt (Tab.16). In der Grundschul-Studie 4.Klasse schnitten Kombinationen mit dem *Reden* überwiegend schlecht ab (Tab.15).
- Im Gegensatz zur Studie in der Grundschule sind in der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse die Leseleistungen bei den einzelnen Methodenkombinationen ausgeglichener. Einzig der Mittelwert der Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* weicht als schlechtestes Ergebnis signifikant von den anderen Mittelwerten ab.

Interpretation

In der Grundschul-Studie 4. Klasse wurde das gute Abschneiden des *Stilllesen*s bei den Jungen kognitiv mit der Präferenz der Jungen für Bottom-up-Prozesse beim Leseverstehen begründet und psycho-sozial als Methode, bei der sich die Jungen auf den Text konzentrieren können, ohne von anderen gestört zu werden. Diese Interpretationsansätze werden durch das Ergebnis der hier vorliegenden Studie, das divergente Abschneiden des *Stilllesens*, nicht ungültig. Zu beachten ist die unterschiedliche Schülerstruktur in der Grundschule und in der Sekundarstufe: In der Grundschule sind Schülerinnen und Schüler aller Intelligenzgrade und aus allen Bildungsschichten vertreten. Der Mittelwert einer Methodenkombination kann sich daher aus einer intelligenz- und bildungsmäßig breit gestreuten Schülerschaft ergeben.[42]

In der Sekundarstufe werden in der 5. Klasse die leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler getrennt und auf die Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium verteilt. Dass es sich in der Hauptschule überwiegend um leistungsschwache Schülerinnen und Schüler handelt, belegt das Durchschnittsergebnis der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse bei den Schultypen Hauptschule und Realschule: Während die Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule einen durchschnittlichen Mittelwert von 2,69 Punkten erreichten, erzielten die Schülerinnen und Schüler in der Realschule einen Mittelwert von 3,60. Bei insgesamt fünf zu erreichenden Punkten ist der Unterschied von fast einem Punkt erheblich.[43] Angesichts der großen Unterschiede in der Leseleistung ist es auch nahe liegend, dass unterschiedliche Methoden präferiert werden.

Das eindeutig gute Abschneiden des *Redens* bei Hauptschülern ruft Unsicherheiten in der Interpretation hervor. Zwar ist aus kognitionspsychologischer Sicht davon auszugehen, dass Jungen dieser Altersstufe und mit einer vergleichbar geringen Lesekompetenz die elaborative Methode des *Redens* bevorzugen, weil ihnen in Kooperation mit anderen Rezipienten der Aufbau eines mentalen Modells gelingt. Die große Bedeutung des *Redens* für Jungen in der Hauptschule widerspricht aber Befunden vieler Studien (z. B. Rüegg 1995, van Alphen 1996, Fuchs 2001), in denen deutlich wird, dass Jungen das Unterrichtsgespräch eher für die Selbstdarstellung als für die inhaltliche Beteiligung am Unterricht nutzen. Eine mögliche Antwort auf diesen Widerspruch könnte sein: Angesichts der allgemein schlechten Ergebnisse der Hauptschülerinnen und –schüler in den Leseleistungen, die auf kognitive Defizite und auf einen Mangel an Konzentrationsfähigkeit zurückgeführt werden können, schneiden Verfahren, die auf selbständiges Arbeiten setzen, schlecht ab. Das *Reden* über den Text gewährt von Seiten

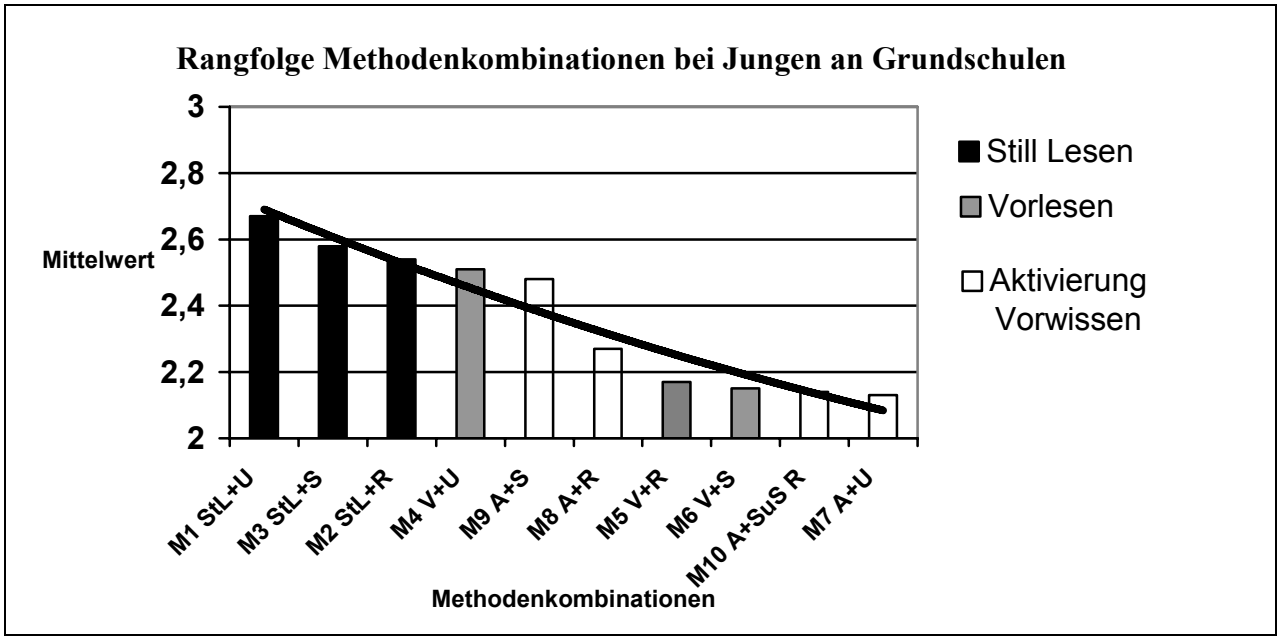
---

[42] Die Faktoren Intelligenz und Bildungsgrad wurden nicht erhoben.

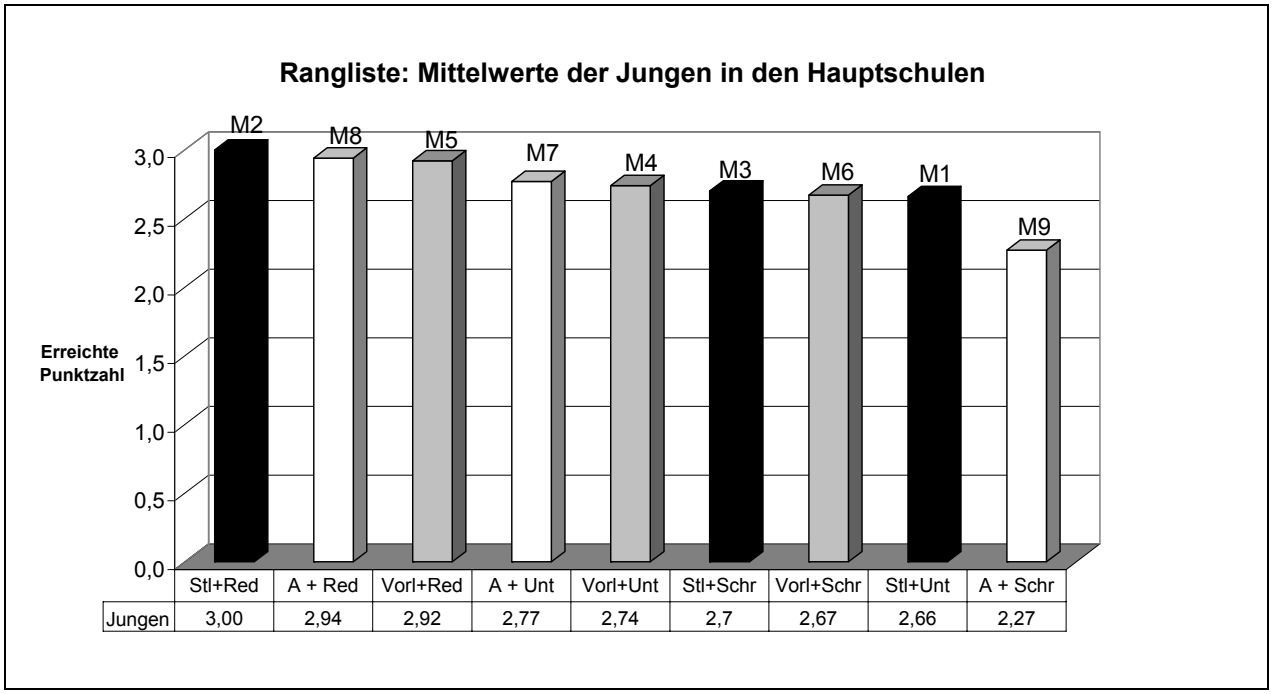
[43] Erste Ergebnisse bei der Parallelstudie im Gymnasium (noch unveröffentlicht bei Grütz & Zmaila 2005)weisen darauf hin, dass in diesem Schultyp die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler vertreten sind. Der Mittelwert aller Methodenkombinationen beträgt 4,44. Im Vergleich der Mittelwert an Hauptschulen: 2,69, an Realschulen: 3,60.

der Lehrkraft Unterstützung beim Verstehen; es schneidet daher trotz der für Jungen als problematisch zu betrachtende Methode noch am besten von allen anderen Verfahren ab.

Allerdings ist bei diesem Interpretationsansatz zu fragen, warum dann nicht auch die Methode des *Aktivierens von Vorwissen,* die in der vorliegenden Studie durch ein Unterrichtsgespräch realisiert wurde, präferiert wird. Eine Antwort könnte sein: Beim *Aktivieren von Vorwissen* spielt der Text bzw. die Arbeit an diesem noch keine Rolle. Die Strategie *Aktivieren von Vorwissen* knüpft bei metakognitiven Fähigkeiten an, die bei den Jungen an der Hauptschule womöglich (noch) nicht entwickelt oder besonders ausgeprägt sind. Bei der Strategie *Reden über den Text* hingegen kann ein datengeleiteter Verstehensprozess einsetzen. Im Unterrichts-



Tab.15: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Jungen in der Grundschule 4. Klasse



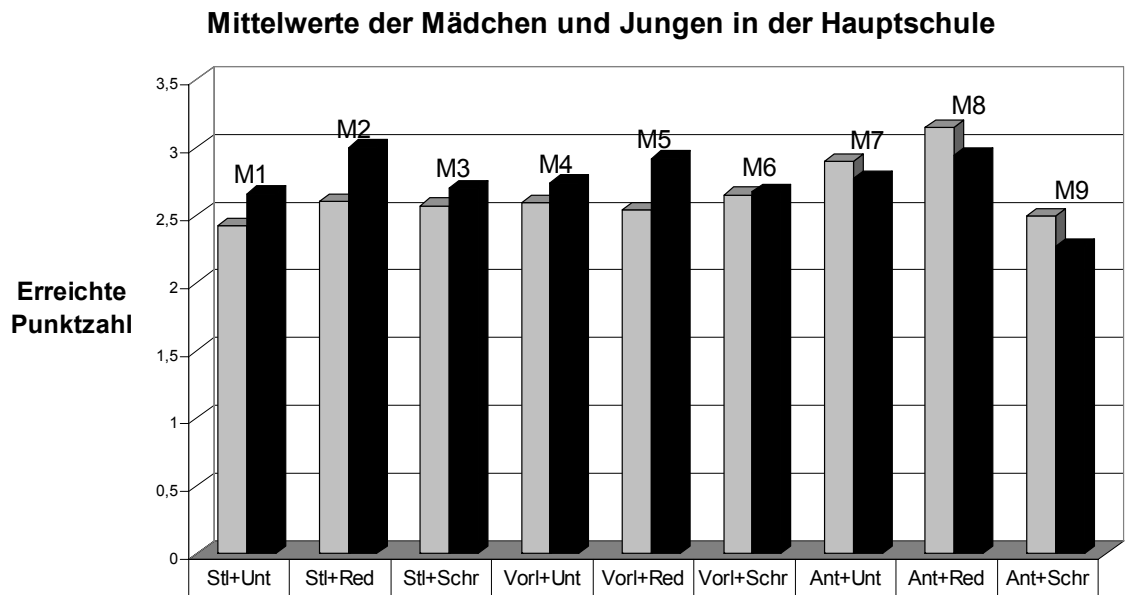
Tab.16 : Rangfolge der Methodenkombinationen bei Jungen in der Hauptschule 7. Klasse

gespräch wird die bereits aufgebaute, aber vielleicht noch lückenhafte Textrepräsentation mit weiteren Informationen angereichert und akzentuiert. Dieser Verstehensprozess kann soweit gehen, dass der Text hauptsächlich durch die Informationen, die die Lehrkraft und andere Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch geben, rezipiert und verstanden wird. Diese Theorie müsste durch weitere Untersuchungen geprüft werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Bei Jungen ist es gleichgültig, mit welchem Verfahren die erste Textbegegnung stattfindet. Ausschlaggebend ist, dass im zweiten Rezeptionsdurchgang über den Text geredet wird. Mit diesem Verfahren werden die besten Ergebnisse erzielt. Warum das *Reden* so eindeutig zum Verstehenserfolg führt, kann allerdings nicht hinreichend interpretiert werden. *Schreiben* führt zu den signifikant schlechtesten Ergebnissen. Dies ist damit zu erklären, dass in bildungsfernen Elternhäusern das *Schreiben* nicht zu den geübten Kulturtechniken gehört.

2.5 Zusammenfassender Vergleich zwischen Mädchen und Jungen

In diesem Kapitel werden die bereits dargestellten Ergebnisse und die daraus gezogenen Interpretationen erneut unter vergleichendem Aspekt präsentiert.

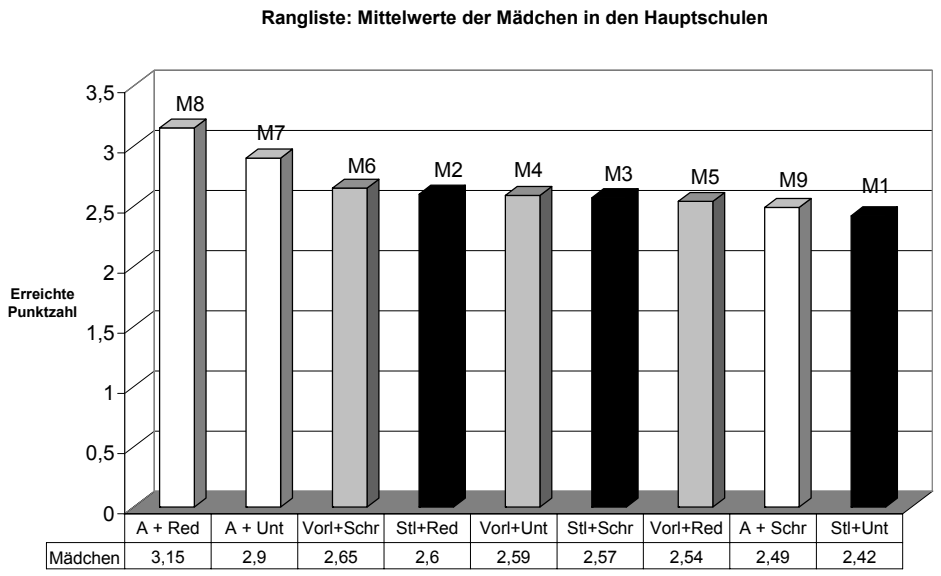


	Stl+Unt	Stl+Red	Stl+Schr	Vorl+Unt	Vorl+Red	Vorl+Schr	Ant+Unt	Ant+Red	Ant+Schr
Mädchen	2,42	2,6	2,57	2,59	2,54	2,65	2,9	3,15	2,49
Jungen	2,66	3,00	2,7	2,74	2,92	2,67	2,77	2,94	2,27

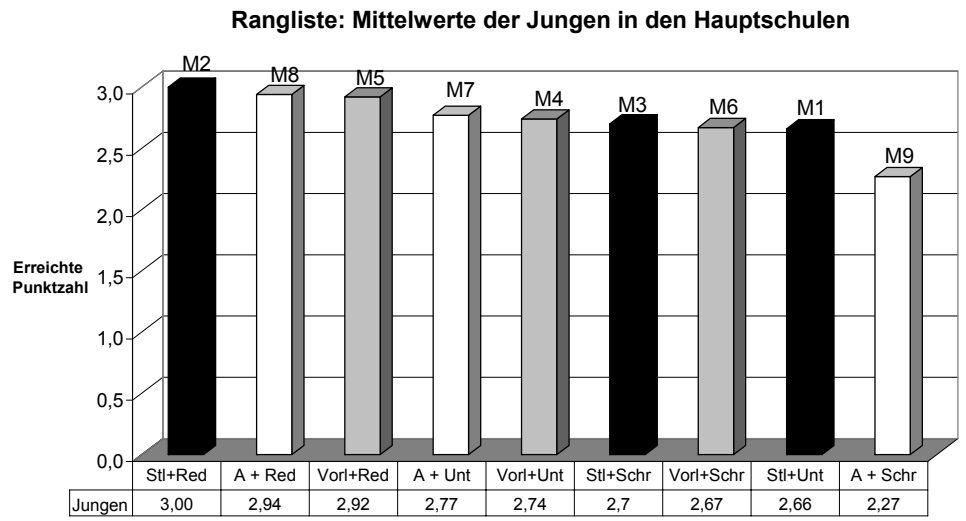
Tab.17: Vergleich der Mittelwerte bei Mädchen und Jungen in der Hauptschule

Tab.17 visualisiert die in Tab. 4 dargestellten Ergebnisse der Sekundarstufen-Studie 7. Klasse. Jungen sind besser bei Methodenkombinationen mit dem *Stilllesen* und dem *Vorlesen*. Der Unterschied ist bei M5 *Vorlesen und Reden* sogar signifikant. Bei M6 *Vorlesen und Schreiben* hingegen ist das Ergebnis bei beiden Geschlechtern gleich. Mädchen sind besser bei Methodenkombinationen mit dem *Aktivierung von Vorwissen*.

Die Gegenüberstellung der beiden Diagramme zur Rangfolge (Tab.18 und 19), deren einzelne Präsentation bereits in den jeweiligen Kapiteln erfolgte, verdeutlicht den Unterschied in der Methodenpräferenz beider Geschlechter.



Tab.18 : Rangfolge der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Hauptschule 7. Klasse



Tab.19: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Jungen in der Hauptschule 7. Klasse

Im Vergleich lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

In der Leseleistung liegt im Durchschnitt kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen vor. Es zeigt sich allerdings, dass bei beiden Geschlechtern Präferenzen für bestimmte Methoden vorliegen:

- *Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs*:
  Bei Jungen ist es gleichgültig, welche Methoden im ersten Rezeptionsdurchgang eingesetzt werden; es gibt keinen signifikanten Unterschied. Dennoch schneiden

Jungen bei allen Kombinationen mit *Stilllesen* und mit *Vorlesen* signifikant besser ab als Mädchen. Mädchen erzielen mit *Aktivieren von Vorwissen* tendenziell ein besseres Ergebnis als Jungen.

- *Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs*:
  Bei Mädchen und Jungen schneidet das *Reden* signifikant am besten ab. Einen mittleren Erfolg hat das *Unterstreichen*, am schlechtesten schneidet das *Schreiben* ab. Während diese Unterschiede bei den Jungen signifikant sind, sind die Ergebnisse bei den Mädchen ausgeglichener. Bei Mädchen ist nur der Unterschied zwischen *Reden* und *Schreiben* signifikant.

- *Methodenkombination mit bestem Ergebnis:*
  Mädchen erzielen ihr bestes Ergebnis (MW = 3,15) mit der Methodenkombination M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*. Bei dieser Methodenkombination erzielen die Jungen ihr zweitbestes Ergebnis (MW = 2,94). Diese Kombination scheint als besonders verstehensfördernd bei der Rezeption von Sachtexten zu sein. Jungen erzielen ihr bestes Ergebnis (MW = 3, 0) mit der Methodenkombination M2 *Stilllesen und Reden*. Diese Kombination führt bei den Mädchen nur zu einem Ergebnis im Mittelfeld (MW = 2,6).

- *Methodenkombination mit schlechtestem Ergebnis*:
  Mädchen weisen bei der Methodenkombination M1 (*Stilllesen und Unterstreichen*) ihr schlechtestes Ergebnis auf (MW = 2,42). Diese Methodenkombination liegt bei den Jungen im Mittelfeld (MW = 2,66).
  Jungen weisen bei der Methodenkombination M9 (*Aktivierung von Vorwissen und Schreiben*) (MW = 2,27) ihr schlechtestes Ergebnis auf. Diese Kombination schneidet bei den Mädchen ebenfalls schlecht ab (vorletzter Rang, MW = 2,49).

3. Migrationshintergrund: Unterschiede zwischen deutschsprachigen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund

3.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

1. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schneiden signifikant schlechter ab als die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache.

2. Es werden bei beiden Gruppen weitgehend gleiche Methodenkombinationen bevorzugt.

3. Folgende Methodenkombinationen führen bei beiden Gruppen gleichermaßen zu guten bis sehr guten Leseleistungen:

   M2 *Stilllesen und Reden* (beste Leseleistung bei Deutsch als Zweitsprache)
   M5 *Vorlesen und Reden*
   M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* (beste Leseleistung bei Deutsch als Erstsprache)

4. a) Bei den *Schülerinnen und Schülern deutscher Erstsprache* unterscheiden sich die Leseleistungen bei den einzelnen Methodenkombinationen nur geringfügig.
   b) Das *Aktivieren von Vorwissen* ist das erfolgreichste Verfahren im ersten Rezeptionsdurchgang. Gegenüber dem stillen Lesen schneidet es signifikant besser ab.
   c) Die Kombinationen mit dem *Reden* als zweiten Rezeptionsdurchgang schneiden signifikant besser als die anderen Verfahren ab.

5. a) Bei den *Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund* unterscheiden sich die Leseleistungen bei den einzelnen Methodenkombinationen deutlich.
   b) Es zeigt sich eine leichte Tendenz zum *Stilllesen* bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.
   c) Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs schneidet *Reden* signifikant am besten ab. Kombinationen mit *Schreiben* schneiden signifikant am schlechtesten ab.

3.2 Ergebnisse bei beiden Gruppen

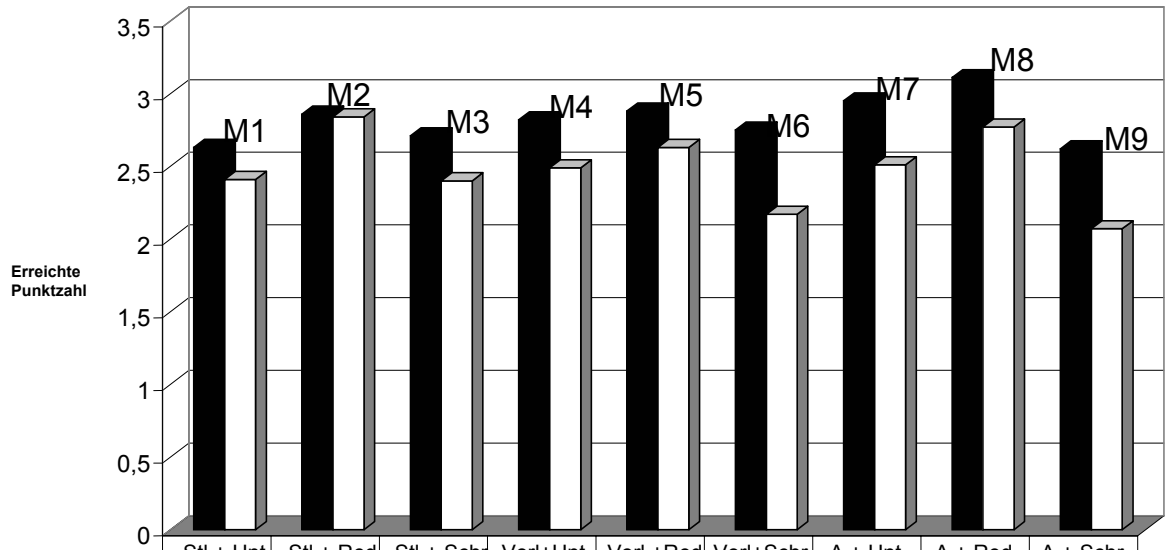
In den Hauptschulen nahmen 542 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (31,6%) und 1164 Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache (67,9%) teil. Damit haben an den Hauptschulen knapp ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Bei diesem Zahlenverhältnis ist zu beachten, dass es sich bei dem Untersuchungsgebiet um einen ländlichen Raum handelt.

Auf den Fragebögen kreuzten die Schülerinnen und Schüler eine von drei Möglichkeiten an:
- zu Hause sprechen wir Deutsch
- zu Hause sprechen wir nicht Deutsch
- zu Hause sprechen wir Deutsch und eine andere Sprache.

Die beiden letzten Antwortmöglichkeiten wurden zu einer Gruppe zusammengefasst, da die einzelnen Stichproben zu klein und daher nicht aussagekräftig waren.

Bei fünf zu erreichenden Punkten sind die Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Schnitt 0,4 Punkte schlechter als die Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache (Tab.20). Der durchschnittliche Mittelwert aller Methodenkombinationen beträgt bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund 2,44 Punkte, bei den Schüler/innen Deutsch als Erstsprache 2,81 Punkte (Tab. 21). Bei fast allen Methodenkombinationen weisen die Schüler/innen deutscher Erstsprache bessere Ergebnisse auf; einzig die Kombination M2 *Stilllesen und Reden* führt zum gleichen Ergebnis.

Gruppiert man die Methodenkombinationen nach dem jeweils gleichen ersten bzw. nach dem jeweils gleichen zweiten Rezeptionsverfahren, also z.B. alle Verfahren mit dem *Stilllesen* oder alle Verfahren mit dem *Reden,* ergibt sich in fast allen Fällen ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Schüler/innen mit Migrationshintergrund und den Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache (Tab. 22 und 23). Einzige Ausnahme sind Kombinationen mit dem *Stilllesen*: Hier gibt es zwischen beiden Schülergruppen keinen signifikanten Unterschied (Tab.22).



	Stl + Unt	Stl + Red	Stl + Schr	Vorl+Unt	Vorl +Red	Vorl+Schr	A + Unt	A + Red	A + Schr
■ deutsch	2,63	2,86	2,71	2,82	2,88	2,75	2,95	3,11	2,62
□ Migrat.	2,41	2,84	2,4	2,49	2,63	2,17	2,51	2,77	2,07

Tab.20 Mittelwerte bei den Methodenkombinationen getrennt nach Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache

Im Vergleich zur Studie in der 4. Klasse hat sich der Abstand in der Leseleistung zwischen den beiden genannten Gruppen verringert (vgl. Belgrad, Grütz & Pfaff 2003: 36ff)., d. h. die Leseleistungen differieren nicht mehr so stark wie in der Grundschule. Dies war zu erwarten, da sich in der Hauptschule überwiegend die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache befinden, die über eine geringere Lesekompetenz verfügen. Der Abstand zu den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund muss daher geringer sein als in der Grundschule, in der Kinder aller Lesekompetenzstufen vertreten sind.

Beide Schülergruppen präferieren ähnliche Methodenkombinationen (Tab. 21): So sind auf den oberen und den unteren vier Rängen die gleichen Methodenkombinationen vertreten; Rang 5 ist mit der gleichen Methodenkombination belegt.

