

Vergleichende Studie der L1-Lesekompetenz  
bilingual unterrichteter Schüler der  
Klassenstufen 7 und 10 an schleswig-  
holsteinischen Gymnasien

**Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophischen Fakultät  
der Christian-Albrechts-Universität  
zu Kiel**

vorgelegt von  
**Barbara Nerlich**

Kiel  
im Oktober 2013

Erstgutachter: Professor Dr. Henning Wode

Zweitgutachter: PD Dr. Jens Bahns

Tag der mündlichen Prüfung: 08.01.2014

Durch den Prodekan Prof. Dr. John Peterson zum Druck genehmigt: 25.02.2015

# Inhaltsverzeichnis

---

INHALTSVERZEICHNIS .....	3
Liste der Abkürzungen.....	4
Übersicht der Abbildungen .....	4
Übersicht der Tabellen .....	8
SYNOPSIS .....	13
I. ZIELSETZUNG .....	18
II. LESEN – ZUM STAND DER FORSCHUNG .....	23
II.1 Leseforschung.....	23
II.1.1 Erwerb der Lesekompetenz .....	26
II.1.2 Erfolgreiches Lesen in der L1 und der L2 .....	29
II.1.3 Funktionen des Lesens.....	35
II.1.4 Leseprozesse .....	37
II.1.5 Begrifflichkeit - Konzepte und Definitionen.....	41
II.2 Lesen in ausgewählten empirischen Studien .....	47
II.2.1 PISA.....	47
II.2.2 Reading Literacy Study und andere.....	51
II.3 Zusammenfassung.....	52
III. BILINGUALER UNTERRICHT .....	55
III.1 BIU vs. CLIL vs. IM .....	55
III.2 BIU in Deutschland .....	63
III.3 BIU in Schleswig-Holstein .....	66
III.3.1 Konzept der Bilingualen Unterrichtserprobung .....	67
III.3.2 Weitere Entwicklung in Schleswig-Holstein .....	69
Primarbereich: Kindergärten und Grundschulen.....	70
Sekundarbereich: Haupt-, Realschulen und Gymnasien .....	71
III.3.3 Konzept des BIU in Schleswig-Holstein.....	72

III.4 Zur Leistungsfähigkeit von BIU/IM im Lichte von in Deutschland erzielten Ergebnissen .....	73
III.4.1 Mehrwert von BIU und IM .....	73
III.4.2 Ausgewählte Ergebnisse aus Schleswig-Holstein .....	76
III.5 Einfluss von BIU auf die Lesefähigkeit.....	78
III.5.1 Transferprozesse im Rahmen von BIU/IM.....	81
III.6 Zusammenfassung .....	85
IV. RAHMENBEDINGUNGEN DER UNTERSUCHUNG.....	87
IV.1 Datengrundlage .....	87
IV.1.1 der 7. und der 10. Jahrgang.....	87
IV.1.2 Testschulen .....	88
IV.1.3 die Klassen .....	92
IV.1.3.1 Die 7. Klassen.....	92
IV.1.3.2 Die 10. Klassen.....	94
IV.1.4 Die Gesamtstichprobe.....	95
IV.2 LGVT 6-12 .....	97
IV.2.1 Datenerhebung mit dem LGVT 6-12.....	102
IV.2.2 Durchführung des Tests.....	103
V. ERGEBNISSE .....	104
V.1 Überblick über die Ergebnisse .....	104
V.1.1 Deskriptivergebnisse.....	104
V.1.2 Mittelwerte und Standardabweichungen.....	105
V.1.3 Korrelationen zwischen den Variablen.....	106
V.2 Leseverständnis .....	107
V.2.1 Ergebnisse des Vergleichs des Leseverständnisses der 7. Jahrgangsstufe .....	107
V.2.2 Ergebnisse des Vergleichs des Leseverständnisses der 10. Jahrgangsstufe .....	120
V.2.3 Ergebnisse Leseverständnis: Vergleich der Anzahl BIU-Sachfächer.....	134

V.2.4 Ergebnisse der Varianzanalyse Leseverständnis .....	142
V.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse des Leseverständnisses .....	144
V.3 Lesegeschwindigkeit .....	146
V.3.1 Ergebnisse des Vergleichs der Lesegeschwindigkeit der 7. Jahrgangsstufe .....	146
V.3.2 Ergebnisse des Vergleichs der Lesegeschwindigkeit der 10. Jahrgangsstufe .....	158
V.3.3 Ergebnisse Lesegeschwindigkeit: Vergleich der Anzahl BIU-Sachfächer .....	170
V.3.4 Ergebnisse der Varianzanalyse Lesegeschwindigkeit .....	178
V.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse Lesegeschwindigkeit.....	180
V.4 Ergebnisse der Probanden mit LRS .....	181
V.4.1 Deskriptive Analyse der Probanden mit LRS – 7. Klasse.....	181
V.4.2 Deskriptive Analyse der Probanden mit LRS – 10. Klasse.....	184
V.5 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	186
<b>VI. INTERPRETATION UND SCHLUSS .....</b>	<b>188</b>
VI.1 Diskussion der Ergebnisse .....	188
VI.2 Fazit .....	190
VI.3 Ausblick auf didaktische Konsequenzen .....	193
VI.4 Desiderata .....	195
VI.5 Schlussbemerkung.....	197
<b>VII. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>198</b>
VII.1 Literatur.....	198
VII.2 Internetquellen .....	223
<b>VIII. ANHANG .....</b>	<b>I</b>
VIII.1 Rohdaten 7. Klassen .....	i
VIII.2 Rohdaten 10. Klassen .....	vii

## **LISTE DER ABKÜRZUNGEN**

- AVS – Auguste-Viktoria-Schule, Flensburg  
BIU – Bilingualer Unterricht  
CLIL – *content and language integrated learning*  
ESL – *English as a second language*  
FPS – Friedrich-Paulsen-Schule, Niebüll  
G8 – achtjähriger gymnasialer Bildungsgang  
G9 – neunjähriger gymnasialer Bildungsgang  
GeR – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen  
HLG – Helene-Lange-Gymnasium, Rendsburg  
IM – Immersion  
KTS – Kurt-Tucholsky-Schule, Flensburg  
SoS – Schülerin oder Schüler  
SuS – Schülerinnen und Schüler

## **ÜBERSICHT DER ABBILDUNGEN**

- Abb. II.1: Prozesse des Leseverständnisses nach Grabe und Stoller (2002) ..... 39  
Abb. III.1: Cummins' CUP Modell ..... 82  
Abb. V.1: Verteilung der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1  
(schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im  
schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses in absoluten Zahlen ... 111  
Abb.V.2: Verteilung der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1  
(schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im  
schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses in Prozent ..... 112  
Abb. V.3: Verteilung der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die  
Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im  
schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses in absoluten Zahlen ... 113  
Abb. V.4: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von  
LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete  
Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses ..... 114  
Abb.V.5: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen in die

Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses.....	116
Abb.V.6. Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses.....	117
Abb. V.7: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses.....	118
Abb. V.8.: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses.....	119
Abb. V.9: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses .....	122
Abb. V.10: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses .....	123
Abb. V.11.: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses .....	125
Abb. V.12: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses .....	126
Abb. V.13: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses.....	128
Abb. V.14: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses.....	129
Abb. V.15: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter	

Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses ....	131
Abb. V.16: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) auf die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses ....	133
Abb. V.17: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifende Norm .....	136
Abb. V.18: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), unter Ausschluss von LRS, Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), gymnasiale Norm.....	138
Abb. V.19: Leseverständnis der 10. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifend .....	140
Abb. V.20: Leseverständnis der 10. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), unter Ausschluss von LRS, gymnasiale Norm .....	141
Abb.V.21: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit.....	148
Abb.V.22: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit.....	149
Abb. V.23: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung)im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit.....	151
Abb. V.24: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit.....	152
Abb. V.25: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	154
Abb. V.26: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im	



gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	155
Abb. V.27: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	156
Abb. V.28: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	157
Abb. V.29: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	160
Abb. V.30: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	161
Abb. V.31: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	163
Abb. V.32: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) auf die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	164
Abb. V.33: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	166
Abb. V.34: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit .....	167
Abb. V.35: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der	

Lesegeschwindigkeit.....	169
Abb. V.36: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit.....	170
Abb. V.37: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartunabhängige Norm .....	172
Abb. V.38: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), unter Ausschluss von LRS, gymnasiale Norm .....	174
Abb. V.39: Lesegeschwindigkeit der 10. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifende Norm .....	176
Abb. V.40: Lesegeschwindigkeit der 10. Jahrgangsstufe (unter Ausschluss von LRS), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifende Norm .....	178

## ÜBERSICHT DER TABELLEN

Tab. II.1: Funktionen des Lesens nach Groeben (2004) im (unmittelbaren) Handlungsprozess und hinsichtlich der mittelbaren Folgen.....	36
Tab. IV.1: Absolute und prozentuale Zusammensetzung der Gesamtstichprobe .....	95
Tab. IV.2: Übersicht über Validität von Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit ..	98
Tab. IV.3: Itemkennwerte für die 23 Textergänzungsaufgaben des LGVT 6-12 (N=2.390) .....	98
Tab. V.1: Häufigkeit und Angabe in Prozent der Deskriptivvariablen für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für die Jahrgänge 7 und 10 .....	104
Tab. V.2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) im Leseverständnis (LV) und in der Lesegeschwindigkeit (LG) für die Gesamtstichprobe sowie getrennt nach Jahrgangsstufe.....	105
Tab. V.3: Korrelation der Variablen; Gesamtstichprobe (oberste Zeile), 7. Jahrgangsstufe (mittlere Zeile) und 10. Jahrgangsstufe (unterste Zeile).....	106
Tab. V.4: Übersicht über die Einteilung der Prozentränge in die Leistungsbereiche	108
Tab. V.5: Übersicht über die Zuordnung der Rohwerte des Leseverständnisses in die Leistungsbereiche entsprechend einer schulartübergreifenden sowie gymnasialen Norm für die 7. Klasse .....	108

Tab.V.6: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 7. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent .....	109
Tab. V.7: Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent.....	112
Tab. V.8: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent .....	115
Tab. V.9: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen sowie Prozent .....	118
Tab. V.10: Übersicht über die Zuordnung der Rohwerte des Leseverständnisses in die Leistungsbereiche für eine schulartunabhängige sowie gymnasiale Kategorisierung für die 10. Klasse .....	120
Tab. V.11: Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und in Prozent .....	121
Tab. V.12: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent .....	124
Tab. V.13: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent .....	127
Tab. V.14: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent.....	130
Tab. V.15: Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern gemessen an der schulartunabhängigen Norm des 7. Jahrgangs .....	135
Tab. V.16: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm .....	135
Tab. V.17: Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern gemessen an der gymnasialen Norm des 7. Jahrgangs unter Ausschluss von LRS .....	137
Tab. V.18: Unterscheidung der Probanden (unter Ausschluss von LRS) nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der gymnasialen Norm des 7. Jahrgangs .....	137

Tab. V.19: Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern gemessen an der schulartunabhängigen Norm des 10. Jahrgangs .....	139
Tab. V.20: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm des 10. Jahrgangs .....	139
Tab. IV.21: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der gymnasialen Norm (unter Ausschluss von LRS) des 10. Jahrgangs .....	141
Tab. V.22: Mittelwerte und Standardabweichungen des Leseverständnisses für die Gesamtstichprobe (unter Ausschluss von LRS) sowie getrennt für die Gruppen mit einem bzw. zwei BIU-Fächern sowie getrennt nach Jahrgangsstufe .....	143
Tab. V.23: Übersicht über die Zuordnung der Rohwerte in die Leistungsbereiche für eine schulartübergreifende sowie gymnasiale Norm bezüglich Lesegeschwindigkeit der 7. Jahrgangsstufe .....	146
Tab. V.24: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent .	147
Tab. V.25: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent .....	150
Tab. V.26: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent .....	153
Tab. V.27: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm (unter Ausschluss von LRS) des 7. Jahrgangs in absoluten Zahlen und Prozent	155
Tab. V.28: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent	159
Tab. V.29: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm (unter Ausschluss von LRS) der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent .....	162
Tab. V.30: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent .....	165
Tab. V.31: Vergleich der Lesegeschwindigkeit mit der gymnasialen Norm der 10.	

Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent.....	168
Tab. V.32 Vergleich der Rohwerte Lesegeschwindigkeit der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern des 7. Jahrgangs .....	171
Tab. V.33: Unterscheidung der Probanden mit ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich mit der schulartübergreifenden Norm des 7. Jahrgangs .....	171
Tab. V.34: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent.....	173
Tab. V.35: Vergleich der Rohwerte Lesegeschwindigkeit der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern des 10. Jahrgangs .....	175
Tab. V.36: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich der Lesegeschwindigkeit mit der schulartübergreifenden Norm der 10. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent .....	175
Tab. V.37: Unterscheidung der Probanden (unter Ausschluss von LRS) nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich der Lesegeschwindigkeit mit der gymnasialen Norm der 10. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent .....	177
Tab. V.38: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lesegeschwindigkeit für die Gesamtstichprobe (unter Ausschluss von LRS) sowie getrennt für die Gruppen mit einem bzw. zwei BIU-Fächern sowie getrennt nach Jahrgangsstufe .....	179
Tab. V.39: Übersicht über Mittelwert (MW) und Standardabweichung (SD) der SuS mit LRS der 7. Klassen.....	182
Tab. V.40: Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 7. Klassen; Referenz schulartübergreifende Norm.....	182
Tab. V.41: Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 7. Klassen; Referenz gymnasiale Norm .....	183
Tab. V.42.: Übersicht über Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der SuS mit LRS der 10. Klassen.....	184
Tab. V.43: Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 10. Klassen;	

Referenz schulartübergreifende Norm .....	185
Tab. V.44 Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 10. Klassen; Referenz gymnasiale Norm .....	185

# Synopsis

---

*Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten,  
zu unerträumten Möglichkeiten.*

Aldous Huxley

Dieser Ausspruch von Aldous Huxley beschreibt in seiner Kürze die Bedeutung und Relevanz von Lesen als Schlüsselqualifikation. Studien wie z.B. PISA oder IGLU haben deshalb nicht umsonst einen Schwerpunkt auf diese Grundfertigkeit gelegt. Lesen ist demnach eine der wichtigsten Fertigkeiten, die in der Schule vermittelt werden sollte, die zudem in allen Fächern eine entscheidende Bedeutung für den Unterricht einnimmt. Somit ergibt sich, dass eine gute Lesekompetenz ein Hinweis auf gute Schulleistungen sein kann.

PISA hat gezeigt, dass einigen Schülerinnen und Schülern (SuS) die basale Lesefähigkeit fehlt. Wie kann vor diesem Hintergrund Bilingualer Unterricht (BIU) überhaupt in Frage kommen, wenn es schon an solchen Grundfähigkeiten mangelt? Dieser Frage implizite Vorwurf spitzt sich dahingehend zu, dass BIU für viele eine Form der Elitenbildung ist. Nur die „Guten“ würden in die bilingual unterrichteten Klassen kommen und somit noch stärker gefördert werden. Zu dieser subjektiven Einschätzung kommt es zumeist, weil die SuS, die bilingual unterrichtet werden, sehr häufig bessere Schulleistungen zeigen, was wiederum diesen Elitevorwurf provoziert. Die besseren Schulleistungen sind nämlich nicht nur in den bilingual unterrichteten Fächern oder in Englisch<sup>1</sup> zu beobachten, sondern in *allen* Fächer. Die Frage ist, ob es sich bei den SuS mit BIU wirklich um besonders begabte Lerner handelt oder ob es eine andere Erklärung gibt.

Fest steht, dass die bilingual unterrichteten SuS oft motivierter sind als ihre Altersgenossen, denn die Entscheidung für bilingualen Unterricht hat eine leichte Erhöhung der Wochenstundenzahl zur Folge. Motivation allein kann aber auch nicht für die besseren Schulleistungen verantwortlich sein. Was also kann die in der Praxis gezeigten besseren Leistungen in der Schule erklären? Gibt es etwas, das allen Sachfächern gemein ist?

---

<sup>1</sup> In dieser Untersuchung ist Englisch (L2) die Verkehrssprache im BIU.

Sieht man sich die unterschiedlichen Fächer – unbesehen ob Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften oder auch Sprachen – genau an, fällt schnell auf, dass **Lesen** in allen Fächern eine Schlüsselfunktion einnimmt. Neben Informationstexten, Aufgabenstellungen und Ähnlichem werden selbst Handlungsanweisungen für Gruppenarbeiten fast ausschließlich in verschriftlichter Form im Unterricht eingesetzt. Viele Studien weisen ausdrücklich darauf hin, dass Lesen eine der Schlüsselqualifikationen, wenn nicht die Schlüsselqualifikation für ein erfolgreiches berufliches und gesellschaftliches Leben ist. Wenn also die bilingual unterrichteten SuS in anderen Fächern erfahrungsgemäß bessere Leistungen zeigen, lässt sich vermuten, dass diese SuS andere (bzw. bessere) Lesefähigkeiten in ihrer Muttersprache (L1) haben als ihre konventionell unterrichteten Altersgenossen.

In Deutschland gibt es erst in jüngerer Zeit im Forschungsbereich BIU zunehmend einen Fokus auf die Kompetenzen und Fertigkeiten von bilingual unterrichteten SuS. Es geht nicht mehr allein um die Fähigkeiten in der Fremdsprache (L2), sondern vermehrt um sachfachliche Kompetenzen oder, wie im Fall der vorliegenden Studie, um Grundfertigkeiten, wie sie in den nationalen Bildungsstandards beschrieben sind. Die Erforschung und das bessere Verständnis von BIU in Bezug auf fachliche Kompetenzen und Grundfertigkeiten begründet sich in dem häufig von Eltern oder auch Fachlehrkräften geäußerten Vorwurf, dass die Sachfächer als „erweiterter Fremdsprachunterricht“ missbraucht würden und die Fachinhalte sowie die Deutschkenntnisse leiden würden. Hinsichtlich der Fremdsprachkenntnisse ist der Mehrwert von BIU inzwischen unbestritten,

Die bisherigen Studien, egal ob in Kanada, in Europa oder auch in Deutschland, haben gezeigt, dass die Sachfachkompetenz, d.h. die fachlichen Leistungen, in den bilingual unterrichteten Fächern am Ende des bilingualen Bildungsganges mindestens auf dem gleichen Stand, oft sogar etwas besser sind als bei den ausschließlich in der L1 unterrichteten SuS.

Bisher unbeachtet geblieben ist, inwieweit die L1-Fähigkeiten von BIU beeinflusst werden. In der schulischen Praxis ist oft geargwöhnt worden, dass selbst die L1-



Lesefähigkeit der bilingual unterrichteten SuS nicht schlechter, sondern ebenso gut oder besser als die von nicht-bilingual unterrichteten Lernern sind.