Beim Vergleich der Rangfolgen (Tab. 21) zeigt sich bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache nur ein geringfügiger Unterschied zwischen den einzelnen Methodenkombinationen. Ausnahme ist das Ergebnis der besten Methodenkombination M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*, die das deutlich beste Ergebnis aufweist.
Bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund hingegen zeigt sich eine Gruppierung von guten (Rang1-3), mittleren (Rang 4-7) und schlechten (Rang 8 und 9) Methodenkombinationen (genauer ausgeführt unter 3.3).

In einem interpretativen Vorgriff kann an dieser Stelle vermutet werden, dass sich Methodenkombinationen umso weniger unterscheiden, je besser die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind.

Rangfolge Methodenkombinationen Deutsch als *Zweitsprache*				**Rangfolge Methodenkombinationen Deutsch als *Erstsprache***		
1.	2,84 (N= 44)	Stilllesen + Reden	M2	M8	Aktivierung von Vorwissen + Reden	3,11 (N= 125)
2.	2,77 (N= 35)	Aktivierung von Vorwissen + Reden	M8	M7	Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen	2,95 (N= 189)
3.	2,63 (N= 65)	Vorlesen + Reden	M5	M5	Vorlesen + Reden	2,88 (N= 128)
4.	2,51 (N= 73)	Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen	M7	M2	Stilllesen + Reden	2,86 (N= 35)
5.	2,49 (N= 93)	Vorlesen + Unterstreichen	M4	M4	Vorlesen + Unterstreichen	2,82 (N= 126)
6.	2,41 (N= 56)	Stilllesen + Unterstreichen	M1	M6	Vorlesen + Schreiben	2,75 (N= 157)
7.	2,40 (N= 35)	Stilllesen + Schreiben	M3	M3	Still lesen + Schreiben	2,71 (N= 127)
8.	2,17 (N= 29)	Vorlesen + Schreiben	M6	M1	Stilllesen + Unterstreichen	2,63 (N= 147)
9.	2,07 (N= 112)	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben	M9	M9	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben	2,62 (N= 130)
Gesamt 2,44 (N= 542)				2,81 (N=1164)		

Tab. 21 Rangliste der Methodenkombinationen: Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache in der Hauptschule 7. Klasse

Der Vergleich der Rangfolgen zeigt ferner, dass einige Methodenkombinationen bei beiden Gruppen gleichermaßen gute Leseleistungen begründen (Tab. 21). Über gleichermaßen *gute Leseleistungen* verfügen alle Methodenkombinationen mit *Reden*: M2 *Stilllesen und Reden*, M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*, M5 *Vorlesen und Reden*. Diese drei Methodenkombinationen führen bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu den besten Ergebnissen, bei den erstsprachlichen Schüler/innen zum besten (M8) und zu weiteren guten Ergebnissen. Ausschlaggebend für den hohen Leseverstehenserfolg dürfte das *Reden über den Text* sein. Dies bestätigen die Signifikanzwerte (Tab.26 und 28): Das *Reden* ist gegenüber dem

Schreiben bei beiden Gruppen hochsignifikant besser; gegenüber dem *Unterstreichen* ist es bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund signifikant besser, bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache erreicht der Unterschied fast Signifikanzniveau.

Einige Methodenkombinationen nehmen – unabhängig vom jeweiligen Mittelwert - gleiche Rangplätze ein (Tab. 21). Dies sind die Kombinationen M5, M4, M3 und M9. Dabei sind alle genannten Methodenkombinationen bei beiden Gruppen im Mittelfeld anzusiedeln. Lediglich die Methodenkombination M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* führt bei den Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache zu einem deutlich schlechteren Ergebnis, zum schlechtesten Ergebnis überhaupt. Dieses schlechte Ergebnis dürfte durch das *Schreiben* verursacht sein, bei dem die Schüler/innen mit Migrationshintergrund insgesamt signifikant schlechter abschneiden (Tab. 26): Das *Schreiben* ist gegenüber dem *Reden* hochsignifikant schlechter, gegenüber dem *Unterstreichen* signifikant schlechter. Dieser Befund betont die These, dass das *Schreiben* in der Hauptschule das Verstehen blockiert, insbesondere bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Sie schneiden bei diesem Verfahren gegenüber den Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache hochsignifikant schlechter ab (Tab. 23).

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs	**Stilllesen**[44]	**Vorlesen**[45]	**Aktivieren von Vorwissen**[46]	**Gesamt**
Erstsprache Deutsch	2,69	2,81	**2,90**	2,81
Migrationshintergrund	2,55	2,49	**2,33**	2,44
p-Wert Unterschiede: Erstsprache Deutsch - mit Migrationshintergrund	Stilllesen 0,25 n.s.	Vorlesen 0,00**	Aktivieren von Vorwissen 0,00**	

Tab.22: Vergleich der Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs *Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen* nach dem Kriterium „Migrationshintergrund" an Hauptschulen
n.s.: nicht signifikant *: signifikant ** hochsignifikant

Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs	**Unterstreichen**[47]	**Reden**[48]	**Schreiben**[49]	**Gesamt**
Erstsprache Deutsch	2,81	**2,98**	2,70	2,81
Migrationshintergrund	2,48	**2,73**	**2,15**	2,44
p-Wert Unterschiede zwischen Erstsprache Deutsch - Migrationshintergrund	Unterstreichen 0,00**	Reden 0,04*	Schreiben 0,00**	

Tab.23: Vergleich der Methoden des zweiten Rezeptionsdurchgangs (*Unterstreichen, Reden, Schreiben*) nach dem Kriterium „Migrationshintergrund" an Hauptschulen
*: signifikant ** hochsignifikant

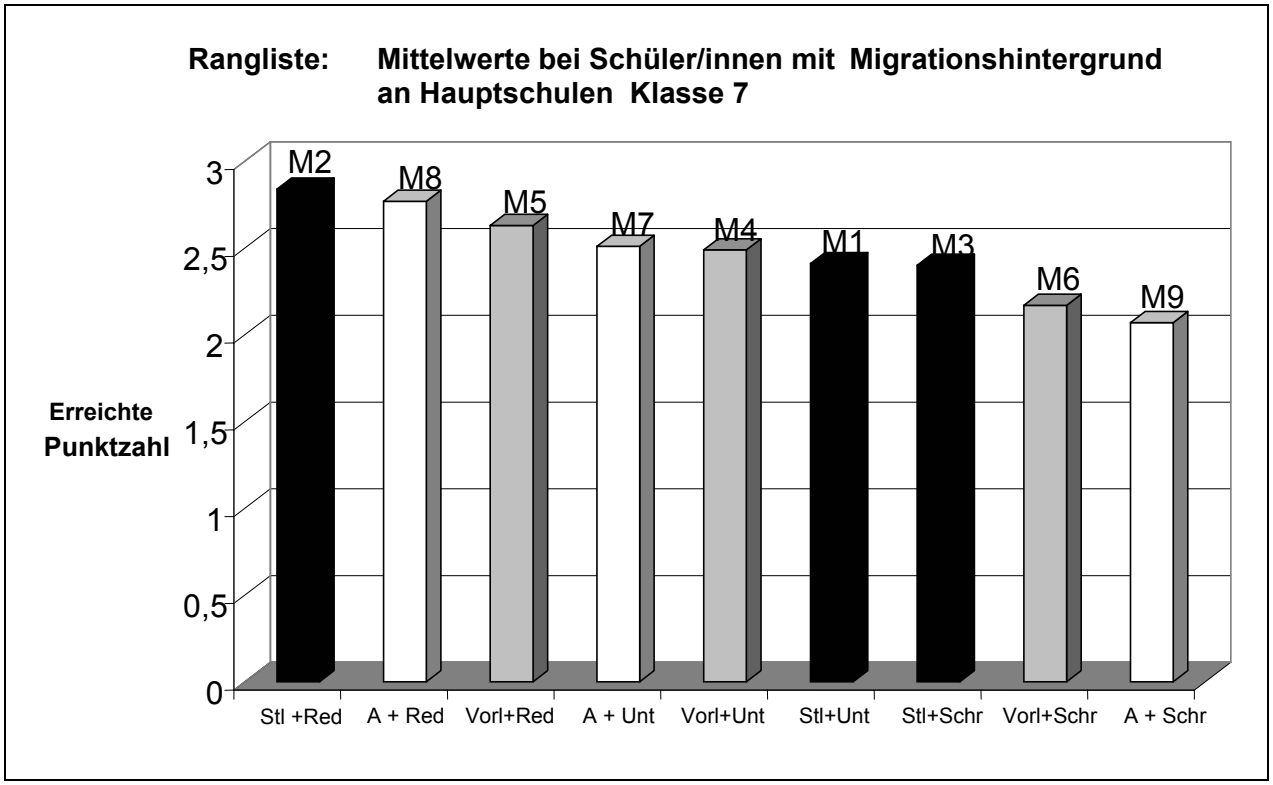
[44] Stilllesen = Methodenkombination 1, 2, 3
[45] Vorlesen = Methodenkombination 4, 5, 6
[46] Aktivieren von Vorwissen = Methodenkombination 7, 8, 9
[47] Unterstreichen = Methodenkombination 1, 4, 7
[48] Reden = Methodenkombination 2, 5, 8
[49] Schreiben = Methodenkombination 3, 6, 9

Beim Vergleich der Leseleistungen zwischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Schüler/innen deutscher Erstsprache sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

1. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schneiden insgesamt signifikant schlechter ab als Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache. Einzige Ausnahme sind Kombinationen mit dem *Stilllesen*. Hier gibt es keinen signifikanten Unterschied.
2. Es werden bei beiden Gruppen weitgehend gleiche Methoden*kombinationen* bevorzugt.
3. Unterschiede ergeben sich bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs: Das *Aktivieren von Vorwissen* ist bei den Schülerinnen und Schülern deutscher Erstsprache das Verfahren mit den besten Leseleistungen, bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist es das Verfahren mit den schlechtesten Leseleistungen.
4. Bei den einzelnen Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs liegen gleiche Präferenzen vor, wenn auch mit hochsignifikanten Unterschieden in der Leseleistung: *Reden – Unterstreichen – Schreiben*.
5. Bei den Schülerinnen und Schülern deutscher *Erstsprache* unterscheiden sich die Leseleistungen zwischen den einzelnen Methodenkombinationen nur geringfügig. Kombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* sind Kombinationen mit dem *Stilllesen* signifikant überlegen.
6. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund schneiden Kombinationen mit *Reden* signifikant am besten, Kombinationen mit *Schreiben* signifikant am schlechtesten ab.

3.3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Ergebnisse bei den Methodenkombinationen
Die Ergebnisse der Methodenkombinationen lassen sich in drei Gruppen teilen: In der ersten



Tab. 24 Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schüler/innen mit *Migrationshintergrund* in der Hauptschule 7. Klasse

Gruppe liegen M2, M8 und M5 mit den besten Leseleistungen. Das sind alles Kombinationen mit dem *Reden* als zweitem Rezeptionsdurchgang. Die Kombinationen M7, M4, M1 und M3 führen zu ungefähr gleichen Ergebnissen im Mittelfeld. Dies sind alle Kombinationen mit dem *Unterstreichen* und eine Kombination mit *Schreiben*: *Still lesen und Schreiben*. Im hinteren Feld liegen zwei Kombinationen mit *Schreiben*: M6 und M9.

Ergebnisse bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs
Zu den Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden. Es gibt keine signifikanten Unterschiede. Die Leseleistung ist eher abhängig von der Kombination mit einem weiteren Verfahren.

Verfahren 1. Rezeptionsdurchgang	**Stilllesen**	**Vorlesen**	**Aktivieren von Vorwissen**	**Gesamt**
Hauptschule Migrationshintergrund	2,55 (N = 135)	2,49 (N = 187)	2,33 (N = 220)	2,44 (N = 542)
p-Werte Unterschiede zwischen den Methoden	Stilllesen – Vorlesen 0,68	Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,16	Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,09	Keine signifikanten Unterschiede

Tab. 25: Vergleich der Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund

1. Das *stille Lesen* eines Sachtextes führt in Kombination mit *Reden* (M2 *Stilllesen und Reden*) zum besten Ergebnis; die Kombinationen mit *Unterstreichen* (M1) und *Schreiben* (M3) führen zu Leseleistungen im Mittelfeld. Die Bedeutung des *stillen Lesens* zeigt sich darin, dass es die eher ungünstige Methode *Herausschreiben von Wörtern* ausgleichen kann.[50] Insofern kann das *stille Durchlesen eines Textes* durchaus als Methode angesehen werden, von der Schüler/innen mit Migrationshintergrund beim Verstehen von Sachtexten profitieren. Es ist auch das einzige Verfahren, bei dem es zu den Schüler/innen deutscher Erstsprache keine signifikanten Unterschiede gibt.

2. Das *Vorlesen* liegt in Kombination mit dem *Reden* (M5) im vorderen Bereich auf Rang 3, zusammen mit dem *Unterstreichen* (M4) führt es zu einer mittleren Leseleistung, zusammen mit dem *Schreiben* (M6) zu einer schlechten Leseleistung. Die Methode des *Vorlesens* ist also von Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs abhängig.

3. Das *Aktivieren von Vorwissen* verhält sich ähnlich wie das *Vorlesen*, allerdings mit noch deutlicheren Ergebnissen: Zusammen mit dem *Reden* (M8) führt es zum zweitbesten Ergebnis, mit dem *Unterstreichen* (M7) zu einem guten Ergebnis und mit dem *Schreiben* (M9) zum schlechtesten Ergebnis im Test. Der Erfolg des *Aktivierens von Vorwissen* ist offenbar - genauso wie der des *Vorlesens* - von Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs abhängig.

Ergebnisse bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs zeigt sich eine eindeutige Rangfolge: *Reden – Unterstreichen – Schreiben*. Der Text wird am besten verstanden, wenn über ihn geredet wird. Das Unterstreichen von Textstellen führt zu durchschnittlichen Ergebnissen. Das Herausschreiben von Wörtern führt zu schlechten Ergebnissen, es sei denn, der Text wird zuerst still gelesen (M3).

[50] *Schreiben* ist für Schüler/innen mit Migrationshintergrund eher verstehensbehindernd (Tab. 17).

Verfahren 2. Rezeptionsdurchgang	**Unterstreichen**	**Reden**	**Schreiben**	**Gesamt**
Hauptschule Migrationshintergrund	2,48 (N = 222)	**2,73** (N = 144)	**2,15** (N = 176)	2,44 (N = 542)
p-Werte Migrationshintergrund	Unterstreichen–Reden 0,05*	Reden – Schreiben 0,00**	Schreiben – Unterstreichen 0,01*	R – U * R – Sr ** U – Sr *

Tab. 26: Vergleich der Signifikanzen aller Kombinationen mit Methoden des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund
*: signifikant ** hochsignifikant

Interpretation

1. Bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund führt eindeutig *Reden* über den Text im Unterrichtsgespräch zu den besten Erfolgen. Es ist davon auszugehen, das Schüler/innen auf der Hauptschule überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, in denen wenig gelesen und geschrieben wird. Das Mündliche hat damit Vorrang vor dem Schriftlichen. Diese tagtäglich benutzte und geübte Fertigkeit wird auch im Umgang mit Texten wirksam. Annemarie von der Groeben weist darauf hin, dass sich sprachliche Defizite von Schülerinnen und Schülern nicht an einer mangelnden Redefähigkeit zeigen. Vielmehr erscheinen Schülerinnen und Schüler sogar eloquent, wenn auch auf einem recht niedrigen Niveau (2004:94-97). Die Beteiligung von Schüler/innen am Unterrichtsgespräch kann verdeckte Sprachschwierigkeiten unentdeckt lassen, sofern andere Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht überprüft werden. Es ist auch anzunehmen, dass, um Lernerfolge im Unterricht zu erzielen, zu so genannten „avoiding strategies“ gegriffen wird.

In Betracht zu ziehen ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der Unsicherheitsvermeidung[51]: Im Gespräch mit der Lehrkraft werden die Redebeiträge der Schüler/innen sofort nach „richtig“ und „falsch“ bewertet. Durch diese Hilfestellung kann ein quasi gesichertes mentales Modell der Textrepräsentation aufgebaut werden. Beim selbständigen *Unterstreichen* oder *Herausschreiben von Wörtern* liegt die Bewertung, ob das Ergebnis „so richtig“ ist, bei den Schüler/innen selbst. Es bleibt ein Gefühl der Unsicherheit bestehen. Der Aufbau eines mentalen Modells und damit der Leseerfolg könnten dadurch behindert werden.

2. Der tendenzielle Erfolg der Methode des *stillen Lesens*, die mit *Reden* am besten abschneidet und die das schlechte Abschneiden des *Schreiben*s ausgleichen kann, lässt sich mit dem Vorzug des individuellen Lesetempos erklären. Das Forschungsdesign sah vor, den Schüler/innen genügend Zeit zum Durchlesen des Textes zu geben. Somit hatte jeder die Chance, den Text intensiv und u. U. mehrfach zu lesen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Verfahren dazu beiträgt, Sachtexte erfolgreich zu rezipieren.

3. Bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund entspricht die Rangfolge der Methodenkombinationen weitgehend der Rangfolge *aller* Jungen in Hauptschulen[52] (Deutsch

[51] Der Begriff „Unsicherheitsvermeidung“ wurde von Hofstede (1993) als ein Kriterium für die Analyse und Beschreibung von Mentalitätsunterschieden zwischen Völkern und Kulturen verwendet.
[52] Die Ränge 1 bis 5 und der Rang 9 sind gleich; leicht vertauscht sind die Ränge 6 bis 8.

als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache).[53] Gemeinsam ist: Alle Kombinationen mit *Reden* gehören zu den besten Ergebnissen. Alle Kombinationen mit *Unterstreichen* sowie M3 *Still lesen und Schreiben* führen zu einem mittleren Erfolg. M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* führt mit Abstand zum schlechtesten Ergebnis.[54]

Der aufgezeigte Zusammenhang zwischen der Leseleistung der Gruppe „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund" und der Gruppe „alle Jungen" in der Hauptschule findet bislang keine stimmige Erklärung. Hinweise, wie diese Korrelation interpretiert werden könnte, sind willkommen.

Bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

1. Der Erfolg einer Methodenkombination hängt vom Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs ab.

2. Bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs lässt sich ein tendenzieller Erfolg des *stillen Lesens* beobachten.

3. Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs lassen sich signifikante Präferenzen feststellen:
   - *Reden*: beste Ergebnisse
   - *Unterstreichen*: durchschnittliche Ergebnisse
   - *Schreiben*: schlechteste Ergebnisse.

4. Die besten Methodenkombinationen sind:
   - M2 *Stilllesen und Reden*
   - M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*
   - M5 *Vorlesen und Reden*.

3.4 Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache

Ergebnisse bei den Methodenkombinationen
Bei den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache (Tab.29) zeigt sich eine deutliche Präferenz für das *Aktivieren von Vorwissen*. Dieses Verfahren belegt zusammen mit *Reden* (M8) und mit *Unterstreichen* (M7) die ersten beiden Plätze. Auffallend ist weiterhin, dass die Kombination mit *Schreiben* ein durchschnittliches Ergebnis aufweist und gleichwertig mit anderen Methodenkombinationen im Mittelfeld liegt, wohingegen diese Methodenkombination bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund deutlich am schlechtesten abschneidet (Tab.23). Dies ist ein weiterer Hinweis auf den Erfolg des *Aktivierens von Vorwissen.*
Alle Methodenkombinationen, in denen im zweiten Rezeptionsdurchgang über den Text geredet wird, führen zu guten bis sehr guten Ergebnissen.

---

[53] Aufschlussreich wäre an dieser Stelle eine geschlechtsspezifische Differenzierung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die geringe Zahl der Proband/innen würde aber keine stichhaltige Aussage zulassen.
[54] Der einzige Unterschied: Bei der Gruppe „alle Jungen" führt auch die bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ungünstige Methode M6 *Vorlesen und Schreiben* zu einem mittleren Erfolg beim Leseverstehen (vgl. Kap. 2.2; Tab. 4).

Ergebnisse bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs
Bei der Betrachtung der Methodenkombinationen hat sich bereits die Bedeutung des *Aktivierens von Vorwissen* gezeigt. Mit dem *Reden* und dem *Unterstreichen* führt es zu den besten Ergebnissen, mit dem *Schreiben* zu einem durchschnittlichen Ergebnis. *Aktivieren von Vorwissen* führt bei Schüler/innen deutscher Erstsprache zu signifikant besseren Ergebnissen als *Stilllesen*.

Verfahren 1.Rezeptionsdurchgang	**Stilllesen**	**Vorlesen**	**Aktivieren von Vorwissen**	**Gesamt**
Hauptschule Erstsprache Deutsch	2,69 (N = 309)	2,81 (N = 411)	**2,90** (N = 444)	2,81 (N = 1164)
p-Werte Unterschiede zwischen Methoden-kombinationen	Stilllesen – Vorlesen 0,15	Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,29	Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,02*	A – V n.s. A – Stl * Stl – V n.s.

Tab. 27: Vergleich der Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache in der Hauptschule
n.s.: nicht signifikant *: signifikant

Ergebnisse bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
Das *Reden über den Text* hat sich als verstehensfördernde Methode bei dieser Gruppe bestätigt. Das *Schreiben* schneidet tendenziell am schlechtesten ab.

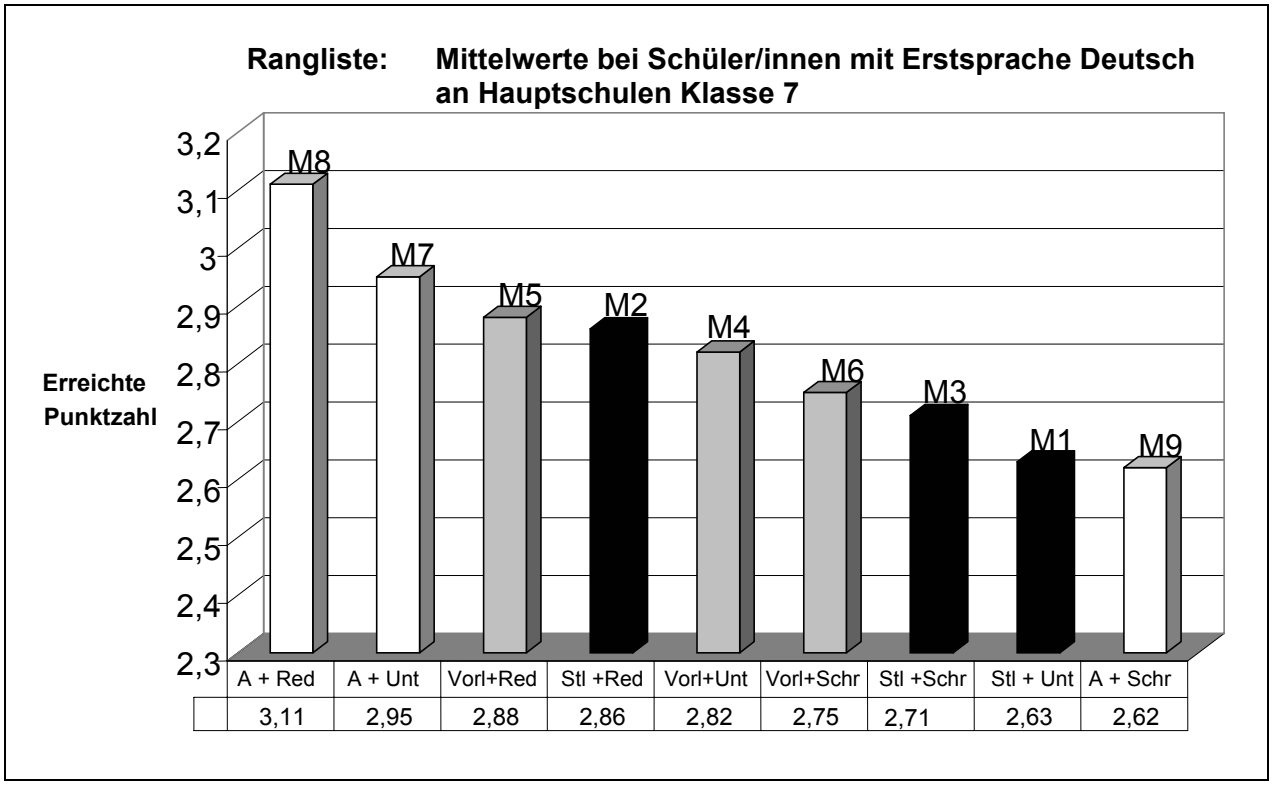
Verfahren 2.Rezeptionsdurchgang	**Unterstreichen**	**Reden**	**Schreiben**	**Gesamt**
Hauptschule Erstsprache Deutsch	2,81 (N = 462)	2,98 (N = 288)	2,70 (N = 414)	2,81 (N = 1164)
p-Werte Unterschiede zwischen Methoden-kombinationen	Unterstreichen– Reden 0,06 (fast *)	Reden – Schreiben 0,00**	Schreiben – Unterstreichen 0,16 n.s.	R – U n.s./* R – Sr ** U – Sr n.s.

Tab. 28: Vergleich der Methoden des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache in der Hauptschule
n.s.: nicht signifikant *: signifikant ** hochsignifikant

Interpretation

Die präferierten Verfahren des ersten und zweiten Rezeptionsdurchgangs sind bei Schüler/innen deutscher Erstsprache kommunikative Verfahren: *Aktivierung von Vorwissen im Unterrichtsgespräch* und *Reden* über den Text. Wie oben ausgeführt, kann dieses Ergebnis in zweierlei Hinsicht interpretiert werden: Es spricht für die Annahme, dass „advanced organizer“ zu besserem Verstehen führen und dass – bezogen auf das *Reden* - durch die Kommunikation mit anderen Leser/innen eine dem Text adäquate mentale Repräsentation generiert wird.
Es kann aber angesichts der prinzipiell schlechten Leseleistungen (verglichen mit denen der Realschüler/innen und Gymnasiasten[55]) auch vermutet werden, dass das Unterrichtsgespräch durch ein hohes Maß an Steuerung durch die Lehrkraft das Rezipieren des Textes in hohem Maße unterstützt.

[55] Vgl. dazu Grütz & Zmaila (in Vorbereitung).



Tab. 29: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schülerinnen und Schülern *deutscher* Erstsprache in der Hauptschule 7. Klasse

Bei den Schüler/innen mit deutscher Erstsprache lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

1. Die einzelnen Methodenkombinationen unterscheiden sich nur geringfügig voneinander.
2. Die Methodenkombinationen mit den besten Ergebnissen sind:
   - M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* und
   - M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*.
3. Das beste Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs ist das *Aktivieren von Vorwissen*. Es ist gegenüber dem *Stilllesen* signifikant besser.
4. Das beste Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs ist *Reden über den Text.* Es ist gegenüber dem *Schreiben* signifikant besser.

3.5 Zusammenfassung

Ergebnisse bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund:

1. Der Erfolg einer Methodenkombination hängt vom Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs ab.

2. Bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs lässt sich ein tendenzieller Erfolg des *stillen Lesens* beobachten.

3. Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs lassen sich eindeutige Präferenzen feststellen:
   - *Reden*: beste Ergebnisse
   - *Unterstreichen*: durchschnittliche Ergebnisse
   - *Schreiben*: schlechteste Ergebnisse.

4. Die besten Methodenkombinationen sind:
   - M2 *Stilllesen und Reden*
   - M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden*
   - M5 *Vorlesen und Reden*.

Ergebnisse bei Schüler/innen deutscher Erstsprache:

1. Die einzelnen Methodenkombinationen unterscheiden sich nur geringfügig voneinander.
2. Die Methodenkombinationen mit den besten Ergebnissen sind:
   - M8 *Aktivierung von Vorwissen und Reden* und
   - M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*.
3. Das tendenziell beste Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs ist das *Aktivieren von Vorwissen*.
4. Das beste Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs ist *Reden über den Text.*

Ergebnisse im Vergleich zwischen den beiden Gruppen:

1. Schüler/innen mit Migrationshintergrund schneiden signifikant schlechter ab als die Schüler/innen deutscher Erstsprache.

2. Es werden bei beiden Gruppen weitgehend gleiche Methodenkombinationen bevorzugt.

3. Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs:
   1. Unterschiede ergeben sich bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs: Das *Aktivieren von Vorwissen* ist bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache das Verfahren mit den besten Leseleistungen, bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist es das Verfahren mit den schlechtesten Leseleistungen.
   2. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund weisen bei allen Kombinationen mit dem *Vorlesen* und mit dem *Aktivieren von Vorwissen* gegenüber den Schüler/innen deutscher Erstsprache hochsignifikant schlechtere Leseleistungen auf.
   3. Beim *stillen Durchlesen* eines Textes gibt es zwischen beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede.

4. Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs:
   1. Bei den einzelnen Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs liegen bei beiden Schülergruppen gleiche Präferenzen vor, wenn auch mit hochsignifikanten Unterschieden in der Leseleistung: *Reden – Unterstreichen – Schreiben*.
   2. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund weisen bei allen Kombinationen mit dem *Unterstreichen* und mit dem *Schreiben* gegenüber den Schüler/innen deutscher Erstsprache hochsignifikant schlechtere Leseleistungen auf. Bei Kombinationen mit dem *Reden* sind die Unterschiede nur signifikant schlechter.

Teil C Forschungsbericht Realschule

Daten der Studie: 2586 Realschüler/innen an 29 Schulen

Geschlecht:

Mädchen:	1333 Realschülerinnen	51,3%	
Jungen:	1245 Realschüler	48,1%	
Ohne Angabe:	8 Realschüler/innen	0,3%	

Nationalität:

- zu Hause sprechen wir **deutsch**:	2208 Realschüler/innen	85,4%
- zu Hause sprechen wir **kein deutsch** oder **deutsch und eine andere Sprache**:	372 Realschüler/innen	14,4%
- ohne Angabe:	6 Realschüler/innen	0,2%

1. Alle Methodenkombinationen

1.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

1. Vier Methodenkombinationen führen etwa gleichwertig zu den besten Ergebnissen:
   M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*
   M2 *Stilllesen und Reden*
   M3 *Stilllesen und Schreiben*
   M5 *Vorlesen und Reden*.

2. Zum eindeutig schlechtesten Ergebnis führt die Methodenkombination
   M6 *Vorlesen und Schreiben*.

3. Die besten Ergebnisse werden erzielt, wenn im ersten Rezeptionsdurchgang *still gelesen* wird oder wenn *Vorwissen aktiviert* wird.

4. Die besten Ergebnisse werden ferner erzielt, wenn im zweiten Rezeptionsdurchgang über den Text ein *Unterrichtsgespräch geführt* wird oder wenn *Wörter unterstrichen* werden.

1.2 Ergebnisse

An der Studie nahmen 2586 Schüler/innen der Realschule teil. Die einzelnen Methodenkombinationen wurden von einer unterschiedlichen Zahl von Schüler/innen getestet. Im Durchschnitt wurde eine Methodenkombination von 287 Schüler/innen getestet.

Von fünf zu erreichenden Punkten haben die Realschüler/innen einen Mittelwert von 3,60 erreicht. Ein eindeutig bestes Ergebnis lässt sich nicht erkennen. Vielmehr liegen gemäß dem Mittelwert drei Methodenkombinationen an der Spitze (Tab. 1). Berücksichtigt man die

Rang	Methodenkombination		Score	N
1.	Aktivierung Vorwissen + Unterstreichen	M7	3,86	142
2.	Stilllesen + Reden	M2	3,80	312
3.	Stilllesen + Schreiben	M3	3,78	313
4.	Vorlesen + Reden	M5	3,69	226
5.	Aktivierung Vorwissen + Schreiben	M9	3,64	357
6.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	3,60	337
7.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	3,54	327
8.	Aktivierung Vorwissen + Reden	M8	3,48	303
9.	Vorlesen + Schreiben	M6	**3,13****	269
Gesamt			3,60	2 586

Tab. 1: Rangliste der Mittelwerte an Realschulen
**: hochsignifikant

Signifkanzberechnungen, gibt es zwischen den ersten vier Methodenkombinationen keine signifikanten Unterschiede (s. Tab. C1 im Anhang). Sie liegen gleichwertig an der Spitze:

M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*
M2 *Stilllesen und Reden*
M3 *Still lesen und Schreiben*
M5 *Vorlesen und Reden.*

Das hochsignifikant schlechteste Ergebnis zeigt sich bei der Methodenkombination
M6 *Vorlesen und Schreiben*.

Ergebnisse bei Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs
Im ersten Rezeptionsdurchgang zeigt sich eine Gleichwertigkeit der Verfahren *stilles Lesen* und *Aktivieren von Vorwissen.* Kombinationen mit dem Vorlesen schneiden signifikant am schlechtesten ab (Tab. 2).

- Kombinationen mit dem *Stilllesen* weisen den höchsten Mittelwert im Vergleich mit den beiden anderen Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs auf. Es liegen allerdings keine signifikanten Unterschiede zum Verfahren *Aktivieren von Vorwissen* vor. Bei den Realschülerinnen und –schülern ist es also gleichgültig, ob im ersten Rezeptionsdurchgang der Text still gelesen wird oder ob zuerst Vorwissen aktiviert wird.

Hingegen schneidet das *Stilllesen* gegenüber dem *Vorlesen* hochsignifikant besser ab.

Betrachtet man die Kombinationen mit dem *Stilllesen*, zeigt sich folgendes Ergebnis: Das *stille Durchlesen* eines Textes schneidet gut ab, wenn im zweiten Rezeptionsdurchgangs über den Text geredet wird (M2) oder wenn Wörter herausgeschrieben werden (M3). In Kombination mit dem Unterstreichen zeigt es jedoch nur einen mittleren Erfolg. Die Leseleistung hängt in der Realschule von der *Kombination* der Methoden ab, nicht von den einzelnen Verfahren selbst.

Verfahren des 1. Rezeptions-durchgangs	**Stilllesen**[56]	**Vorlesen**[57]	**Aktivierung von Vorwissen**[58]	**Gesamt**
Mittelwert (Realschule) **N** **%**	**3,71 (1.)** 952 (36,8 %)	3,47 (3.) 832 (32,2 %)	**3,62 (2.)** 802 (31,0 %)	3,60 2586
p-Werte	*Stilllesen – Vorlesen* 0,00**	*Vorlesen - Aktivieren von Vorwissen 0,01**	*Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,11 n.s.*	S – A n.s. S – V ** A – V *

Tab. 2: Vergleich der Methoden *Stilllesen, Vorlesen, Aktivierung von Vorwissen*
n.s.: nicht signifikant *: signifikant ** hochsignifikant

- Das *Aktivieren von Vorwissen* ist mit dem *Stilllesen* gleichbedeutend. Gegenüber dem *Vorlesen* weist es signifikant bessere Ergebnisse auf (Tab. 3).
Das *Aktivieren von Vorwissen* zeigt in Kombination mit Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs divergente Ergebnisse: Es führt zusammen mit dem *Unterstreichen* (M7) zum besten Ergebnis im Test, mit dem *Schreiben* (M9) führt es zu einem leicht unterdurchschnittlichen Ergebnis und mit dem *Reden* (M8) zu einem weit unterdurchschnittlichen Ergebnis (Tab. 1).

- Das *Vorlesen* führt zum schlechtesten Ergebnis: Es ist hochsignifikant schlechter als das *Stilllesen* und signifikant schlechter als das *Aktivieren von Vorwissen*.
Betrachtet man die Kombinationen mit dem *Vorlesen* zeigt sich folgendes Ergebnis (Tab. 1): Zusammen mit dem *Reden* liegt es leicht über dem Durchschnitt (M5), zusammen mit dem *Unterstreichen* liegt es leicht darunter (M4), das hochsignifikant schlechteste Ergebnis weist es zusammen mit dem *Schreiben* auf (M6).

Ergebnisse bei Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
Beim zweiten Rezeptionsdurchgang (Tab. 3) weisen Kombinationen mit dem *Unterstreichen von Wörtern* und mit dem *Reden über den Text* fast gleiche Mittelwerte auf. Zwischen beiden Verfahren gibt es keine signifikanten Unterschiede. Sie führen also gleichwertig zum Verstehenserfolg.

[56] Stilllesen = Methodenkombinationen 1, 2, 3
[57] Vorlesen = Methodenkombinationen 4, 5, 6
[58] Aktivierung von Vorwissen = Methodenkombinationen 7, 8, 9

Kombinationen mit dem *Schreiben* besitzen den schlechtesten Mittelwert. Das *Schreiben* ist allerdings nur gegenüber dem *Reden* signifikant schlechter. Gegenüber dem *Unterstreichen* liegt kein signifikanter Unterschied vor (Tab. 3).

Verfahren des 2. Rezeptions-durchgangs	**Unterstreichen**[59]	**Reden**[60]	**Schreiben**[61]	**Gesamt**
X (RS)	**3,62**	**3,66**	3,54	3,60
N (RS) **%**	806 (31,2 %)	841 (32,5%)	939 (36,3%)	2586
p-Werte	*Unterstreichen – Reden* 0,50	*Reden – Schreiben* 0,04*	*Schreiben – Unterstreichen* 0,15	R = U R – Sr * U – Sr n.s.

Tab. 3: Vergleich der Methoden Unterstreichen, Reden, Schreiben
n.s.: nicht signifikant *: signifikant ** hochsignifikant

In Kombination mit den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs weisen alle Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs divergente Ergebnisse auf (Tab. 1).

- Das *Unterstreichen* führt mit dem *Aktivieren von Vorwissen* (M7) zum besten Ergebnis im Test. Zusammen mit dem *Vorlesen* (M4) und mit dem *Stilllesen* (M1) weist es unterdurchschnittliche Ergebnisse auf.

- Das *Reden* über den Text führt zusammen mit dem *Stilllesen* (M2) zum zweitbesten Ergebnis im Test; zusammen mit dem *Vorlesen* (M5) liegt es leicht über dem Durchschnitt, zusammen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* liegt es weit unter dem Durchschnitt.

- Das *Schreiben* führt zusammen mit dem *Stilllesen* (M3) zum drittbesten Ergebnis; mit dem *Aktivieren von Vorwissen* (M9) liegt es leicht unter dem Durchschnitt; zum signifikant schlechtesten Ergebnis im Test führt es zusammen mit dem *Vorlesen* (M6).

Zusammenfassend lässt sich sagen:
Sachtexte werden von Realschülerinnen und -schülern gut verstanden, wenn sie im ersten Rezeptionsdurchgang still durchgelesen werden oder wenn vor dem Lesen das Vorwissen aktiviert wird. Im zweiten Rezeptionsdurchgang ist eine gute Leseleistung zu erwarten, wenn über den Text geredet wird oder wenn wichtige Textstellen unterstrichen werden. Nicht für das Rezipieren von Sachtexten ist das Verfahren Vorlesen geeignet.

1.3 Interpretation

Interpretation der Leseleistung
Das von den Realschülerinnen und –schülern erzielte Durchschnittsergebnis von 3,60 erreichten Punkten erhält seine Bedeutung durch den Vergleich mit dem Durchschnittsergebnis der Hauptschülerinnen und –schüler: Diese erzielten lediglich 2,69 Punkte. Somit schneiden die

[59] Unterstreichen = Methodenkombinationen 1, 4, 7
[60] Reden = Methodenkombinationen 2, 5, 8
[61] Schreiben = Methodenkombinationen 3, 6, 9

Realschülerinnen und –schüler deutlich besser ab. Dieses Ergebnis spiegelt die Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland wieder. Realschülerinnen und –schüler verfügen über eine höhere Lesekompetenz. Nach der Kapazitätstheorie von Just und Carpenter (1992) werden Unterschiede in der Leseleistung auf die unterschiedliche Fähigkeit von Leserinnen und Lesern zurückgeführt, eine bestimmte Informationsmenge im Gedächtnis zu behalten und zu verarbeiten (vgl. Richter & Christmann 2002: 46f). Auf Satz- und Textebene sind eine Vielzahl von Teilinformationen zu integrieren. In welchem Maße das gelingt, hängt von der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ab. Offenbar sind an den Realschulen Schüler/innen vertreten, deren Kapazität des Arbeitsgedächtnis eine größere Menge an simultanen Informationsverarbeitungsprozessen zulässt als die von Schüler/innen an Hauptschulen. Einschränkend bei dieser Interpretation ist allerdings zu bedenken, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses vor allen Dingen bei der globalen Kohärenzbildung auf Textebene als bedeutsam vermutet wird, weniger bei der weniger komplexen lokalen Kohärenzbildung auf Satzebene. Andererseits wiederum verlangt der Lesetest dieser Studie den Vergleich mehrerer Aussagen: Die Aussage des Textes muss mit vier alternativen Aussagen des Lesetests verglichen werden. Dabei liegt der Text zwar vor. Dennoch verlangt dies eine hohe Beanspruchung des Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnisses.

Interpretation der Lesestrategien

Es hat sich keine Methodenkombination gegenüber einer anderen als überlegen herausgestellt. Bei den einzelnen Verfahren wurde die Vermutung eines besonders guten Abschneidens des Verfahrens *Aktivieren von Vorwissen*, das in allen Anleitungen zu Lesestrategien als fester Bestandteil vertreten ist[62], nicht bestätigt. Das *Aktivieren von Vorwissen* ist mit dem *Stilllesen* als etwa gleichwertig anzusehen. Einzig das *Vorlesen* eines Sachtextes führt zu signifikant schlechteren Ergebnissen. Wir vermuten, dass das *Vorlesen* eine Strategie ist, die für das Rezipieren von Sachtexten nicht geeignet ist.

Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs liegen die Ergebnisse der Mittelwerte dichter beieinander. So sind es offensichtlich die Kombinationen, die die Leseleistung bestimmen. Der einzige signifikante Unterschied, der zugunsten des *Redens* gegenüber dem *Schreiben*, kommt durch die schlechten Leseleistungen der Jungen beim *Schreiben* zustande[63]. Diese Methodenfolge zeigt Gemeinsamkeiten zu Ergebnissen in der Hauptschule. Hier weisen Kombinationen mit *Reden* generell das signifikant beste und Kombinationen mit *Schreiben* generell das signifikant schlechteste Ergebnis auf.[64] Daraus schließen wir, dass Herausschreiben von Wörtern ein Verfahren ist, das für das Verstehen von Sachtexten ungünstig ist. Dies gilt allerdings nicht für Realschülerinnen.

Angesichts der ansonsten wenig eindeutigen Aussagekraft der Ergebnisse vermuten wir, dass bei guten Leserinnen und Lesern die Rezeptionsmethoden sekundär werden, wenn Leserinnen und Leser einen effizienten Zugriff auf Wortbedeutungen haben (Perfetti 1985) und/oder in der Lage sind, aufgrund vorwissensgeleiteter Prozesse Inferenzen zu ziehen und ein mentales Modell aufzubauen.

---

[62] SQ3R-Methode von Francis P. Robinson, 1961, und die *PQ4R*-Methode von Thomas & Robinson, 1972.

[63] Bei den Realschülerinnen ist es gleichgültig, welche Methode im zweiten Rezeptionsdurchgang angewandt wird (vgl. Kap. 2).

[64] Dieses Ergebnis ist bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen (vgl. Teil B Kap. 2).

2. Gender: Leseleistungen bei Mädchen und Jungen in der Realschule

An der Studie haben 1333 Realschülerinnen (51,3%) und 1245 Realschüler (48,1%) der 7. Klasse teilgenommen. Pro Methodenkombination nahmen im Durchschnitt 148 Mädchen und 138 Jungen teil.

2.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

1. Im 7. Schuljahr Realschule gibt es in der Leseleistung insgesamt keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beim Verstehen von Sachtexten.

2. Der einzige signifikante Unterschied in der Leseleistung von Mädchen und Jungen tritt bei folgender Methodenkombination auf: *Still lesen + Schreiben (M3).*
Hier schneiden die Mädchen signifikant besser ab; bei den Jungen entspricht das dem Durchschnittswert.

3. Die Jungen erzielen ihr bestes Ergebnisse mit der Methodenkombination *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7).*

4. Die Mädchen erzielen mit drei Methodenkombinationen die besten Ergebnisse:
Stilllesen + Schreiben (M3)
Stilllesen + Reden (M2)
Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7).

5. Bei beiden Geschlechtern führt die Kombination *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7)* zu sehr guten Leseleistungen.

6. Bei beiden Geschlechtern führt die Kombination *Vorlesen und Schreiben (M6)* zum schlechtesten Ergebnis.

2. 2 Ergebnisse bei Mädchen und Jungen in der Realschule

Insgesamt lässt sich zwischen Mädchen und Jungen kein Unterschied in der Leseleistung feststellen. Der Durchschnittswert aller Methodenkombinationen ergibt bei beiden Geschlechtern ein gleiches Ergebnis (3,6 Punkte).

Auch bei der Präferenz von Methodenkombinationen lassen sich – im Gegensatz zur Hauptschule – nur geringfügige Unterschiede feststellen. Es gibt lediglich eine Methodenkombination, die einen signifikanten Unterschied aufweist: M3 *Still lesen und Schreiben*. Hier schneiden die Mädchen signifikant besser ab als die Jungen (Tab. 4).

Beim Vergleich der *Methodenkombinationen* zeigt sich folgendes Ergebnis (Tab. 7 und 10): Während bei den Jungen nur eine Methodenkombination an der Spitze liegt[65] (M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*), sind es bei den Mädchen gleich drei

[65] Das Ergebnis ist allerdings nicht signifikant.

Methodenkombinationen (M3 *Still lesen und Schreiben*, M2 *Stilllesen und Reden* und M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*). Mit der Methodenkombination *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* sind damit bei beiden Geschlechtern gute Leseleistungen zu erzielen. Ebenso lässt die Methodenkombination M2 *Stilllesen und Reden* bei beiden Geschlechtern gute Leseleistungen erwarten: Bei den Mädchen rangiert diese Methodenkombination auf Platz 2, bei den Jungen auf Platz 3.

Methodenkombinationen		**weiblich**	**männlich**	**P**
M1	Stilllesen + Unterstreichen	3,54	3,54	0,99 (n.s.)
M2	Stilllesen + Reden	3,83	3,77	0,66 (n.s.)
M3	Stilllesen + Schreiben	3,89	3,61	0,04 *
M4	Vorlesen + Unterstreichen	3,57	3,64	0,57 (n.s.)
M5	Vorlesen + Reden	3,59	3,78	0,20 (n.s.)
M6	Vorlesen + Schreiben	3,11	3,18	0,64 (n.s.)
M7	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	3,79	3,93	0,44 (n.s.)
M8	Aktiv Vorwissen + Reden	3,47	3,50	0,83 (n.s.)
M9	Aktiv Vorwissen + Schreiben	3,59	3,70	0,37 (n.s.)
Gesamt		3,62	3,60	0,75 (n.s.)

Tab. 4: Mittelwerte der Methodenkombinationen nach Geschlecht an Realschulen
n.s.: nicht signifikant *: signifikant

Beim Vergleich der einzelnen *Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs* gibt es zwischen den Geschlechtern insgesamt keine signifikanten Unterschiede (Tab. 5). Allerdings erzielen die Mädchen beim *Stilllesen* Ergebnisse, die fast signifikant besser sind. Das Verfahren des *Vorlesens* ergibt bei beiden Geschlechtern das schlechteste Ergebnis.

1. Rezeptions-durchgang	***Stilllesen***	***Vorlesen***	***Aktivieren von Vorwissen***	
Mittelwert Mädchen, Realschule	**3,77 (1.)**	3,45 (3.)	3,58 (2.)	**keine signifikanten Unterschiede**
Mittelwert Jungen, Realschule	3,63 (1.)	3,51 (3.)	3,66 (1.)	**Bei *Stilllesen* Unterschied fast signifikant**
p-Wert Mädchen - Jungen	**0,06 (fast *)**	**0,51** n.s.	**0,36** n.s.	

Tab. 5: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs nach Geschlecht
n.s.: nicht signifikant *: signifikant

Beim Vergleich der einzelnen *Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs* ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Tab. 6). Beide Geschlechter erzielen gleiche Werte beim *Unterstreichen* und beim *Reden* (Tab. 9 und 12).

2. Rezeptions-durchgang	***Unterstreichen***	***Reden***	***Schreiben***	
Mittelwert **Mädchen** Realschule	3,60	3,65	3,60	**keine signifikanten Unterschiede**
Mittelwert **Jungen** Realschule	3,65	3,67	3,49	
p-Wert Mädchen - Jungen	**0,52 n.s.**	**0,78 n.s.**	**0,14 n.s.**	

Tab. 6: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs nach Geschlecht
n.s.: nicht signifikant

Interpretation
Im Gegensatz zu den beiden PISA-Studien von 2000 und 2003, die eine signifikant bessere Leseleistung der Mädchen feststellten, liegen in dieser Studie gleiche Leseleistungen bei beiden Geschlechtern vor. Dieses Ergebnis kann nicht mit dem Hinweis auf die Textsorte erklärt werden. Bei kontinuierlichen Texten, auch Sachtexten, schnitten die Mädchen in den PISA-Studien besser ab. Lediglich in der IGLU-Studie, die aber vom Alter her weniger vergleichbar ist, lag bei Sachtexten ein ausgeglichenes Ergebnis zwischen den Geschlechtern vor. Wir führen die gleichen Leseleistungen auf gleiches Interesse am Text und auf gleiche Motivation zurück.[66]

Das signifikant bessere Abschneiden der Mädchen bei M3 *Still lesen und Schreiben* lässt sich nicht erklären. Es könnte ein generell besseres Abschneiden der Mädchen beim Schreiben vermutet werden. So weisen Richter, May & Brügelmann auf die Überlegenheit der Mädchen beim Schriftspracherwerb zwischen der 1. und der 9. Klasse hin (1994: 157f). Dies lässt sich aber mit Blick auf die anderen Methodenkombinationen, in denen *Schreiben* als zweiter Rezeptionsdurchgang vorkommt, nicht belegen. Bei M6 *Vorlesen und Schreiben* und M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* schneiden sogar die Jungen tendenziell etwas besser ab.

2.3 Ergebnisse bei den Mädchen in der Realschule

Bei den Mädchen führen drei Methodenkombinationen zu den signifikant besten Ergebnissen (Tab. 7):
Stilllesen + Schreiben (M3)
Stilllesen + Reden (M2)
Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7).

Sachtexte werden von Realschülerinnen also dann gut verstanden, wenn der Text zuerst still gelesen wird und wenn anschließend aus dem Text Wörter herausgeschrieben werden oder wenn über den Text geredet wird. Sachtexte werden weiterhin gut verstanden, wenn zuerst im Unterrichtsgespräch Vorwissen zum Thema aktiviert wird und anschließend Wörter im Text unterstrichen werden.

[66] Ausführlich hierzu Teil B Kap. 2.2.

Rang	Methodenkombination bei Mädchen		N	MW
1.	Stilllesen + Schreiben	M3	205	3,89
2.	Stilllesen + Reden	M2	166	3,83
3.	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	M7	70	3,79
4.	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	190	3,59
4.	Vorlesen + Reden	M5	108	3,59
6.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	203	3,57
7.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	141	3,54
8.	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	137	3,47
9.	Vorlesen + Schreiben	M6	113	3,11
Gesamt			1333	3,62

Tab. 7: Rangliste der Mittelwerte bei den Mädchen in den Realschulen
Legende: dunklere Fläche zeigt die Methodenkombinationen im Mittelfeld

Das signifikant schlechteste Ergebnis bei den Mädchen bewirkt die Methodenkombination *Vorlesen und Schreiben* (M6), d.h. der Text wird zuerst von der Lehrkraft vorgelesen, die Realschülerinnen schreiben anschließend aus dem Text Wörter heraus. Alle anderen Methodenkombinationen liegen im Mittelfeld (dunkel markierte Fläche); sie können als gleichwertig angesehen werden. [67]

Beim Vergleich der *Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs* hat sich bei den Mädchen in der Realschule eine signifikante Präferenz für das *Stilllesen* ergeben: Es ist hochsignifikant besser als *Vorlesen* und signifikant besser als *Aktivieren von Vorwissen* (Tab. 8).

Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs	***Stilllesen***	***Vorlesen***	***Aktivierung von Vorwissen***	**Gesamt**
Mittelwert Mädchen, Realschule	**3,77 (1.)** (N = 512)	3,45 (3.) (N = 424)	3,58 (2.) (N = 397)	3,62 (N = 1333)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,00****	**Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,10**	**Aktivieren von Vorwissen– Stilllesen 0,01***	S – A * S – V ** A – V n.s.

Tab. 8: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs (*Stilllesen, Vorlesen und Aktivieren von Vorwissen*) bei Mädchen an Realschulen

Beim Vergleich der *Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs* gibt es bei den Mädchen in der Realschule keine signifikanten Unterschiede (Tab. 9).

[67] Die Ergebnisse verwundern bezüglich der Signifikanzen: M2 *Stilllesen und Reden* ist gegenüber M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* signifikant besser, gegenüber M5 *Vorlesen und Reden* ist M2 hingegen *nicht* signifikant besser, obwohl die Methodenkombinationen M9 und M5 den gleichen Mittelwert einnehmen (3,59). Womöglich liegt das an der unterschiedlichen Zellenbesetzung von M9 und M5 (M9 hat 190 Probandinnen, M5 nur 108). Vgl. Tabellen im Anhang.

Verfahren des 2. Rezeptionsdurchgangs	***Unterstreichen***	***Reden***	***Schreiben***	**Gesamt**
Mittelwert Mädchen, Realschule	3,60 (N = 414)	3,65 (N = 411)	3,60 (N = 508)	3,62 (N = 1333)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,51**	**Reden – Schreiben 0,57**	**Schreiben – Unterstreichen 0,92**	keine signifikanten Unterschiede

Tab. 9: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs (*Stilllesen, Vorlesen und Aktivieren von Vorwissen*) bei Mädchen an Realschulen

Interpretation: Die Ergebnisse lassen sich nur schwer erklären, da auf den ersten Blick keinerlei Gesetzmäßigkeiten bei der Rangfolge der Methodenkombinationen ablesbar sind. Erst die gruppierten Verfahren geben weiteren Aufschluss: Das *stille Lesen* eines Sachtextes ist bei den Mädchen als erfolgreiche Methode für das Verstehen zu benennen: In Kombination mit dem Herausschreiben von Wörtern und in Kombination mit dem Reden über den Text führt es zu den beiden besten Ergebnissen. In Kombination mit dem Unterstreichen von Wörtern zeigt sich immerhin ein Ergebnis im Mittelfeld. Dieser Befund verwundert: In der Grundschule haben die Mädchen zwar auch mit *Stilllesen* gute Leseleistungen erzielt, die präferierte Methode war jedoch das *Aktivieren von Vorwissen*. Dieses Ergebnis kann vorläufig nicht erklärt werden.