Wenn also Lesen eine Grundvoraussetzung für gute Schulleistungen ist, bedeutet dies im Umkehrschluss: Wer des Lesens nicht mächtig ist, kann in der Schule keinen Erfolg haben. Um über die Informationsentnahme hinaus auch Handlungskompetenz aus Texten zu gewinnen, muss die Lesefähigkeit bestimmten Ansprüchen genügen. Es scheint daher, als sei eine gute Lesefähigkeit sogar ein Grund für die besseren Schulleistungen von bilingual unterrichteten SuS. Die hier vorgelegte Untersuchung ist meines Wissens die erste wissenschaftliche Studie, die der Frage des Einflusses von BIU auf die L1-Lesefähigkeit im Sekundarbereich des deutschen Schulsystems nachgeht.

Die ersten empirischen Studien, die in Deutschland zum Einfluss von BIU auf die L1 durchgeführt wurden, waren universitäre Abschlussarbeiten im Rahmen der Kieler Unterrichtserprobung zum bilingualen Unterricht im Primarbereich. Selbst in Kanada, dem Land, in dem Immersion konzipiert und besonders ausführlich wissenschaftlich dokumentiert ist, ist dieser Aspekt bislang nicht untersucht worden. Bisher wurden einzig in Schleswig-Holstein an der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz bei Kiel derartige Untersuchungen durchgeführt. Diese Arbeiten zeigen, dass Frühimmersion keinen negativen Einfluss auf die Fertigkeiten in der L1 hat. Mit einem normierten Test (HAMLET) wurde festgestellt, dass das L1-Leseverständnis der bilingual unterrichteten Grundschüler mindestens auf dem Niveau ihrer nicht-bilingual unterrichteten Altersgenossen liegt, tendenziell sogar darüber. Zudem wurden keine Defizite nachgewiesen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, zu prüfen, ob dergleichen sich auch bei älteren SuS in der Sekundarstufe I zeigt.

Diese Studie geht deshalb von der Hypothese aus, dass eine erweiterte Leseerfahrung in der L2 eine Verbesserung der L1-Lesefähigkeit zur Folge hat und das nicht nur für die Grundschulzeit, sondern auch für den Sekundarbereich. Es wurden daher Daten mit dem diagnostischen Leseverständnis- und Lesegeschwindigkeitstest (LGVT 6-12) zur L1-Lesefähigkeit von 240 bilingual unterrichteten SuS erhoben und zwar je 120 SuS aus 7.

Klassen und 120 SuS aus 10. Klassen. Alle diese SuS werden entweder in einem oder zwei Sachfächern bilingual unterrichtet.

Diese explorative Pilotstudie hat die primäre Zielsetzung, Voraussetzungen für weitere Forschungen im Bereich des Einflusses von BIU auf die L1 zu schaffen. Zunächst müssen die Zielsetzung (Kap. I) sowie theoretischen Grundlagen hinsichtlich Lesen (Kap. II) und BIU (Kap. III) thematisiert werden, die eine spätere Diskussion der Ergebnisse ermöglichen. Im zweiten Teil geht es um die Rahmenbedingungen und die Datenerhebung (Kap. IV) und die detaillierte, deskriptive Vorstellung der Ergebnisse des LGVT 6-12 (Kap. V) sowie eine abschließende Diskussion mit Ausblick (Kap. VI).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten an, dass sich ein Effekt von BIU/IM<sup>2</sup> auf die L1-Lesefähigkeit erst nach einer gewissen Zeit einstellt. Die Probanden der 7. Klassen zeigen insgesamt ein mit nicht-bilingual unterrichteten SuS (Normstichprobe des LGVT 6-12) vergleichbares Leseverständnis. Auch die Lesegeschwindigkeit entspricht der Norm des Diagnosetests LGVT 6-12. Es gibt keinen signifikanten Effekt für einen positiven Einfluss von BIU/IM auf die L1, allerdings zeigen die deskriptiven Ergebnisse eine Tendenz, dass bereits nach einem Dreivierteljahr (Teil-)IM die L1-Lesefähigkeit etwas besser ist als bei der Normstichprobe. Bei den Zehntklässlern ist der Effekt beträchtlich stärker. Diejenigen SuS, die zwei Sachfächer auf Englisch haben, lesen signifikant schneller als diejenigen mit nur einem Sachfach auf Englisch. Hinsichtlich des Leseverständnisses gibt es diesen statistisch signifikanten Effekt nicht, allerdings entspricht das Leseverständnis der Norm mit der Tendenz zu einem besseren Leseverständnis. Da davon auszugehen ist, dass ein schnelleres Lesen bei gleichem Verständnis auf eine höhere Leseeffektivität hinweist, bestätigt das Ergebnis die Arbeitshypothese dieser Studie.

Neben vielen Desiderata für potentielle Forschungsprojekte, die weitere Hinweise geben bzw. ein besseres Verständnis des Ausmaßes der Rückwirkung auf die Fähigkeiten in der L1 ermöglichen könnten, ergeben sich klare Handlungskonsequenzen für die Bildungspolitik. Ausgehend von der These, dass Lesekompetenz die

---

<sup>2</sup> Um deutlich zu machen, dass vornehmlich die immersive Methode, aber auch das Bildungsziel bzw. der Bildungsgang gemeint sind, wird die Abkürzung BIU/IM gewählt. Es handelt sich zusätzlich um eine Abgrenzung hinsichtlich der Altersstufe.

Grundvoraussetzung für schulischen bzw. akademischen und damit späteren beruflichen Erfolg ist, drängen sich folgende Handlungsdirektiven geradezu auf:

- Bilingualer Unterricht sollte allen SuS zugänglich sein.
- Es sollten mindestens zwei Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden und zwar am besten ab Klasse 5.
- Die Dauer von BIU/Immersion (IM) sollte verlängert werden:
  - BIU/IM muss bereits im Kindergarten anfangen, um das Entwicklungspotential voll ausschöpfen zu können.
  - BIU/IM sollte in der Sekundarstufe II fortgeführt werden.
- BIU/IM sollte auch für die dritte Fremdsprache eingesetzt werden.
- Die Lehrerausbildung sollte so ausgerichtet werden,
  - dass Lehramtsanwärter vorzugsweise eine Fremdsprache plus immersiv unterrichtbares Sachfach wählen;
  - dass Auslandsaufenthalte als ein Teil des Studiums stärker gefördert werden, um so die sprachlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte sicherzustellen.

# I. Zielsetzung

---

Die Erfahrungen der letzten mehr als 20 Jahre an Schulen mit einem bilingualen Bildungsgang in Schleswig-Holstein haben gezeigt, dass die immersiv unterrichteten SuS deutlich bessere Schulleistungen in so gut wie allen Fächern zeigen bzw. in der Vergangenheit zeigten. Das hat den Vorwurf der Elitebildung geradezu provoziert.

Um diesem Vorwurf entgegenzutreten, haben einige Schulen im Land (z.B. die Ricarda-Huch-Schule in Kiel) ein Kurssystem für den bilingualen Unterricht eingeführt. Dies bedeutet, dass die im Volksmund zumeist „Bilis“ genannten SuS nicht alle in einer Klasse zusammengefasst werden, sondern dass die immersiv unterrichteten Fächer im Kurssystem unterrichtet werden, ähnlich wie dies z.T. mit der zweiten und dritten Fremdsprache geschieht. Somit soll eine mögliche, sich selbst potenzierende Eigendynamik einer rein immersiv unterrichteten Klasse ausgeschlossen werden. Trotz des Kursmodells zeigt sich, dass diese immersiv unterrichteten SuS weiterhin im Schnitt bessere Schulleistungen zeigen, wenn man den Aussagen der Lehrkräfte Glauben schenkt.<sup>3</sup>

Leider gibt es bisher keine empirischen Untersuchungen, die diese Erfahrungen faktisch für die Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II für Deutschland belegen. Schwab, Keßler und Hollm (2012) haben zeigen können, dass BIU auch an Hauptschulen sehr erfolgreich laufen kann (Schiebedinger Modell). Eine entscheidende Rolle bei den Schulleistungen dürfte sicherlich die Motivation spielen. Dies gilt grundsätzlich für alle Lerner, in besonderem Maße jedoch für diejenigen, die am bilingualen Unterricht teilnehmen. Diese SuS sind bereit, eine höhere Stundenbelastung auf sich zu nehmen, denn ein immersiv unterrichtetes Sachfach wird in den meisten Fällen und vor allem am Beginn des BIU/IM<sup>4</sup> jeweils um eine Stunde verstärkt, wie es das Konzept von BIU in Schleswig-Holstein vorsieht. Konkret heißt dies zum Beispiel in Klasse 7, dass eine

---

<sup>3</sup> Buchinger (2006: 69f.) hat sich mit Lehrkräften und deren Einstellungen zu und Sichtweisen auf immersiv unterrichtete Lerner und BIU beschäftigt. So sehen 92% der befragten Lehrkräfte durch BIU eine Erhöhung der Berufschancen und 90% gehen davon aus, dass die Fremdsprache die Motivation in einem ggf. ungeliebten Fach erhöht. Insgesamt zeichnen die Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften, die immersiv unterrichten, ein sehr positives Bild von BIU.

<sup>4</sup> In dieser Studie werden die Begriffe BIU und IM gemäß der Konventionen des Kieler Modells (vgl. Kap. III.3) synonym verwendet.

immersiv unterrichtete Klasse 34 Wochenstunden Unterricht statt 32 erhält, wenn sie BIU/IM in zwei Sachfächern bekommt. Diese erhöhte Belastung entfällt erst ab Klasse 10, da dann die Verstärkungsstunden wegfallen.<sup>5</sup> Zudem ist den SuS bewusst, dass Textarbeit und schriftliche Aufgaben im BIU/IM mehr Zeit in Anspruch nehmen und eine größere Herausforderung sind.

Auch wenn Motivation eine wichtige Rolle bei guten Schulleistungen spielt, kann sie nicht der einzige Grund für die besseren Leistungen in der Schule sein. Es müssen weitere Faktoren eine Rolle spielen. Wenn man sich Unterricht in Schulen – unbesehen der Schulart – genau anschaut, fällt ein Aspekt ins Auge: In allen Fächern, egal ob in den sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Fächern, werden Texte eingesetzt. Es kommt also auf die Fähigkeit an, Texte zu lesen, zu verstehen und vor allem ihnen Informationen zu entnehmen (Artelt et al. 2010). Dies bedeutet, dass eine gute Lesesozialisation und eine ausgeprägte Lesekompetenz die schulischen Leistungen deutlich verbessern müssten.

Besonders in den Fremdsprachen wird viel Wert auf Schriftlichkeit und damit auf Texte und deren Verständnis gelegt. Dies schließt die Produktion und die Rezeption von Texten ein. Bei der Produktion wird nicht nur auf Rechtschreibung, sondern ebenso auf Textaufbau geachtet. Bei der Arbeit mit fremdsprachlichen Texten wird in den Anfangsjahren die Aussprache in den Vordergrund gestellt, in späteren Jahren wird dies durch eine konstruktive Textarbeit ersetzt. In der Oberstufe werden sowohl Texte zweckmäßig zur Erarbeitung von Sachverhalten als auch zu literarisch-ästhetischen Zwecken gelesen. Insgesamt ist festzustellen, dass Lesen in allen seinen Aspekten eine dominante Rolle im Schulalltag spielt.

Für die Erarbeitung von Inhalten, logischen Zusammenhängen sowie für das Verstehen von Arbeitsaufträgen muss eine gute Lesekompetenz vorhanden sein. Je schwieriger ein

---

<sup>5</sup> Dies gilt seit dem Schuljahr 2009/2010 so nicht mehr, da in diesem Jahr die 7. Klassen der erste sogenannte G8-Jahrgang (G8 = 8-jähriges Gymnasium, d.h. Abitur bereits nach dem 12. Schuljahr) sind. Hier wurde durch die Kontingenzstundentafel eine andere Grundlage gelegt, die aber für die vorliegenden Daten nicht relevant ist, da alle getesteten Klassen im 9-jährigen gymnasialen Bildungsgang unterrichtet wurden. Vgl. Erlass vom 1. August 2011 des MBK „Kontingenzstundentafel für die Grundschule, die Regionalschule, für die Gemeinschaftsschule und das Gymnasium (Sekundarstufe I). [[www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Erlasse/Downloads/Kontingenzstundentafel\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Erlasse/Downloads/Kontingenzstundentafel__blob=publicationFile.pdf)]; letzter Zugriff 9.9.2013]

Text ist, desto ausgefeilter müssen die anzuwendenden Lesestrategien sein, um ihn erfolgreich bearbeiten bzw. ihm Informationen entnehmen zu können. Deshalb hat PISA in den Jahren 2000 und 2009 die Lesekompetenz bereits zweimal in den Fokus gerückt. (OECD 2006 & 2009)

Wird in der L1 gelesen, ist davon auszugehen, dass die Zahl an unbekanntem Wörtern oder neuen bzw. schwierigen grammatischen Strukturen relativ begrenzt ist. Für das Lesen in einer L2 ist das Maß an Unbekanntem ungleich höher. Ein Leser muss beim sinnentnehmenden Lesen, gleich in welcher Sprache, folgende Fragen mehr oder minder unbewusst beantworten:

- Wie ist mit Fremdwörtern bzw. unbekanntem Vokabular umzugehen?
- Wie erkennt man die wichtigsten Inhalte in einem Text?
- Welche Argumentationsstruktur liegt zugrunde?
- Welche der enthaltenen Informationen sind für die vorliegende Aufgabe bzw. den gegebenen Kontext relevant?
- Ist dieser Text für den gegebenen Kontext überhaupt relevant?

Diese und ähnliche Fragen müssen beim Lesen in eine zielgerichtete Methodik des Lesens umgewandelt werden, um ein größtmögliches Verstehen eines Textes zu erreichen; das Verstehen ist wiederum Voraussetzung für das weitere Arbeiten. Auf dieser Grundannahme basiert die Fragestellung der vorliegenden Arbeit:

- **Zeigen immersiv unterrichtete SuS bei einem diagnostischen Lesetest in der L1 andere bzw. bessere Ergebnisse als traditionell unterrichtete SuS?**

Mit dieser zentralen Frage sind weitere verbunden:

- Verfügen immersiv unterrichtete SuS über ein besseres Textverständnis durch ihre erweiterten Leseerfahrungen in einer Fremdsprache?
- Sind immersiv unterrichtete SuS in der Lage, Texte schneller zu lesen?

Geht man davon aus, dass die SuS sich einen Großteil ihres Fachwissens durch Texte erarbeitet und ihre Methodenkompetenz anhand diverser Texte und Aufgabentypen

geschult haben, so bleibt ein Aspekt bisher unberücksichtigt, der die immersiv unterrichteten Lerner von den traditionell unterrichteten Lernern unterscheidet: der stärkere Input von fremdsprachlichen Texten.

Bekanntlich sind der aktive und der passive Wortschatz in der Fremdsprache deutlich geringer als in der Erstsprache (L1)<sup>6</sup>. Im bilingualen Unterricht, in dem in der Regel die erste Fremdsprache (L2) die Arbeitssprache ist, ergeben sich dadurch möglicherweise Verständnisschwierigkeiten. Die Lerner müssen nicht nur mit unbekanntem Fachvokabular umgehen, was auch im deutschsprachigen Unterricht der Fall ist, sondern „kämpfen“ ggf. mit grammatischen Defiziten und einem kleineren Wortschatz und zwar sowohl aktiv als auch passiv. Diese Aspekte können die Arbeit mit einem fremdsprachlichen Text nicht nur erschweren, sondern im schlimmsten Fall sogar verhindern. Letzteres ist selbstverständlich abhängig vom Schwierigkeitsgrad eines vorliegenden Textes, womit der Lehrkraft eine wichtige Rolle bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials für BIU/IM zukommt.

Wie gehen die Lerner mit diesen Schwierigkeiten um? Zum einen scheint die Übung mit fremdsprachlichen Texten sie zu lehren, gezielter und effektiver mit unbekanntem Vokabular umzugehen, indem sie die unbekanntesten Wörter aus dem kontextuellen Zusammenhang des Textes erschließen.<sup>7</sup> Aber nicht nur antrainierte Techniken, auch individuelle kognitive Fähigkeiten übertragen die SuS in den BIU/IM, wo sie durch den verstärkten Input von fremdsprachlichen Texten intuitiv geübt werden. Je mehr diese Techniken angewendet werden, desto besser und ausgereifter werden sie. Somit konzentrieren sich die SuS auf die wichtigsten Aussagen eines Textes, um ein Basisverständnis zu erreichen.

Die ersten Untersuchungen aus dem Grundschulbereich (Bachem 2004; von Berg 2005, Rowoldt 2011; Zaunbauer & Möller 2007) haben nachweisen können, dass die Kinder

---

<sup>6</sup> Für einige wenige Probanden dieser Studie ist Deutsch nicht die Erstsprache oder sie sind bilingual aufgewachsen, da die Eltern unterschiedliche L1 haben. Der Anteil dieser SuS ist insgesamt gering (7.5%), hinzukommt, dass diese Angaben nicht belastbar sind, denn einige SuS machten z.T. widersprüchliche Angaben.

<sup>7</sup> Diese grundlegende Lesetechnik sollte eigentlich sowohl im Deutschunterricht als auch im Fremdsprachunterricht Unterrichtsgegenstand sein, d.h. den SuS werden Techniken wie z.B. Wortschließung durch Erklärung bewusst gemacht. In der Praxis wird dies häufig nicht in befriedigendem Maße thematisiert und diese Techniken werden nicht immer ausreichend trainiert.

trotz IM keine Defizite beim Lesen in der L1 hatten, sondern z.T. sogar besser waren als ihre nicht-immersiv unterrichteten Peers. Deshalb stellt sich die Frage, ob und inwieweit das Lesen durch späte IM noch einen Einfluss auf das Lesen in der L1 hat und es die Lesekompetenz in der L1 sogar fördert.

Die folgende Argumentationskette dient als Arbeitshypothese für die vorliegende Untersuchung:

- Wenn die SuS vermehrt in der L2 lesen, sind sie gezwungen, intuitiv Strategien zu entwickeln, einen Text zu verstehen, obwohl ihr Wortschatz in der L2 deutlich geringer ist als in der L1. Diese Strategien übertragen sie auf ihre L1.
- Auf diese Weise verbessern sie ihre L1-Lesekompetenz.
- Durch die verbesserte L1-Lesekompetenz sind sie in der Lage, auch im übrigen Unterricht ihre Leistungen zu verbessern.

Diese Erwartungen können in dem Maße als erfüllt gelten, als die Ergebnisse der getesteten immersiv unterrichteten Lerner der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass zum einen die immersiv unterrichteten SuS schneller lesen und zum anderen ein besseres Verständnis aufweisen.

Auf diese Fragestellungen nach der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses in der L1 ist die vorliegende Studie ausgerichtet. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil es derzeit noch viele ungeklärte Fragen zu dem theoretischen Verständnis von BIU/IM gibt. Der hier eingesetzten Test (LGVT 6-12) kann ganz entscheidende Einblicke in die Funktionsweise von IM/BIU im Hinblick auf die L1-Fertigkeiten gewähren.