Dass es bei den Mädchen gleichgültig ist, mit welchem Verfahren der Sachtext im zweiten Durchgang rezipiert wird, kann daran liegen, dass diese Verfahren in der Schule gleichermaßen eingeübt wurden und Mädchen diese Verfahren beherrschen. Es kann aber auch sein, dass bei den Mädchen das Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs ausschlaggebend ist.

2.4 Ergebnisse bei den Jungen in der Realschule

Beim Vergleich der Methodenkombinationen lassen sich bei den Jungen in der Realschule keine Gesetzmäßigkeiten erkennen (Tab. 10). Das beste Ergebnis wird durch die Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* erreicht.[68] Das signifikant schlechteste Ergebnis wird durch die Methodenkombination M6 *Vorlesen und Schreiben* herbeigeführt. Alle anderen Methodenkombinationen liegen im Mittelfeld (dunkel markierte Fläche).

Beim Vergleich der *Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs* konnte kein Verfahren als besonders günstig oder ungünstig für den Leseerfolg ermittelt werden (Tab. 11). Das *Stilllesen* schneidet genauso gut ab wie das *Aktivieren von Vorwissen*. Nur das *Vorlesen* eines Textes hat den schlechtesten Mittelwert. Diese Methode ist gegenüber dem *Aktivieren von Vorwissen* fast signifikant schlechter.

Beim *zweiten Rezeptionsdurchgang* (Tab. 12) führen bei Jungen in der Realschule das *Unterstreichen* und das *Reden über den Text* gleichwertig zum Verstehenserfolg. Das

[68] Allerdings ist dieses Ergebnis nicht signifikant, was an der zu geringen Zellenbesetzung liegen mag (72 Probanden bei im Durchschnitt 138 Probanden).

Herausschreiben von Wörtern führt hingegen zum schlechtesten Ergebnis: Im Vergleich zum *Reden* ist es signifikant schlechter, im Vergleich zum *Unterstreichen* ist es fast signifikant schlechter (p: 0,06).

Rang	**Methodenkombinationen bei Jungen**		**N**	**MW**
1.	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	M7	72	3,93
2.	Vorlesen + Reden	M5	118	3,78
3.	Stilllesen + Reden	M2	146	3,77
4.	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	165	3,70
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	134	3,64
6.	Stilllesen + Schreiben	M3	107	3,61
7.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	185	3,54
8.	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	165	3,50
9.	Vorlesen + Schreiben	M6	153	3,18
Gesamt			1245	3,60

Tab. 10: Rangliste der Mittelwerte bei den Jungen an Realschulen
Legende: dunklere Fläche zeigt die Methodenkombinationen im Mittelfeld

Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs	***Stilllesen***	***Vorlesen***	***Aktivierung von Vorwissen***	**Gesamt**
Mittelwert **Jungen,** Realschule	3,63 (1.) (N = 438)	3,51 (3.) (N = 405)	3,66 (1.) (N = 402)	3,60 (N = 1245)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,11**	**Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,07**	**Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,77**	keine signifikanten Unterschiede A entspricht S A – V fast *

Tab. 11: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs (*Stilllesen, Vorlesen und Aktivieren von Vorwissen*) bei Jungen an Realschulen

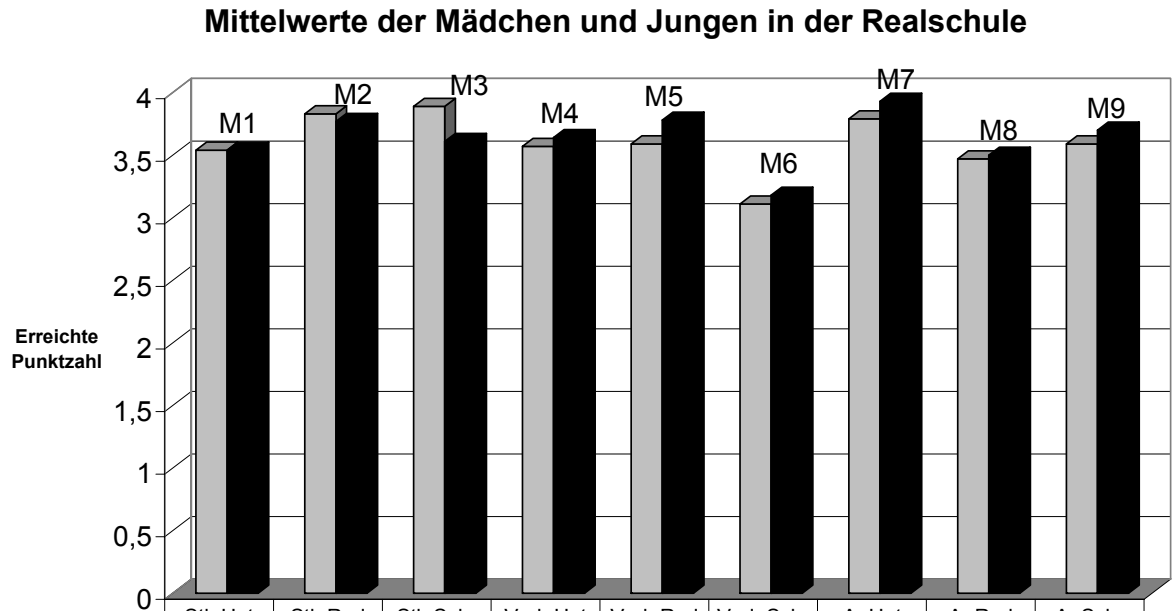
Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs	***Unterstreichen***	***Reden***	***Schreiben***	**Gesamt**
Mittelwert Jungen, Realschule	3,65 (1.) (N = 391	3,67 (1.) (N = 429)	3,49 (3.) (N = 425)	3,60 (N = 1245)
p-Werte	**Unterstreichen– Reden 0,79**	**Reden – Schreiben 0,03***	**Schreiben – Unterstreichen 0,06**	R entspricht U R – Sr * U – Sr fast *

Tab. 12: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs (*Unterstreichen, Reden und Schreiben)* bei Jungen an Realschulen

Interpretation: Die Ergebnisse lassen sich nur sehr schwer erklären, da keinerlei Gesetzmäßigkeit bei Rangfolge de Methodenkombinationen ablesbar ist. Im *ersten Rezeptionsdurchgang* ist es bei Jungen in der Realschule gleichgültig, ob der Text zuerst still gelesen wird oder ob zuerst Vorwissen aktiviert wird. Es ist zu vermuten, dass gleichermaßen Bottom-up-Prozesse und Top-down-Prozesse das Textverstehen beeinflussen. Im Vergleich zur Grundschule hat sich hier eine Änderung ergeben: Das *Stilllesen* war bei Jungen in der 4. Klasse das Verfahren mit den besten Ergebnissen (Belgrad, Grütz & Pfaff 2003).
Ferner kann eine tendenzielle Präferenz der Jungen in der Realschule für das *Aktivieren von Vorwissen* im Vergleich zum *Vorlesen* eines Sachtextes festgestellt werden. Daraus kann man vorsichtig schließen, dass das *Vorlesen* eines Sachtextes ein ungeeignetes Verfahren ist. Deutlich ist bei den Jungen aber das schlechte Abschneiden des *Schreibens.* Dieser Befund bestätigt Ergebnisse anderer Studien (Richter, May & Brügelmann 1994: 157f).

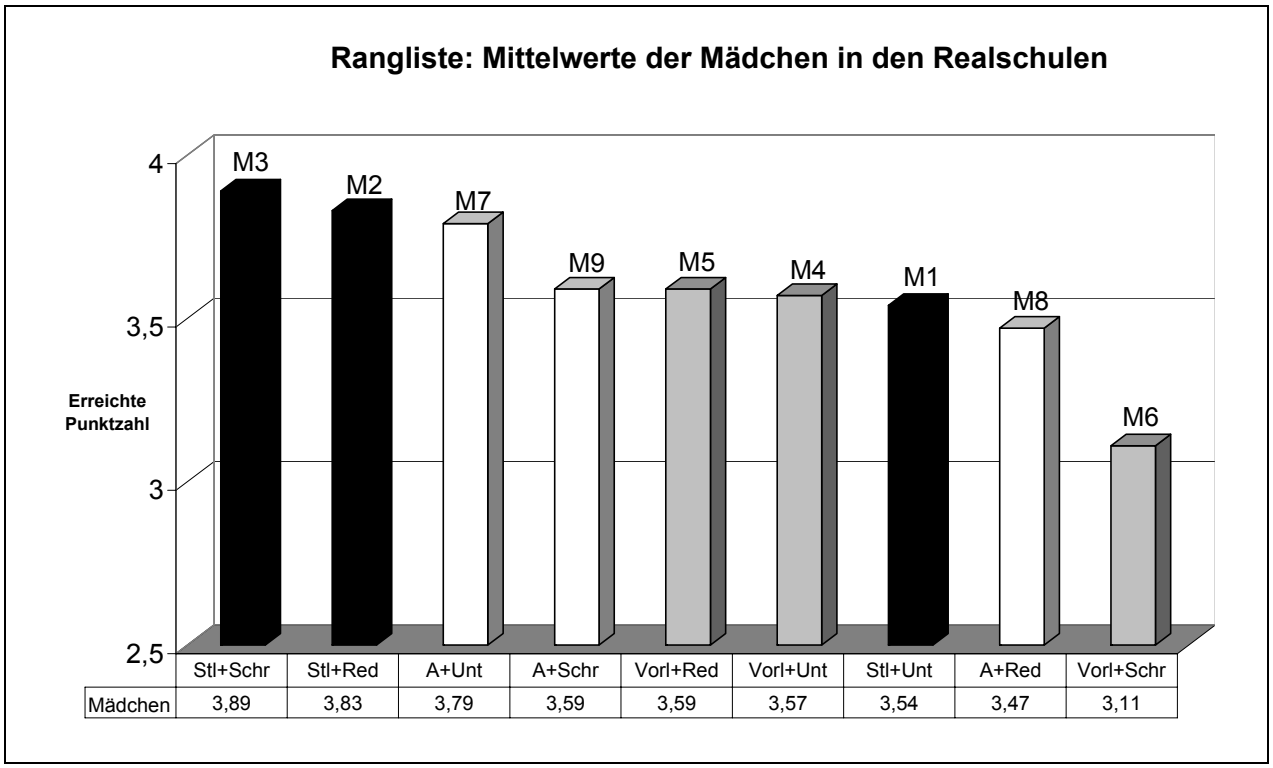
2.5 Zusammenfassung

1. Im 7. Schuljahr Realschule gibt es **insgesamt keinen Unterschied** zwischen Mädchen und Jungen beim Verstehen von Sachtexten.
   - Bei beiden Geschlechtern schneiden folgende Methodenkombinationen gut ab:
     Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7)
     Stilllesen + Reden (M2).
   - Die Methodenkombination *Vorlesen + Schreiben* (M6) führt bei beiden Geschlechtern zum schlechtesten Ergebnis.

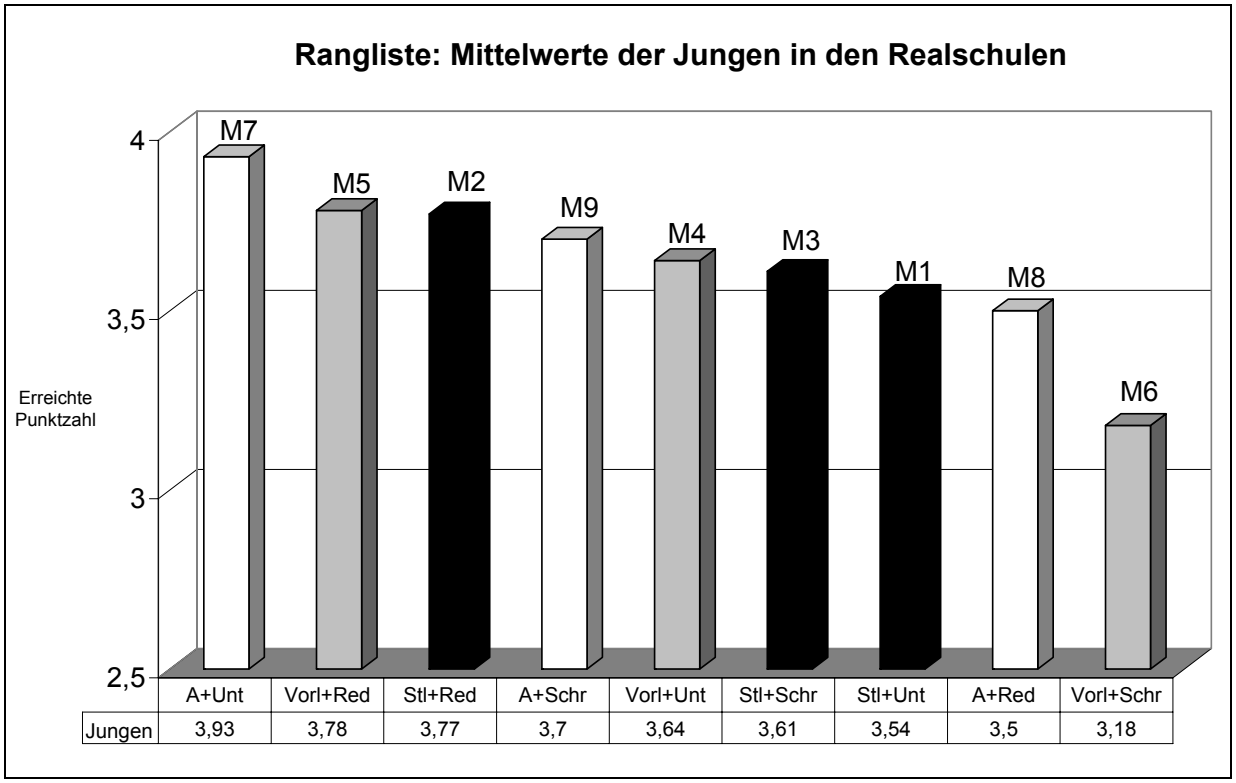


	Stl+Unt	Stl+Red	Stl+Schr	Vorl+Unt	Vorl+Red	Vorl+Schr	A+Unt	A+Red	A+Schr
Mädchen	3,54	3,83	3,89	3,57	3,59	3,11	3,79	3,47	3,59
Jungen	3,54	3,77	3,61	3,64	3,78	3,18	3,93	3,5	3,7

Tab.13 Mittelwerte der Mädchen und Jungen in der Realschule 7. Klasse



Tab.14 Rangliste der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Realschule 7. Klasse



Tab.15: Rangliste der Methodenkombinationen bei Jungen in der Realschule 7. Klasse

2. Der einzige signifikante Unterschied in der Leseleistung von Mädchen und Jungen tritt bei der Methodenkombination *Still lesen + Schreiben (M3)* auf. Hier schneiden die Mädchen besonders gut ab; bei den Jungen entspricht das dem Durchschnittswert.

3. Die Ergebnisse bei den Mädchen (Abb. 2):

- Drei Methodenkombinationen führen zu den besten Ergebnissen:

  Stilllesen + Schreiben (M3)
  Stilllesen + Reden (M2)
  Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7).

- Das mit Abstand schlechteste Ergebnis bei den Mädchen bringt die Methodenkombination *Vorlesen und Schreiben (M6)*.
- Alle anderen Methodenkombinationen liegen im Mittelfeld. Es konnte kein einzelnes Verfahren als besonders günstig oder ungünstig für den Leseerfolg ermittelt werden.
- Im ersten Rezeptionsdurchgang kann bei den Realschülerinnen mit gewisser Vorsicht das *stille Durchlesen* eines Sachtextes als generell erfolgreiches Verfahren angesehen werden. Das *Vorlesen* schneidet am schlechtesten ab.
- Im zweiten Rezeptionsdurchgang zeigen Kombinationen mit dem *Unterstreichen* und mit dem *Reden* im Durchschnitt gleichwertige Erfolge. Das Herausschreiben von Wörtern schneidet am schlechtesten ab.

4. Die Ergebnisse bei den Jungen (Abb. 3):

- Das beste Ergebnisse bei den Jungen:
  Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen (M7).
- Das mit Abstand schlechteste Ergebnis bei den Jungen bringt die Methodenkombination *Vorlesen und Schreiben (M6)*.
- Alle anderen Methodenkombinationen liegen im Mittelfeld. Es konnte kein einzelnes Verfahren als *besonders* günstig oder ungünstig für den Leseerfolg ermittelt werden. Die Ergebnisse hängen von der *Kombination* der Methoden ab.
- Im ersten Rezeptionsdurchgang ist allenfalls eine tendenzielle Präferenz für Kombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* festzustellen. Das *Vorlesen* schneidet am schlechtesten ab.
- Im zweiten Rezeptionsdurchgang zeigen Kombinationen mit dem *Unterstreichen* und mit dem *Reden* im Durchschnitt gleichwertige Erfolge. Das Herausschreiben von Wörtern schneidet am schlechtesten ab.

5. Überblick über die wichtigsten Ergebnisse im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen

	Beste Methodenkombination	Schlechteste Methodenkombination	Erster Rezeptions-durchgang	Zweiter Rezeptions-durchgang
Jungen	**M7** *Aktivieren von Vor-wissen + Unterstreichen*	**M6** *Vorlesen + Schreiben*	1. *Stilllesen / Aktivieren Vorwiss.* 2. *Vorlesen*	1. *Unter-streichen / Reden* 2. *Schreiben**
Mädchen	M3 *Stilllesen +Schreiben* M2 *Stilllesen + Reden* **M7** *Aktivieren von Vor-wissen + Unterstreichen*	**M6** *Vorlesen + Schreiben*	1. *Stilllesen** 2. *Aktivieren Vorw.* 3. *Vorlesen*	gleichwertig: *Unterstreichen* *Reden* *Schreiben*

Tab. 16: Vergleich der Ergebnisse bei Mädchen und Jungen in der Realschule 7. Klasse

3. **Migrationshintergrund:** Unterschiede zwischen Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler/innen mit Migrationshintergrund

In den Realschulen nahmen 372 Schüler/innen mit Migrationshintergrund und 2208 Schüler/innen deutscher Erstsprache teil.

Auf den Fragebögen kreuzten die Schüler/innen eine unter drei Möglichkeiten an:
- zu Hause sprechen wir deutsch
- zu Hause sprechen wir nicht deutsch
- zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache.

Die beiden letzten Antwortmöglichkeiten wurden zu einer Gruppe zusammengefasst, da die einzelnen Stichproben zu klein und nicht aussagekräftig gewesen wären.

3.1 Überblick über die wichtigsten Ergebnisse

1. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schneiden signifikant schlechter ab als Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache.

2. Beide Gruppen erzielen mit der Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* die beste Leseleistung.

3. Beide Gruppen erzielen mit der Methodenkombination M6 *Vorlesen und Schreiben* die schlechteste Leseleistung.

4. **Befunde bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund**:
   - Verfahren mit dem *Aktivieren von Vorwissen* sind den anderen Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgang tendenziell überlegen. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.
   - Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs ist eine Tendenz zum *Unterstreichen* festzustellen. Die Unterschiede sind nicht signifikant.

5. **Befunde bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache**:
   - Verfahren mit dem *Stilllesen* im ersten Rezeptionsdurchgang weisen signifikant bessere Ergebnisse auf als Kombinationen mit den anderen Verfahren.
   - Kombinationen mit dem *Reden* weisen gegenüber Kombinationen mit dem *Schreiben* signifikant bessere Ergebnisse auf.

3.2 Ergebnisse bei beiden Gruppen

Methodenkombinationen
Insgesamt schneiden Schüler/innen mit Migrationshintergrund signifikant schlechter ab als Schüler/innen deutscher Erstsprache (Tab.19, 20). Manche Methodenkombinationen erzielen bei beiden Gruppen jedoch annähernd gleiche Mittelwerte: Dies sind die Kombinationen M4 *Vorlesen und Unterstreichen* und M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* (s. Tab. 17).

Methodenkombinationen		Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch	Schüler/innen mit Migrationshintergrund[69]
M1	Stilllesen + Unterstreichen	3,61 (N= 268)	3,19 (N= 57)
M2	Stilllesen + Reden	3,84 (N= 291)	3,33 (N= 21)
M3	Stilllesen + Schreiben	3,83 (N= 281)	3,29 (N= 31)
M4	Vorlesen + Unterstreichen	3,61 (N= 285)	3,56 (N= 52)
M5	Vorlesen + Reden	3,74 (N= 201)	3,32 (N= 25)
M6	Vorlesen + Schreiben	3,20 (N= 209)	2,90 (N= 60)
M7	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	3,84 (N= 128)	4,00 (N= 14!)
M8	Aktiv Vorwissen + Reden	3,53 (N= 247)	3,22 (N= 54)
M9	Aktiv Vorwissen + Schreiben	3,64 (N= 298)	3,62 (N= 58)
Gesamt		3,65 (N=2208)	3,32 (N= 372)

Tab. 17: Mittelwerte der Methodenkombinationen getrennt nach Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Erstsprache Deutsch an Realschulen 7. Klasse

Vergleicht man die Rangfolge der Methodenkombinationen (Tab. 18), zeigt sich, dass die Methodenkombination mit dem besten Ergebnis und die Methodenkombination mit dem schlechtesten Ergebnis bei beiden Gruppen gleich sind: Beide erbringen bei der Kombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* die beste Leseleistung, bei der Kombination M6 *Vorlesen und Schreiben* die schlechteste Leseleistung. Die Rangfolge aller anderen Methodenkombinationen ist zwischen den beiden Gruppen verschieden.

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs

Bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist eine deutliche Präferenz für Kombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* zu verzeichnen (Tab. 19). Der Mittelwert dieser Verfahren liegt mit 3,49 Punkten über dem Durchschnitt von 3,32.[70] Im Vergleich zur Gruppe der Schüler/innen deutscher Erstsprache zeigt sich die Stärke dieses Verfahrens: Das *Aktivieren von Vorwissen* ist das einzige Verfahren, das keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen von Schüler/innen aufweist.

Alle anderen Verfahren weisen signifikante oder hochsignifikante Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen auf: hochsignifikant bei den Kombinationen mit dem *Stilllesen* und signifikant bei Kombinationen mit dem *Vorlesen*, jeweils zugunsten der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch.

[69] „zu Hause sprechen wir nicht deutsch“ oder „deutsch und eine andere Sprache“.

[70] Dies bedeutet allerdings *innerhalb* der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund keinen signifikanten Unterschied zu Kombinationen mit dem *Stilllesen* oder dem *Vorlesen* (s. Tab. 22).

Rang	Methodenkombinationen Schüler/innen Erstsprache Deutsch			Methodenkombinationen Schüler/innen mit Migrationshintergrund		
1.	**M7**	**Aktiv Vorwissen + Unterstreichen**	3,84 (N= 128)	**Aktiv Vorwissen + Unterstreichen**	**M7**	4,00 (N= 14!)
2.	M2	Stilllesen + Reden	3,84 (N= 291)	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	3,62 (N= 58)
3.	M3	Stilllesen + Schreiben	3,83 (N= 281)	Vorlesen + Unterstreichen	M4	3,56 (N= 52)
4.	M5	Vorlesen + Reden	3,74 (N= 201)	Stilllesen + Reden	M2	3,33 (N= 21)
5.	M9	Aktiv Vorwissen + Schreiben	3,64 (N= 298)	Vorlesen + Reden	M5	3,32 (N= 25)
6.	M4	Vorlesen + Unterstreichen	3,61 (N= 285)	Stilllesen + Schreiben	M3	3,29 (N= 31)
7.	M1	Stilllesen + Unterstreichen	3,61 (N= 268)	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	3,22 (N= 54)
8.	M8	Aktiv Vorwissen + Reden	3,53 (N= 247)	Stilllesen + Unterstreichen	M1	3,19 (N= 57)
9.	**M6**	**Vorlesen + Schreiben**	3,20 (N= 209)	**Vorlesen + Schreiben**	**M6**	2,90 (N= 60)
Gesamt			3,65 (N=2208)	Gesamt		3,32 (N= 372)

Tab. 18: Vergleich der Ranglisten der Methodenkombinationen: Schüler/innen Erstsprache Deutsch und Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Realschule

Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs	***Stilllesen***[71]	***Vorlesen***[72]	***Aktivierung von Vorwissen***[73]	**Gesamt**
Mittelwert **Erstsprache Deutsch** Realschule	3,76 (1.)	3,52 (3.)	3,64 (2.)	3,65
Mittelwert **Migrationshintergrund** Realschule	3,25 (2.)	3,23 (2.)	**3,49 (1.)**	3,32
p-Wert: Erstsprache Deutsch : Migrationshintergrund	Stilllesen **0,00****	Vorlesen **0,01***	Aktivieren von Vorwissen **0,19 n.s.**	

Tab. 19: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen nach dem Kriterium Migrationshintergrund

[71] Stilllesen = Methodenkombinationen 1, 2, 3
[72] Vorlesen = Methodenkombinationen 4, 5, 6
[73] Aktivierung von Vorwissen = Methodenkombinationen 7, 8, 9

Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
Der Vergleich der Leseleistungen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund mit denen der Schüler/innen deutscher Erstsprache weist bei allen Kombinationen mit dem gleichen zweiten Rezeptionsdurchgang signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede auf (Tab. 20): Bei Kombinationen mit dem *Unterstreichen* unterscheiden sich die Leseleistungen beider Gruppen signifikant, bei Kombinationen mit dem *Reden* und dem *Schreiben* gibt es hochsignifikante Unterschiede, jeweils zugunsten der Schüler/innen deutscher Erstsprache.[74]

Verfahren des 2. Rezeptionsdurchgangs	***Unterstreichen***[75]	***Reden***[76]	***Schreiben***[77]	**Gesamt**
Mittelwert **Erstsprache Deutsch** Realschule	3,65	3,71	3,59	3,65
Mittelwert **Migrationshintergrund** Realschule	**3,44**	3,27	3,26	3,32
p-Wert Erstsprache Deutsch - Migrationshintergrund	Unterstreichen **0,05***	Reden **0,00****	Schreiben **0,00****	

Tab. 20: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen nach dem Kriterium Migrationshintergrund
*: signifikant ** hochsignifikant

Interpretation
Bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs ergibt sich bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund die beste Leseleistung beim *Aktivieren von Vorwissen*; die Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen sind nicht signifikant. Das legt folgende Vermutung nahe: Schlechtere Leserinnen und Leser[78] kommen dann zu besseren Leseleistungen, wenn sie sich auf den Inhalt des Textes einstimmen und somit eine Erwartungshaltung an den Text aufbauen können. Dies leistet eine Hilfe beim Aufbau eines mentalen Modells, wenn der Text anschließend gelesen wird. Das *Aktivieren von Vorwissen*, das in der Leseforschung generell als bedeutsam für das Textverstehen angesehen wird, scheint bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Realschule besonders wirksam zu sein.

Das *stille Lesen* weist hochsignifikante Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen auf. Bei schlechteren Leser/innen kann es allein deshalb zu Schwierigkeiten beim Verstehen kommen, weil das Erfassen von Wörtern und Sätzen zu lückenhaft erfolgt und damit der Aufbau eines kohärenten Textmodells behindert wird. Gute Leser/innen kommen mit diesem Verfahren bei Sachtexten womöglich deshalb am besten zurecht, weil *Stilllesen* ein individuelles Lesetempo erlaubt und je nach Bedarf vor und zurück gelesen werden kann.

---

[74] *Innerhalb* der jeweiligen Schülergruppen sind die Unterschiede bei den Verfahren mit gleichem zweiten Rezeptionsdurchgang wie folgt: Es zeigt sich bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache ein signifikanter Unterschied zwischen Kombinationen mit dem *Reden* und Kombinationen mit dem *Schreiben* (s. auch Tab.26). Bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund zeigen Kombinationen mit dem *Unterstreichen* zwar insgesamt bessere Ergebnisse als Kombinationen mit dem *Reden* oder mit dem *Schreiben*. Die Unterschiede sind allerdings nicht signifikant (s. auch Tab. 23)
[75] Unterstreichen = Methodenkombinationen 1, 4, 7
[76] Reden = Methodenkombinationen 2, 5, 8
[77] Schreiben = Methodenkombinationen 3, 6, 9
[78] Die signifikanten Unterschiede in der Leseleistung zu Schüler/innen deutscher Erstsprache rechtfertigen die Zuordnung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu schlechten Leserinnen und Lesern.

Das *Vorlesen* weist signifikante Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen auf. Es schneidet bei beiden Schülergruppen schlecht ab. Dies kann daran liegen, dass diese Methode bei Sachtexten eher ungeeignet ist. Vorlesen eignet sich eher bei narrativen Texten; der Untersuchungstext ist rein deskriptiv. Bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund wirkt sich das noch deutlicher aus als bei Schüler/innen deutscher Erstsprache.

Bei allen Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs gibt es signifikante (*Unterstreichen*) und hochsignifikante Unterschiede (*Reden*, *Schreiben*) zwischen beiden Schülergruppen. Das deutlich schlechtere Abschneiden des *Redens über den Text* bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund mag daran liegen, dass im Unterrichtsgespräch die unterschiedlichen Schülerbeiträge den Aufbau eines kohärenten Textmodells eher behindern.

Schreiben schneidet bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund hochsignifikant schlechter ab; es weist bei beiden Schülergruppen schlechte Ergebnisse auf. Das Herausschreiben von Wörtern behindert offenbar generell das Leseverstehen von Sachtexten. Bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund wirkt sich das deutlicher aus als bei Schüler/innen deutscher Erstsprache.

Der Unterschied beim *Unterstreichen* fällt zwischen beiden Schülergruppen geringer aus, ist aber dennoch signifikant. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund erzielen beim *Unterstreichen* von Textstellen überdurchschnittliche Leseleistungen. Dies ist ein Verfahren, das die eigenständige Textverarbeitung durch die Schüler/innen verlangt, aber dennoch nicht so aufwändig wie das Herausschreiben von Wörtern ist.

3.3 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Methodenkombinationen
Die Ergebnisse lassen sich gemäß der numerischen Nähe der Mittelwerte gruppieren. Bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund ergeben sich vier Ranggruppen (Tab.21):
Das beste Ergebnis erbringt die Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*.[79]

Auf Rang zwei folgen M9 *Aktivierung von Vorwissen und Schreiben* und M4 *Vorlesen und Unterstreichen*. Gemäß dem Mittelwert schneiden damit jeweils zwei Methodenkombinationen gut ab, die entweder im ersten Rezeptionsdurchgang das Verfahren *Aktivieren von Vorwissen* oder im zweiten Rezeptionsdurchgang das Verfahren *Unterstreichen* haben.

In der dritten Ranggruppe befinden sich alle Kombinationen mit dem *Stilllesen* und alle Kombinationen mit dem *Reden*. Kombinationen mit diesen Verfahren schneiden gegenüber den Ergebnissen bei Schüler/innen deutscher Erstsprache hochsignifikant schlechter ab.
Den schlechtesten Mittelwert hat die Kombination M6 *Vorlesen und Schreiben*. Warum gerade diese Kombination so schlecht abschneidet, lässt sich nicht erklären: Die einzelnen Verfahren dieser Kombination weisen in anderen Kombinationen Leseleistungen im mittleren und oberen Leistungsbereich auf.

[79] Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass das Ergebnis dieser Methodenkombination aufgrund der geringen Anzahl von Proband/innen nicht signifikant ist. Dennoch erscheint es plausibel, da diese Methodenkombination bei allen Realschüler/innen mit das beste Ergebnis aufweist.

Rang	Methodenkombination bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund		
1	M7	Aktivierung Vorwissen + Unterstreichen	4,00
2	M9 M4	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben Vorlesen + Unterstreichen	3,62 3,56
3	M2 M5 M3 M8 M1	Stilllesen + Reden Vorlesen + Reden Stilllesen + Schreiben Aktivierung von Vorwissen + Reden Stilllesen + Unterstreichen	3,33 3,32 3,29 3,22 3,19
4	M6	Vorlesen + Schreiben	2,90

Tab. 21: Ranggruppen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs

Bei Kombinationen mit *Aktivieren von Vorwissen* schneiden Schüler/innen mit Migrationshintergrund am besten ab (Tab. 22).[80] Das *Aktivieren von Vorwissen* ist im Vergleich zum *Vorlesen* fast signifikant besser. Die Verfahren *Stilllesen* und *Vorlesen* haben gleiche Mittelwerte; sie schneiden am schlechtesten ab.

Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs	***Stilllesen***	***Vorlesen***	***Aktivierung von Vorwissen***	**Gesamt**
Mittelwert **Migrationshintergrund** Realschule	3,25 (2.) (N = 109)	3,23 (2.) (N = 137)	**3,49 (1.)** (N =126)	3,32 (N = 372)
p-Werte	Stilllesen – Vorlesen **0,89**	Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen **0,07**	Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen **0,10**	keine signifikanten Unterschiede

Tab. 22: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Verfahren des 2. Rezeptionsdurchgangs	***Unterstreichen***	***Reden***	***Schreiben***	**Gesamt**
Mittelwert **Migrationshintergrund** Realschule	3,44 (N = 123)	3,27 (N = 100)	3,26 (N = 149)	3,32 (N = 372)
p-Werte	Unterstreichen– Reden **0,28**	Reden – Schreiben **0,96**	Schreiben – Unterstreichen **0,22**	keine signifikanten Unterschiede

Tab. 23: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund

[80] Hierbei gibt es keinen signifikanten Unterschied zu den Leseleistungen der Gruppe der Schüler/innen deutscher Erstsprache (vgl. Tab. 19).

Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs lässt sich zwar anhand des Mittelwertes eine Tendenz zum *Unterstreichen* feststellen, die Signifikanzanalysen bestätigen dieses Ergebnis jedoch nicht (Tab. 23). Zwischen den Verfahren *Unterstreichen - Reden – Schreiben* gibt es bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund keine signifikanten Unterschiede.

Interpretation
Das *Aktivieren von Vorwissen*, das den Aufbau einer Erwartungshaltung an den Text hervorruft, führt bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu den besten Ergebnissen beim Leseverstehen. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse einer Vielzahl von Studien (z.B. Yekovich und Walker, 1987) und die aktuelle Tendenz in der Lesekompetenzforschung, die interaktionistischen Modellen den Vorzug gibt (Richter/ Christmann: 2002:28; Schematheorie von Spiro, 1980). Womöglich ist es bei schlechteren Leser/innen von Vorteil, die mentale Textrepräsentation durch die inhaltliche Vorbereitung zu erleichtern.[81]

Dass *Reden* und *Schreiben* bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Realschulen gleich abschneiden, ist verwunderlich. Bei beiden Gruppen an Hauptschulen und bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache an Realschulen gibt es zwischen beiden Verfahren immer signifikante Unterschiede zugunsten des *Redens*. Aus nicht geklärten Gründen schneidet *Reden* hier schlecht ab.[82]

3.4 Ergebnisse bei Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch

Methodenkombinationen
Aufgrund der numerischen Nähe der Mittelwerte lassen sich die Ergebnisse gruppieren. Danach ergeben sich bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache drei Ranggruppen (Tab.24). In der ersten Ranggruppe weisen drei Methodenkombinationen gleichwertig die besten Erfolge auf: M7 *Aktivieren von Vorwissen und Unterstreichen*, M2 *Stilllesen und Reden* und M3 *Stilllesen und Schreiben*.[83] Die Positionierung des *Stilllesens* im oberen Rangfeld wird durch die Signifikanzberechnung bestätigt: Das *Stilllesen* hebt sich insgesamt signifikant besser von den anderen Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs ab (Tab.25).

Rang	Methodenkombinationen Erstsprache Deutsch		
1	M7	Aktivierung Vorwissen + Unterstreichen	3,84
	M2	Stilllesen + Reden	3,84
	M3	Stilllesen + Schreiben	3,83
2	M5	Vorlesen + Reden	3,74
	M9	Aktivierung von Vorwissen + Schreiben	3,64
	M4	Vorlesen + Unterstreichen	3,61
	M1	Stilllesen + Unterstreichen	3,61
	M8	Aktivierung von Vorwissen + Reden	3,53
3	M6	Vorlesen + Schreiben	3,20

Tab. 24:Ranggruppen bei Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch
Das Mittelfeld (Ranggruppe 2) ist dunkel markiert.

[81] Zur weiteren Interpretation vergleiche Kap. 3.2.
[82] Zur weiteren Interpretation vergleiche Kap. 3.2.
[83] Die Rangfolge der Methodenkombination der Schüler/innen deutscher Erstsprache (Tab. 24) entspricht der Rangfolge der Methodenkombination aller Schüler/innen an Realschulen (Tab. 1). Dies liegt an der numerischen Dominanz der Schüler/innen deutscher Erstsprache.

Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs
Bei Kombinationen mit gleichem Verfahren im ersten Rezeptionsdurchgang lassen sich bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache signifikante Unterschiede erkennen (Tab. 25). Das *Stilllesen* geht eindeutig als das Verfahren mit den besten Leseleistungen hervor: Es ist gegenüber dem *Vorlesen* hochsignifikant, gegenüber dem *Aktivieren von Vorwissen* signifikant besser. *Aktivieren von Vorwissen* schneidet am zweitbesten ab; gegenüber dem *Vorlesen* ist der Vorsprung annähernd signifikant.

Verfahren des 1. Rezeptions-durchgangs	***Stilllesen***	***Vorlesen***	***Aktivierung von Vorwissen***	**Gesamt**
Mittelwert **Erstsprache Deutsch** Realschule	3,76 (1.) (N= 840)	3,52 (3.) (N = 695)	3,64 (2.) (N = 673)	3,65 (N = 2208)
p-Werte	Stilllesen – Vorlesen **0,00****	Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen **0,06**	Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen **0,03***	S – A * S – V ** A – V fast*

Tab. 25: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Erstsprache Deutsch
n.s.: nicht signifikant *: signifikant ** hochsignifikant

Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
Kombinationen mit dem *Reden* zeigen signifikante Unterschiede gegenüber Kombinationen mit *Schreiben* (Tab. 26). Ansonsten liegen zwischen den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs keine signifikanten Unterschiede vor.

Verfahren des 2. Rezeptions-durchgangs	***Unterstreichen***	***Reden***	***Schreiben***	**Gesamt**
Mittelwert **Erstsprache Deutsch** Realschule	3,65 (N = 681)	3,71 (N = 739)	3,59 (N = 788)	3,65 (N = 2208)
p-Werte	Unterstreichen– Reden **0,36**	Reden – Schreiben **0,05***	Schreiben – Unterstreichen **0,29**	R – U n.s. R – Sr * U – Sr n.s.

Tab. 26: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen Erstsprache Deutsch
n.s.: nicht signifikant *: signifikant

Interpretation
Das gute Abschneiden des *Stilllesen*s bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache ist eine Bestätigung der Befunde in der Grundschul-Studie 4. Klasse (Belgrad, Grütz & Pfaff 2003:27). Dieses Verfahren liegt in signifikanter Weise vorn. Dieser Befund bestätigt Perfettis Theorie der verbalen Effizienz (1987), der die automatisierte und effiziente Worterkennung für das erfolgreiche Verarbeiten eines Textes verantwortlich macht. Ebenso erklärend wirkt auch das interaktiv-kompensatorische Modell von Stanovich (1980), das neben den

Verarbeitungsprozessen auf Wortebene auch den Kontext des Satzes heranzieht, um Textverstehen zu erzielen. Da in unserer Studie den Proband/innen sehr viel Zeit zum Rezipieren des Textes und auch zur Bearbeitung des Lesetestes (bei dessen Bearbeitung der Ausgangstext vorlag) gegeben wurde, ist anzunehmen, dass auch langsame bzw. „schlechte" Leser sich den Text in ihrem individuellen, vielleicht sehr langsamen Tempo semantisch erschließen konnten.

Dass zwischen *Reden* und *Schreiben* ein signifikanter Unterschied besteht, scheint daran zu liegen, dass das Herausschreiben von Wörtern womöglich zu aufwändig ist und daher in dieser Altersgruppe das Textverstehen behindert. *Schreiben* schneidet in der Hauptschule und in der Realschule eher schlecht ab.

Zusammenfassung

1. Methodenkombinationen

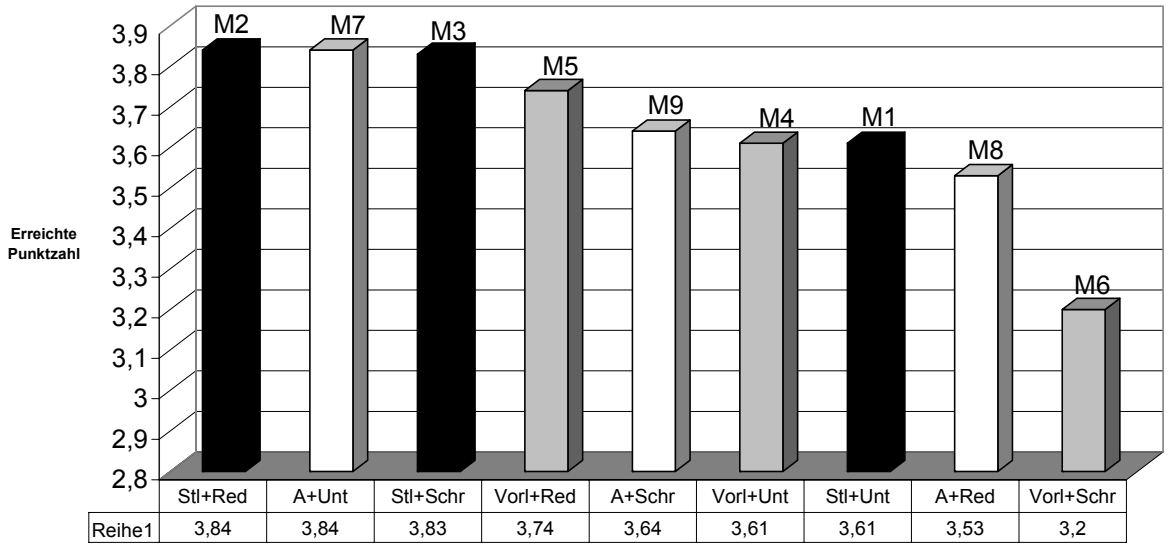
1. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schneiden signifikant schlechter ab als Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache.
2. Beide Gruppen erzielen mit der Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* die beste Leseleistung.
3. Beide Gruppen erzielen mit der Methodenkombination M6 *Vorlesen und Schreiben* die schlechteste Leseleistung.

2. Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs

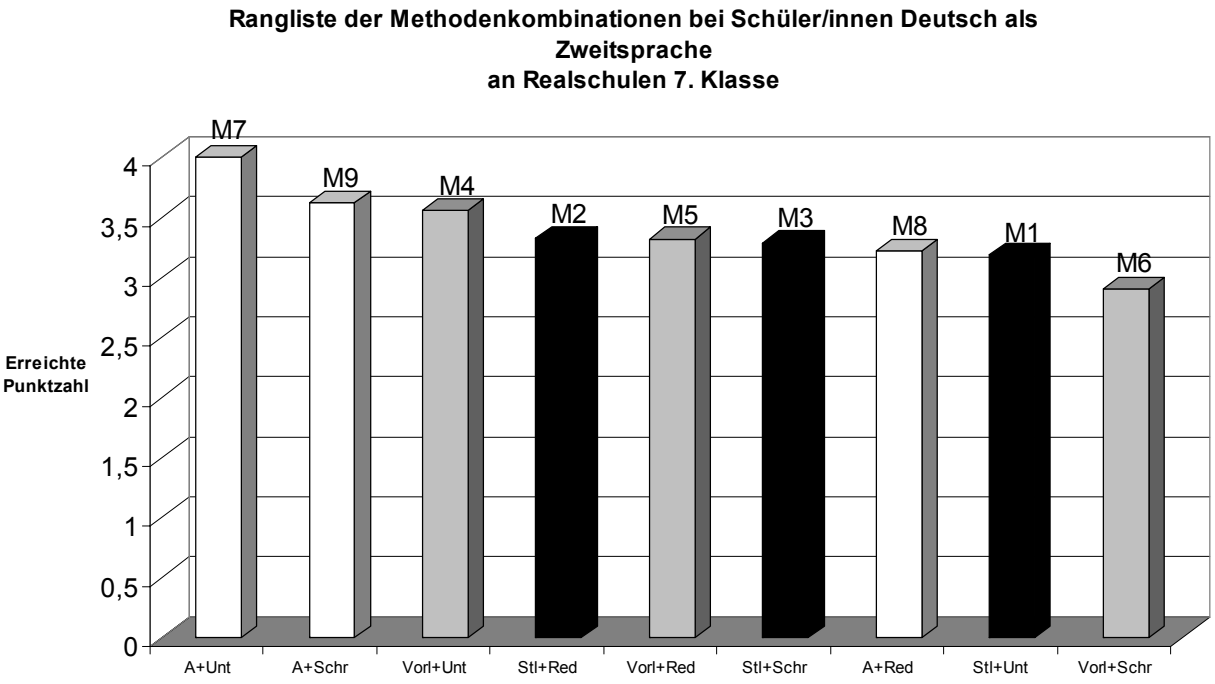
1. Beim *Aktivieren von Vorwissen* gibt es zwischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Schüler/innen deutscher Erstsprache keine signifikanten Unterschiede in der Leseleistung.
2. Schüler/innen mit Migrationshintergrund verstehen einen Text im Vergleich zu Schüler/innen deutscher Erstsprache allerdings signifikant schlechter, wenn der Text *still gelesen* werden muss oder wenn er von der Lehrkraft *vorgelesen* wird.
3. Innerhalb der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zeigen Verfahren mit dem *Aktivieren von Vorwissen* als erstem Rezeptionsdurchgang insgesamt bessere Ergebnisse als Kombinationen mit dem *Stilllesen* und dem *Vorlesen.* Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.
4. Bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache zeigen Verfahren mit dem *Stilllesen* als erstem Rezeptionsdurchgang signifikant bessere Ergebnisse als Kombinationen mit dem *Aktivieren von Vorwissen* und dem *Vorlesen.*

3. Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs

1. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund erzielen bei allen Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs signifikant bis hochsignifikant schlechtere Leseleistungen als Schüler/innen deutscher Erstsprache.
2. Innerhalb der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt es zwischen den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs keine signifikanten Unterschiede. Es ist allenfalls eine Tendenz zum *Unterstreichen* festzustellen.
3. Bei den Schüler/innen deutscher Erstsprache weisen Kombinationen mit dem *Reden* im Vergleich zu Kombinationen mit dem *Schreiben* signifikant bessere Ergebnisse auf. Im Vergleich zu Kombinationen mit dem *Unterstreichen* sind die Unterschiede nicht signifikant.



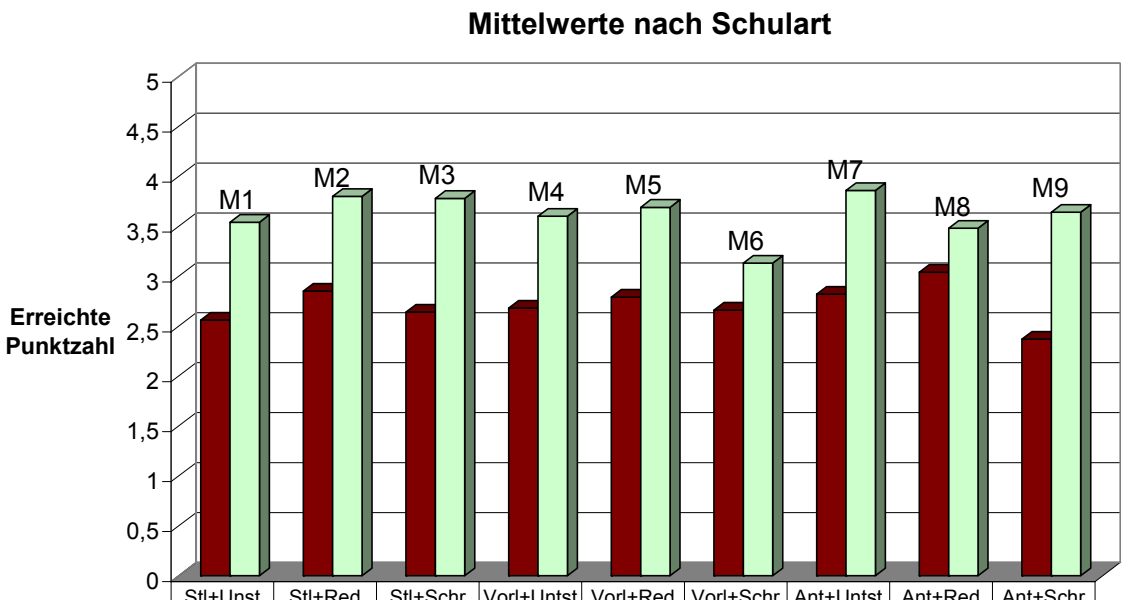
Tab.27: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schüler/innen *deutscher Erstsprache* an Realschulen 7. Klasse



Tab.28: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schüler/innen mit *Migrationshintergrund* an Realschulen 7. Klasse

Teil D Vergleich der Ergebnisse von Hauptschule und Realschule

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Hauptschulen und den Realschulen tabellarisch gegenübergestellt und insoweit besprochen, als Auffälligkeiten in Bezug auf Gemeinsamkeiten oder gänzliche Unterschiede vorliegen.



	Stl+Unst	Stl+Red	Stl+Schr	Vorl+Untst	Vorl+Red	Vorl+Schr	Ant+Untst	Ant+Red	Ant+Schr
Hauptschulen	2,56	2,85	2,64	2,68	2,79	2,66	2,82	3,04	2,37
Realschule	3,54	3,8	3,78	3,6	3,69	3,13	3,86	3,48	3,64

Tab. 1: Mittelwerte der Methodenkombinationen von Haupt- und Realschulen Klasse 7 im Vergleich

1. Alle Methodenkombinationen

Beim Vergleich der Ergebnisse zwischen den Schüler/innen in der Hauptschule und in der Realschule zeigen sich folgende Auffälligkeiten: Realschüler/innen schneiden bei allen Methodenkombinationen deutlich besser ab als Hauptschüler/innen (Tab. 1). Bei fünf möglichen Punkten erzielen die Hauptschüler/innen einen Durchschnitt von 2,69 Punkten, die Realschüler/innen einen Durchschnitt von 3,60 Punkten. Der Unterschied ist hochsignifikant.[84]

Der Vergleich von Methodenkombinationen und Einzelverfahren ergibt folgende Ergebnisse (Tab. 2): Bei den besten Methodenkombinationen schneiden bei beiden Gruppen folgende Methodenkombinationen gut ab: M2 *Stilllesen und Reden*, M5 *Vorlesen und Reden* und M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen*. Bei den schlechtesten Methodenkombinationen ist keine Gemeinsamkeit festzustellen.

[84] Der Unterschied ist zwischen allen Methodenkombinationen hochsignifikant. S. Tab. im Anhang.

Allgemein		**Hauptschule**	**Realschule**
	Beste Methoden-kombination	M8 *Aktivierung von Vorwissen + Reden* * weitere Methodenkombinationen: M2 *Stilllesen + Reden* M5 *Vorlesen + Reden* M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen*	M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen* M2 *Stilllesen + Reden* M3 *Still lesen + Schreiben* M5 *Vorlesen + Reden*
	Schlechteste Methodenkombination	M9 *Aktivierung von Vorwissen + Schreiben*	M6 *Vorlesen + Schreiben***
	Verfahren 1. Rezeptions-durchgang	Keine signifikanten Unterschiede	1. *Stilllesen* 2. *Aktivieren von Vorwissen* 3. *Vorlesen* ** am schlechtesten S – A n.s. S – V ** A – V *
	Verfahren 2. Rezeptions-durchgang	1. *Reden* 2. *Unterstreichen* 3. *Schreiben* *Reden – Unterstreichen 0,01 ** *Reden – Schreiben 0,00 *** *Unterstreichen – Schreiben 0,02 **	1. *Reden* entspricht *Unterstreichen* 2. *Schreiben* R – Sr * U – Sr n.s.

Tab. 2: Vergleich der Methodenkombinationen zwischen Hauptschule und Realschule Klasse 7
n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

Bei den Verfahren des *ersten Rezeptionsdurchgangs* gibt es in der Hauptschule keine signifikanten Unterschiede. Hingegen zeigen sich Unterschiede in der Realschule: *Stilllesen* und *Aktivieren von Vorwissen* schneiden gleichermaßen gut ab. Mit *Vorlesen* werden Sachtexte dagegen signifikant schlechter verstanden.

Bei den Verfahren des *zweiten Rezeptionsdurchgangs* gibt es Ähnlichkeiten zwischen Hauptschule und Realschule. Als signifikant bestes Verfahren schneidet in der Hauptschule das *Reden* ab. Das *Unterstreichen* führt zu einem mittleren Leseerfolg. Das *Schreiben* schneidet signifikant am schlechtesten ab. Ähnlich verhält sich das in der Realschule: *Reden* über den Text führt zu den besten, *Schreiben* zu den schlechtesten Ergebnissen. Das *Unterstreichen*, ebenso wie in der Hauptschule im mittleren Bereich, weist aber in der Realschule weder zum *Reden* noch zum *Schreiben* signifikante Unterschiede auf.
In der Hauptschule zeigt das Ergebnis also eine deutliche Differenz zwischen den einzelnen Verfahren, die in der Realschule in dieser deutlichen Ausprägung nicht vorliegt.

Zusammenfassend liegen die wichtigsten Gemeinsamkeiten zwischen Haupt- und Realschule bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs. Bei beiden Gruppen schneidet das *Reden* am besten ab, das *Schreiben* am schlechtesten.

2. Gender: Leseleistungen bei Mädchen und Jungen

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse bei den Mädchen im Vergleich zwischen Hauptschule und Realschule dargestellt, in Tabelle 4 zwischen den Jungen beider Schultypen und in Tabelle 5 werden die jeweiligen geschlechtsspezifischen Unterschiede gegenübergestellt.

2.1 Ergebnisse bei den Mädchen an Hauptschulen und Realschulen

Bei den Mädchen führt die Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* in der Hauptschule und in der Realschule mit zu den besten Leseergebnissen. Bei der Methodenkombination mit dem schlechtesten Ergebnis liegt keine Gemeinsamkeit vor.

Bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs gibt es zwischen Haupt- und Realschülerinnen deutliche Unterschiede. In der Hauptschule schneidet das *Aktivieren von Vorwissen* signifikant am besten ab. In der Realschule erzielen die Mädchen mit *Stilllesen* die signifikant besten Leseerfolge. Bei den Hauptschülerinnen schneidet dieses Verfahren hingegen am schlechtesten ab. Dies weist darauf hin, dass Mädchen in der Hauptschule eher aus bildungsfernen Elternhäusern kommen, in denen wenig gelesen wird. Daher tun sich Hauptschülerinnen schwer, Informationen selbständig durch *stilles Lesen* Sachtexten zu entnehmen.