## II. Lesen – zum Stand der Forschung

---

Dieses Kapitel dient der Einordnung und Positionierung der vorliegenden Arbeit in den Rahmen von Lesekompetenz, wobei eine Fokussierung auf die Rolle des Lesens im BIU/IM erfolgt. Dies geschieht, um der Interpretation der Daten eine Grundlage zu geben und somit Schlussfolgerungen zuzulassen. In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Lesen in persönlicher wie gesellschaftlicher Hinsicht betrachtet. Der Erwerb der Lesefähigkeit und Lesesozialisation ebenso wie Prozesse und Funktionen des Lesens werden in diesen Kontext gestellt, indem Forschungsinhalte und Theorien zum Lesen aus der jüngeren Vergangenheit angesprochen werden. Dieses Kapitel sollte nicht als erschöpfende Darstellung aller Facetten der Leseforschung gelesen werden. Die vorliegende Untersuchung ist auf Grund ihrer Konzeption nicht darauf ausgerichtet, Lesetheorien kritisch zu hinterfragen oder zu verändern, dafür ist es zu diesem Zeitpunkt noch zu früh. Vielmehr gilt es zu untersuchen, ob BIU überhaupt einen Einfluss auf die L1-Lesefähigkeit hat. Derzeit gibt es kaum Studien, die sich mit dem gegenseitigen Einfluss von Lesetechniken zwischen L1 und L2 beschäftigen. Kap. II.1 stellt knapp die Bedeutung von Lesen dar und Kap. II.2 ordnet die vorliegende Untersuchung kurz in die empirische Forschungstradition ein. Im letzten Teil (Kap. II.3) werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst und das Potential von BIU/IM im Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz im Allgemeinen betont.

### II.1 LESEFORSCHUNG

Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik. „PISA allerdings bestimmt Lesen pragmatisch als 'Kulturwerkzeug', als *conditio sine qua non* für eine befriedigende Lebensführung sowie beruflichen und wirtschaftlichen Erfolg.“ (Hurrelmann 2004a: 41). Baumert, Stanat und Demmrich (2001: 20f.) sprechen neben dem Begriff „Kulturwerkzeug“ auch von „Schlüsselkompetenz“, die nicht erst im Berufsleben wichtig wird, sondern bereits in der Schule eine entscheidende Grundlage für schulischen Erfolg ist. Es ist unumstritten, dass die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und zu nutzen, eine wichtige Bedingung für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten darstellt und zugleich Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist (Elley 1992; Oerter 1999; Saxer 1999).

Vielfältige Lebens- und Wissensbereiche werden über Lesen eröffnet und erschlossen. Das gilt auch für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Drechsel & Artelt 2007: 225). Laut OECD (2010: 6) ist die Lesekompetenz zudem ein verlässlicherer Prädiktor für das wirtschaftliche und soziale Wohlbefinden eines Menschen als die Zeit, die jemand in der Schule oder in anderen Bildungsmaßnahmen verbracht hat. Die OECD (2009: 21) fasst die verschiedenen Bedeutungen von Lesefähigkeit folgendermaßen zusammen:

According to Holloway (1999), reading skills are essential to the academic achievement of middle- and high-school students. Olson (1977a; 1977b) claims that in today's society, reading literacy introduces a bias because it provides advantages to those who acquire the necessary skills. As the currency used in schools, literacy provides access to literate institutions and has an impact on cognition, or thinking processes (Olson, 1994); it also shapes the way in which we think.

Was also ist Lesen? Dieser Frage ging bereits Wygotski 1934 in seinem bis heute grundlegenden Werk *Denken und Sprechen* nach. Wygotski spricht von „schriftlicher Sprache“ (Wygotski 1934/1964: 224), wenn er den Prozess des Leseerwerbs beschreibt:

Jetzt steht es [das Kind] vor einer neuen Aufgabe: Es soll von der sinnlichen Seite der Sprache abstrahieren und zu einer abstrakten Sprache übergehen, die nicht Wörter, sondern die Vorstellung von Wörtern benutzt. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die schriftliche Sprache von der mündlichen ebenso wie das abstrakte Denken vom anschaulichen. [...] Wie die Untersuchungen zeigen, bildet gerade die Abstraktheit der schriftlichen Sprache, daß diese Sprache nur gedacht, aber nicht ausgesprochen wird, eine der größten Schwierigkeiten beim Erlernen der schriftlichen Sprache.

Wygotski machte schon früh deutlich, dass es beim Lesen um mehr geht als nur das Dekodieren von Zeichen auf einem Blatt Papier. Es handelt sich immer um eine Spracherwerbssituation. Faktoren wie Semantik, Assoziation, Konnotation und vor allem der Kontext können das Verständnis eines Textes erleichtern oder auch erschweren. Diese Faktoren werden vom sogenannten Weltwissen bestimmt, d.h. je mehr Erfahrungen und Auseinandersetzungen ein Kind mit der Bedeutung einzelner Begriffe in verschiedenen Kontexten hatte, desto größer ist dieses Weltwissen. Beim Lesen findet also immer zugleich eine Erweiterung dieses Wissens statt. All dies macht das Lesen so komplex. Cummins (2008: 75) stellt diesen Zusammenhang wie folgt dar:

[...] “context” is constituted both by what we bring to a task (e.g., our prior knowledge, interests, and motivation) and the range of supports [sic] that may be incorporated in the task itself (e.g., visual supports such as graphic organizers).

In der Leseforschung sind traditionell verschiedene Aspekte des Lesens hervorgehoben worden,<sup>8</sup> zumeist in Bezug auf seine Relevanz für das Individuum und die Gesellschaft. So stellen Garbe et al. (2009: 14f.) unter anderem persönliche Bedeutungen des Lesens heraus wie z.B. „Flucht aus der Gegenwart“ oder „Gemeinschaft fördern“. Weiter beziehen Garbe et al. sich auf die Bildungsnormen, wie sie von Groeben und Schröder (2004) postuliert wurden. Hier geht es also nicht nur um funktionale und zweckorientierte, sondern auch um literarisch-ästhetische sowie motivational-emotionale Aspekte.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die Leseforschung in ausgesprochen vielen Teildisziplinen manifestiert. Neben der Alphabetisierung und Lesesozialisation werden auch die Voraussetzungen vor der Alphabetisierung (Bildungsnähe, Sozialstatus etc.) untersucht, um festzustellen, ob es noch vor dem Leseerwerb Einflüsse auf das spätere Niveau der Lesefähigkeit gibt (z.B. Cunningham & Stanovich 1997; Groeben & Hurrelmann 2004; Hurrelmann 2004a oder Garbe et al. 2009). Ebenso liegt ein großer Forschungsschwerpunkt auf den Prozessen, die dem Lesen zugrunde liegen. Hier geht es z.B. um Worterkennungsstrategien (z.B. Ramirez et al. 2009 oder Rolla et al. 2006), phonologisches Bewusstsein (z.B. Bus & van Ijzendoorn 1999), Gemeinsamkeiten bzw. Transferprozesse vom Lesen in der L1 zum Lesen in der L2 sowie Einflüsse auf den Leseprozess selbst (z.B. Cummins 1984, Grabe 2009 oder Artelt et al. 2009). Als Folge der PISA-Studien finden in letzter Zeit vor allem Diskussionen im Bereich der Fachdidaktik statt, bei denen es um die Bedeutung von Lesekompetenz im schulpolitischen Rahmen geht (z.B. Cummins 1984; Elley 1992; Groeben & Schröder 2004 oder Klime et al. 2010).

Neben der Bildungsforschung, der Linguistik und der psychologischen Pädagogik setzen sich auch die Neurowissenschaften mit dem Thema Lesen auseinander (Wolf

---

<sup>8</sup> Verlässliche und verständliche, wenn auch etwas populärwissenschaftliche Abhandlungen über die Evolution des Lesens sowie die verschiedenen neurologischen Prozesse, die während des Lesens ablaufen, bieten Wolf (2009) und Dehaene (2010). Ihre Darstellungen beziehen sich auf das Phänomen Lesen, ohne dabei auf bildungspolitische Diskussionen Rücksicht zu nehmen.

2009). Bisher gibt es meines Wissens noch keine Studien, die sich exklusiv mit den neurologischen Prozessen beim Lesen in einer L2 beschäftigen. Es wäre interessant zu sehen, ob das Gehirn beim Lesen in einer L2 anders arbeitet als beim Lesen in der L1. So wäre es vielleicht möglich, Rückschlüsse und weitere Erkenntnisse zu Cummins' Interdependenz-Theorie (1979) zu gewinnen.

Dies stellt nur eine kleine Auswahl gegenwärtiger bzw. möglicher Forschungsschwerpunkte dar. Um dieser Bandbreite an Forschungsbereichen einen Rahmen zu geben, versuchen unterschiedliche Lesemodelle, Lesen als Prozess verständlich zu machen und einzugrenzen, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann (z.B. Kintsch & von Dijk 1978 oder Schnotz & Dutke 2004)<sup>9</sup>.

### II.1.1 ERWERB DER LESEKOMPETENZ

Besonders die Forschung der 1990er Jahre hat begonnen, Prozessmodelle zum Erwerb der Lesekompetenz zu erarbeiten. Einige dieser Modelle werden im Folgenden vorgestellt. Diese Modelle gehen nicht mehr davon aus, dass mit dem Eintritt in die Grundschule die Kinder sozusagen als unbeschriebenes Blatt kommen und dann Lesen und Schreiben lernen (Hurrelmann 2004b; Groeben & Schroeder 2004). Ganz im Gegenteil, es hat sich herausgestellt, dass schon lange im Vorfeld auf Grund von phonologischer Informationsverarbeitung der Weg zum Erlernen von Lesen und Schreiben bereitet wurde.<sup>10</sup>

Die Stiftung Lesen hat in einer Studie nachgewiesen, dass ein Kind, das in einem Haushalt aufwächst, in dem gelesen wird, Vorteile im Umgang mit Büchern und Kommunikation entstehen, die nach dem oben genannten Ansatz den späteren Leseerwerb fördern.<sup>11</sup> Dieser Vorsprung ist kaum mehr aufzuholen. Da vor dem Besuch der Grundschule hauptsächlich Bilderbücher von Kindern angeschaut werden oder ihnen vorgelesen wird, ist davon auszugehen, dass dieser Umgang mit Bildern und

---

<sup>9</sup> Für einen kritischen Überblick der diversen Lese- oder Prozessmodelle vgl. auch Harms 2012.

<sup>10</sup> Vgl. Schneider (2004) für einen ausführlichen Überblick über die Verarbeitungsprozesse. Ebenso für einen Überblick über die Erstlesekompetenzforschung beispielsweise hinsichtlich der phonologischen Informationsverarbeitung nach Wagner und Torgesen (1987). Auch Grabe (2009) geht auf die Einzelaspekte des Leseerwerbs ein, besonders im Hinblick auf Lesen in einer L2.

<sup>11</sup> Edwards (2008) sowie Groeben & Hurrelmann (2004) erörtern die Soziologie des Lesens und geben dezidiert Auskunft über die sozio-psychologischen Ansätze in der Forschung hinsichtlich von Lesemotivation und Lesepraktiken.

vorgelesenen Texten für einen späteren kompetenten Leser wichtig ist. Für Kinder ist es somit unerlässlich, dass sie von Sprache umgeben sind, sowohl in Form von Büchern (Bilderbücher, Vorlesen, etc.) als auch in Kommunikationssituationen. Pontecorvo (1994: 340) beschreibt dies so:

The child should therefore be given a possibility of being immersed – both at home and at school – in a “literate“ environment, in which adults share engagements in acts of reading and writing with children: reading of newspapers and magazines, recalling what has been read and its source, filling up forms, lists, messages. Parents might intervene directly in “reading with children”, i.e. in having children involved in recognizing and interpreting shop signs, road signs and commercial labels [...]

Das Eintauchen des Kindes in die literale Welt seiner Umgebung hilft ihm, sich später in der realen Welt zurechtzufinden. Lesen wird hier nicht gelehrt, sondern das Kind geht mit den es umgebenden Texten um. Diese Texte umfassen alles, was das Kind umgibt: Straßenschilder, Bilder, Produktbeschriftungen, z.B. der Frühstückscerealien u.Ä. Durch Fragen und Gespräche über diese Texte lernt jedes Kind und wird auf späteres erfolgreiches Lesen vorbereitet.

Schneider (2004) geht ausführlich auf die Schulung der phonologischen Bewusstheit ein, die ein entscheidendes Kriterium für eine spätere hohe Lesekompetenz ist. Seine Daten haben gezeigt, dass das sogenannte Würzburger Förderprogramm, in dem Kinder gezielt in ihrer phonologischen Bewusstheit geschult werden, signifikante Vorteile für sogenannte Risikokinder bringt, die aus bildungsfernen Haushalten stammen. Deutlicher konnte aber in England nachgewiesen werden, dass die Kombination von Lautschulung und Buchstabenkenntnis bei Kindern noch erfolgreicher ist, weil die englische im Vergleich zur deutschen Sprache weniger transparent und systematisch in Schreibung und Lautung ist (Schneider 2004: 23ff.). Schneider stellt deutlich heraus, dass eine frühe Leseförderung bereits vor Eintritt in die Schule einen erheblichen Einfluss auf die spätere Lesekompetenz haben kann.

Hurrelmann (2004a: 37) weist darauf hin, dass in Deutschland besonders deutlich der Zusammenhang zwischen früher Lesesozialisation und späterer Lesekompetenz zu erkennen ist. Je geringer der Kontakt von Kindern mit Büchern oder vorgelesenen Texten ist, desto schlechter bzw. ungünstiger sind die Prognosen für eine spätere gute

Lesekompetenz. Dies bedeutet, dass für Kinder Möglichkeiten geschaffen werden sollten, Zugang zu Büchern auch im familiären Umfeld zu bekommen. Nachweislich wird in vielen bildungsfernen Familien kein ausgeprägter Wert auf Bücher gelegt, was unweigerlich zu der Frage nach dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz führt, die hier aber nicht vertieft werden kann.<sup>12</sup>

Zunächst einmal bilden sich im Verlauf der Lesekompetenzentwicklung basale Leseprozesse heraus, wie das Rekodieren (Lautieren) und das Dekodieren (Sinnentnahme des Gelesenen/Lautierten). Schneider (2008: 134) geht davon aus, dass mit der Lesefertigkeit insgesamt zwei Komponenten der Lesekompetenz zu unterscheiden sind: Geschwindigkeit und Verständnis.

Die Geschwindigkeit des Leseprozesses nimmt bis zum frühen Erwachsenenalter zu. Die zweite Komponente – das Leseverständnis – wird mit zunehmendem Alter der Kinder immer bedeutsamer. Den Kindern gelingt es mit zunehmendem Lebensalter immer besser, Aussagen eines Textes aktiv mit ihrem Vor-, Welt- und Sprachwissen zu verknüpfen. Dies haben auch Naumann et al. (2010: 24) deutlich gemacht:

Obwohl Lesekompetenz grundlegend im Sprachunterricht der Grundschule erworben wird, ist ihre Entwicklung auch nach einem gelungenen Schriftspracherwerb am Ende der Grundschulzeit keineswegs abgeschlossen. Das Erlernen und Habitualisieren von Techniken und Strategien des verstehenden Lesens sowie der Aufbau eines Strategierepertoires erfolgt vermehrt erst im Verlauf der weiteren Schulzeit beziehungsweise sogar danach (vgl. Artelt et al. 2005).

Dieser Übungsaspekt ist für die vorliegende Studie entscheidend. Er weist nochmals explizit darauf hin, dass es durchaus interessant ist, Lesekompetenz in der Altersspanne der Sekundarstufe I (ca. 10 Jahre bis 16 Jahre) zu untersuchen, insbesondere im Hinblick auf die Habitualisierung von Techniken, wie Artelt (2005) es nennt. Schneider et al. (2007: 12) haben zum Beispiel für den LGVT 6-12, der für die vorliegende Studie benutzt wurde, festgehalten:

Der LGVT 6-12 ist normiert für die Klassenstufen sechs bis elf. Da bereits von der 10. Klasse Gymnasium zur 11. Klasse nahezu kein Leistungszuwachs mehr zu beobachten ist, können die Normen der 11. Klasse Gymnasium auch als

---

<sup>12</sup> Buddeberg et al. (2006) gehen detailliert auf die Indikatoren für einen Zusammenhang zwischen Bildungsnähe des Elternhauses und Lesesozialisation in den Bundesländern im Rahmen von IGLU ein.

Grundlage für die Normierung der Klassenstufe 12 des Gymnasiums verwendet werden.

Somit wird deutlich, dass sich innerhalb der Sekundarstufe I ein Sprung in der Entwicklung der Lesefähigkeit nachweisen lässt.

Für die vorliegende Untersuchung ergibt sich daraus, dass die Resultate des 10. Jahrgangs fast am Ende der Leseentwicklung in der L1 liegen, wenn man sich auf Schneider et al. (2007) beruft. Es bleibt also festzuhalten, dass der Erwerb von Lesekompetenz schon sehr früh beginnt. Je früher der Beginn, desto vielversprechender der zukünftige akademische Lernweg (Cunningham & Stanovich 1997), aber auch das Training bzw. die Habitualisierung des Lesens sind von entscheidender Bedeutung (Schneider 2008).

### II.1.2 ERFOLGREICHES LESEN IN DER L1 UND DER L2

Schneider (2004: 15) stellt fest, dass es durchaus Unterschiede beim frühen Leseerwerb zwischen Sprachen gibt:

Die gängigen Schriftsprachmodelle [...] gehen beispielsweise davon aus, dass die Kinder in einer ersten vorschulischen Stufe (*linguistic guessing*) Wörter ganzheitlich, also im Sinne von „Logogrammen“ zu lesen versuchen, bevor in der Folge alphabetische Strategien eingesetzt werden. Inzwischen steht allerdings fest, dass solche logographischen Strategien für die deutsche Orthographie wesentlich untypischer sind als für das Englische [...]. Es gibt auch Belege dafür, dass die Relevanz phonologischen Wissens für den Leseerwerb bei irregulären Orthographien wie etwa dem Englischen insgesamt größer sein dürfte als bei eher regulären Orthographien wie dem Deutschen [...].

Dies lässt vermuten, dass die Lesesozialisation in den verschiedenen Sprachen auf Grund der jeweiligen Sprachstruktur im Hinblick auf Kongruenz bzw. Inkongruenz von Kodierung und Lautung unterschiedlich abläuft (Hurrelmann 2004a & 2004b). Dies wiederum legt den Schluss nahe, dass das Lesen beim Erwerb bzw. Erlernen einer Fremdsprache, d.h. einer anderen Sprachstruktur als der L1, im schulischen Kontext die Leseerfahrung erweitert. Es erscheint daher nur logisch, dass bei einer erneuten Lesesozialisation<sup>13</sup> in einer L2 auf die Lesefähigkeiten in der L1 zurückgegriffen wird (Cummins 1979 & 1984; Grabe 2009), was zu einer erweiterten Leseerfahrung führt,

---

<sup>13</sup> Cunningham & Stanovich (1997) haben zeigen können, dass diese Entwicklung allerdings sehr individuell verläuft.

die vermutlich auch reziproken Einfluss auf die Lesefähigkeit in der L1 hat. Somit profitiert nicht nur die L2, in die z.B. die Grundlagen der Alphabetisierungskennnisse übertragen werden (Silvén & Rubinov 2010; Jimenéz et al. 1995), sondern auch die L1, in der eine Person alphabetisiert wurde.