Gender		**Hauptschule**	**Realschule**
Mädchen	Beste Methoden-kombination	M8 *Aktivierung von Vorwissen + Reden* M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen*	M3 *Stilllesen + Schreiben* M2 *Stilllesen + Reden* M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen*
	Schlechteste Methoden-kombination	M9 *Aktivierung von Vorwissen + Schreiben* M1 *Stilllesen + Unterstreichen*	M6 *Vorlesen und Schreiben*
	1. Rezeptions-durchgang	1. *Aktivieren von Vorwissen* (Signifikant am besten) 2. *Vorlesen* ≥ 3. *Stilllesen* - *Aktivieren von Vorwissen – Vorlesen* 0,04 * - *Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen* 0,01 * - *Vorlesen - Stilllesen* n.s.	1. *Stilllesen (signifikant am besten)* 2. *Aktivieren von Vorwissen* 3. *Vorlesen* - *Stilllesen – Aktivieren von Vorwissen* 0,01 * - *Stilllesen – Vorlesen* 0,00 ** - *Aktivieren von Vorwissen – Vorlesen* n. s.
	2. Rezeptions-durchgang	1. *Reden* 2. *Unterstreichen* 3. *Schreiben* - *Reden – Unterstreichen 0,17 n.s.* - *Reden – Schreiben 0,03 ** - *Unterstreichen – Schreiben 0,38 n.s.*	keine signifikanten Unterschiede (fast gleiche Mittelwerte)

Tab. 3: Unterschiede zwischen Mädchen an der Hauptschule und an der Realschule Klasse 7
n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs ist bei den Hauptschülerinnen ein signifikanter Unterschied zwischen dem *Reden* und dem *Schreiben* festzustellen: Das *Reden* über den Text schneidet am besten, das Herausschreiben von Wörtern am schlechtesten ab. Bei den Realschülerinnen zeigen sich hingegen keinerlei Unterschiede. Es ist also gleichgültig, ob über einen Text geredet wird, ob Wörter unterstrichen oder herausgeschrieben werden.

Zusammenfassend ist in diesem Vergleich Folgendes festzustellen und zu vermuten: Realschülerinnen sind in der 7. Klasse fähig, selbstständig mit einem Sachtext umzugehen und Informationen zu entnehmen. Hauptschülerinnen hingegen müssen noch durch die Lehrkräfte

unterstützt werden. In beiden Rezeptionsdurchgängen schneiden daher Verfahren am besten ab, in denen ein Gespräch geführt wird: beim *Aktivieren von Vorwissen* vor der Textbegegnung und beim Unterrichtsgespräch im Anschluss an die Textlektüre.

2.2 Ergebnisse bei den Jungen an Hauptschulen und Realschulen

Weder bei der besten noch bei der schlechtesten Methodenkombination gibt es zwischen den Hauptschülern und den Realschülern Gemeinsamkeiten (Tab. 4).

Bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs haben Jungen an Haupt- und Realschulen zwei Gemeinsamkeiten: Beide erzielen mit *Stilllesen* gute Leseerfolge. Es gibt jedoch bei beiden keine signifikanten Unterschiede in der Präferenz der Verfahren.

Gender		**Hauptschule**	**Realschule**
Jungen	Beste Methoden-kombination	alle Methodenkombinationen mit dem *Reden* über den Text als 2. Rezeptionsdurchgang	M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen*
	Schlechteste Methoden-kombination	M9 *Aktivierung von Vorwissen + Schreiben*	M6 *Vorlesen + Schreiben*
	1. Rezeptions-durchgang	Keine signifikanten Unterschiede; aber Tendenz der Jungen zum *Vorlesen* und zum *Stilllesen;* hierbei gegenüber den Mädchen signifikant bessere Leseleistungen	keine signifikanten Unterschiede A entspricht S A – V fast *
	2. Rezeptions-durchgang	1. *Reden* 2. *Unterstreichen* 3. *Schreiben* R – U * R – Sr ** U - Sr *	*Reden* entspricht *Unterstreichen* R – Sr * U – Sr fast * → *Schreiben* signifikant schlechter

Tab. 4: Unterschiede zwischen Jungen an der Hauptschule und an der Realschule Klasse 7
n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs führt *Reden* über den Text zu sehr guten Ergebnissen. Für die Hauptschüler ist dies das signifikant beste Verfahren. Für Realschüler ist *Reden* gleichwertig mit *Unterstreichen*.

Bei allen Jungen stellt sich das *Schreiben* als das signifikant schlechteste Verfahren heraus. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass Jungen unabhängig von der Bildungsschicht in diesem Alter ungern schreiben und dass das Herausschreiben von Wörtern sie daher am Leseverstehen hindert.

Zusammenfassend ist festzustellen: Die Jungen an Haupt- und Realschulen präferieren s*tilles Durchlesen* eines Textes. Im zweiten Rezeptionsdurchgang schneidet *Reden* über den Text am besten, Herausschreiben von Wörtern am schlechtesten ab.

2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Hauptschulen und Realschulen im Vergleich

Gender		**Hauptschule**	**Realschule**
Unterschiede Mädchen - Jungen	Methoden-kombinationen	Insgesamt keine signifikanten Unterschiede: Mädchen: 2,66 – Jungen: 2,71 Jungen besser als Mädchen: M5 *Vorlesen + Reden**	Insgesamt keine signifikanten Unterschiede: Mädchen: 3,62 – Jungen: 3,60 Mädchen besser als Jungen: M3 *Still lesen + Schreiben**
	1. Rezeptions-durchgang	**Jungen** signifikant besser bei *Stilllesen** und *Vorlesen** Jungen besser bei allen Methodenkombinationen mit *Stilllesen* und *Vorlesen*; außer: M6 *Vorlesen + Schreiben* (hier gleiches Ergebnis) **Mädchen** (fast signifikant besser) bei allen Methodenkombinationen mit *Aktivieren von Vorwissen* (p: 0,07)	Keine signifikanten Unterschiede *Stilllesen* fast signifikant besser zugunsten Mädchen (0,06)
	2. Rezeptions-durchgang	keine signifikanten Unterschiede	keine signifikanten Unterschiede

Tab. 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Hauptschulen und Realschulen Klasse 7 im Vergleich
n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

Es sind weder in der Hauptschule noch in der Realschule Unterschiede in der Leseleistung zwischen den Geschlechtern festzustellen.

Bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs gibt es in der Hauptschule Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: Während die Jungen beim *Stilllesen* und *Vorlesen* signifikant besser sind als die Mädchen, zeigen die Mädchen beim *Aktivieren von Vorwissen* tendenziell bessere Ergebnisse als die Jungen. In der Realschule zeigen dagegen die Mädchen beim *Stilllesen* tendenziell bessere Ergebnisse als die Jungen; ansonsten sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Präferenz von Verfahren zu verzeichnen.

Bei den Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs gibt es in beiden Schultypen insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Bei allen Schüler/innen ist *Reden* am besten, *Schreiben* am schlechtesten. Einzige Ausnahme sind die Realschülerinnen: Sie erzielen mit allen Verfahren, auch mit *Schreiben*, gute Ergebnisse.[85]

[85] Die Unterschiede zu den Jungen sind jedoch nicht signifikant.

2.4 Zusammenfassung

Beim Vergleich von Mädchen und Jungen in Haupt- und Realschule sind folgende Befunde hervorzuheben:

- Bei den Mädchen zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Hauptschule und Realschule. Hauptschülerinnen sind bei der Entnahme von Informationen auf die Lehrkraft angewiesen. Vor dem Hintergrund generell schlechter Leseleistungen zeigt sich das an dem deutlich besten Abschneiden der Verfahren *Aktivieren von Vorwissen* im ersten und *Reden* im zweiten Rezeptionsdurchgang. Das *stille Lesen* eines Textes schneidet bei Hauptschülerinnen deutlich am schlechtesten ab. Dieses Verfahren erzielt bei Realschülerinnen hingegen die besten Ergebnisse. Sie sind also eher in der Lage, Sachtexten selbständig Informationen zu entnehmen. Bei ihnen ist auch gleichgültig, welches Verfahren im zweiten Rezeptionsdurchgangs angewandt wird.

- Jungen an Haupt- und Realschulen erzielen durch das *stille Durchlesen* eines Textes gute Leseerfolge. Ein Sachtext wird weiterhin gut verstanden, wenn im zweiten Rezeptionsdurchgang über den Text *geredet* wird. Zum deutlich schlechtesten Ergebnis führt bei allen Jungen das *Herausschreiben* von Wörtern. Dass bei Realschülern auch das *Unterstreichen* erfolgreich ist, lässt vermuten, dass in der Realschule dieses Verfahren besser eingeübt wurde.

- Bei beiden *Schultypen* liegen zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede in der Leseleistung vor.[86] Unterschiede gibt es lediglich bei der Präferenz für Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs: So zeigen die Jungen der Hauptschule bessere Ergebnisse als die Mädchen beim *Stilllesen* und beim *Vorlesen*. Die Mädchen weisen dagegen bessere Ergebnisse als die Jungen beim *Aktivieren von Vorwissen* auf. In der Realschule liegen weniger geschlechtsspezifische Präferenzen vor. Einzig bei den Mädchen sind beim *Stilllesen* bessere Ergebnisse als bei den Jungen zu verzeichnen.

3. Migrationshintergrund: Unterschiede zwischen deutschsprachigen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund

3.1 Ergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern Deutsch als Erstsprache an Hauptschulen und Realschulen

Bei den Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch führt in der Haupt- und in der Realschule die Methodenkombination M7 *Aktivierung von Vorwissen und Unterstreichen* zu einem der besten Ergebnisse.

Bei den Verfahren des *ersten Rezeptionsdurchgangs* liegen deutliche Unterschiede in der Präferenz vor: In der Hauptschule präferieren Schüler/innen deutscher Erstsprache das *Aktivieren von Vorwissen*. Dieses Verfahren führt zu signifikant besseren Ergebnissen als *Stilllesen*. In der Realschule ist es umgekehrt: *Stilllesen* schneidet am besten ab. Es führt zu signifikant besseren Ergebnissen als *Aktivieren von Vorwissen*. Interessant ist bei beiden

[86] Deutliche Unterschiede gibt es aber in der Leseleistung zwischen Haupt- und Realschülern sowie zwischen Haupt- und Realschülerinnen.

Gruppen das Abschneiden des *Vorlesens*: Während es in der Hauptschule einen mittleren Leseerfolg hat und keine signifikanten Unterschiede zu den anderen Verfahren aufweist, ist das *Vorlesen* in der Realschule das signifikant schlechteste Verfahren.

Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Wenn Hauptschüler/innen mit Erstsprache Deutsch bei mündlich vermittelten Rezeptionsmethoden (*Aktivieren von Vorwissen*, *Vorlesen*) besser abschneiden, lässt das vermuten, dass sie Informationen aus Sachtexten nicht selbstständig erschließen können, sondern dass dies nur mit Hilfestellungen durch die Lehrkraft möglich ist.[87] Das signifikant schlechte Abschneiden des *Stilllesens* scheint die beträchtlichen Leseschwierigkeiten der Hauptschüler/innen zu bestätigen.
- Die Realschüler/innen mit Erstsprache Deutsch sind indes bereits fähig, einen Sachtext selbstständig zu erschließen. Darauf lassen die insgesamt besseren Leseleistungen und das signifikant bessere Abschneiden des *Stilllesens* schließen. Dass das *Vorlesen* so schlecht abschneidet, mag an der Nicht-Eignung dieses Verfahrens für das Rezipieren von Sachtexten liegen.[88]

Ohne Migrationshintergrund		**Hauptschule**	**Realschule**
Erstsprache Deutsch	Beste Methoden-kombination/en	M8 *Aktivierung von Vorwissen + Reden* M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen*	M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen* M2 *Stilllesen + Reden* M3 *Stilllesen + Schreiben*
	Schlechteste Methoden-kombination/en	M9 *Aktivierung von Vorwissen + Schreiben* (n.s.)	M6 *Vorlesen + Schreiben*
	1. Rezeptions-durchgang	1. *Aktivieren von Vorwissen* signifikant besser als *Stilllesen*. 2. *Vorlesen* gleichwertig mit *Aktiv. Vorwissen* + mit *Stilllesen* 3. *Stilllesen* (entspricht *Vorlesen*) A – V n.s. A – Stl * Stl – V n.s.	1. *Stilllesen* 2. *Aktivieren von Vorwissen* 3. *Vorlesen* S – A * S – V ** A – V fast*
	2. Rezeptions-durchgang	1. *Reden* 2. *Unterstreichen* 3. *Schreiben* R – U n.s./* R – Sr ** U – Sr n.s.	1. *Reden* 2. *Unterstreichen* 3. *Schreiben* R – Sr *

Tab. 6: Unterschiede bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache an Haupt- und Realschulen Klasse 7 im Vergleich n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

[87] Einen Gedanken noch zur Interpretation der Ergebnisse beim *Aktivieren von Vorwissen*. Dieses Verfahren wird in der Leseforschung als besonders geeignet für die Textrezeption betrachtet. Dass wir das gute Abschneiden dieses Verfahren bei den Hauptschüler/innen als eher problematisch betrachten, liegt an dem Kontext der Ergebnisse: Hauptschüler/innen erzielen insgesamt schlechtere Ergebnisse; ferner ist im zweiten Rezeptionsdurchgang das *Reden* das beste Verfahren. Es ist zu vermuten, dass die Lehrkraft durch das Unterrichtsgespräch auf die im Text enthaltenen Informationen hinlenkt.

[88] Bei fachlichen Experten kann auch das *Vorlesen* eines Sach- oder Fachtextes zu einem hohen Verstehenserfolg führen. Hier aber handelt es sich bei den Rezipienten vermutlich um fachliche Laien.

Bei den Verfahren des *zweiten Rezeptionsdurchgangs* zeigen sich große Ähnlichkeiten zwischen Hauptschüler/innen und Realschülern.[89] Beide Gruppen schneiden beim *Reden* am besten, beim *Unterstreichen* am zweitbesten und beim *Schreiben* am schlechtesten ab. Bei beiden Gruppen sind die Unterschiede zwischen dem *Reden* und dem *Schreiben* signifikant (Realschüler) bzw. sogar hochsignifikant (Hauptschüler/innen).

Der gute Erfolg des *Redens* wurde bei Hauptschüler/innen damit begründet, dass die Lehrkraft auf die wesentlichen Informationen hinlenkt. Der Erfolg ist aber auch kognitionspsychologisch zu begründen: Wird über einen Text *geredet*, wird die aufgebaute mentale Textrepräsentation - genauso wie beim *Unterstreichen* und beim *Herausschreiben von Wörtern* - akzentuiert und vervollständigt. Das Ergebnis bei den Mädchen in der Realschule bestätigt die prinzipielle Gleichwertigkeit der Verfahren: Sie haben beim *Reden*, *Unterstreichen* und *Schreiben* gleich gute Erfolge. Die Information aus dem Text wird also selbstständig, ohne die Lehrkraft, erschlossen.[90]

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass Schüler/innen deutscher Erstsprache in beiden Schultypen gleiche Verfahren im zweiten Rezeptionsdurchgang bevorzugen: *Reden* schneidet bei beiden am besten, *Schreiben* am schlechtesten ab.[91] Anders verhalten sich die Präferenzen bei den Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs: Realschüler/innen deutscher Erstsprache erzielen mit *Stilllesen* ihre besten Ergebnisse, wohingegen dieses Verfahren bei den Hauptschüler/innen am schlechtesten abschneidet. Sie bevorzugen das *Aktivieren von Vorwissen*.

3.2 Ergebnisse bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen und Realschulen[92]

Bei den Methodenkombinationen gibt es lediglich eine Gemeinsamkeit zwischen den Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen: Die Methodenkombination M6 *Vorlesen und Schreiben* schneidet am schlechtesten ab.

Mit Migrationshintergrund		**Hauptschule**	**Realschule**
Deutsch als	Beste Methoden-kombination	Alle mit *Reden*: M2 *Stilllesen + Reden* M8 *Aktiv. Vorwissen + Reden*	M7 *Aktivierung von Vorwissen + Unterstreichen*

[89] Hier muss ausdrücklich von Realschülern gesprochen werden, nicht von Realschüler/innen, auch wenn beim Vergleich zwischen „deutschen" und Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht nach Geschlecht differenziert wurde; die Stichprobe wäre zu klein gewesen. Aber das Wissen um das in diesem Punkt andere Abschneiden der Realschülerinnen (vgl. in diesem Kap. 2.1) verlangt eine differenziertere Aussage. Bei der geschlechtsspezifischen Differenzierung sind bei den Realschülerinnen auch Schülerinnen mit Migrationshintergrund enthalten. Doch fallen sie aufgrund der geringen Anzahl hier nicht ins Gewicht.

[90] Dass das *Schreiben* bei Realschülern schlecht abschneidet, mag auch daran liegen, dass insbesondere Jungen im Alter von 13 bis 14 Jahren diese Tätigkeit nicht gerne ausüben und daher aus motivationalen Gründen schlechtere Ergebnisse erzielen.

[91] Zu beachten ist, dass dies nicht für Realschülerinnen gilt: Alle Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs schneiden bei ihnen gleich gut ab.

[92] Die Aussagen zu den Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind mit Vorsicht zu interpretieren, da die Belegung der Untersuchungszellen oft sehr gering war. Das gilt insbesondere für die Realschule, wo der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund gering ist.

Zweitsprache		M5 *Vorlesen + Reden*	
	Schlechteste Methoden-kombination	M6 *Vorlesen + Schreiben* M9 *Aktivierung von Vorwissen + Schreiben**	M6 *Vorlesen und Schreiben*
	1. Rezeptions-durchgang	keine signifikanten Unterschiede 1. *Stilllesen, Vorlesen* 2. *Aktivieren von Vorwissen*	keine signifikanten Unterschiede 1. *Aktivieren von Vorwissen* 2. *Stilllesen, Vorlesen*
	2. Rezeptions-durchgang	1. *Reden* 2. *Unterstreichen* 3. *Schreiben* R – U * R – Sr ** U – Sr *	1. *Unterstreichen* 2. *Reden, Schreiben* keine signifikanten Unterschiede

Tab. 7: Unterschiede bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen Klasse 7 im Vergleich
n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

Bei den Verfahren des *ersten Rezeptionsdurchgangs* gibt es bei beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede.

Bei den Verfahren des *zweiten Rezeptionsdurchgangs* sind bei den Realschüler/innen mit Migrationshintergrund auch keine signifikanten Unterschiede vorhanden. Hingegen weisen diese Verfahren bei den Hauptschüler/innen mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede auf: *Reden* schneidet signifikant am besten, *Unterstreichen* signifikant am zweitbesten und *Schreiben* signifikant am schlechtesten ab. Die Ergebnisse von *Reden* und *Schreiben* unterscheiden sich sogar hochsignifikant.

Dieses deutliche Ergebnis in den Hauptschulen zeigt, dass es vor allem die Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind, die mit Hilfe des Unterrichtsgesprächs Informationen aus Sachtexten erschließen. Zwar steht bei den deutschen Schüler/innen[93] das *Reden* ebenso an erster, das *Schreiben* ebenso an letzter Stelle; doch nimmt das *Unterstreichen* als organisatorisch-reduktive Strategie des Textverstehens bei ihnen dahingehend eine Mittelstellung ein, als es sich vom *Reden* und vom *Schreiben* nicht signifikant unterscheidet. Bei den Hauptschüler/innen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich auch das *Unterstreichen* signifikant vom *Reden*. Dies lässt vermuten, dass der Umgang mit schriftlichen Texten noch wenig geübt ist und dass insbesondere Hauptschüler/innen mit Migrationshintergrund erhebliche Lese- und Schriebschwierigkeiten haben.

3.3 Unterschiede zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache an Hauptschulen und Realschulen im Vergleich

Migrations-hintergrund		**Hauptschule**	**Realschule**
	1. Rezeptions-	Erstsprache Deutsch signifikant	Erstsprache Deutsch signifikant

[93] Aus Gründen der sprachlichen Einfachheit und der Prägnanz der Aussage wird von den Schüler/innen deutscher Erstsprache von den „deutschen Schüler/innen“ gesprochen, auch wenn viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund einen deutschen Pass haben. Hier geht es um den Erwerb der deutschen Sprache als erste Sprache.

Unterschiede zwischen **Deutsch als Erstsprache** und **Deutsch als Zweitsprache**	durchgang	besser als Schüler/innen mit Migrationshintergrund: *Stilllesen* n.s. *Vorlesen* ** *Aktivieren von Vorwissen* **	besser als Schüler/innen mit Migrationshintergrund: *Stilllesen* ** *Vorlesen* * *Aktivieren von Vorwissen* n.s.
	2. Rezeptions-durchgang	Erstsprache Deutsch signifikant besser als Schüler/innen mit Migrationshintergrund: *Reden** *Unterstreichen*** *Schreiben***	Erstsprache Deutsch signifikant besser als Schüler/innen mit Migrationshintergrund: *Unterstreichen* * *Reden* ** *Schreiben* **

Tab. 7: Migrationsbedingte Unterschiede an Hauptschulen und Realschulen Klasse 7 im Vergleich

n.s.: nicht signifikant *: signifikant **: hochsignifikant

An beiden Schultypen sind die Schüler/innen deutscher Erstsprache im Leseverstehen signifikant besser als die Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Bei den Verfahren des *ersten Rezeptionsdurchgangs* sind die deutschen Schüler/innen in der Hauptschule beim *Vorlesen* und beim *Aktivieren von Vorwissen* hochsignifikant besser als ihre Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund. In der Realschule schneiden die deutschen Schüler/innen beim *Stilllesen* und beim *Vorlesen* (hoch)signifikant besser ab.

Bei den Verfahren des *zweiten Rezeptionsdurchgangs* schneiden die deutschen Schüler/innen an Haupt- und Realschulen in der Regel hochsignifikant besser ab als Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, Schüler/innen mit Migrationshintergrund sprachlich verstärkt zu fördern, um ihnen gleiche Ausbildungs- und Zukunftschancen zu gewähren.

3.4 Zusammenfassung

Es zeigt sich, dass in der Hauptschule und in der Realschule Schüler/innen mit Migrationshintergrund deutlich schlechter abschneiden als Schüler/innen deutscher Erstsprache. In der Hauptschule erreichen Schüler/innen mit Migrationshintergrund einen Durchschnittswert von 2,44, Schüler/innen deutscher Erstsprache 2,81. In der Realschule erreichen Schüler/innen mit Migrationshintergrund einen Durchschnittswert von 3,32, Schüler/innen deutscher Erstsprache 3,65. [94]

Dass in beiden Schultypen die Schüler/innen mit Migrationshintergrund insgesamt hochsignifikant schlechtere Ergebnisse bei der Informationsentnahme von Sachtexten erzielen, ist ein dramatischer Befund. Dieses Ergebnis verlangt nach einer gezielten sprachlichen Förderung dieser Schülergruppe. Nur so kann eine sprachliche und kulturelle Integration gelingen.

[94] Vgl. Tabellen im Anhang.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.

Adams, B.C./Bell, L.C./Perfetti,C.A.(1995): A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children´s textcomprehension. Discourse Processes. 20. 307-322.

Alphen, Ingrid C. van (1996): "Wie die Jungen das Lachen lernten - und wie es den Mädchen wieder verging". In: Kotthoff, Helga (ed.): *Das Gelächter der Geschlechter*. Konstanz: 217-227

Artelt, Cordula (2004): Zur Bedeutung von Lesestrategien beim Textverstehen. In: Köster, J. et al. (eds): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Aust, Hugo (2003): Entwicklung des Textlesens. In: Didaktik der deutschen Sprache, 525-535.

Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 176, 44-47.

Baumert, J. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prezel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Stanat, P. / Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Belgrad, Jürgen/Grütz, Doris/Pfaff, Harald (2003): Forschungsbericht 2003. Studie zum Verstehen von Sachtexten in der Grundschule 4. Klasse. Pädagogische Hochschule Weingarten.

Belgrad, Jürgen/Grütz, Doris/Pfaff, Harald (2004): "Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in der Grundschule 4. Klasse". *Didaktik Deutsch* 17: 26-43.

Belgrad, Jürgen/ Grütz, Doris / Pfaff, Harald. (2004): Forschungsbericht. Studie zum Verstehen von Sachtexten in der Hauptschule und der Realschule 7. Klasse. Pädagogische Hochschule Weingarten.

Beyer, R. (1987): Psychologische Untersuchungen zur Textverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung des Modells von Kintsch und van Dijk. In: Zeitschrift für Psychologie, Supplement 8 (1987), 1-80.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Kurt/Walther, Gerd/Valtin, Renate (eds) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin.

Bräuer, Christoph (2002): Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur ... – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. In: Didaktik Deutsch 13/2002, 17-32.

Bremerich-Vos Albert / Schlegel, Sonja (2003): Forschungsperspektiven. Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für Schülerinnen der Orientierungsstufe. In: Abraham, Ulf et al. (2003): 409-430.

Brinker; Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Begriffe und Methoden. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Brinker, Klaus/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

Brügelmann, H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle.

Buhrfeind, Anne / Dankert, Birgit u.a. (1999): Leseförderung. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.) (1999): 471-518.

Christmann,U./ Groeben,N. (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Klaus Hasemann / Dietrich Löffler / Erich Schön (eds.) (1999): Handbuch des Lesens. München: Saur. S. 145 – 223.

Christmann, Ursula (2000): Aspekte der Textverarbeitungsforschung. In: Brinker, Klaus u.a. (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 113-122.

Christmann N. / Groeben U. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa. S. 150 – 173.

Christmann & Groeben (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Klaus Hasemann / Dietrich Löffler / Erich Schön (eds.) (1999): Handbuch des Lesens. München: Saur. S. 145 – 223.

Crämer, C. / Füssenich, I. / Schumann (Hrsg.) (1999): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig.

Crowder, R.G.(1982): The psychology of reading. New York, NY : Oxford University Press.

Daneš, Franišek (1974): Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. In: Ders. (ed): Papers on Functional Sentence Perspective. The Hague, Paris. S. 106 – 128.

Dansereau, D. et al. (1979): Development and evaluation of a leraning strategy training program. In: Journal of Educational Psychology 71, 1/1979, 64-73.

Dehn, Mechthild / Payrhuber, Franz-Josef (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.) Handbuch Lesen: 568-637.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Ehlers, Swantje (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern / L2-Lesefähigkeit. In: Abraham, Ulf et al.: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, 297-308.

Elley, W.B. (Ed.), 1994: The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems. Oxford, UK: Pergamon.

Ennemoser, Marco / Schiffer, Kathrin & Schneider, Wolfgang (2002): Empirisches Beispiel: Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 236-247

Fodor, J.A.(1983): The modularity of mind. Cambridge, MA: MIT Press.

Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.) (1999): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München: Saur.

Friedrich, H.F. (1995): Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster.

Fuchs, Claudia (2001): Barbie trifft He-Man. Kinder erzählen über ihre Spielwelten und ihre Alltagswelt. Freiburg i. Brsg: Fillibach

Garbe, Christine (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Abraham, Ulf et al.: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, 69-89.

Garnham, A. / Oakhill, J. (1996): The mental models theory of language comprehension. In: Britton, B.K. / Graesser, A.C. (Hg.): Models of understanding text. Mahwah, N.J., 313-339.