Drechsel und Artelt (2007: 225) stellen heraus, dass das Lesen (in Deutschland) „grundlegend im Deutschunterricht erworben“ wird, aber damit der Lernprozess noch nicht abgeschlossen ist. Es ist daher zu vermuten, dass der Input durch Lesen in der Fremdsprache durchaus einen erheblichen Anteil an der Entwicklung einer guten Lesekompetenz von SuS hat. Diesen Aspekt berücksichtigen Drechsel und Artelt in ihren Erläuterungen nicht.<sup>14</sup>

Schmölzer-Eibinger (2008: 23) macht deutlich, dass die „frühe literale Entwicklung [...] auch für das schulische Lernen in der Zweitsprache eine zentrale Rolle [spielt] – die schulischen Leistungen und die Lernfortschritte in der Zweitsprache stehen in einem direkten Zusammenhang [...]“. Zaunbauer und Möller (2007) haben zeigen können, dass immersiv unterrichtete Kinder<sup>15</sup> am Ende des ersten Schuljahres keine Defizite beim Lesen und Schreiben in der L1 hatten, ihre Leistungen in Mathematik waren sogar denen der in der L1 unterrichteten SuS überlegen.

Überträgt man die bisherige Darstellung der Lesesozialisation und des Leseerwerbs auf das Lesen in einer L2, so ergibt sich folgende Annahme: Wenn ein verstärkter Input von L2-Texten gegeben ist, deren Inhalt aufgrund unbekanntem Vokabulars bzw. neuer und komplizierter grammatischer Strukturen schwerer zu erschließen ist als bei L1-Texten, erweitern und trainieren die SuS ihr Repertoire an Lesetechniken (Schneider 2008) in stärkerem Maße als SuS, die ausschließlich im traditionellen Fremdsprachenunterricht mit didaktisierten<sup>16</sup> L2-Texten konfrontiert werden. Der Input unterscheidet sich in beiden Gruppen deshalb nicht nur hinsichtlich der Quantität, sondern vor allem auch

---

<sup>14</sup> Immersion in der Grundschule ist immer noch die Ausnahme, so dass Daten aus einer solchen Schulsituation kaum mit eingeflossen sind.

<sup>15</sup> Alle Fächer bis auf Deutsch wurden auf Englisch unterrichtet (Zaunbauer & Möller 2007: 141).

<sup>16</sup> Lehrbuchtexte aus dem Fremdsprachenunterricht basieren fast ausschließlich auf bekanntem Vokabular und bereits eingeführter Grammatik. Diese Texte sind so verfasst, dass sich zum Beispiel neue grammatische Strukturen sehr oft wiederholen und nur eine limitierte Anzahl an neuen Vokabeln eingeführt wird.



hinsichtlich der Authentizität der Texte<sup>17</sup>. Entscheidend für BIU/IM ist, dass in einer derartigen Leseumgebung die Texte authentisch<sup>18</sup> sind, d.h. sie wurden nicht explizit für L2-Lerner geschrieben.

Diese Auswirkungen auf die Lesefähigkeit sehen vor einem Migrationshintergrund anders aus, weshalb für die vorliegende Studie auf Grund der zu geringen Anzahl von entsprechenden Probanden der Aspekt des Migrationshintergrunds nicht gesondert thematisiert wird. Hier ist zu bedenken, dass z.B. im Kontext dieser Arbeit Deutsch bereits die L2 ist und die im BIU verwendete Sprache einer L3 entspräche. Die Rolle der Herkunftssprache wird häufig in einer Migrationssituation vernachlässigt.

Schmölzer-Eibinger (2008: 15)<sup>19</sup> fasst die Relevanz des Lesens in einer L2 vor dem für diese Studie vorliegenden sprachlichen Hintergrund der Probanden mit Deutsch als L1 folgendermaßen zusammen:

Lernen in der Zweitsprache bedeutet, eine fremde Sprache nicht nur als ein Mittel der Kommunikation, sondern auch als ein Instrument des Wissenserwerbs einsetzen zu können. Der Wissenserwerb erfolgt in der Schule vor allem auf der Basis von Texten; dies gilt für Quellentexte in Fächern wie Geschichte ebenso wie für Textaufgaben in der Mathematik oder für Beschreibungen und Erklärungen und Anweisungen in Geografie, Biologie oder Physik.

Grabe und Stoller (2002: 62f.) geben einen detaillierten Überblick über den Vergleich des Lesens in der L1 mit dem Lesen in einer L2. Die Tatsache, dass unterschiedlich ausgeprägte Kenntnisse grammatischer Strukturen, Vokabular und Diskurs in der L2 im Gegensatz zum anfänglichen Lesen in einer L1 relevant sind, sollte nicht überraschen. Dennoch stellen sie fest, dass die Leser ein größeres metakognitives und metalinguistisches Wissen in der L2 haben, verglichen mit der L1. Je nach Sprachen sind zudem die interagierenden Einflüsse durchaus unterschiedlich. Neben den linguistischen sowie Prozessunterschieden listen Grabe und Stoller noch individuelle

---

<sup>17</sup> Im BIU werden zumeist unveränderte Originaltexte z.B. aus englischsprachigen Schulbüchern oder historische Quellen verwendet.

<sup>18</sup> Gleichwohl kann man von einer gewissen Didaktisierung der Texte dahingehend sprechen, dass sie z.B. durch die Auswahl bestimmter Quellen oder Aufgabentypen eine unterrichtliche Zielvorgabe haben.

<sup>19</sup> Schmölzer-Eibinger (2008: 37ff.) erläutert die Zusammenhänge von oralen Kulturen und der Praxis des Lesens vor dem Hintergrund einer literalen Gesellschaft. Sie geht dabei besonders auf die Situation von Migrantenkindern in der Schule ein. Für diese Kinder ist es ein Wechsel von *learning by doing* hin zum Lernen aus Texten (ebd.: 39).

Erfahrungsunterschiede und sozio-kulturelle sowie institutionelle Unterschiede beim Lesen in einer L1 und einer L2 auf.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht<sup>20</sup> ist eine Tendenz zu erkennen, allgemein verständliche Themen zu präsentieren. D.h. bei der Auswahl der Texte ist man um einen Lebensweltbezug bemüht wie z.B. Familie oder Hobbys. In neueren Lehrwerken<sup>21</sup> ist das Bemühen zu erkennen, auch inhaltlich die Texte authentischer<sup>22</sup> zu machen, indem Auszüge aus Jugendromanen oder Zeitungsartikel eingesetzt werden. Trotz des Trends zur Authentizität bleiben diese Texte didaktisiert. Es werden in einem Text über Umweltfragen z.B. verstärkt Partizipialkonstruktionen oder bei Zeitungsberichten indirekte Rede verwendet. Im Vordergrund steht in der Sekundarstufe I der Spracherwerb. Linguistisches Wissen (Lexikon, Grammatik, etc.) wird von den SuS anhand dieser didaktisierten Texte er- bzw. bearbeitet.<sup>23</sup>

Das Lesen im Fremdsprachenunterricht – zumindest in den ersten Jahren – ist dem Unterrichtskontext angepasst: Die Lerner wissen, dass es hauptsächlich um den Erwerb von Grammatik und Wortschatz geht. Somit sind sie dahingehend geschult, Texte nach ihren linguistischen Eigenschaften zu untersuchen und nicht sich gezielt inhaltliche Informationen zu erarbeiten – entsprechend der Aufgabenstellung. Wenn z.B. *past perfect*-Formen herausgearbeitet werden sollen, werden die SuS den Text gezielt nach dieser Struktur durchsuchen; wenn es um die Aussprache geht, werden die SuS sich auf schwierige Wörter und phonologische Aspekte beim Lesen kümmern und weniger den Inhalt beachten. Das Lesen von didaktisierten Texten im Fremdsprachenunterricht entspricht keiner normalen Lesesituation, wie sie in eigentlich allen Sachfächern vorkommt, in denen es vornehmlich um Informationserschließung geht, wie Schmölzer-Eibinger (2008) zeigt.

---

<sup>20</sup> Im Folgenden geht es fast ausschließlich um den Fremdsprachenunterricht in der Unter- und Mittelstufe. Ab Oberstufe (vorher nur vereinzelt) werden authentische Texte wie z.B. Zeitungsartikel o.ä. verwendet. Diese sind zumeist nicht mehr in dem Sinne didaktisiert wie hier beschrieben.

<sup>21</sup> Hier seien nur die Lehrwerke genannt, die in Schleswig-Holstein am meisten verbreitet sind. Das sind z.B. *Green Line* (Klett), *G 21* (Cornelsen) sowie *Camden Town* (Diesterweg).

<sup>22</sup> Meyer (2009) diskutiert den Aspekt des Lebensweltbezugs hinsichtlich einzusetzender Texte.

<sup>23</sup> Es sei ein Beispiel aus dem Lehrwerk *Green Line 3* (2007: 30) genannt. In einem Text über Queen Victoria wird nur sekundär über die historische Person informiert. Primär geht es um die Begegnung mit dem *past perfect*, das gehäuft vorkommt. Auf der Grundlage des Textes sollen die Lerner selbst die Regeln der korrekten Verwendung des *past perfect* angeleitet durch Arbeitsaufträge erarbeiten.

Im BIU/IM werden Texte in der Fremdsprache nicht um der Sprache willen gelesen, sondern um Informationen zu entnehmen. Gelegentlich sind auch diese Texte didaktisiert, wenn auch mit einer anderen Zielsetzung. So wird in den unteren Klassen ein einfacheres Register benutzt als in der Oberstufe, dies gilt allerdings auch für Schulbuchtexte in der L1.<sup>24</sup> Die Sprache dient also nur der Vermittlung eines Inhalts und tritt damit in den Hintergrund. Die Herangehensweise an einen Text im BIU/IM muss daher eine andere sein als im traditionellen Fremdsprachenunterricht, wo es zumeist um die Bewusstmachung von linguistischen Aspekten geht. Dies bedeutet, dass die Zielsetzung des Lesens eine andere ist.

Unabhängig von der Unterrichtssituation und dem erwarteten Verhalten der Lerner bleibt jeder Lesevorgang in der Schule immer ein (Sprach)Lernprozess, der je nach Situation mehr oder minder bewusst abläuft.<sup>25</sup> In Bezug auf die Lesefähigkeit bedeutet dies, dass es für einen Lerner wichtig ist, sich eigenständig und effektiv mit Texten auseinandersetzen zu können. Im BIU/IM lernen die SuS von Beginn an, sich auf den Inhalt des Textes und nicht auf einzelne Wörter zu konzentrieren, während im Fremdsprachenunterricht häufig ein Schwerpunkt auf neues Vokabular gelegt wird.

Im Gegensatz zu BIU/IM werden – wie für den Deutschunterricht (L1) – im traditionellen Fremdsprachenunterricht Lesestrategien in der L2 gelehrt (vgl. z.B. die Lehrwerksreihe *Green Line*) und Schritt für Schritt Methoden wie z.B. *skimming*, *scanning* oder Wortschließung geübt. (Meyer 2009) Dies ist ein Aspekt, der zu berücksichtigen ist, da sich dieses Wissen um Methoden und Techniken fächerübergreifend auch auf BIU/IM und Lesen in der L1 überträgt (vgl. Kap. III.5).

Für erfolgreiches Lesen sowie gute schulische Leistungen gibt es einen weiteren Punkt, der entscheidend ist, bisher aber noch nicht erwähnt wurde: die Motivation der Lerner. Eine ganze Reihe von neueren Studien wie beispielsweise Artelt et al. (2010) oder Meyer (2009) haben gezeigt, dass Lesemotivation, Interesse und Übung einen größeren

---

<sup>24</sup> Bisher gibt es meines Wissens keine Studien, die sich explizit mit dem sprachlichen Aufbau bzw. der Schwierigkeit hinsichtlich des Registers in Lehrwerken (weder Deutsch noch Englisch) befassen.

<sup>25</sup> Beim Heraussuchen grammatischer Strukturen werden die SuS bewusst die Technik des *scanning* einsetzen, während sie beim Lesen einer historischen Quelle auf die Entnahme von Informationen fokussiert sind und die Sprache unbewusst aufnehmen.

Einfluss auf die Lesekompetenz haben als der sozio-ökonomische Hintergrund (OECD 2002).

Der Aspekt der Lesemotivation<sup>26</sup>, wie ihn Holloway (1999) andeutet, zeigt, welche Methoden zur Vermittlung der Lesefähigkeit mit gezielter Förderung der Motivation der SuS erfolgversprechend sind, vornehmlich durch die Auswahl bestimmter Texte. Holloway (1999: 81) hebt einen wichtigen Punkt hervor, der auch für diese Studie gilt:

When they [i.e. the students] realize that they do not understand what they are reading, they must be capable of mobilizing strategies to correct the problem. Students master these skills when they actively construct meaning, learn more about themselves and others, read from a variety of sources, and view reading as an enjoyable experience.

Diese aktive Konstruktion der Bedeutung während des Lesens wird trainiert und verbessert, d.h. in der Lesesozialisation ist es wichtig, dass eine Grundmotivation beim Lesen gefördert und gefordert wird, um diesen Prozess zu begünstigen. Wenn Lesen als etwas Positives empfunden wird, ist die Motivation automatisch höher. Die Vielfalt der Quellen, wie Holloway es nennt, sollte deshalb unbedingt in einem Sinnzusammenhang stehen, um die Bedeutungskonstruktion und die Sinnhaftigkeit des Lesens sicherzustellen, das bedeutet konkret, die Texte sollten authentisch sein. Gerade dies ist eines der wesentlichen Charakteristika des BIU, denn im Fremdsprachenunterricht ist der Sinnzusammenhang zumeist konstruiert.

In der literalen Entwicklung eines Kindes ist es deshalb entscheidend, wie bereits Snow (1983) feststellt, dass es eine sogenannte Themenfortführung (*semantic contingency*) oder nach Holloway einen Sinnzusammenhang gibt, aber ebenso Lernunterstützungssysteme (*scaffolding*) durch Methodenschulung. Diese genannten Aspekte (Umgebung, Themenfortführung, Unterstützungssysteme) spielen auch in der Didaktik des BIU eine wichtige Rolle, denn das Lesen von Texten wird beispielsweise reziprok<sup>27</sup> geübt. Somit fördern diese Maßnahmen die Lesekompetenz der SuS in besonderem Maße.

---

<sup>26</sup> Siehe auch Artelt et al. (2010) und Meyer (2009) für Konzepte zur Förderung der Lesemotivation zur Verbesserung der Lesekompetenz.

<sup>27</sup> Es handelt sich bei dieser Methode um eine kooperative Lernform. Die SuS arbeiten mit einem Partner zusammen. Partner A liest den ersten Absatz Partner B laut vor, anschließend fasst Partner B den

### II.1.3 FUNKTIONEN DES LESENS

Die Lesesozialisation wird als wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches gesellschaftliches Leben herausgestellt. So schreiben Prenzel et al. (2007: 39) dem Lesen die Funktion zu,

[...] geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Oder wie die OECD (2009: 21) es formuliert:

Achievement in reading literacy is not only a foundation for achievement in other subject areas within the educational system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000).

Diese Funktion ist vor allem vor dem schulischen Hintergrund sehr wichtig, denn es geht in der schulischen Bildung neben dem Wissenserwerb vornehmlich um spätere Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung. Im Vordergrund steht die Ermittlung des Potentials, also die Lesefähigkeit als Voraussetzung für das eigene Funktionieren in der Gesellschaft – nicht nur in beruflicher Hinsicht. PISA setzt den Fokus genau auf diesen Bereich: Was vermögen 15-jährige SuS zu leisten?<sup>28</sup> Deshalb sollen in diesem Abschnitt die Funktionen des Lesens betrachtet werden.

Groebens Überblick (vgl. Tab. II.1) über die Funktionen des Lesens ermöglicht einen Ansatz, sich einem in der Leseforschung immer wieder genannten zentralen Punkt der bildungspolitischen Diskussion zuzuwenden: der Informationsentnahme. Eine erfolgreiche Informationsentnahme kann nur stattfinden, wenn ein Text so verstanden wird, dass sich aus den Informationen Handlungsanweisungen oder Wissen für den Leser erschließen lassen. Es geht also – wie bereits erwähnt – um die Förderung von

---

vorgelesenen Text mit eigenen Worten zusammen, so dass die Partner evtl. Fragen oder Missverständnisse diskutieren können. Sehr häufig gehen sie dann gemeinsam noch einmal in den Textabschnitt, um sich zu versichern. Anschließend liest Partner B den nächsten Absatz vor und Partner A fasst den Text zusammen Vgl. Borsch (2010) für einen Überblick über Methoden und die Rolle der Lehrkraft.

<sup>28</sup> Neben den Ergebnissen von PISA ist vor allem Elleys (1992) Untersuchung von 9- und 14-Jährigen in Bezug auf Lesefähigkeit, aber auch ablaufende Leseprozesse als Standardwerk für detaillierte Ergebnisse heranzuziehen.

Kompetenzen.<sup>29</sup> Fertigkeiten und Kompetenzen sollen die SuS in die Lage versetzen, sich selbst Methoden anzueignen, die es ihnen ermöglichen, sich selbstständig weiterzubilden. Dies fordern sowohl die Lehrpläne zum Beispiel des Landes Schleswig-Holstein<sup>30</sup> als auch die nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss der MBWFK (2004: 7f.), in denen es um die gezielte Förderung von Kompetenzen geht:

[...] Damit folgt die KMK einem Verständnis, das schulische Bildung als eine unverzichtbare Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler für die erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben begreift. Kompetenzen umfassen mehr als nur abfragbares Wissen oder bestimmte Fertigkeiten; sie beschreiben die Fähigkeit, bestimmte Problemsituationen erfolgreich lösen und lebensnahe Anforderungssituationen bewältigen zu können.

Alle bildungspolitischen Bezugsrahmen räumen deshalb dem Lesen als einer der vier wichtigen Grundfertigkeiten (KMK 2003) eine gesamtgesellschaftliche Funktion und damit Relevanz ein. Allerdings ist bisher so lediglich festgestellt, dass Lesen eine Schlüsselfunktion für jeden Einzelnen hat.

*Tab. II.1: Funktionen des Lesens nach Groeben (2004) im (unmittelbaren) Handlungsprozess und hinsichtlich der mittelbaren Folgen*

	<b>Fiktionale Texte</b>	<b>Non-fiktionale Texte</b>
Prozess	Bedeutungskonstruktion/Textverständnis	
	<i>Unterhaltung</i> (Spannung, Freude/Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung)	<i>Information</i> (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungskompetenzen, Durchblick)
Personale Ebene	Primäre Fantasie-Entwicklung	(Argumentative) Kommunikation
	Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit	
	Anerkennung von Alterität Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität	(Politische) Meinungsbildung Kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten	
Soziale Ebene	Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis	Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Somit ist unbestritten, welche wichtige Funktion dem Lesen bzw. dem Erwerb von Lesekompetenz in der Schule zukommt. Es ist allerdings noch nicht geklärt, welche

---

<sup>29</sup> Vgl. den Kompetenzbegriff der KMK (2003) bzw. des MBWFK (2004).

<sup>30</sup> Die Lehrpläne für die Sek I definieren detailliert die vier Grundkompetenzen Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, die Lernerautonomie gewährleisten sollen.

Prozesse beim Lesen ablaufen und ob möglicherweise unterschiedliche Strategien beim Lesen angewendet werden. Groeben (2004: 24) nennt verschiedene Funktionen, die prozessuale Folgen für das Lesen haben.

In Tab. II.1 wären für die vorliegende Studie nach Groeben besonders die nicht-fiktionalen Texte relevant, weil sie auf die bereits angesprochene Kompetenzförderung abzielen. Diese Textgattung wird (fast) ausschließlich im BIU eingesetzt. Leider ist dennoch die Unterscheidung in fiktionale und nicht-fiktionale Texte für den schulischen Kontext etwas zu schlicht. Auch fiktionale Texte vermögen z.B. Kenntnisse und Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen und sozialem Wandel zu vermitteln. Literaturunterricht beschränkt sich nicht nur auf die ästhetische Rezeption von Texten. Offen bleibt trotz der Verknüpfung von Funktion und Prozess, wie Groeben sie vornimmt, eine Klärung des Prozessbegriffes. Für Folgestudien sollte eine solche Klärung vorgenommen werden.

### II.1.4 LESEPROZESSE

Es geht bei der Leseforschung aber nicht allein um die Funktionen des Lesens, die Garbe et al. (2009) oder Groeben und Hurrelmann (2004) noch weiter ausführen. Es geht in der Forschung vermehrt um die Prozesse, die während des Lesens ablaufen. Die Schulung bzw. die bewusste Reflexion dieser Prozesse sind entscheidende Aspekte, die gute Leser ausmachen. Grabe und Stoller (2002: 17) gehen zunächst auf ein generelles Textverständnis ein:

Reading for general comprehension is, in its most obvious sense, the ability to understand information in a text and interpret it appropriately. However, comprehension abilities are much more complex [...] To offer a more accurate picture of reading comprehension, we define it according to a set of necessary processes [...]. No one process defines reading comprehension by itself, but together they provide a fairly accurate account of the processes required for fluent reading.

Es geht beim Lesen demnach nicht nur um die einfache Dekodierung von Zeichen auf Papier, was zur Verlautung eines Textes führt, sondern um die nächste Ebene: das Textverständnis. Diese von Grabe und Stoller (2002: 17) als dafür notwendig erachteten Prozesse umfassen zehn Punkte, die einen Hinweis auf die Komplexität des Lesens geben (vgl. Abb. II.1 *definitional processes*).

Es handelt sich hier nicht um eine wirkliche Analyse des Lesevorgangs, sondern um die Auswirkungen von Prozessen bzw. deren Beschreibung in Kombination. Die hier aufgelisteten Prozesse zeigen eine deutliche Überlappung mit den bereits angesprochenen Lesefunktionen. So sind die Punkte 7 (*purposeful processes*) und 8 (*comprehending process*) die Grundlage beispielsweise für Informationsentnahme. Im Gegensatz zu Wygotski (1934/1964) sind die Prozesse hier enger definiert, beinhalten allerdings einige der oben genannten Bereiche wie Assoziation, Konnotation und Kontext. Dies zeigt die Komplexität eines erfolgreichen Lesevorgangs in der L1, gleichwohl auch in der L2.

Da das Leseverständnis bereits wiederholt als wichtigstes Element erfolgreichen Lesens dargestellt wurde, zeigt die folgende Abbildung (Abb. II.1) Lesen zunächst einmal reduziert auf das Leseverständnis. Eingebettet in den Kontext von Leseverständnis zeigen Grabe und Stoller (2002: 38), dass viele Faktoren für erfolgreiches Lesen zusammenkommen müssen. Grabe und Stoller haben diese Faktoren nach vier übergeordneten Bereichen kategorisiert.

In Abb. II.1 wird deutlich, dass der Begriff *process* noch keine klare Beschreibung für einen ablaufenden Leseprozess geben kann. Unklar bleibt die Relevanz der *definitional processes* für das Leseverständnis. Man kann den Inhalt eines Textes durchaus erschließen, wenn man langsam liest. Somit ist der Terminus *rapid process* eher irreführend als hilfreich. Dagegen hat die Zielsetzung des Lesens entscheidenden Einfluss. So wird man, wenn man lediglich eine Jahreszahl sucht, eine andere Herangehensweise an den Text wählen, als wenn man einen groben Überblick über den Inhalt haben möchte. Es bleibt also festzuhalten, dass Funktion und Prozess sich zum Teil überschneiden.

Abb. II.1 ist der Versuch die Komplexität von Leseverstehen zu illustrieren. Selbst die Fokussierung auf den Teilaspekt der *processing components* erklärt noch nicht ausreichend, welche Prozesse genau beim Lesen ablaufen. Grabe und Stoller (2002: 20) erklären die aktivierten Prozesse beim Lesen, die in Abb. II.1 unter *processing components of reading* fallen nicht, sie beschreiben sie lediglich. Diese Diskrepanz trägt wenig dazu bei zu ergründen, welche Prozesse genau beim Lesen ablaufen.

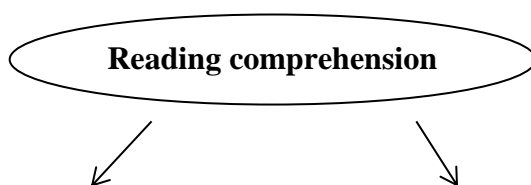


### Purposes for reading

- Reading to search for simple information
- Reading to skim quickly
- Reading to learn from texts
- Reading to integrate information
- Reading to write (search/read needed information for writing)
- Reading to critique texts
- Reading for basic comprehension

### Definitional processes

- A rapid process
- An efficient process
- An interactive process
- A strategic process
- A flexible process
- An evaluating process
- A purposeful process
- A comprehending process
- A learning process
- A linguistic process



### Processing components of reading

- Lower-level processes
  - Lexical access
  - Syntactic parsing
  - Semantic proposition formation
  - Working memory activation
- Higher-level processes
  - Text model of comprehension
  - Situation model of reader interpretation
  - Background knowledge use and inferencing
  - Executive control processes

### Models of reading

- Metaphorical models
  - Bottom-up models
  - Top-down models
  - Interactive models
- Specific models
  - Psycholinguistic Guessing Game
  - Interactive Compensatory Model
  - Word recognition models
  - Simple View of Reading Model

Abb. II.1: Übersicht über das Lesen in der L1 nach Grabe und Stoller (2002)

Die bisherige Darstellung macht somit die Komplexität deutlich. Schnotz und Dutke (2004: 97) zeigen auf, wie die Ansätze Kompetenz und Prozess zusammenhängen.

Die beiden Forschungsansätze nehmen demnach einander ergänzende Erkenntnisfunktionen wahr, indem die Messung von Kompetenzen von den spezifischen Strukturen und Prozessen, die den gezeigten Leistungen zu Grunde liegen, abstrahiert, während die Struktur- und Prozessanalyse dieser Kompetenzen von den quantitativen Relationen zwischen individuellen Leistungen abstrahiert, die bei der Kompetenzmessung im Vordergrund stehen. Damit bietet sich eine stärkere wechselseitige Bezugnahme beider Forschungstraditionen an, ohne dabei die genuin unterschiedlichen Erkenntnisinteressen zu übersehen.

So sind es das sogenannte *psycholinguistic guessing game*, aber auch *predicting* Prozesse, die sich je nach Leseerfahrung verändern. Der Leser wendet das eigene Weltwissen und seine persönliche Leseerfahrung auf einen Text an, um dann das angestrebte Ziel (Interpretation, Informationsentnahme, Unterhaltung, etc.) zu erreichen (vgl. Cummins 2008: 75). Dies entspricht auch dem wissensorientierten Lesen (Wallace 1992).

Auch Wallace (1992: 4) macht deutlich, dass es nicht nur um das Dekodieren und Interpretieren von Texten geht, sondern dass jeder Text einen Zweck verfolgt. Somit folgt jedem Lesen eine Reaktion oder Handlung. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der Verfasser eines Textes einen Zweck bzw. ein Ziel mit dem Schreiben des Textes verfolgt. Wenn man dies in den schulischen Kontext überträgt, so wird klar, dass Texte, die im schulischen Kontext gelesen werden, eben diesen Zweck verfolgen, nämlich eine Handlung oder eine Reaktion seitens der Lerner zu fordern. Wird ein literarischer Text gelesen, so geht es zumeist darum, die Sprache zu analysieren und die analytischen Fähigkeiten von SuS zu schulen. Ein Sachtext dient häufig demselben Zweck, er kann aber auch lediglich zur Informationsentnahme eingesetzt werden, um sich Wissen anzueignen. Texte in Mathematikbüchern, z.B. in Aufgabenstellungen, verlangen von den SuS eine konkrete Handlung, z.B. eine Rechnung, korrekt durchzuführen.

Der Leser übernimmt nach Wallace eine aktive Rolle beim Lesen (ebd: 5). Er hat die Entscheidungsfreiheit, entweder die erwartete Handlung auszuführen oder aufzugeben. Diese Entscheidungsfreiheit ist in der Schule nicht ganz offen, da hier das Lesen und das erwartete Handeln in den seltensten Fällen völlig freiwillig sind. Nichtsdestotrotz kann eine Handlung nur dann erfolgen, wenn der Leser den Text auch wirklich verstanden hat. Hier kommen das sogenannte Weltwissen, welches Cummins (2008: 75) als „*prior knowledge*“ bezeichnet, und die Leseerfahrung mit ins Spiel. Wenn ein Leser zum Beispiel die Fachterminologie der Mathematikaufgabe nicht beherrscht, kann er auch die Aufgabe nicht lösen. Wenn ihm aber beim Lesen eines Zeitungsartikels ein Fremdwort fehlt, kann er durchaus die Hauptaussage des Textes verstehen.

Tuinman und Brady (1974) haben in ihrer Studie zeigen können, dass das vorherige Üben von Vokabeln bei Grundschulkindern nicht zwangsläufig zu besserem

Textverstehen geführt hat. Demnach lässt sich vermuten, dass weniger das lexikalische Vorwissen zum Textverstehen beiträgt als vielmehr eine Strategie zum Erschließen von unbekanntem Wörtern, also eine geübte Methodik zur Texterschließung. Somit ist für die Lesekompetenz eine erfolgreiche Texterschließungsstrategie ein Faktor für erfolgreiches Lesen, ebenso wie ein großes mentales Lexikon. Sternberg und Powell (1983) haben herausgefunden, dass „die Fähigkeit, die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen, etwa ebenso hoch mit Leseverständnis korreliert wie die Größe des Wortschatzes.“ (Schnotz & Dutke 2004: 82)<sup>31</sup>

Dieser knappe Überblick über verschiedene Prozesse des Lesens macht deutlich, dass es sich beim Lesen um ein ausgesprochen komplexes Phänomen handelt. Es sollte deutlich geworden sein, dass es bisher nicht gelungen ist, wirklich erschöpfende Definitionen der Begriffe Lesekompetenz, Leseverständnis oder einem allgemein gültigem Leseprozess zu finden. Hier sei noch einmal auf Wolf (2009) und Dehaene (2010) verwiesen, die sich losgelöst von einer politischen oder didaktischen Diskussion mit Lesen und den basalen neurologischen Prozessen auseinandersetzen.

### II.1.5 BEGRIFFLICHKEIT - KONZEPTE UND DEFINITIONEN

In der bildungspolitischen Diskussion kommt vermehrt ein neuer Begriff zum Tragen: Literalität (engl. *literacy*). Der im Englischen präzisierende Begriff *reading literacy* wird dem Begriff des *reading* vorgezogen, weil *reading*, also Lesen, häufig als reines Dekodieren verstanden wird. *Reading literacy* dagegen impliziert eine größere Bandbreite von kognitiven Prozessen, die von grundlegendem Dekodieren, der Erschließung von Wörtern, Grammatik und Textstruktur bis hin zur Erweiterung des Weltwissens reichen. Zudem beinhaltet der Begriff metakognitive Kompetenzen: die bewusste Kenntnis und die Fähigkeit, verschiedene Strategien anzuwenden, wenn sie bei der Auseinandersetzung mit Texten angebracht sind. Diese metakognitiven Fähigkeiten werden immer dann aktiviert, wenn der Leser über seinen Leseprozess nachdenkt, ihn überprüft und anpasst, um ein bestimmtes Ziel, das er mit der Aktivität des Lesens verfolgt, zu erreichen (OECD 2009: 23).

---

<sup>31</sup> Schnotz und Dutke (2004) stellen die jüngeren und grundlegenden Studien aus der Tradition der kognitionspsychologischen Struktur- und Prozessanalyse sowie aus dem Bereich der Lesediagnostik vor.

Im Gegensatz dazu orientiert sich der PISA-Test am Potential, d.h. an den Kompetenzen. Kompetenz wird als Potential definiert, d.h. die Performanz in den einzelnen Aufgaben lässt Rückschlüsse auf die Kompetenzen in den Bereichen Naturwissenschaft, Mathematik sowie Lesen zu. Gemeint sind die bereits bekannten und angewendeten zumeist methodischen Grundfertigkeiten. Es ist den Autoren wichtig, dass der Begriff der Kompetenz nicht mit Schulleistungen gleichgesetzt wird (Prenzel et al. 2007: 37). Es lassen sich dennoch einige Erkenntnisse über Lesekompetenz als Grundlage für gute Schulleistungen gewinnen. Hurrelmann (2004: 40) schreibt:

Zum Konzept von Lesekompetenz: PISA folgt in Testkonstruktion und Messung von Leseleistungen einem Begriff von Lesekompetenz, der an kognitionspsychologischen Modellen von Textverarbeitung orientiert ist. Das Modell hat den Vorteil der klaren dimensional Unterscheidung von Fähigkeitskomponenten (Information ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten), die sich in der empirischen Überprüfung als bedeutsam bewährt haben (vgl. Artelt u.a., 2001 S. 83; vgl. auch das Modell von IGLU in Bos, Lankes, Prenzel u.a. 2003). Es hat den Nachteil, motivationale, emotionale und interaktionsbezogene Komponenten der Lesekompetenz allenfalls als Hintergrundbedingungen zu berücksichtigen (z.B. Leseinteresse), obwohl sie im Rahmen kultureller Praxis wichtige Teildimensionen kompetenten Leseverhaltens sind, das nicht in der Befähigung zum kognitiven Textverständnis aufgeht. Gerade im Zusammenhang mit Leseentwicklungsprozessen dürften die genannten Kompetenzdimensionen eine zentrale Rolle spielen. Sie verdienen unter Sozialisationsperspektive besondere Beachtung.

Die OECD (2009: 24) nennt den Begriff „*understanding*“, der gerne mit Leseverständnis verknüpft wird. „*Using*“ bezieht sich auf die Anwendung und Funktion, „*reflecting on*“ wird zum Verstehen und Anwenden hinzugefügt, um zu unterstreichen, dass der Leseprozess interaktiv ist. (OECD 2009: 23f) Diese Elemente sind wichtig, da der Leser im Leseprozess die dekodierte Information mit dem eigenen bereits vorhandenen Wissen abgleicht und ggf. das eigene Weltwissen adaptiert. Somit wird stetig das eigene Weltwissen überprüft und verändert. Daher verändert sich bei jedem Lesen auch die Reflexion des Lesers hinsichtlich des zu lesenden Textes.

Der Begriff Literalität oder *literacy* wird inflationär gebraucht (Davison 1996: 47f.), deshalb umfasst er inzwischen viele Fähigkeiten und Kompetenzen. Historisch gesehen hat der Begriff der Literalität sich auf Methoden und Fertigkeiten beim Lesen bezogen, die erlernt und angewendet wurden. Schmolzer-Eibinger (2008) stellt klar, dass die

Literalität inzwischen als „ein gesellschaftliches und kulturelles Phänomen“ (ebd.: 39) zu betrachten ist. Gemeint ist, dass „sich literale Fähigkeiten immer in Abhängigkeit von soziokulturellen Kontexten entwickeln“ (ebd.: 40), d.h. in der westlichen Welt besonders die Fähigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache, anders als bei oralen Kulturen. Im Zusammenhang der PISA-Studien ist deshalb die Erfassung von und Kommunikation mit geschriebenen Texten und gedruckten Informationen gemeint (OECD 2009: 23).

Elley (1992: 3) hat die Lesefähigkeit für die IEA-Studie folgendermaßen definiert:

For the purpose of the study, reading literacy was defined as:  
...the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual.

Davison (1996) hat sich sehr eingehend mit der bis heute aktuell gebliebenen Diskussion des Begriffs der Literalität auseinandergesetzt. So macht er deutlich, dass es sich bei dem Begriff Literalität inzwischen mehr um einen politischen Begriff handelt, weniger um den Versuch einer Definition z.B. von Lesefähigkeit oder auch Schreibkompetenz (Davison 1996: 48). Davison erläutert, dass Literalität ein politisches Schlagwort in bildungspolitischen Diskussionen geworden ist, bei denen es nicht um eingegrenzte literale Fähigkeiten wie z.B. Lesen geht, sondern um zu erreichende Kompetenzen im Allgemeinen. Auch wenn seine Diskussion sich auf die australische Situation bezieht, gelten die gleichen Aspekte auch hier in Deutschland bzw. Europa. So gibt er zu bedenken (Davison 1996: 49):

However, the long-term effect of the ALLP [Australian Language and Literacy Policy] has been to muddy the definitional waters and turn the TESOL profession's assumptions about language and literacy upside down. In the post ALLP world "literacy" is almost always taken to mean "English", to mean "language", even to mean "oracy". These readings, or mis-readings, of the ALLP reflect some fundamental differences in assumptions in the language and literacy field, and as such need to be examined in order to develop greater understanding at point of interface between TESOL and adult literacy fields.

In seiner Auseinandersetzung mit der Terminologie benutzt Davison den Begriff der „*critical literacy*“ (1999: 52), der auch den Einsatz von Strategien, Methodenwissen, Sachwissen und Ähnliches mit einbezieht. Davison diskutiert den Begriff der Literalität im Rahmen der Politik. Es sei ein politischer Akt, diesen Begriff einzufordern, der

weitreichende pädagogische Folgen haben würde. Diese Konsequenz der pädagogischen Folgen wurde aber nicht unbedingt von allen ESL<sup>32</sup>-Lehrkräften als relevant erkannt (Davison 1996: 48f.). Die Begriffsdefinition der Literalität beschäftigt sich somit nur peripher mit Lesen, da es hauptsächlich um eine politische Standortbestimmung geht.