Geisler, U.A. (2001): Erste Bücher lesen und verstehen. Textuelle und rezeptive Voraussetzungen für Verständlichkeit von Erstleseliteratur. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt.

Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.

Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 11-21.

Groeben, Norbert (ed.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 10. Sonderheft. Tübingen.

Grütz, D../Zmaila, A.: Forschungsbericht. Studie zum Verstehen von Sachtexten am Gymnasium 7. Klasse. Pädagogische Hochschule Weingarten. (in Vorbereitung).

Grütz, Doris (2004): Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung. In: Zs. Linguistik online 21, 4/04.

Grütz, Doris (1995): Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter / Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993, 85-96.

Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operation im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.

Halpern, D.F./ Hansen, C. & Riefer, D. (1990): Analogies as an aid to understanding and memory. In: Journal of Educational Psychology 82,2 (1990). S. 298 – 305.

Hofstede, G.(1993): Interkulturelle Zusammenarbeit, Wiesbaden: Gabler

Hörmann, H. (1976): Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt/Main.

Hurrelmann, Bettina (2001): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 123-149.

Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa. 275 – 287.

Hurrelmann, Bettina (2003): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Menzel, Wolfgang (Hrsg.): Praxis Deutsch. Sonderheft. Seelze: Friedrich.

Just, M. / Carpenter, P.A. (1992): A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. Psychological Review, 99, 122-149.

Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

Kämper-Van den Boogaart, Michael (2003): Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie. In: Abraham, Ulf et al.: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, 26-46.

Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: J. Hofmann & W. Kintsch (Hrsg.): Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie II, Band 7. Göttingen: Hogrefe, 503-528.

Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens in der Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf et al.: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, 90-105.

Langer, Inghard/ Schulz von Thun, Friedemann/ Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung und Politik. München: Reinhardt

Lehmann, R.H. (1994). Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In: Richter S./ Brügelmann, H. (Hrsg.): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen: Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb, 99-109.

Lehmann, R.H., Peek, R. & Poerschke, J. (1997): HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Weinheim und Basel: Beltz.

Lernchancen 2000/13, mit dem Schwerpunkt "Sachtexte lesen und verstehen".

MacDonald, M.C./ Pearlmutter, N.J./ Seidenberg, M.S. (1994): Syntactic ambiguity resolution as lexical ambiguity resolution. In: Clifton, C. / Frazier, L. / Rayner, K. (Hsg.): Perspectives on sentence processing. Hillsdale, N.J. 1994, 663-679.

Menzel, Wolfgang (2003): Texte lesen – Texte verstehen. In: Praxis Deutsch. Sonderheft. Seelze: Friedrich, 49-65.

Naceur, Abdelmajid (2001): Interesse und Textverstehen. Dissertation. Bielefeld.

Oakhill, J. & Garnham, A.(1988): Becoming a skilled reader. New York, NY: Blackwell.

Pearlmutter, N.J. & MacDonald, M.C.(1995): Individual differences and probabilistic constraints in syntactic ambiguity resolution. Journal of Memory and Language, 34, 521-542.

Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. New York, NY: Oxford University Press.

PISA-Konsortium (ed.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Pressley, M. (1999): Self-regulated comprehension processing and its development through instruction. In: Gambrell, L. et al(eds) (1999) Best practices in literacy instruction. New York: Guilford

Pusteblume. Sachbuch 4. Text: *Wie eine Zeitung entsteht.* S. 66f.

Reitsma, P. (1995): Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. In: Brügelmann, H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil, 160 – 172.

Richter, Sigrun: Mädchen und Jungeninteressen beim Schreiben und Lesen. In: Grundschule, 12/1999. 38-40.

Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen anders - anders lernen Jungen: Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Lengwil: Libelle.

Richter, Sigrun / May, Peter / Brügelmann, Hans (1994): Ein anderer Unterricht – nur für Jungen? Psychologische Erkenntnisse und pädagogische Forderungen. In: Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (Hgs.): Mädchen lernen anders als Jungen. Geschlechterspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. S. 157-164.

Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2001): Lesekompetenz: Prozessebenen und inter-individuelle Unterschiede. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): 25-58.

Rickheit, Gert & Strohner, Hans (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen: Franke.

Robinson, F.P. (1948): Effective Study. New York

Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München: Juventa.

Rumelhart, D.E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D.G. / Collins, A (Hg.): Representation and understanding. New York, 237-272.

Rüegg, Regula (1995): "Stille Mädchen - laute Buben?" In: Linke, Angelika/Oomen-Welke, Ingelore (eds.)(1995): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: oben - unten, von hier - von anderswo, männlich - weiblich. Freiburg i.Brsg.: Fillibach. 171-188

Scheerer-Neumann, G.(2003) : LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme. In: Naegele, I. M./Valtin, R. (eds) (2003): LRS – Legasthenie - in den Klassen 1 - 10. Handbuch

der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim: Beltz, 6. Auflage

Schiefele, Ulrich (1990): Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. Zs. für experimentelle und angewandte Psychologie 1990, Bd. XXXVII, Heft 2; 304-332.

Schilcher, Anita (2003): Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht. Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In: Abraham, Ulf et al. 361-380.

Schmid-Barkow, I. (2000) Eine empirische Studie zur Diagnose von Lesestrategien und Leseschwierigkeiten bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: Kammler, C. / Knapp, W. (Hrsg.): 170 – 185.

Schnotz, W. (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Weinheim: PVU.

Schnotz, Wolfgang (2000): Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozeß: In: Brinker, Klaus / Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven: Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 497-506.

Schön, Erich (1993): Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. Ergebnisse einer Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL 9, H. 2, 229-276 (Jahrbuch DGLS).

Schoenbach, Ruth, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko, & Lori Hurwitz. Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Schreier, Margrit & Rupp, Gerhard (2002): Ziele / Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 251-274.

Souvignier, Elmar/ Küppers, Judith/ Gold, Andreas (2003): Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch 14/2003, 21-37.

Spiro, R.J. (1980): Constructive processes in prose comprehension and recall. In: Spiro, R.J./Bruce, B.C./ Brewer, W.F.(eds.): Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education (pp.245-278). Hillsdale, NY: Erlbaum.

Stanat, Petra/ Kunter, Mareike (2001): "Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen". In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (eds.):PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich: 249-269.

Stanovich, K.E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the developpement of reading fluency. Reading Research Quaterly, 16, 32-71.

Sutter, Tilmann (2001): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 80-105.

Thomas, E.L. / Robinson, H.A.(1972): Improving reading in every class: A sourcebook for teachers. Boston.

Valtin, Renate(1994).Schreiben ist wichtig! : Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen) . Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Van Dijk, T.A. (1980): Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse. Interaction and Cognition. Hillsdale N.J.

Van Dijk, T.A. / Kintsch, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. New York.

Vanecek, Erich (Hrsg.) (1993): Schulische Leseförderung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Von Wedel-Wolff, A. / Wespel, M. / Gehring, C.: Ausbau fortgeschrittener Lesestrategien nach dem Erwerb der alphabetischen Phase. Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten. Teilprojekt der PH Schwäbisch-Gmünd im Rahmen des FuN-Kollegs Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe. Beginn 2000.

Von Wedel-Wolff, A. (1999): Was Leseproben verraten. In: Grundschule, 7-8/1999, 5-10.

Vorderer, Peter & Klimmt, Christoph (2002): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 215-235.

Voss, J.F., Fincher-Kiefer, R.H., Greene, T.R. & Post, T.A.(1985): Individual differences in performance: The contrast approach to knowledge. In: R.J. Sternberg (Ed.), Advances in the psychology of human intelligence (Vol. 3, pp. 297-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Voss, J.F. & Silfies, L.N.(1996): Learning from history text: The interaction of knowledge and comprehension skill with text structure. Cognition and Instruction, 14, 45-68.

Weinert, Franz E. (2000): Lehr-Lernforschung an einer Zeitwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft 4/2000. Weinheim: Juventa, 44-48.

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa (Lesesozialisation und Medien).

Yekovich, F.R. / Walker, C.H. / Blackmann, H.S. (1979): The role of presupposed and focal information in integrating sentences. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 18, 535-548.

Tabellenverzeichnis

Teil A
Tab. 1 : Modell der neun Methodenkombinationen bzw. Untersuchungseinheiten 7
Teil B
Tab.1: Rangliste: Mittelwerte der Hauptschulen 21
Tab. 2 : Vergleich der Methoden Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen 22
Tab. 3: Vergleich der Methoden Unterstreichen, Reden, Schreiben (Hauptschule) 22
Tab. 4: Mittelwerte nach Geschlecht in den Hauptschulen 27
Tab. 5: Vergleich der Methodenkombinationen mit Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen nach Geschlecht 28
Tab. 6: Vergleich der Methodenkombinationen mit Unterstreichen, Reden, Schreiben nach Geschlecht 29
Tab. 7: Rangliste der Mittelwerte der Mädchen in den Hauptschulen 31
Tab. 8: Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Mädchen an der Hauptschule 32
Tab. 9: Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Mädchen an der Hauptschule 33
Tab.10: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Grundschule 4. Klasse 33
Tab.11: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Hauptschule 7. Klasse 33
Tab.12: Rangliste Mittelwerte der Jungen in den Hauptschulen 35
Tab. 13: Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Jungen an der Hauptschule 36
Tab. 14: Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Jungen an der Hauptschule 36
Tab.15: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Jungen in der Grundschule 4. Klasse 38
Tab.16 : Rangfolge der Methodenkombinationen bei Jungen in der Hauptschule 7. Klasse 38
Tab.17: Vergleich der Mittelwerte bei Mädchen und Jungen in der Hauptschule 39
Tab.18 : Rangfolge der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Hauptschule 7. Klasse 40
Tab.19: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Jungen in der Hauptschule 7. Klasse 40
Tab.20 Mittelwerte bei den Methodenkombinationen getrennt nach Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache 43
Tab. 21 Rangliste der Methodenkombinationen: Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache in der Hauptschule 7. 44
Tab.22: Vergleich der Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen nach dem Kriterium „Migrationshintergrund“ an Hauptschulen 45
Tab.23: Vergleich der Methoden des zweiten Rezeptionsdurchgangs (Unterstreichen, Reden, Schreiben) nach dem Kriterium „Migrationshintergrund“ an Hauptschulen 45
Tab. 24 Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Hauptschule 7. Klasse 46
Tab. 25: Vergleich der Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 47
Tab. 26: Vergleich der Signifikanzen aller Kombinationen mit Methoden des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 48
Tab. 27: Vergleich der Methoden des ersten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache in der Hauptschule 50
Tab. 28: Vergleich der Methoden des zweiten Rezeptionsdurchgangs bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache in der Hauptschule 50
Tab. 29: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schülerinnen und Schülern deutscher Erstsprache in der Hauptschule 7. Klasse 51
Teil C
Tab. 1: Rangliste der Mittelwerte an Realschulen 54
Tab. 2: Vergleich der Methoden Stilllesen, Vorlesen, Aktivierung von Vorwissen 55
Tab. 3: Vergleich der Methoden Unterstreichen, Reden, Schreiben 56
Tab. 4: Mittelwerte der Methodenkombinationen nach Geschlecht an Realschulen 59
Tab. 5: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs nach Geschlecht 59
Tab. 6: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs nach Geschlecht 60
Tab. 7: Rangliste der Mittelwerte bei den Mädchen in den Realschulen 61
Tab. 8: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs (Stilllesen, Vorlesen und Aktivieren von Vorwissen) bei Mädchen an Realschulen 61

Tab. 9: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs
(Stilllesen, Vorlesen und Aktivieren von Vorwissen) bei Mädchen an Realschulen 62
Tab. 10: Rangliste der Mittelwerte bei den Jungen an Realschulen 63
Tab. 11: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs (Stilllesen, Vorlesen und Aktivieren von Vorwissen) bei Jungen an Realschulen 63
Tab. 12: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs (Unterstreichen, Reden und Schreiben) bei Jungen an Realschulen 63
Tab.13 Mittelwerte der Mädchen und Jungen in der Realschule 7. 64
Tab.14 Rangliste der Methodenkombinationen bei Mädchen in der Realschule 7. Klasse 65
Tab.15: Rangliste der Methodenkombinationen bei Jungen in der Realschule 7. Klasse 65
Tab. 16: Vergleich der Ergebnisse bei Mädchen und Jungen in der Realschule 7. Klasse 66
Tab. 17: Mittelwerte der Methodenkombinationen getrennt nach Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Erstsprache Deutsch an Realschulen 7. Klasse 68
Tab. 18: Vergleich der Ranglisten der Methodenkombinationen: Schüler/innen Erstsprache Deutsch und Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Realschule 69
Tab. 19: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen nach dem Kriterium Migrationshintergrund 69
Tab. 20: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen nach dem Kriterium Migrationshintergrund 70
Tab. 21: Ranggruppen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 72
Tab. 22: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 72
Tab. 23: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund 73
Tab. 24:Ranggruppen bei Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch 73
Tab. 25: Vergleich der Verfahren des ersten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Erstsprache Deutsch 74
Tab. 26: Vergleich der Verfahren des zweiten Rezeptionsdurchgangs an Realschulen bei Erstsprache Deutsch 74
Tab.27: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schüler/innen deutscher Erstsprache an Realschulen 7. Klasse 76
Tab.28: Rangfolge der Methodenkombinationen bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Realschulen 7. 76
Teil D
Tab.1: Mittelwerte der Methodenkombinationen von Haupt- und Realschulen Klasse 7 imVergleich 77
Tab.2:Vergleich der Methodenkombinationen zwischen Hauptschule und Realschule Klasse 7 78
Tab. 3: Unterschiede zwischen Mädchen an der Hauptschule und an der Realschule Klasse 7 79
Tab. 4: Unterschiede zwischen Jungen an der Hauptschule und an der Realschule Klasse 7 80
Tab. 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Hauptschulen und Realschulen Klasse 7 im Vergleich 81

Anhang

1. Lösung des Tests

Lesetest

Welche Aussagen stehen im Text? Bitte kreuze die richtige Aussage an.
Nur eine Aussage ist jeweils richtig.

1. A Wir spüren den Puls mit einem Stethoskop an der Brust.
   B Wir können den Puls an der Unterseite unseres Handgelenks ertasten.
   C Wenn man ruhig ist, spürt man ein regelmäßiges Klopfen im Körper.
   D Ein Arzt kann den Herzschlag nur mit einem Hörapparat, dem Stethoskop, feststellen.

2. A Das Herz ist ein unbeweglicher Hohlkörper, durch den Blut gepumpt wird.
   B Erst nachdem sich der Hohlmuskel zusammengezogen hat, wird Blut in den Körper und in die Herzmuskulatur gepumpt.
   C Immer wenn sich das Herz zusammenzieht, pumpt es Blut in den Körper und in die Herzmuskulatur.
   D Nur die Herzkranzgefäße pumpen das Blut in unseren Körper und in die Herzmuskulatur.

3. A Das Herz besteht aus zwei Teilen: einem Vorhof und einer Herzkammer.
   B Jede Herzkammer ist durch eine Herzscheidewand vom Vorhof getrennt.
   C Jede Hälfte des Herzens ist durch Herzklappen in zwei Teile getrennt: den Vorhof und die Herzkammer.
   D Die Herzklappen teilen das Herz im Innern in den Vorhof und die Herzkammer.

4. A Das Herz schlägt bei Kindern nicht so oft in der Minute wie bei alten Leuten.
   B Bei alten Menschen schlägt das Herz langsamer als bei Kindern.
   C Bei alten Menschen schlägt das Herz jede Minute 70 Mal.
   D Wenn man sich anstrengt, schlägt das Herz etwa 70 Mal pro Minute.

5. **A** Arterien führen das Blut vom Herzen weg, Venen führen es zum Herzen hin.
   B Venen heißen die Blutgefäße, die Blut durch unseren gesamten Körper transportieren.
   C Das Blut fließt in einem geschlossenen Blutkreislauf zu den Arterien.
   D In den Arterien fließt das Blut zurück zum Herzen und wird dort in den Körper gepumpt.

2. Anleitungen für die Lehrkraft

M1	1. Still Lesen 2. Unterstreichen

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang: Still lesen **(ca. 10 min)**

Lehrkraft sagt: *Bitte lest den Text still durch. Ihr habt 10 Minuten Zeit.*

2. Durchgang: Nochmals still lesen und unterstreichen. **(12 min)**

Lehrkraft sagt: *Lest den Text noch einmal durch und unterstreicht mit einem Bleistift ungefähr 10 Wörter, die für euch am wichtigsten sind. (Schlüsselwörter)*

3. Lese-TEST

Schüler/innen kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Schüler/innen dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M2 1. Still Lesen
2. Reden

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang: Still lesen (ca. 10 min)

Lehrkraft sagt: *Bitte lest den Text still durch. Ihr habt 10 Minuten Zeit.*

2. Durchgang: : Unterrichtsgespräch: (ca. 10 – 15 Minuten)
Lehrkraft redet mit Schülern über den Text.
Schüler können bei Bedarf im Text nachschauen.

Lehrkraft sagt: *Was war für euch am wichtigsten / am interessantesten?*
Woran erinnert ihr euch?

Wenn ihr wollt, könnt ihr im Text nachschauen.
Es ist aber nicht unbedingt nötig.

3. Lese-TEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M3 1. Still lesen
2. Still lesen und etwa 10 Wörter herausschreiben

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang: Still lesen (ca. 10 min)

Lehrkraft sagt: *Bitte lest den Text still durch. Ihr habt 10 Minuten Zeit.*

2. Durchgang: : Schüler lesen den Text erneut und schreiben etwa 10 Wörter, die ihnen wichtig erscheinen, heraus. (ca. 15 Minuten)

Lehrkraft sagt: *Lest den Text noch einmal durch und schreibt etwa 10 Wörter heraus, die für euch im ganzen Text am wichtigsten sind.*
Schreibt auf das Blatt unter den Text.

3. Lese-TEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M4	1.	Vorlesen
	2.	Still lesen und ca. 10 Wörter unterstreichen

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang: Lehrkraft liest den Text vor (ca. 5 Minuten)
Schüler/innen hören zu. (Schüler/innen haben noch keinen Text.)

Lehrkraft sagt: *Ich lese euch einen Text vor. Bitte hört genau zu!*

2. Durchgang: **Die Schüler/innen erhalten jetzt den Lesetext.**

Schüler/innen lesen still und unterstreichen. (ca. 12 min)

Lehrkraft sagt: *Lest jetzt den Text selbst durch und unterstreicht mit einem Bleistift ca. zehn Wörter, die für euch am wichtigsten sind.*

3. Lese-TEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M5	1. Vorlesen 2. Über den Text reden

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang:	Lehrkraft liest den Text vor (ca. 5 Minuten) Schüler/innen hören zu. (Schüler/innen haben noch keinen Text.)
Lehrkraft sagt:	*Ich lese euch einen Text vor. Bitte hört genau zu!*

2. Durchgang: :	**Die Schüler/innen erhalten jetzt den Lesetext, der zum Nachschauen gedacht ist.** **Unterrichtsgespräch:** (ca. 10 Min.) Lehrkraft redet mit Schülern über den Text. Schüler können bei Bedarf im Text nachschauen.
Lehrkraft sagt:	*Was war für euch am wichtigsten / am interessantesten?* *Woran erinnert ihr euch?* *Wenn ihr wollt, könnt ihr im Text nachschauen.* *Es ist aber nicht unbedingt nötig.*

3. Lese-TEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig. Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M6	1. Vorlesen 2. Lesen und ca. 10 Wörter herausschreiben

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Durchgang: Lehrkraft liest den Text vor (ca. 5 Minuten)
Schüler/innen hören zu. (Schüler/innen haben noch keinen Text.)

Lehrkraft sagt: *Ich lese euch einen Text vor. Bitte hört genau zu!*

2. Durchgang: **Die Schüler/innen erhalten jetzt den Lesetext**

Schüler/innen lesen den Text selbst und schreiben ca. zehn Wörter heraus, die ihnen wichtig erscheinen. (ca. 15 Minuten)

Lehrkraft sagt: *Lest jetzt den Text selbst durch und schreibt zehn Wörter heraus, die für euch im ganzen Text am wichtigsten sind.*
Schreibt auf das Blatt unter den Text.

3. Lese-TEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M 7 1. Durchgang: Unterrichtsgespräch
2. Durchgang: Lesen und unterstreichen

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Unterrichtsgespräch von ca. 5 Minuten, bevor der Text ausgeteilt wird.

Lehrkraft sagt:

- *Ihr bekommt gleich einen Text über das Herz.*
  Was wisst ihr über unser Herz?
- *Wozu brauchen wir es?*
- *Wisst ihr, wie es funktioniert?*

2. Schüler erhalten den Text und unterstreichen ca. 10 Wörter (ca. 12 Min.)

Lehrkraft sagt:

Ihr bekommt jetzt einen Text.
Lest ihn durch und unterstreicht mit einem Bleistift ca. zehn Wörter,
die für euch am wichtigsten sind (Schlüsselwörter).

3. Lese-TEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M 8 1. Durchgang: Unterrichtsgespräch über das Thema des Textes
2. Durchgang: Still lesen und reden über den Text

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Unterrichtsgespräch über das Thema des Textes (ca. 5 Minuten), bevor der Text ausgeteilt wird.

Lehrkraft sagt:
- *Ihr bekommt gleich einen Text über das Herz.*
  Was wisst ihr über unser Herz?
- *Wozu brauchen wir es?*
- *Wisst ihr, wie es funktioniert?*

2.a) Schüler/innen erhalten den Text und lesen ihn still durch (ca. 8 Minuten)

Lehrkraft sagt: *Ihr bekommt jetzt einen Text. Lest den Text durch und überlegt, was ihr durch den Text an Wichtigem zu dem Thema erfahrt.*

b) Unterrichtsgespräch über den Text (ca. 8 Minuten)

Lehrkraft redet mit Schüler/innen über den Text.
Schüler/innen können bei Bedarf im Text nachschauen.

Lehrkraft sagt: *Was war für euch am wichtigsten / am interessantesten?*
Woran erinnert ihr euch?
Wenn ihr wollt, könnt ihr im Text nachschauen.

3. LESEEST
Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)
Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

M 9 1. Durchgang: Unterrichtsgespräch
2. Durchgang: Lesen und ca. 10 Wörter herausschreiben

Anleitung für die Lehrkraft

!!! **Bitte** *führen Sie den Text keinesfalls thematisch ein*, **da sonst die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden würden. Danke!**

!!! **Bitte übernehmen Sie möglichst die vorgegebenen Formulierungen!**

!!! **Bitte *kontrollieren* Sie, ob die Schüler/innen die *Angaben zur Person ausgefüllt* und *richtig* ausgefüllt haben.**

!!! **Bitte motivieren Sie die Schüler/innen, *nicht abzuschreiben*! Viele Tests wurden für uns in einer anderen Studie wegen Abschreibens unbrauchbar. DANKE!!**

Die Schüler/innen erhalten den Lesetext und bearbeiten ihn in 2 Durchgängen nach den Vorgaben.

1. Unterrichtsgespräch von ca. 5 Minuten, bevor der Text ausgeteilt wird.

Lehrkraft sagt:

- *Ihr bekommt gleich einen Text über das Herz.*
  Was wisst ihr über unser Herz?
- *Wozu brauchen wir es?*
- *Wisst ihr, wie es funktioniert?*

2. Schüler erhalten jetzt den Text und schreiben ca. 10 Wörter heraus (ca. 15 Min.)

Lehrkraft sagt:

Ihr bekommt jetzt einen Text.
Lest den Text durch und schreibt ca. zehn Wörter heraus, die für euch im Text am wichtigsten sind (Schlüsselwörter).

3. LESETEST

Kinder kreuzen die nach ihrer Meinung richtige Aussage an. (ca. 15 Min.)

Es ist immer nur eine Antwort richtig.
Die Kinder dürfen den Text zur Beantwortung der Fragen benutzen.