Literalität wird auch in der PISA-Studie von 2006 nicht mehr nur als Lesekompetenz definiert, sondern beinhaltet auch das kulturelle Verständnis. Somit wurde sie von der OECD auch auf bereichsspezifisches Wissen in den Naturwissenschaften und Mathematik angewendet (Prenzel et al. 2007: 36). Die Definition von PISA 2009 wurde um den Aspekt „*engaging with written texts*“ (OECD 2009: 23) erweitert. Hierbei wird nicht nur auf das Verständnis, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit einem geschriebenen Text Wert gelegt.

Ähnlich wie Davison argumentieren auch Smith et al. (2000), wenn sie sich mit den Anforderungen an Literalität in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts auseinandersetzen. Der kleinste gemeinsame Nenner in einer Definition von Literalität ist, dass Literalität das Verständnis von und der Umgang mit etwas ist, d.h. z.B. Computer oder auch Texten. Dies gilt auch im Hinblick auf die deutsche Schulrealität, in der der Begriff Literalität nicht nur nach PISA immer häufiger für den kompetenten Umgang mit etwas anderem als Texten gebräuchlich ist. Aus diesem Grund wird das Konzept der Literalität für diese Studie nicht weiter vertieft.

Die Lesekompetenz orientiert sich laut Jude und Klieme (2010: 13) sowie Naumann, Artelt, Schneider und Stanat (2010: 23) in der PISA Studie an der anglo-amerikanischen *Literacy*-Konzeption. Dies bedeutet, dass die Lesekompetenz im größeren Rahmen des gesellschaftlichen Lebens und einer erfolgreichen Teilhabe daran gesehen wird. Sie gehört zu den sogenannten *life skills* (Nauman, Artelt, Schneider & Stanat 2010: 24).

Portmann-Tselikas (2002: 14) spricht von Textkompetenz beim unterrichtlichen Lesen, da er Textkompetenz als die Fähigkeit definiert, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen: „Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte eigenständig lesen und die

---

<sup>32</sup> ESL bedeutet *English as a second language* und ist eine Standardabkürzung für Lehrkräfte, die Englisch als Fremdsprache in der anglophonen Welt unterrichten. Dies umfasst weder IM noch BIU, sondern entspricht in seiner Methodik und Zielsetzung eher dem traditionellen Fremdsprachenunterricht und hat zumeist Migranten als Zielgruppe.

damit erworbenen Informationen für sein weiteres Denken, Sprechen oder Schreiben nutzen.<sup>33</sup> Der Autor beschäftigt sich in seiner Untersuchung vor allem auch mit dem erweiterten Textbegriff, bei dem es auch um die weitere Verarbeitung von Texten zum Beispiel in kreativ-schriftlichen Aufgaben geht.

Die Kontextsituation bei Texten ist wie zu erwarten sehr unterschiedlich. So geben Hinweise beispielsweise des Titels auf Genre, Lebensweltbezug und ähnlichem dem Lesenden Hilfe beim Verständnis und der Dekodierung des Texts. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff „Text“ ausschließlich auf schriftliche Texte, die unabhängig von Gestik, Mimik und Tonfall interpretiert werden können. Der Terminus schriftlicher Text beinhaltet all jene kohärenten Texte, in denen Sprache in ihrer graphischen Form genutzt wird: handgeschrieben, gedruckt oder elektronisch (OECD 2009: 24). Dies bedeutet, dass alle gesprochenen Texte wie z.B. Reden – wenn sie nicht in schriftlicher Form vorliegen – nicht unter diese Definition fallen, ebenso wenig wie Filme<sup>34</sup>, Bilder, Graphiken, etc. Diese Art geschriebener Texte, wie sie oben erwähnt sind, wird hier als Fließtext verstanden.

Schnotz und Dutke (2004: 61) zitieren Bühlers Definition von 1934, in der dieser von einem Text als Kommunikationsinstrument spricht, das ein Autor benutzt, um einen Sachverhalt seinem Leser zu übermitteln. Hörmann (1976) ergänzte diese Definition um den Zusatz, dass die genannte Kommunikation in dem Moment erfolgreich verläuft, in dem der Leser versteht, was der Autor zu vermitteln intendiert. Laut Grice (1967) erfordert dies zusätzlich vom Verfasser, dass er bestimmte Kooperationsprinzipien einhält, die von beiden Seiten als gültig angenommen werden. Dies muss nicht zwangsläufig ein bewusstes Prinzip sein.

Der der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegende Text erfordert von den Probanden nicht, dass sie die dem Text entnommenen Informationen graphemisch oder graphisch verarbeiten sollen, sondern dass sie aus einer Auswahl von drei vorgegebenen

---

<sup>33</sup> Hier sei darauf hingewiesen, dass diese Arbeit weniger eine umfassende Untersuchung der hier definierten Textkompetenz bietet, sondern sich auf die Frage des Textverständnisses, wie sie auch im Test LGVT 6-12 definiert ist, konzentriert.

<sup>34</sup> So wird zum Beispiel in den Fachanforderungen Sek I für Deutsch (2011: 8) ein erweiterter Textbegriff angewendet, der z.B. Film als Genre mit einschließt.

Wörtern das für den Kontext einzig richtige durch Unterstreichung benennen. Somit ist folgende Aussage der Autoren Schnotz und Dutke (2004: 64) hier relevant:

Beim Textverstehen werden diese Zusammenhänge mental nachkonstruiert. Dabei kann man zwischen lokaler und globaler Kohärenzbildung unterscheiden. Bei der lokalen Kohärenzbildung werden semantische Zusammenhänge zwischen den unmittelbar aufeinanderfolgenden Sätzen, bei der globalen Kohärenzbildung semantische Zusammenhänge zwischen den größeren Textabschnitten mental rekonstruiert. Häufig gelingt Lesern nur die lokale Kohärenzbildung, während die übergeordneten Zusammenhänge nicht ins Blickfeld kommen. (Albrecht & O'Brien, 1993; Cook & Mayer, 1988; Hess, Foss & Carroll, 1995). Lesekompetenz ist dementsprechend nicht nur die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, sondern die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Schnotz und Dutke (2004: 74) gehen davon aus, dass die Bedeutungskonstruktion eines Textes einen weniger komplexen Verarbeitungsaufwand erfordert als zum Beispiel das mentale Modell des Textgegenstandes. Somit ist ersteres geeignet für das Speichern der Textstruktur und für die Wiedergabe des Inhalts. Gedächtnisprozesse stehen in engem Zusammenhang mit der Lesefähigkeit, denn je schneller der Zugriff zum mentalen Lexikon ist, desto effektiver wird gelesen. Dieser lexikalische Zugriff wird erleichtert durch die Tatsache, dass Wörter vom Leser phonologisch rekodiert werden, denn das Aussprachemuster eines Wortes ist weniger vergessensanfällig (vgl. Schnotz & Dutke 2004). Die Geschwindigkeit und Präzision dieser Vokalisation korreliert mit der Lesefähigkeit und unterliegt damit einer Entwicklung (vgl. die Studien von Frederiksen 1982 sowie Jorm & Share 1993, zitiert nach Schnotz & Dutke 2004).

Für die vorliegende Pilotstudie ist besonders der Aspekt der Kontextualisierung interessant. Frühere Studien von Perfetti, Goldman und Hogaboam 1979 (Schnotz & Dutke 2004: 81) haben gezeigt, dass besonders schwächere Leser ein Wort besser erkennen, wenn es in einen Kontext gestellt wird, da so mehr Informationen zur Verfügung stehen. Dieses Vorgehen lässt sich auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen, bei dem der Wortschatz der L2 – egal ob aktiv oder rezeptiv – deutlich kleiner ist als der der L1. Schnotz und Dutke (2004: 83) formulieren es folgendermaßen:

Lesen impliziert die sequenzielle Rezeption von Textinformation. Integrationsleistungen beim Verarbeiten dieser Informationen erfordern jedoch ein Abweichen von dieser Sequenz. So kann beispielsweise ein Pronomen nur



interpretiert werden, wenn ein Bezug zu einem Wort hergestellt werden kann, dessen Wahrnehmung im Leseprozess weiter zurückliegt. Insofern ist Gedächtnis eine unabdingbare Komponente dieses Prozesses.

Ohne tiefer auf die Untersuchungen zum Arbeitsgedächtnis<sup>35</sup> einzugehen, bleibt hier festzuhalten, dass diese beschriebene Merkfähigkeit grundsätzlich vorhanden sein muss, um sinnentnehmend lesen zu können. Da der Einfluss der Arbeitsgedächtnisspanne auf das verstehende Lesen noch nicht abschließend geklärt werden konnte,<sup>36</sup> wird dieser Aspekt in der vorliegenden Untersuchung ausgeklammert.

Der in dieser explorativen Pilotstudie eingesetzte LGVT 6-12 ist ein diagnostischer Test, der einen Ist-Zustand festmacht, indem er das Leseverständnis und die Lesegeschwindigkeit testet. Der Blick der vorliegenden Studie gilt der Grundvoraussetzung des basalen Lesens, es geht um Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit. Deshalb wird der Begriff Lesekompetenz oder Lesefähigkeit als übergeordneter Begriff für die Bereiche Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit verwendet. Die Kombination von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis wird auch häufig mit Leseeffektivität gleichgesetzt.<sup>37</sup> Die Aspekte, wie sie das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007: 12) in seiner Expertise herausstellt, werden hier ausgeklammert.<sup>38</sup> Ebenso zeigt die nicht nur von Davison geführte Diskussion, dass der Begriff Literalität zu umfangreich und unpräzise ist, um für diese Studie Anwendung zu finden.

## II.2 LESEN IN AUSGEWÄHLTEN EMPIRISCHEN STUDIEN

### II.2.1 PISA

Schneider (2004: 13) begründet den Entschluss des PISA Konsortiums, im Jahr 2000 den Fokus auf die Lesekompetenz zu legen, damit, dass „die Beherrschung der

---

<sup>35</sup> Prozessbeschreibungen und die Auseinandersetzung mit Merkfähigkeit werden in den Studien von Perfetti und Lesgold (1977), Baddeley (1986), Baddeley und Hitch (1974) oder Daneman und Carpenter (1980, 1983) gegeben und ausführlich diskutiert. An dieser Stelle kann auf die Ergebnisse nicht eingegangen werden.

<sup>36</sup> Für eine überblicksartige Diskussion vgl. Schnotz & Dutke 2004.

<sup>37</sup> Vgl. die umfangreiche Literatur zum *speed reading*.

<sup>38</sup> Das BMBK hat nach Artelt (2004) vier Merkmale genannt, die die spätere Lesekompetenz vorhersagen. Dies sind Merkmale des Lesers (z.B. sozio-kultureller Hintergrund), Aktivitäten des Lesers, Leseanforderung und Beschaffenheit des Textes.

Schriftsprache als bedeutsamer Pfeiler in der Entwicklung der Persönlichkeit angesehen wird, der darüber hinaus auch höchste Relevanz für die gesellschaftliche Eingliederung einer Person besitzt.“ Wenn diese – wiederholt als zu restriktiv kritisierte – Norm (Groben & Hurrelmann 2004) die grundlegende Zielsetzung des Lesens ist, so ist sie vor allem ein entscheidendes Kriterium für schulischen und akademischen Erfolg. Die Lese-Rechtschreib-Kompetenz ist bis heute weitgehend bestimmend für den Schulerfolg eines Kindes.<sup>39</sup> Trotz aller Kritik an der PISA-Studie an sich (z.B. Modellierung der Kompetenzstufen etc.) hat diese zu einer verstärkten Diskussion über Defizite im deutschen Bildungssystem geführt und in gewissem Rahmen Veränderungsprozesse in Gang gesetzt. Somit ist die Zielsetzung von PISA weniger eine Politikorientierung als ein Anstoß, leistungsfähigere Bildungssysteme zu schaffen. (OECD 2010: 3) Dies weist noch einmal explizit auf den Stellenwert der PISA-Ergebnisse im Rahmen aktueller bildungspolitischer Diskussionen hin.

Viermal wurden in Deutschland bisher Daten im Rahmen der PISA-Studie erhoben. In allen Erhebungen spielte die Lesekompetenz eine wichtige Rolle, wenn sich auch in zyklisch stattfindenden Erhebungen der Schwerpunkt jedes Mal auf eine der drei zu untersuchenden Kompetenzen so verschob, dass bei jeder Untersuchung eine andere Kompetenz im Mittelpunkt stand. In den Jahren 2000 und 2009 war die Lesekompetenz der Hauptfokus.<sup>40</sup> Die OECD (2009: 20) erläutert kurz die Genese für diesen Schwerpunkt:

The original reading literacy framework for PISA was developed for the PISA 2000 cycle (from 1998 to 2001) through a consensus building process involving reading experts selected by the participating countries and the PISA 2000 advisory groups. The definition of reading literacy evolved in part from the IEA Reading Literacy Study (1992) and the International Adult Literacy Survey (IALS, 1994, 1997 and 1998). In particular, it reflected IALS's emphasis on the importance of reading skills for active participation in society. It was also

---

<sup>39</sup> Schneider (2004) setzt sich mit dem Thema Legasthenie in diesem Zusammenhang eingehender auseinander. Auf Grund der Tatsache, dass die SuS mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche aus der statistischen Analyse herausgenommen wurden, wird auf eine tiefergehende Besprechung dieses Aspekts verzichtet. Es sei hier aber angemerkt, dass die Unterscheidung von LRS und Legasthenie nicht unbedingt der schulischen Realität entspricht. An Gymnasien in Schleswig-Holstein ist nach einem offiziell durchgeführten Legasthenietest die Bemerkung im Zeugnis mit der formalen Formulierung „eine Lese-Rechtschreib-Schwäche wurde offiziell festgestellt“ festzuhalten. Schneider erläutert die diagnostischen Abgrenzungsschwierigkeiten genauer.

<sup>40</sup> Jude und Klieme (2010: 14 und 19) erläutern die Zyklen der einzelnen Datenerhebungen und die jeweilige Schwerpunktsetzung.

influenced by contemporary – and still current – theories of reading, which emphasise reading's interactive nature (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), models of discourse comprehension (Graesser, Mills & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998), and theories of performance in solving reading tasks (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990).

Die Veränderungen der Lesekompetenz von 2000 bis 2006, so wie sie von der PISA-Kommission erfasst worden ist, sind erkenntnisreich. Es zeigt sich eine Steigerung der Lesekompetenz. Diese Steigerung deutete sich bereits 2003 an. Dies weist darauf hin, dass Lesen innerhalb der Schulcurricula langsam einen anderen Stellenwert einnimmt. Nichtsdestotrotz bleiben die deutschen Ergebnisse deutlich hinter denen der Spitzenreiter zurück. (Drechsel & Artelt 2007) Die Ergebnisse für das Gymnasium liegen klar über den Ergebnissen für integrierte Gesamtschulen (Drechsel & Artelt 2007: 240). Dies ist insofern relevant, als der vorliegende Datensatz auch SuS aus einer integrierten Gesamtschule (Kurt-Tucholsky-Schule) mit einschließt. So wird der Kompetenzbereich V<sup>41</sup> im Jahr 2006 für das Gymnasium von 25.3% der Fünfzehnjährigen erreicht, aber nur von 3.9% der Gleichaltrigen, die eine integrierte Gesamtschule besuchen. Unterhalb des Kompetenzbereichs I haben keine Gymnasiasten abgeschnitten, aber immerhin 9.7% der Gesamtschüler (Drechsel & Artelt 2007: 241). Dies belegt einen sehr deutlichen Leistungsunterschied zwischen den beiden Schularten. Die Gesamtleistungen der Lesekompetenz haben sich in Deutschland verbessert. Besonders deutlich zeigt sich dies bei SuS der nicht-gymnasialen Schulformen (Drechsel & Artelt 2007: 243).

In der Erhebung von 2009 wurde im Rahmen von PISA zum ersten Mal auf die Veränderungen in den Lesegewohnheiten Rücksicht genommen. Lesen wurde 2009 zum zweiten Mal als Untersuchungsschwerpunkt gewählt. So wurde neben den traditionellen Testverfahren zusätzlich das Lesen von elektronischen Texten wie beispielsweise Emails, Internetseiten, Blogs und ähnlichem im Rahmen des *Electronic Reading Assessment (ERA)*<sup>42</sup> getestet. Entsprechend wurde dieser Test mit Computern

---

<sup>41</sup> Das PISA-Konsortium geht von fünf Kompetenzstufen aus, wobei Stufe V die höchste ist. Die Einordnung einer Aufgabe in diese Schwierigkeitsstufen gibt Auskunft über ihre Lösungswahrscheinlichkeit, die dann wiederum zu einer Markierung des Leistungsniveaus führen kann.

<sup>42</sup> Hurrelmann (2004) diskutiert die Frage, ob die neuen digitalen Medien das Lesen fördern bzw. effektiver machen, ausführlich.

durchgeführt. Allerdings sind diese Testverfahren nicht in Deutschland angewandt worden, sondern in 19 anderen teilnehmenden Staaten.<sup>43</sup> (OECD 2009: 20)

Die Teilnehmer der PISA-Studie von 2000 und 2009 waren Fünfzehnjährige. Damit sind sie ca. ein Jahr jünger als die Zehntklässler der vorliegenden Studie und ca. zwei Jahr älter als die Siebtklässler. Diese Studie lehnt sich an die ursprüngliche Konzeption der ersten Pisa-Studie an, deren Daten im Jahr 2000 erhoben wurden<sup>44</sup>, denn Schneider et al. (2007: 8) haben den LGVT 6-12 auf dieser Grundlage erstellt.

Jude und Klieme (2010: 12) führen aus, wie die PISA-Ergebnisse sich in die Reihe der Untersuchungen einfügen. So haben die Studien für Deutschland gezeigt, dass die sprachliche Kompetenz der Lernenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch niedriger ist, die Lesekompetenz der Jungen unter der der Mädchen liegt und dass der soziale Status des Elternhauses einen Einfluss auf die Lesekompetenz hat. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Elley (1992). Was hierbei nicht weiter ausgeführt wird, ist die Frage, ob die Herkunftssprache eher oraler oder literaler Natur ist. Die soziokulturellen Aspekte sind hierbei sehr wichtig, wie die Arbeit der türkisch-deutschen Kindertagesstätte Mosaik in Kiel-Gaarden zeigt. (Kap. III.3.2)

Auch der im LGVT 6-12 verwendete Text ist ein kontinuierlicher Text (s. Kap. IV.2), dennoch kann in der vorliegenden Untersuchung nicht mit den für die PISA-Studie beschriebenen Kompetenzstufen gearbeitet werden, denn die Aufgabenstellungen in der PISA-Studie waren sehr viel offener und mit einer anderen Zielsetzung konzipiert. Vor allem die Variable L2-Leseinput bleibt in der PISA-Studie unberücksichtigt.

Die mit den offeneren Testaufgaben bei PISA anvisierten Kompetenzen sind Informationsentnahme, Interpretation sowie formale Strukturanalyse. Es geht hierbei um das „Lesen, um zu lernen“ (Prenzel et al. 2007: 39). Dies bedeutet konkret, dass der Textbegriff weiter gefasst wurde. In der PISA Studie wurden auch Aufgaben zu Diagrammen und Tabellen in die Lesefähigkeitsstudie mit einbezogen. (Schnotz & Dutke 2004: 61).

---

<sup>43</sup> Vgl. Naumann, Artelt, Schneider und Stanat (2010) zu den Veränderungen in den Rahmenbedingungen der PISA Konzeption.

<sup>44</sup> Vgl. Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel und Rönnebeck 2007: 35f.

Leider kann diesem Aspekt (Lesen diskontinuierlicher Texte) in der vorliegenden Untersuchung kein Raum gewährt werden, da das verwendete Testformat derartige Aufgaben nicht vorsieht. Auch geben die Daten von PISA leider keinen Aufschluss darüber, wie viele SuS mit BIU-Erfahrung getestet wurden und ob deren Ergebnisse von denen der nicht-immersiv unterrichteten SuS abweicht.

### II.2.2 READING LITERACY STUDY UND ANDERE

Mit PISA hat die empirische Forschung in Bezug auf Lesefähigkeit eine Tradition fortgeführt. Denn bereits 1958 hat die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) eine *Reading Literacy Study* durchgeführt, an der damals sowohl West- als auch Ostdeutschland teilnahmen. Hier wurde international vergleichend die Lesefähigkeit von Neun- bis Vierzehnjährigen untersucht (Elley 1992; Lehmann et al. 1995).<sup>45</sup>

An der *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS/IGLU) beteiligt sich Deutschland diese Tradition weiterführend seit 2001. Dies ist eine internationale Vergleichsstudie, die im fünfjährigen Rhythmus das Leseverständnis von Kindern am Ende der Grundschulzeit (4. Klasse) testet. Hier liegt ein Schwerpunkt auf den Aspekten Verstehensprozess und Leseintention.<sup>46</sup>

Auch die Lesefähigkeit von Erwachsenen wird inzwischen untersucht.<sup>47</sup> In den USA hat das *National Literacy Survey* (NALS) 1990 festgestellt, dass ungefähr 12 bis 14 Millionen Erwachsene in den USA nur begrenzte Fähigkeiten in Englisch haben, dies gilt insbesondere für ihre Literalität. Rivera (1999: 1) weist aber darauf hin, dass es sich bei denjenigen, die schlecht bis sehr schlecht abgeschnitten haben, zumeist um Immigranten handelt. Unabhängig davon, zeigt diese Studie, dass auch die Lesefähigkeit

---

<sup>45</sup> Im Testdurchgang 1990-1992 wurde ein unerwartetes Ergebnis erzielt. Eine Gruppe von SuS aus Singapur, die in einer L2 Lesen gelernt hatte, hat im internationalen Vergleich mit am besten abgeschnitten. Sie wurde allerdings von denjenigen noch übertroffen, die die Testsprache zuhause sprachen. Zu beachten ist, dass bei den SuS, die in der L2 Lesen gelernt hatten, kein Migrationshintergrund gegeben war, denn es gibt vier offizielle Amtssprachen in Singapur. (Elley 1992: 59ff.)

<sup>46</sup> Vgl. KMK (2013) [<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungs-monitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pirlsiglu.html>; letzter Zugriff 9.9.2013]

<sup>47</sup> Vgl. Rivera (1999) oder für einen detaillierten Überblick Jude und Klieme (2010).

von Erwachsenen von Interesse ist. Anzunehmen ist, dass sich die Verbesserung der Lesefähigkeit bis ins hohe Alter fortsetzt (vgl. Konzept des lebenslangen Lernens).

### **II.3 ZUSAMMENFASSUNG**

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, welche Relevanz Lesen als Qualifikation und Fertigkeit zugeschrieben wird. In allen Bereichen der Forschung wird Lesen als eine der wichtigsten Kompetenzen und sogar als Schlüsselqualifikation in unserer modernen Gesellschaft gesehen. Dies erklärt auch das breite Forschungsinteresse unterschiedlicher Disziplinen. Besonders wichtig für späteres erfolgreiches Lesen scheint der Umgang mit Büchern schon vor der eigentlichen Alphabetisierung zu sein.

Beim Leseerwerb ist der authentische Sinnzusammenhang bestimmend für einen motivierten Umgang mit Texten. Eine positive Grundhaltung dem Lesen gegenüber fördert eine erfolgreiche Leseentwicklung in besonderem Maße. Ein weiterer Faktor ist zudem das Lesen in einer Fremdsprache. Generell gilt: Je mehr gelesen wird, desto größer ist die Lesekompetenz. Leider scheint es zurzeit noch keine Studien zu geben, die sich mit dem reziproken Einfluss von L1 und L2 auf die Entwicklung der Lesekompetenz beschäftigen. Denn die vorliegenden Studien beschäftigen sich zumeist mit dem Einfluss der L1 auf das Lesen in der L2, nicht vice versa.

Obwohl diese nötigen Voraussetzungen für erfolgreiches Lesen unbestritten sind, ist die Forschung wenig einig über die dem Lesen zugrundeliegenden Prozesse. Weder gibt es einen allseits akzeptierten Prozessbegriff, noch scheinen Funktion und Zielsetzung ausreichend definiert.

Die Bedeutung und Wichtigkeit von Lesen wurden anhand des knappen Überblicks über einige empirische Lese-Studien unterstrichen. Ein besonderer Stellenwert innerhalb der empirischen Studien kommt den PISA-Studien zu, aber auch Elleys umfangreicher Überblick hat bereits zu Beginn der 1990er Jahre die Relevanz von Lesen aufgezeigt. Die Ergebnisse dieser Studien ähneln sich in ausgesprochenem Maße.

Im Hinblick auf die Ausrichtung der vorliegenden Studie hat die PISA-Studie gezeigt, dass es sich beim Erwerb der Lesekompetenz um einen Entwicklungsprozess handelt, den die Schule aufgreifen und fördern muss. Vor PISA lag die Last der Lesevermittlung auf den Schultern der Grundschule, denn die weiterführenden Schulen hatten in den seltensten Fällen didaktische Konzepte für die Stützung des Leselernprozesses. Zumindest in Schleswig-Holstein, aber auch in anderen Bundesländern, ist in den letzten Jahren eine deutliche Hinwendung zur Förderung von Lesen in der Schule zu beobachten. Dies zeigt sich in didaktischen Konzepten (z.B. Methodenschulung) und Projekten (z.B. *battle of the books*).<sup>48</sup> Wie gezeigt wurde, kommt auch den weiterführenden Schulen eine wichtige Rolle zu.

Welchen Beitrag kann die Schule zur Lesesozialisation und zur weiteren Entwicklung der Lesekompetenz leisten? Die Vermittlung von Lesekompetenz ist in den Lehrplänen aller Bundesländer und den nationalen Bildungsstandards verankert und gibt somit einen Auftrag an die Institution Schule, diese Kompetenz zu entwickeln und zu fördern. Es konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass die Entwicklung der Lesekompetenz nicht mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen ist, sondern sich mindestens bis zum Ende der Sekundarstufe I hinzieht. Dies bedeutet, dass die Lesefähigkeit nicht nur im Rahmen von VERA<sup>49</sup> in Sekundarstufe I zu betrachten ist.

Im Gegensatz zur außer-institutionellen Lesesozialisation ist in der Schule das Lustprinzip sekundär, auch wenn dies im Idealfall nicht so sein sollte. Deshalb ist ggf. die Auswahl der Lektüre offen – wenn es keinen verpflichtenden Lesekanon gibt –, aber die zu vermittelnden methodischen Kompetenzen (Umgang mit unbekanntem Vokabular/Fremdwörtern, Methoden des *skimming* oder *scanning*, etc.), Sachkompetenz im Sinne von Wissensvermittlung (Kenntnisse über Textgattungen, argumentativer Aufbau, etc.) sind größtenteils im Lehrplan bzw. in den nationalen Bildungsstandards

---

<sup>48</sup> Hier soll nicht weiter auf eine literaturdidaktische Diskussion eingegangen werden, da die vorliegende Studie sich auf den linguistischen bzw. psycholinguistischen Aspekt der Lesefähigkeit und deren Erwerb konzentriert. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass *battle of the books* ein geeignetes Konzept zur Lesemotivation ist.

<sup>49</sup> VERA (**V**ergleichs**A**rbeiten) sind Lernstandserhebungen, die einmal jährlich in den Klassenstufen 3 und 8 durchgeführt wird. Es werden die unterschiedlichen Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und z.T. auch in Französisch getestet. [<http://www.uni-landau.de/vera/>; letzter Zugriff 15.06.2014]

festgeschrieben.<sup>50</sup> Hierbei gilt, dass eine authentische Lesesituation die Leselust fördern kann. Es ist dieses authentische Lesen von Texten, das der BIU bietet. Er ist somit ein Unterrichtsmodell, das auch in der Sekundarstufe I die Entwicklung der Lesekompetenz positiv beeinflussen kann und es auch tut.

---

<sup>50</sup> Vgl. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (2004: 17f.). [[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf); letzter Zugriff 03.10.2013]



# III. Bilingualer Unterricht

---

Je nach Struktur der Bildungssysteme und ihren Zielsetzungen haben sich unterschiedliche Formen von BIU herausgebildet. Es sollte daher nicht überraschen, dass die inzwischen entstandene Terminologie alles andere als einheitlich bzw. über Ländergrenzen hinweg nicht deckungsgleich ist. Andererseits decken sich die bisherigen empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Fremdsprachkenntnisse sowie der Sachfachkompetenzen trotz begrifflicher Differenzen und Unschärfen in einem erstaunlichen Ausmaß. Aus dieser Sachlage ergibt sich für das Vorhaben der vorliegenden Studie das Problem, nachvollziehbar darzustellen, welche Art von BIU die getestete Schülerpopulation gehabt hat. Am elegantesten wäre es, man könnte sich auf eine allseits akzeptierte Typologie beziehen. Dergleichen gibt es aber derzeit weder in der anglophonen Literatur noch in einer anderen Sprache, Deutsch eingeschlossen. Sie kann auch nicht kurzfristig als Teil der hier vorgelegten Pilotstudie erstellt werden. Deshalb bleibt nur, die Beschreibung auf die Besonderheiten von BIU/IM in Schleswig-Holstein auszurichten. In diesem Sinne werden in Kap. III.1 die Begriffe bilingualer Unterricht (BIU), Content and Language Integrated Learning (CLIL) und Immersion (IM) gegeneinander abgegrenzt. Anschließend wird in Kap. III.2 die Situation von BIU in Deutschland allgemein dargestellt, in Kap. III.3 wird BIU/IM in Schleswig-Holstein ausführlich erläutert. Die Leistungsfähigkeit von BIU/IM wird in Kap. III.4 gezeigt. Kap. III.5 fokussiert sich auf das Thema der Arbeit, nämlich den Einfluss von BIU/IM auf die Lesefähigkeit. Kap. III.6 fasst die wichtigsten Aspekte noch einmal zusammen.

## III.1 BIU vs. CLIL vs. IM

BIU bezeichnet nicht nur in Deutschland, sondern auch international diverse Formen von Unterricht in einer L2 oder zumindest mit Anteilen von einer L2. Dies begründet sich nicht nur in der jeweiligen historischen und regionalen Genese, sondern auch in den unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen. Breidbach (2007: 23) bringt das Problem der Begriffsbestimmung auf eine humorvolle Kurzformel:

„Bilingualer Sachfachunterricht“, dieser Begriff meine nicht, was er sagt, und sage nicht, was er meint. [...] Die Bestimmung des Gegenstands „bilingualer Sachfachunterricht“ scheint geradewegs in Widersprüche zu führen. Dabei ist es regelmäßig der Begriffsanteil „bilingual“, der die Kritiker auf den Plan ruft.

Breidbach übersieht jedoch den Unterschied zwischen Fachterminologie und Umgangssprache. Beide sind ausgesprochen selten völlig deckungsgleich.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Bilingualismus ist wichtig sowohl für Forschungsfragen hinsichtlich der L2-Erwerbsforschung, aber auch für die weitere Entwicklung einer bilingualen Sachfachdidaktik. Es finden sich beispielsweise in Vertretung vieler anderer bei Bonnet und Breidbach (2004) und Zydatiß (2002) verschiedene Vorschläge, die sich sowohl auf die Methode des Unterrichtens als auch auf das Ergebnis beziehen. Was also bedeutet „bilingual“ im Bildungskontext? Es ist bisher trotz guter Ansätze nicht abschließend geklärt worden, ob es sich nun um das Ziel des bilingualen Bildungsganges handelt, dass die Lerner am Ende zwei Sprachen beherrschen, dass der Unterricht in einer anderen als der L1 oder dass der Unterricht in zwei Sprachen abläuft. Weil diese Unterscheidung häufig nicht getroffen wird, ist der Begriff sehr unscharf. Somit erstaunt es nicht, dass sogar Multilingualität gemeint sein kann, wenn in der Literatur von Bilingualität die Rede ist. Offen bleibt zudem, welches Sprachniveau am Ende des Bildungsganges genau gemeint ist, so dass von Bilingualität gesprochen werden kann. Ist eine kompetente Verwendung der Sprache in unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die unterhalb der C-Stufe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) einzuordnen ist, ausreichend? Könnte man auch das Erreichen von B2 nach dem GeR als Erfolg werten? Die Vielzahl der Fragen zeigt, wie wichtig die Abgrenzung von Zielsetzung, Didaktik und Methodik ist.

Unabhängig vom Begriffskonstrukt, gibt es eine weitere Komponente, die die Definition erschwert: Notwendigkeit vs. Additum. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wird von Bilingualität im Sinne eines curricularen Additums gesprochen. In der anglophonen Literatur ist häufig mit dem Begriff *bilingual education* eine Notwendigkeit impliziert. Vornehmlich in den USA bezieht sich *bilingual education* auf Immigranten. Diese Lerner werden im Bildungssystem mit Englisch als Verkehrssprache unter Ausschluss der jeweiligen L1 unterrichtet, damit sie die schulischen Voraussetzungen erfüllen können<sup>51</sup> (Cummins 2008; Bach 2005). Edelsky

---

<sup>51</sup> Beispielsweise erörtern Wong und Grant (2007) die Schulperformanz von SuS mit Migrationshintergrund, die in das US-amerikanische Schulsystem eingegliedert werden sollen. Es geht

(zitiert nach Wong & Grant 2007: 683) verdeutlicht die an diese Immigrantenkinder gestellten Anforderungen und Erwartungen:

When an Anglo child knows a few songs or colors in Spanish, it is seen as a great achievement, but when a Spanish-speaking child has made remarkable progress in second language learning, the standard s/he is measured by is the performance of the monolingual English child.

Anhand dieser Erläuterung wird sehr deutlich, dass die Zielsetzung der *bilingual education* in den USA eine völlig andere ist als die in den meisten anderen Ländern. Somit sind auch die Ergebnisse in diesem Bereich der Schulleistungsforschung völlig andere und nicht vergleichbar.

Dennoch ist diese Problematik auch für Deutschland relevant. Bilingualität setzt Monolingualität voraus und somit, dass in Deutschland eine mehr oder minder monolinguale Schullandschaft zu finden wäre. So setzt Gogolin (2002: 63) sich mit der Frage auseinander, ob man überhaupt von „einsprachiger Schule“, d.h. monolingualer Realität, sprechen kann. In der deutschen Schulrealität gibt es SuS, deren Deutschkenntnisse nicht altersgemäß sind, weil sie z.B. einen Migartionshintergrund haben und zuhause kaum Deutsch sprechen. Auf diese Situation wird in den Schulen häufig wenig Rücksicht genommen.

Gogolin beschreibt, warum es aufgrund der deutschen Schulrealität zuweilen immer noch schwierig ist, überhaupt Konzepte zur Mehrsprachigkeit an Schulen zu implementieren. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund der später zu erläuternden Komponente von freiwilligem bzw. notwendigem Sprachunterricht. Selbstverständlich sind unter den Probanden der vorliegenden Pilotstudie auch Teilnehmer, deren L1 nicht Deutsch ist<sup>52</sup>, allerdings sind deren Deutschkenntnisse altersgemäß, denn sonst wären sie nicht ohne Weiteres in der Lage, auf einem Gymnasium entsprechend mitzuarbeiten (vgl. Kap. IV.1.3).

Eine Mischung aus Additum und Notwendigkeit ist die kanadische Konzeption, die vor allem bei IM-Angeboten als Vorlage gilt. In Montreal, Kanada, haben sich zu Beginn

---

dabei vor allem um die Diskrepanz zwischen verbaler Performanz und Literalität in Verbindung mit ethnischen, linguistischen und kulturellen Gruppen. Sie sagen, „[s]ocial identity is closely related to an individual's sense of belonging within particular social groups“ (Wong & Grant 2007: 682).

<sup>52</sup> Dies ist auf Grund der geringen Anzahl von SuS mit einer anderen L1 statistisch wenig relevant.

der 1960er Jahre einige anglophone Eltern zusammengeschlossen, um die Französischkenntnisse ihrer Kinder zu verbessern. Dies geschah vor allem in Hinblick auf spätere berufliche Chancen in einem Land mit zwei offiziellen Sprachen (Englisch als Majoritätssprache und Französisch als Minoritätssprache). 1965 gab es in St. Lambert die erste Klasse von anglophonen Kindern, die ausschließlich auf Französisch (frühe völlige IM) unterrichtet wurde (Wode 2009a: 41). Hier zeigt sich eine Verbindung von Notwendigkeit (aufgrund regionaler Gegebenheiten) und Addium (durch zusätzliche Bildungschancen).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist BIU ein curriculares Additum, d.h. es geht nicht darum, dass eine Minorität die Majoritätssprache lernt, wie Cummins (1984: 8ff.), Rivera (1999) und August et al. (2002) es beschreiben. BIU in Deutschland leistet einen erheblichen Beitrag zu der von der Europäischen Kommission geforderten 2 plus 1 Formel von 2003<sup>53</sup>. Es wird auf eine Diskussion der Methodik und Zielsetzung der genannten Ansätze zur Migrations- und Minoritätenproblematik verzichtet, weil es für die hier getestete Population keinen Probanden gibt, dessen Deutschkenntnisse nicht altersgemäß wären. Es geht um die Förderung einer anderen als die Majoritätensprache (L1), im Fall der vorliegenden Untersuchung sind es Lerner mit Deutsch als L1, die eine weitere Sprache (Englisch) lernen.