3. Tabellen mit Signifikanzberechnungen

3.1 Methodenkombination allgemein an Hauptschulen und Realschulen

Rang	Rangfolge der Methodenkombinationen an Hauptschulen		Score
1.	Antizipieren + Reden	M8	N = 160 3,04
2.	Stilllesen + Reden	M2	N = 79 2,85
3.	Antizipieren + Unterstreichen	M7	N = 262 2,82
4.	Vorlesen + Reden	M5	N = 193 2,79
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	N = 219 2,68
6.	Vorlesen + Schreiben	M6	N = 187 2,66
7.	Stilllesen + Schreiben	M3	N = 163 2,64
8.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	N = 207 2,56
9.	Antizipieren + Schreiben	M9	N = 245 2,37
Gesamt			2,69

M8-M2 0,22	M8-M7 0,07	M8-M5 0,05 *	M8-M4 0,003 **	M8-M6 0,002 **	M8-M3 0,002 **	M8-M1 0,000 **	M8-M9 0,000 **
M2-M7 0,88	M2-M5 0,73	M2-M4 0,27	M2-M6 0,24	M2-M3 0,19	M2-M1 0,06	M2-M9 0,002 **	
M7-M5 0,78	M7-M4 0,19	M7-M6 0,16	M7-M3 0,12	M7-M1 0,02 *	M7-M9 0,00 **		
M5-M4 0,33	M5-M6 0,28	M5-M3 0,22	M5-M1 0,04 *	M5-M9 0,00 **			
M4-M6 0,88	M4-M3 0,73	M4-M1 0,27	M4-M9 0,005 **				
M6-M3 0,84	M6-M1 0,36	M6-M9 0,01 *					
M3-M1 0,50	M3-M9 0,03*						
M1-M9 0,10							

Tab. A 1: Rangfolge der Mittelwerte der Methodenkombinationen an Hauptschulen mit Signifikanzen

Rang	Rangfolge der Methodenkombinationen an Realschulen		Score
1.	Antizipieren + Unterstreichen	M7	N = 142 3,86
2.	Stilllesen + Reden	M2	N = 312 3,80
3.	Stilllesen + Schreiben	M3	N = 313 3,78
4.	Vorlesen + Reden	M5	N = 226 3,69
5.	Antizipieren +Schreiben	M9	N = 357 3,64
6.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	N = 337 3,60
7.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	N = 327 3,54
8.	Antizipieren +Reden	M8	N = 303 3,48
9.	Vorlesen +Schreiben	M6	N = 269 3,13
Gesamt			3,60

M7-M2 0,64	M7-M3 0,51	M7-M5 0,15	M7-M9 0,05 *	M7-M4 0,02 *	M7-M1 0,004 **	M7-M8 0,001 **	M7-M6 0,000 **
M2-M3 0,81	M2-M5 0,25	M2-M9 0,06	M2-M4 0,02 *	M2-M1 0,003 **	M2-M8 0,001 **	M2-M6 0,000 **	
M3-M5 0,35	M3-M9 0,11	M3-M4 0,04 *	M3-M1 0,01 *	M3-M8 0,001 **	M3-M6 0,000 **		
M5-M9 0,60	M5-M4 0,34	M5-M1 0,11	M5-M8 0,04 *	M5-M6 0,000 **			
M9-M4 0,65	M9-M1 0,24	M9-M8 0,08	M9-M6 0,00 **				
M4-M1 0,48	M4-M8 0,19	M4-M6 0,00 **					
M1-M8 0,53	M1-M6 0,00 **						
M8-M6 0,00**							

Tab. A 2 Rangfolge der Mittelwerte der Methodenkombinationen an Realschulen mit Signifikanzen

Mittelwerte nach Schulart mit Signifikanzen

Methodenkombinationen		Hauptschule	Realschule	p
M1	Stilllesen + Unterstreichen	2,56	3,54	0,00 **[95]
M2	Stilllesen + Reden	2,85	3,80	0.00 **
M3	Stilllesen + Schreiben	2,64	3,78	0,00 **
M4	Vorlesen + Unterstreichen	2,68	3,60	0,00 **
M5	Vorlesen + Reden	2,79	3,69	0,00 **
M6	Vorlesen + Schreiben	2,66	3,13	0,00 **
M7	Antizipieren + Unterstreichen	2,82	3,86	0,00 **
M8	Antizipieren + Reden	3,04	3,48	0,00 **
M9	Antizipieren + Schreiben	2,37	3,64	0,00 **
Gesamt		2,69	3,60	0,00 **

Tab. A 3: Mittelwerte der Methodenkombinationen an Hauptschulen und Realschulen im Vergleich mit Signifikanzen

[95] ** = hoch signifikant

Vergleich der Methoden *Stilllesen, Vorlesen, Antizipieren* an Hauptschulen und Realschulen mit Signifikanzen

	Stilllesen[96]	*Vorlesen*[97]	*Antizipieren*[98]	Gesamt
N (HS+RS)	1402	1431	1469	4302
% (HS +RS)	32,6 %	33,3 %	34,1 %	100 %
X (HS+RS)	3,36	3,15	3,20	3,24
X (HS) **N (HS)** **%** **p-Werte**	2,64 450 (26,2 %) **Stilllesen – Vorlesen 0,31**	2,71 599 (34,9 %) **Vorlesen – Antizipieren 0,96**	2,71 667 (38,9 %) **Antizipieren- Stilllesen 0,34**	2,69 1716
X (RS) **N (RS)** **%** **p-Werte**	3,71 952 (36,8 %) **Stilllesen – Vorlesen 0,00 ****	3,47 832 (32,2 %) **Vorlesen – Antizipieren 0,01 ***	3,62 802 (31,0 %) **Antizipieren – Stilllesen 0,11**	3,60 2586

Tab. A 4: **Vergleich der Methoden *Stilllesen, Vorlesen, Antizipieren* an Hauptschulen und Realschulen mit Signifikanzen**

[96] Stilllesen = Modus 1, 2, 3
[97] Vorlesen = Modus 4, 5, 6
[98] Antizipieren = Modus 7, 8, 9

Vergleich der Methoden *Unterstreichen, Reden, Schreiben* an Hauptschulen und Realschulen mit Signifikanzen

	Unterstreichen[99]	*Reden*[100]	*Schreiben*[101]	Gesamt
N (HS+RS)	1494	1273	1535	4302
% (HS +RS)	34,7 %	29,6 %	35,7 %	100 %
X (HS+RS)	3,20	3,40	3,15	3,24
X (HS) **N (HS)** **%** **p-Werte**	2,70 688 (40,1 %) **Unterstreichen – Reden** **0,01 ***	2,89 432 (25,2 %) **Reden – Schreiben** **0,00 ****	2,53 596 (34,7 %) **Schreiben - Unterstreichen** **0,02 ***	2,69 1716
X (RS) **N (RS)** **%** **p-Werte**	3,62 806 (31,2 %) **Unterstreichen – Reden** **0,50**	3,66 841 (32,5%) **Reden – Schreiben** **0,04 ***	3,54 939 (36,3%) **Schreiben – Unterstreichen** **0,15**	3,60 2586

Tab. A 5: **Vergleich der Methoden *Unterstreichen, Reden, Schreiben* an Hauptschulen und Realschulen mit Signifikanzen**

[99] Unterstreichen = Modus 1, 4, 7
[100] Reden = Modus 2, 5, 8
[101] Schreiben = Modus 3, 6, 9

3.2 Gender: Ergebnisse an Hauptschulen und Realschulen

Rang	Methodenkombinationen an Hauptschulen bei Mädchen		N	MW	p			
1.	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	71	3,15	M8-M7 0,17	M8-M6 0,005**		
2.	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	M7	107	2,90	M7-M6 0,15	M7-M2 0,24	M7-M3 0,09	M7-M5 0,05*
3.	Vorlesen + Schreiben	M6	89	2,65	M6-M5 0,51	M6-M1 0,16		
4.	Stilllesen + Reden	M2	30	2,60	M2-M1 0,42			
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	87	2,59				
6.	Stilllesen + Schreiben	M3	70	2,57				
7.	Vorlesen + Reden	M5	67	2,54				
8.	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	108	2,49				
9.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	84	2,42				
Gesamt			713	2,66				

Tab. A 6 Rangliste der Mittelwerte der Mädchen an Hauptschulen mit Signifikanzen

Rang	Methodenkombinationen an Hauptschulen bei Jungen		N	MW	p			
1.	Stilllesen + Reden	M2	49	3,00	M2-M8 0,78	M2-M7 0,25	M2-M1 0,10	M2-M9 0,00**
2.	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	89	2,94	M8-M1 0,08	M8-M9 0,00**		
3.	Vorlesen + Reden	M5	125	2,92	M5-M1 0,10	M5-M9 0,00**		
4.	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	M7	154	2,77	M7-M1 0,44	M7-M9 0,00**		
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	132	2,74	M4-M9 0,00**			
6.	Stilllesen + Schreiben	M3	92	2,70	M3-M9 0,01*			
7.	Vorlesen + Schreiben	M6	98	2,67	M6-M9 0,01*	M6-M1 0,94		
8.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	121	2,66	M1-M9 0,09			
9.	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	137	2,27				
Gesamt			997	2,71				

Tab. A 7 Rangliste Mittelwerte der Jungen an Hauptschulen mit Signifikanzen

Rang	Methodenkombinationen bei Mädchen an Realschulen		N weibl.	MW	p			
1.	Stilllesen + Schreiben	M3	205	3,89	M3-M2 0,62	M3-M7 0,48	M3-M9 0,01*	M3-M5 0,02*
2.	Stilllesen + Reden	M2	166	3,83	M2-M7 0,77	M2-M9 0,05*	M2-M5 0,09	M2-M4 0,03*
3.	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	M7	70	3,79	M7-M9 0,21	M7-M5 0,25	M7-M1 0,11	M7-M8 0,04*
4.	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	190	3,59	M9-M8 0,30	M9-M6 0,00**	M9-M8 0,31	
4.	Vorlesen + Reden	M5	108	3,59	M5-M8 0,38	M5-M6 0,00**		
6.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	203	3,57	M4-M6 0,00**			
7.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	141	3,54	M1-M6 0,00**	M1-M8 0,58		
8.	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	137	3,47	M8-M6 0,01*			
9.	Vorlesen + Schreiben	M6	113	3,11				
Gesamt			1333	3,62				

Tab. A 8: Rangliste der Mittelwerte bei den Mädchen in den Realschulen mit Signifikanzen

Rang	Methodenkombinationen bei Jungen an Realschulen		N männl.	MW	p			
1.	Aktiv Vorwissen + Unterstreichen	M7	72	3,93	M7-M5 0,36	M7-M9 0,17	M7-M3 0,08	M7-M1 0,01*
2.	Vorlesen + Reden	M5	118	3,78	M5-M1 0,06	M5-M8 0,04*		
3.	Stilllesen + Reden	M2	146	3,77	M2-M1 0,07	M2-M8 0,05*		
4.	Aktiv Vorwissen + Schreiben	M9	165	3,70	M9-M8 0,12	M9-M6 0,00**		
5.	Vorlesen + Unterstreichen	M4	134	3,64				
6.	Stilllesen + Schreiben	M3	107	3,61				
7.	Stilllesen + Unterstreichen	M1	185	3,54	M1-M6 0,00**	M1-M8 0,73		
8.	Aktiv Vorwissen + Reden	M8	165	3,50	M8-M6 0,02*			
9.	Vorlesen + Schreiben	M6	153	3,18				
Gesamt			1245	3,60				

Tab. A 9: Rangliste der Mittelwerte bei den Jungen in den Realschulen mit Signifikanzen

GENDER	*Stilllesen*[102]	*Vorlesen*[103]	*Antizipieren*[104]	*Gesamt*
X (HS+RS)	3,36	3,15	3,20	3,24
Mädchen (HS +RS)	3,44 (N = 696)	3,14 (N = 667)	3,26 (N = 683)	3,28 (N = 2046)
Jungen (HS +RS)	3,30 (N = 700)	3,17 (N = 760)	3,16 (N = 782)	3,21 (N = 2242)
HS Mädchen	2,51 (N = 184)	2,60 (N = 243)	2,81 (N = 286)	2,66 (N = 713)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,40**	**Vorlesen – Antizipieren 0,04***	**Antizipieren – Stilllesen 0,01***	
HS Jungen	2,74 (N = 262)	2,79 (N = 355)	2,63 (N = 380)	2,71 (N = 997)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,62**	**Vorlesen – Antizipieren 0,08**	**Antizipieren – Stilllesen 0,27**	
p-Wert Mädchen - Jungen	**Stilllesen 0,04***	**Vorlesen 0,05***	**Antizipieren 0,07**	
RS Mädchen	3,77 (N = 512)	3,45 (N = 424)	3,58 (N = 397)	3,62 (N = 1333)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,00****	**Vorlesen – Antizipieren 0,10**	**Antizipieren – Stilllesen 0,01***	
RS Jungen	3,63 (N = 438)	3,51 (N = 405)	3,66 (N = 402)	3,60 (N = 1245)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,11**	**Vorlesen – Antizipieren 0,07**	**Antizipieren – Stilllesen 0,77**	
p-Wert Mädchen - Jungen	**Stilllesen 0,06**	**Vorlesen 0,51**	**Antizipieren 0,36**	

Tab. A 10: Vergleich der Methoden *Stilllesen, Vorlesen, Antizipieren* nach Geschlecht an Hauptschulen und Realschulen mit Signifikanzen

[102] Stilllesen = Modus 1, 2, 3
[103] Vorlesen = Modus 4, 5, 6
[104] Antizipieren = Modus 7, 8, 9

GENDER	*Unterstreichen*[105]	*Reden*[106]	*Schreiben*[107]	*Gesamt*
X (HS+RS)	3,36	3,15	3,20	3,24
Mädchen (HS +RS)	3,22 (N = 692)	3,40 (N = 579)	3,25 (N = 775)	3,28 (N = 2046)
Jungen (HS +RS)	3,18 (N = 798)	3,39 (N = 692)	3,06 (N = 752)	3,21 (N = 2242)
HS Mädchen	2,65 (N = 278)	2,81 (N = 168)	2,57 (N = 267)	2,66 (N = 713)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,17**	**Reden – Schreiben 0,03***	**Schreiben – Unterstreichen 0,38**	2,71 (N = 997)
HS Jungen	2,73 (N = 407)	2,94 (N = 263)	2,51 (N = 327)	
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,02***	**Reden – Schreiben 0,00****	**Schreiben – Unterstreichen 0,01***	
p-Wert Mädchen - Jungen	**Unterstreichen 0,42**	**Reden 0,24**	**Schreiben 0,58**	
RS Mädchen	3,60 (N = 414)	3,65 (N = 411)	3,60 (N = 508)	3,62 (N = 1333)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,51**	**Reden – Schreiben 0,57**	**Schreiben – Unterstreichen 0,92**	3,60 (N = 1245)
RS Jungen	3,65 (N = 391)	3,67 (N = 429)	3,49 (N = 425)	
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,79**	**Reden – Schreiben 0,03***	**Schreiben – Unterstreichen 0,06**	
p-Wert Mädchen - Jungen	**Unterstreichen 0,52**	**Reden 0,78**	**Schreiben 0,14**	

Tab. A 11: Vergleich der Methoden *Unterstreichen, Reden, Schreiben* nach Geschlecht an Hauptschulen und Realschulen mit Signifikanzen

[105] Unterstreichen = Modus 1, 4, 7
[106] Reden = Modus 2, 5, 8
[107] Schreiben = Modus 3, 6, 9

3.3 Migrationshintergrund: Ergebnisse an Haupt- und Realschulen

Migrations-hintergrund	*Stilllesen*	*Vorlesen*	*Aktivieren von Vorwissen*	Gesamt
X (HS+RS)	3,36	3,15	3,20	3,24
deutsch (HS +RS)	3,47 (N = 1149)	3,26 (N = 1106)	3,34 (N = 1117)	3,36 (N = 3372)
ausländisch (HS +RS)	2,86 (N = 244)	2,80 (N = 324)	2,75 (N = 346)	2,80 (N = 914)
HS deutsch	2,69 (N = 309)	2,81 (N = 411)	2,90 (N = 444)	2,81 (N = 1164)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,15**	**Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,29**	**Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,02***	
HS ausländisch	2,55 (N = 135)	2,49 (N = 187)	2,33 (N = 220)	2,44 (N = 542)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,68**	**Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,16**	**Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,09**	
p-Wert deutsch - ausländisch	**Stilllesen 0,25**	**Vorlesen 0,00****	**Aktivieren von Vorwissen 0,00****	
RS deutsch	3,76 (N = 840)	3,52 (N = 695)	3,64 (N = 673)	3,65 (N = 2208)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,00****	**Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,06**	**Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,03***	
RS ausländisch	3,25 (N = 109)	3,23 (N = 137)	3,49 (N =126)	3,32 (N = 372)
p-Werte	**Stilllesen – Vorlesen 0,89**	**Vorlesen – Aktivieren von Vorwissen 0,07**	**Aktivieren von Vorwissen – Stilllesen 0,10**	
p-Wert deutsch - ausländisch	**Stilllesen 0,00****	**Vorlesen 0,01***	**Aktivieren von Vorwissen 0,19**	

Tab. A 12: Vergleich der Methoden *Stilllesen, Vorlesen, Aktivieren von Vorwissen* nach Migrationshintergrund an Hauptschulen und Realschulen

Migrations-hintergrund	*Unterstreichen*	*Reden*	*Schreiben*	Gesamt
X (HS+RS)	3,36	3,15	3,20	3,24
deutsch (HS +RS)	3,31 (N = 1143)	3,50 (N = 1027)	3,28 (N = 1202)	3,36 (N = 3372)
ausländisch (HS +RS)	2,82 (N = 345)	2,95 (N = 244)	2,66 (N = 325)	2,80 (N = 914)
HS deutsch	2,81 (N = 462)	2,98 (N = 288)	2,70 (N = 414)	2,81 (N = 1164)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,06**	**Reden – Schreiben 0,00****	**Schreiben – Unterstreichen 0,16**	
HS ausländisch	2,48 (N = 222)	2,73 (N = 144)	2,15 (N = 176)	2,44 (N = 542)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,05***	**Reden – Schreiben 0,00****	**Schreiben – Unterstreichen 0,01***	
p-Wert deutsch - ausländisch	**Unterstreichen 0,00****	**Reden 0,04***	**Schreiben 0,00****	
RS deutsch	3,65 (N = 681)	3,71 (N = 739)	3,59 (N = 788)	3,65 (N = 2208)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,36**	**Reden – Schreiben 0,05***	**Schreiben – Unterstreichen 0,29**	
RS ausländisch	3,44 (N = 123)	3,27 (N = 100)	3,26 (N = 149)	3,32 (N = 327)
p-Werte	**Unterstreichen–Reden 0,28**	**Reden – Schreiben 0,96**	**Schreiben – Unterstreichen 0,22**	
p-Wert deutsch - ausländisch	**Unterstreichen 0,05***	**Reden 0,00****	**Schreiben 0,00****	

Tab. A 13: Vergleich der Methoden *Unterstreichen, Reden, Schreiben* nach Migrationshintergrund an Hauptschulen und Realschulen

4. Häufigkeitsverteilungen: Schulart, Geschlecht, Migrationshintergrund („Nationalität“)

Unterrichtsverfahren (alle Modi HS+ RS)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	534	12,4	12,4	12,4
	2	391	9,1	9,1	21,5
	3	477	11,1	11,1	32,6
	4	556	12,9	12,9	45,5
	5	419	9,7	9,7	55,3
	6	456	10,6	10,6	65,9
	7	404	9,4	9,4	75,2
	8	463	10,8	10,8	86,0
	99	602	14,0	14,0	100,0
	Gesamt	4302	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren (Modi HS)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	207	12,1	12,1	12,1
	2	79	4,6	4,6	16,7
	3	164	9,6	9,6	26,2
	4	219	12,8	12,8	39,0
	5	193	11,2	11,2	50,2
	6	187	10,9	10,9	61,1
	7	262	15,3	15,3	76,4
	8	160	9,3	9,3	85,7
	99	245	14,3	14,3	100,0
	Gesamt	1716	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren (Modi RS)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	327	12,6	12,6	12,6
	2	312	12,1	12,1	24,7
	3	313	12,1	12,1	36,8
	4	337	13,0	13,0	49,8
	5	226	8,7	8,7	58,6
	6	269	10,4	10,4	69,0
	7	142	5,5	5,5	74,5
	8	303	11,7	11,7	86,2
	99	357	13,8	13,8	100,0
	Gesamt	2586	100,0	100,0	

Geschlecht (HS, männlich + weiblich)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	998	58,2	58,3	58,3
	2	713	41,6	41,7	100,0
	Gesamt	1711	99,7	100,0	
Fehlend	99	5	,3		
Gesamt		1716	100,0		

Unterrichtsverfahren (Modi HS + männlich)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	121	12,1	12,1	12,1
	2	49	4,9	4,9	17,0
	3	93	9,3	9,3	26,4
	4	132	13,2	13,2	39,6
	5	125	12,5	12,5	52,1
	6	98	9,8	9,8	61,9
	7	154	15,4	15,4	77,4
	8	89	8,9	8,9	86,3
	99	137	13,7	13,7	100,0
	Gesamt	998	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren (Modi HS + weiblich)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	84	11,8	11,8	11,8
	2	30	4,2	4,2	16,0
	3	70	9,8	9,8	25,8
	4	87	12,2	12,2	38,0
	5	67	9,4	9,4	47,4
	6	89	12,5	12,5	59,9
	7	107	15,0	15,0	74,9
	8	71	10,0	10,0	84,9
	99	108	15,1	15,1	100,0
	Gesamt	713	100,0	100,0	

Geschlecht (RS, männlich + weiblich)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1245	48,1	48,3	48,3
	2	1333	51,5	51,7	100,0
	Gesamt	2578	99,7	100,0	
Fehlend	99	8	,3		
Gesamt		2586	100,0		

Unterrichtsverfahren (Modi RS + männlich)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	185	14,9	14,9	14,9
	2	146	11,7	11,7	26,6
	3	107	8,6	8,6	35,2
	4	134	10,8	10,8	45,9
	5	118	9,5	9,5	55,4
	6	153	12,3	12,3	67,7
	7	72	5,8	5,8	73,5
	8	165	13,3	13,3	86,7
	99	165	13,3	13,3	100,0
	Gesamt	1245	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren (Modi RS + weiblich)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	141	10,6	10,6	10,6
	2	166	12,5	12,5	23,0
	3	205	15,4	15,4	38,4
	4	203	15,2	15,2	53,6
	5	108	8,1	8,1	61,7
	6	113	8,5	8,5	70,2
	7	70	5,3	5,3	75,5
	8	137	10,3	10,3	85,7
	99	190	14,3	14,3	100,0
	Gesamt	1333	100,0	100,0	

Nationalität insgesamt HS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu Hause sprechen wir deutsch	1165	67,9	68,2	68,2
	zu Hause sprechen wir nicht deutsch	44	2,6	2,6	70,8
	zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache	498	29,0	29,2	100,0
	Gesamt	1707	99,5	100,0	
Fehlend	99	9	,5		
Gesamt		1716	100,0		

Nationalität insgesamt RS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu Hause sprechen wir deutsch	2208	85,4	85,6	85,6
	zu Hause sprechen wir nicht deutsch	33	1,3	1,3	86,9
	zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache	339	13,1	13,1	100,0
	Gesamt	2580	99,8	100,0	
Fehlend	99	6	,2		
Gesamt		2586	100,0		

Nationalität insgesamt (HS+RS) männlich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu Hause sprechen wir deutsch	1752	78,1	78,3	78,3
	zu Hause sprechen wir nicht deutsch	50	2,2	2,2	80,6
	zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache	435	19,4	19,4	100,0
	Gesamt	2237	99,7	100,0	
Fehlend	99	6	,3		
Gesamt		2243	100,0		

Nationalität insgesamt (HS+RS) weiblich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu Hause sprechen wir deutsch	1613	78,8	79,1	79,1
	zu Hause sprechen wir nicht deutsch	27	1,3	1,3	80,4
	zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache	400	19,6	19,6	100,0
	Gesamt	2040	99,7	100,0	
Fehlend	99	6	,3		
Gesamt		2046	100,0		

Unterrichtsverfahren HS+RS (männlich + zu Hause sprechen wir deutsch)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	238	13,6	13,6	13,6
	2	161	9,2	9,2	22,8
	3	171	9,8	9,8	32,5
	4	194	11,1	11,1	43,6
	5	192	11,0	11,0	54,6
	6	209	11,9	11,9	66,5
	7	173	9,9	9,9	76,4
	8	208	11,9	11,9	88,2
	99	206	11,8	11,8	100,0
	Gesamt	1752	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren HS+RS (männlich + zu Hause sprechen wir kein deutsch)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	9	18,0	18,0	18,0
	2	5	10,0	10,0	28,0
	3	3	6,0	6,0	34,0
	4	3	6,0	6,0	40,0
	5	6	12,0	12,0	52,0
	6	3	6,0	6,0	58,0
	7	6	12,0	12,0	70,0
	8	10	20,0	20,0	90,0
	99	5	10,0	10,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren HS+RS (männlich + zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	57	13,1	13,1	13,1
	2	29	6,7	6,7	19,8
	3	26	6,0	6,0	25,7
	4	69	15,9	15,9	41,6
	5	45	10,3	10,3	52,0
	6	38	8,7	8,7	60,7
	7	47	10,8	10,8	71,5
	8	34	7,8	7,8	79,3
	99	90	20,7	20,7	100,0
	Gesamt	435	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren HS+RS (weiblich + zu Hause sprechen wir deutsch)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	176	10,9	10,9	10,9
	2	165	10,2	10,2	21,1
	3	237	14,7	14,7	35,8
	4	217	13,5	13,5	49,3
	5	136	8,4	8,4	57,7
	6	155	9,6	9,6	67,3
	7	144	8,9	8,9	76,3
	8	163	10,1	10,1	86,4
	99	220	13,6	13,6	100,0
	Gesamt	1613	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren HS+RS (weiblich + zu Hause sprechen wir kein deutsch)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	4	14,8	14,8	14,8
	2	4	14,8	14,8	29,6
	3	4	14,8	14,8	44,4
	4	3	11,1	11,1	55,6
	5	5	18,5	18,5	74,1
	6	1	3,7	3,7	77,8
	7	1	3,7	3,7	81,5
	99	5	18,5	18,5	100,0
	Gesamt	27	100,0	100,0	

Unterrichtsverfahren HS+RS (weiblich + zu Hause sprechen wir deutsch und eine andere Sprache)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	43	10,8	10,8	10,8
	2	27	6,8	6,8	17,5
	3	33	8,3	8,3	25,8
	4	70	17,5	17,5	43,3
	5	34	8,5	8,5	51,8
	6	46	11,5	11,5	63,3
	7	32	8,0	8,0	71,3
	8	45	11,3	11,3	82,5
	99	70	17,5	17,5	100,0
	Gesamt	400	100,0	100,0	

5. Liste der Hauptschulen (HS) und Realschulen (RS)

Nr.	Name der Schule	Meth.
1	HS Aichstetten	1
2	HS Bad Wurzach - Unterschwarzach	1
3	HS Fischbach	1
4	HS Ludwig-Dürr Friedrichshafen	1
5	HS Theodor-Heuss Meckenbeuren	1
6	HS Bühl Dornstadt	1
7	HS Sonnenbühl Lonsee	1
8	HS Neuwiesen Ravensburg	2
9	HS Gutenberg Jungingen (Ulm)	2
10	HS Anton-von-Gegenbaur-Schule Wangen	3
11	HS Diepoldshofen	3
12	HS Argentalschule Laimnau	3
13	HS Aulendorf	3
14	HS Berg	3
15	HS Auf der Reutte Langenau	3
16	HS Christoph-von-Schmid Oberstadion	3
17	HS Kißlegg	4
18	HS Pestalozzi Friedrichshafen	4
19	HS Eugen-Bolz Wolpertswende-Mochenwangen	4
20	HS Wilhelmsdorf	4
21	HS Oberstadtschule Weingarten	4
22	Hauptschule Bad Wurzach	4
23	HS Waldburg	4
24	HS Wiestorschule Überlingen	5
25	HS Wolfegg	5
26	HS Wangen-Niederwangen	5
27	HS Burkhard-von-Hohenfels Sipplingen	5
28	HS Obereisenbach – Tettnang	5
29	HS Lichtenbergschule Uhldingen-Mühlhofen	5
30	HS Vogt	5
31	HS Talschule Weingarten	5
32	HS Eugen-Bolz Bad Waldsee	6
33	HS Schlier	6
34	HS Obereschach	6
35	HS Gebrazhofen	6
36	HS Neukirch	6
37	HS Baindt	6
38	HS Argenbühl-Ratzenried	6
39	HS Praßbergschule Wangen	6
40	HS Leutkirch Adenauerplatz	7
41	HS Herzog-Philipp Altshausen	7
42	HS Franz-Anton-Maulbertsch Langenargen	7
43	HS Owingen	7
44	HS Bad Wurzach – Seibranz	7
45	HS Döchtbühlschule Bad Waldsee	7
46	HS Bad Waldsee – Reute	7

47	HS Sommertalschule Meersburg	7
48	HS Baienfurt	7
49	HS Wuchzenhofen	8
50	HS Bildungszentrum St. Konrad Ravensburg	8
51	HS Martin-Schaffner-Schule Ulm	8
52	HS Stephan-Brodmann-Schule Immenstaad	9
53	HS Amtzell	9
54	HS Bildungszentrum Markdorf	9
55	HS Spitalhofschule Ulm	9
56	HS Albrecht-Berblinger Ulm	9
57	HS Meinloh Ulm	9
58	HS Fronhofen	9
59	RS Parkrealschule Kressbronn	1
60	RS Graf- Soden-Friedrichshafen	1
61	RS Bildungszentrum Markdorf	1
62	RS Bad Waldsee Döchtbühl	2
63	RS Isny	2
64	RS Wilhelmsdorf	2
65	RS Bildungszentrum Salem	3
66	RS Mädchenrealschule FN. St.Elisabeth	3
67	RS Dr. Josef-Eberle FN. Ailingen	3
68	RS Kißlegg	3
69	RS Franz-von-Sales Obermarchtal	3
70	RS Erbach	4
71	RS Theresa Gerh. Ravensburg Klösterle	4
72	RS Anna-Essinger Ulm	4
73	RS Munderkingen	4
74	RS Ehingen	5
75	RS Johann-Andreas-Rauch Wangen	5
76	RS St. Hildegard	5
77	RS Ravensburg	6
78	RS Leutkirch	6
79	RS Elly-Heuss Ulm	6
80	RS Bodnegg	7
81	RS Friedrich Schiller Langenau	7
82	RS Überlingen	8
83	RS Blaustein	8
84	RS Ulm Wiblingen	8
85	RS Bad Wurzach	9
86	RS Weingarten	9
87	RS Tettnang	9