#### BIU – BILINGUALER UNTERRICHT

Die KMK (2006: 7) der Bundesrepublik Deutschland verwendet durchgängig den Begriff BIU. So besagt die KMK-Definition, dass BIU Unterricht in einem Sachfach mit Anteilen in einer L2 ist. Sie verwendet den Begriff BIU, meint aber eigentlich CLIL (vgl. nachfolgende Definition), so wie dieser Begriff in den Veröffentlichungen der EU verwendet wird, und setzt einen Schwerpunkt auf den interkulturellen Aspekt. BIU kann nach der Definition der KMK somit sowohl völlige Immersion als auch zeitlich begrenzte Module, in denen sowohl Deutsch als auch eine L2 parallel verwendet

---

<sup>53</sup> In der Präambel wird folgendes festgehalten: „Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung hat die EU den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität erklärt und finanziert zahlreiche Programme und Projekte in diesem Bereich. Die Mehrsprachigkeit ist nach Ansicht der EU ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte.“ [www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU\_4.17.3.pdf: 1; letzter Zugriff 3.1.2013]

werden, beinhalten. In der aktualisierten Version der KMK von 2013 findet sich zwar eine sehr ähnliche Definition, allerdings wird der Schwerpunkt des Sachfachlernens noch deutlicher hervorgehoben (2013: 8f). Hier lautet die Definition der KMK (2013: 4):

Unter bilinguaem Unterricht wird in den deutschen Ländern grundsätzlich ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird.

Hier wird klar, dass im BIU die L2 als Verkehrssprache dient und somit nicht der eigentliche Unterrichtsgegenstand ist.

Der Begriff BIU wird im deutschen Sprachraum parallel und zumeist auch synonym für bilingualen Sachfachunterricht verwendet. Wie bereits angedeutet, stellt sich daher die Frage, wo der „bilinguale“ Anteil zu suchen ist. Wird der Unterricht in zwei Sprachen abgehalten? Das hieße, dass sowohl die Muttersprache (L1) als auch die Vermittlungssprache, meist die erste Fremdsprache (L2), im Unterricht mehr oder minder gleichberechtigt nebeneinander eingesetzt werden. Kann man schon von bilinguaem Sachfachunterricht sprechen, wenn nur phasenweise, d.h. modular in der L2 unterrichtet wird? Oder soll am Ende des Unterrichts „Bilingualität“<sup>54</sup> als Bildungsziel stehen? Damit wäre der Fokus auf dem zu erreichenden Ziel des bilingualen Bildungsgangs: Bilingualität der Absolventen.

Für Schleswig-Holstein gilt, dass BIU (fast) ausschließlich in der L2 stattfindet. Dabei wird keine explizite Vermittlung der L2 als Fremdsprache im BIU vorgenommen, wie man es aus dem konventionellen Fremdsprachenunterricht kennt. Allerdings sei hier festgehalten, dass die SuS in Schleswig-Holstein weiterhin Englisch als eigenständiges Fach haben, in dem die Sprache gelehrt wird.

Die bisherige knappe Besprechung verdeutlicht, dass BIU eine Art *Umbrella*-Begriff ist, der unterschiedliche Formen in Organisation und Unterrichtsstruktur abdecken kann, ebenso wie ganze Bildungsgänge und deren Ziele.

---

<sup>54</sup> Der Begriff „bilingual“ ist auch an dieser Stelle nicht präzise. Am Ende der Schullaufbahn sollte Multilingualität stehen – allerdings ist Bilingualität hier nicht als Reduzierung auf L1 und L2 gemeint, sondern als Konzept, das Fremdsprachenlernen und Umgang mit Themen und Sachverhalten in einer anderen Sprache als der L1 bezeichnet. Da es bei dieser Studie aber um die Untersuchung der Muttersprache (L1 = Deutsch) geht, bleiben die zweite und ggfs. dritte Fremdsprache außer Acht.

#### CLIL – CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

1994 haben Marsh und Maljers<sup>55</sup> einen Begriff aufgegriffen, der das Fremdsprachenlernen mit dem sogenannten *content-based instruction*<sup>56</sup> (Brinton, Snow & Wesche, 1989) verbinden sollte: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Die Europäische Kommission hat diesen Begriff für alle Formen des bilingualen Unterrichts übernommen.<sup>57</sup> CLIL als Begriff ist daher trotz oder gerade wegen seiner großen Verbreitung wenig präzise. Mehisto, Marsh und Frigols (2008: 9) geben in ihrem Praxisbuch folgende Definition, die auch die bereits erwähnte fachdidaktische Komponente enthält:

In short, CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. For example, CLIL has involved Malaysian children learning maths and science in English. CLIL has been used for Norwegian students to do drama in German, Italian students to learn science in French, Japanese students to learn geography in English and Australians to learn maths in Chinese. The combinations of languages and subjects are almost limitless.

Inzwischen bezeichnet der Begriff CLIL – ähnlich wie BIU – häufig alle Formen des bilingualen Unterrichts, da es sich eben um die Kombination von Sprachenlernen mit Sachfachlernen handelt. Bei Wildhage und Otten (2005: 25) findet sich die Kurzformel: „Sachfachunterricht + Fremdsprachenunterricht = bilingualer Sachfachunterricht“, was der Definition von CLIL entspricht. Buchinger (2006: 7) zieht aus der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffsdefinitionen folgenden Schluss:

Die Bezeichnung „CLIL“ halte ich für die zu bevorzugende Lösung, da sie auf den ersten Blick die Charakteristika und die Zweischneidigkeit dieses Unterrichts verdeutlicht, nämlich die Integration von Sachfach und Sprache. Die Begriffe „bilingualer Unterricht“ oder „bilingualer Sachfachunterricht“ werden jedoch auch oft als deutsche Synonyme für „CLIL“ verwendet (Haß 2006: 62, Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurt 2004: 152).

Es ist dabei noch immer nicht klar definiert, ob hier die Forderung nach Förderung der fremdsprachlichen oder der fachlichen Kompetenz überwiegt. Hier kommt Vollmers

---

<sup>55</sup> Vgl. [<http://www.onestopenglish.com/clil/>; letzter Zugriff 23.9.2013]

<sup>56</sup> Vgl. Mohan (1987) für eine detaillierte didaktische Erläuterung des Begriffes.

<sup>57</sup> Vgl. [[http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm); letzter Zugriff 15.9.2013]

(2002: 101) Forderung nach einer gezielten Förderung der Sprachlichkeit<sup>58</sup> zum Tragen. Im Zuge der in den Bildungsstandards verankerten durchgehenden Sprachbildung ist dieses Desideratum allerdings sowohl für den bilingualen Unterricht als auch den konventionellen monolingualen Unterricht in der L1 relevant.

Eine weitere Besonderheit von CLIL ergibt sich aus der Tatsache, dass in vielen Ländern angehende Lehrkräfte ein Fach studieren und später auch nur ein Fach an der Schule unterrichten.<sup>59</sup> In diesen Ländern (z.B. Spanien, Italien oder auch GB) wird CLIL so umgesetzt, dass zwei Lehrkräfte zumeist Module entwerfen, wobei eine Lehrkraft den inhaltlichen Teil übernimmt (die entsprechende Fachlehrkraft) und die andere den sprachlichen Teil (die Fremdsprachenlehrkraft). Diese zwei Lehrkräfte müssen eng bei der Konzeption und der Erstellung des Unterrichtsmaterials zusammenarbeiten. Beide arbeiten in ihren jeweiligen Unterrichtsstunden sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Das Problem hierbei zeigt sich vor allem in der häufig minderen Fremdsprachkompetenz der Sachfachlehrkraft, so dass sie häufig ein wenig geeignetes Sprachvorbild ist. Zudem führt dies zu umständlichen Organisationsformen, die nur eine Notlösung sein können.

Festzuhalten ist, dass CLIL explizite Spracharbeit in und an der Fremdsprache beinhaltet, es steht also nicht nur das Sachfach im Fokus des Unterrichts. Somit entspricht es nicht dem Modell von BIU, wie es in Schleswig-Holstein zu finden ist.

#### IM – IMMERSION

Neben den Begriffen BIU und CLIL, die zumeist wenig reflektiert und universell gebräuchlich sind, gibt es den Begriff der Immersion (IM). Genesee (1987: 1) definiert diesen Begriff, auf den auch Wode (1995: 14) rekurriert, wie folgt:

---

<sup>58</sup> Vollmer (2002) meint mit Sprachlichkeit keine gezielte Spracharbeit für die L2, so wie sie im konventionellen Fremdsprachenunterricht stattfindet, sondern die Schulung von Ausdrucksfähigkeit, wie sie auch im monolingualen (L1) Unterricht stattfinden muss; d.h. Redemittel, die für Analysen oder Interpretationen in Klausuren o.ä. verwendet werden sollten, zielgerichtet zu üben. Diese Form der Spracharbeit sollte sowohl in der L1 als auch im BIU stattfinden, denn es geht hier nicht um Spracherwerb sondern um Schulung der Denkfähigkeit. Vgl. auch Zwiers (2004).

<sup>59</sup> Fruhauf, Coyle und Christ (1996) geben eine Übersicht über die europäische Situation. Diese stammt zwar aus dem Jahr 1996, dennoch gibt sie einen guten Überblick über die Grundvoraussetzungen in vielen europäischen Ländern.

Immersion is a form of bilingual education in which students who speak the language of the majority of the population receive part of their instruction through the medium of a second language and part through their first language. Both the second language and the first language are used to teach regular school subjects, such as mathematics, science, or physical education, in addition to language arts. The same subjects are never taught using both languages.

Hierbei ist IM sehr flexibel und bietet dadurch viele Differenzierungsmöglichkeiten<sup>60</sup>, wie Wode (1995: 14) erklärt:

- Frühe völlige IM: Mit der Einschulung läuft der gesamte Schulunterricht zunächst für zwei bis drei Jahre ausschließlich in der L2. Ab dem 3. Schuljahr, in einigen Fällen sogar erst ab dem 4., wird der Anteil der L2 zugunsten der L1 zurückgenommen, so daß dann zwei Sprachen als Unterrichtssprachen, und zwar getrennt nach Fächern, verwendet werden.
- Frühe partielle IM: Hier werden mit der Einschulung nur ein Teil der Fächer einbezogen, der übrige Teil wird von vornherein über die L1 abgewickelt.
- Mittlere oder späte IM: IM wird erst nach einigen vorbereitenden Jahren konventionellen FUs eingeführt, und zwar meist nur in einem Teil der Fächer. Von mittlerer IM spricht man, wenn dies erst in den mittleren Jahrgsstufen bis zur 5. Klasse geschieht, von später IM ab dem 6. Schuljahr.

Von der frühen IM spricht man, wenn von Beginn der schulischen Laufbahn an, also Kita/Kindergarten oder Grundschule, eine L2 die Verkehrssprache im Unterricht ist. In der Altenholzer Claus-Rixen-Grundschule zum Beispiel wird von Beginn fast der gesamte Unterricht auf Englisch gehalten, nur der Deutschunterricht findet auf Deutsch statt. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass ein Fach niemals in beiden Sprachen unterrichtet wird.

Bei später (Teil-)IM beginnt die Instruktion in der L2 erst einige Jahre nach Schulbeginn – im BIU europäischer Prägung z.B. ab Jahrgangsstufe 7. Dabei werden häufig nur ein oder zwei Sachfächer in der L2 unterrichtet, gelegentlich sind es sogar drei Fächer. So kann man für das schleswig-holsteinische Unterrichtsmodell in der Sekundarstufe I und II von später Teilimmersion sprechen, denn der Unterricht erstreckt sich mindestens über ein ganzes Schuljahr, zumeist aber über einen Zeitraum von mehreren Jahren.<sup>61</sup> Zudem findet der Unterricht ausschließlich<sup>62</sup> in der L2 statt, d.h. die

---

<sup>60</sup> Für eine ausführliche Diskussion der historischen Genese und kritischen Abgrenzung des Begriffs Immersion innerhalb der unterschiedlichen Schulmodelle vgl. Cathomas (2005 : 63f.).

<sup>61</sup> Zumindest die der Untersuchung zugrundeliegenden Klassen haben mindestens vier Jahre (G9) BIU in der Sek I.



L1 und L2 werden *nicht* parallel bzw. gleichberechtigt im Unterricht eingesetzt. Es ergibt sich daraus, dass die L2 eigenständig von den SuS erworben wird. Dieser L2-Erwerb wird parallel zu BIU im konventionellen Fremdsprachenunterricht unterstützt.

Festzuhalten bleibt, dass die Begrifflichkeit im Bereich des BIU, IM oder CLIL in naher Zukunft einer eingehenden Auseinandersetzung hinsichtlich einer Abgrenzung der unterschiedlichen Unterrichtskonzepte und allgemeiner Anwendung unterzogen werden sollte. Im Rahmen der schleswig-holsteinischen Unterrichtserprobung wird von IM bzw. BIU/IM gesprochen.

#### III.2 BIU IN DEUTSCHLAND

Die ersten bilingualen Bildungsgänge wurden 1963 im Rahmen des Élysée-Vertrages zur Vertiefung der deutsch-französischen Freundschaft initiiert. Es wurde u.a. festgelegt, dass beide Länder die Sprache des jeweils anderen im eigenen Land fördern wollten und sollten (Mäsch 1993). Die erste Schule mit BIU gab es dann 1969 in Singen. Somit hatten die ersten Schulen mit bilingualem Zweig Französisch als L2, inzwischen wird aber überwiegend Englisch als L2 im BIU eingesetzt.

Die KMK (2006: 9 & 2013: 4f.) gibt einen Überblick über die Geschichte von BIU in seinen verschiedenen Ausprägungen, ohne dabei explizit auf die Genese innerhalb der einzelnen Bundesländer im Detail einzugehen. Die Kommission stellt fest, dass bis zum ersten Bericht der KMK aus dem Jahr 1999 366 Schulen in Deutschland ein bilinguales Angebot<sup>63</sup> hatten. Im Zeitraum bis zum zweiten Bericht von 2006 hat sich die Zahl um 231% gesteigert.<sup>64</sup> In der Erhebung der KMK sind 2013 mehr als 1500 Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland statistisch erfasst, d.h. die Zahl hat sich seit 2006 noch einmal fast verdoppelt (KMK 2013: 4).

Auch wenn Englisch die am häufigsten beteiligte Fremdsprache ist, so gibt es weiterhin ausgesprochen viele Schulen mit Französisch als Unterrichtssprache. Vereinzelt finden

---

<sup>62</sup> Dies meint nicht, dass gelegentliches *code-switching* nicht möglich wäre.

<sup>63</sup> Hier sind auch Schulen einbezogen, die nur bilinguale Module anboten (KMK 2006: 9 & 11ff.).

<sup>64</sup> Der Bericht (KMK 2006: 14f.) listet genaue Zahlen für die BRD, und somit auch für SH (von 910 allgemein bildenden Schulen gibt es 34 mit bilingualem Zug, 18 mit BIU-Modulen). Zudem gibt es die Kategorie „Fremdsprache als Arbeitssprache“, was aber nicht weiter definiert wird.

sich auch andere Sprachen, z.B. Niederländisch, Polnisch oder Russisch. In allen Bundesländern gibt es Angebot mit Englisch sowie Französisch, am häufigsten sind nachfolgend Spanisch (in 8 Bundesländern) und Italienisch (7 Bundesländer). (KMK 2006: 14 & 2013: 13)

Bilinguale Angebote gibt es in inzwischen in allen Schulformen. Sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich gibt es eine nach Bundesländern unterschiedlich große Bandbreite an Sprachen, die in bilingualen Bildungsgängen eingesetzt werden. Als Beispiele von Stadtstaaten seien hier Berlin und Hamburg genannt, die Angebote mit Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Neugriechisch, Portugiesisch, Polnisch und Türkisch haben. Im Flächenland Schleswig-Holstein finden sich deutlich weniger Sprachen: Englisch, Dänisch (Minderheitenschulen), und je eine Schule mit Französisch und Japanisch (KMK 2006: 16).<sup>65</sup> Laut KMK (2013: 42) sind es inzwischen 6 Grundschulen (mit Immersion), 30 Gymnasien, 7 Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe, eine Gemeinschaftsschule mit Oberstufe sowie 6 berufsbildende Schulen, die ein bilinguales Unterrichtsangebot haben.

Auch und besonders im Bereich der Kitas ist das Spektrum an Sprachen groß.<sup>66</sup> Es gibt beispielsweise seit 1995 eine Kita in Rostock, die ursprünglich mit Französisch anfing, inzwischen zudem auch Englisch anbietet, aber auch Türkisch und andere Sprachen finden sich. Viele dieser Angebote vor allem im Kindergarten und Primarbereich sind auf Elterninitiative entstanden und somit häufig im Rahmen von Privatschulen zu finden.

In Deutschland (wie z.B. auch in den Niederlanden) gilt das Grundprinzip, dass jede Lehrkraft die Fakultas in mindestens zwei Fächern erlangen muss. Somit ist ein mögliches Manko von BIU – wie es bereits für südeuropäische und andere Länder beschrieben wurde – hierzulande zumindest abgemildert, denn auch für die Bundesrepublik lässt sich nicht leugnen, dass die sprachlichen Fähigkeiten der

---

<sup>65</sup> Die japanische Schule befindet sich in Halstenbek [<http://homepage.hamburg.de/jshh/>; letzter Zugriff 16.7.2013] und die Stormansschule mit Französisch in Ahrensburg, die zudem das AbiBac anbietet [<http://www.stormarnschule.de/>; letzter Zugriff 30.10.2013].

<sup>66</sup> Vgl. hierzu eine Übersicht von *mundo azul* [<http://www.mundoazul.de/bilinguale-kitas-schulen>; letzter Zugriff 14.9.2013]. In Vreden gibt es sogar eine Musikschule, die über zwei Jahre eine bilingual angelegte Musikalische Grundausbildung anbietet [<http://www.musikschule-vreden.de>; letzter Zugriff 14.9.2013]

Fremdsprachenlehrkräfte durchaus unterschiedlich gut ausgeprägt sind.<sup>67</sup> Im Allgemeinen kann man aber von einer ausgesprochen hohen Kompetenz der deutschen Fremdsprachenlehrkräfte ausgehen. Leider fehlt es bisher meist an einer gezielten Ausbildung von Lehrkräften für den BIU/IM.<sup>68</sup> Inzwischen sind aber in vielen Ländern Angebote vorhanden, die sich um eine Qualitätssicherung bemühen. Auch der aktualisierte KMK-Bericht (2013: 16f.) macht deutlich, dass es zwar durchaus Austausch unter den Ländern gibt, aber der Umfang der Ausbildungsangebote stark variiert. So gibt es in einigen Bundesländern die Möglichkeit sowohl in der ersten Phase der Lehrerausbildung als auch in der zweiten Phase eine zusätzliche Qualifizierung zu erhalten, in anderen Ländern gibt dagegen lediglich die Möglichkeit, ein Seminar an der Universität zu belegen oder auch erst in der zweiten Ausbildungsphase.

Weil sich BIU immer stärker durchsetzt, gibt es inzwischen verstärkte Bemühungen, die Lehrerausbildung vor allem im universitären Bereich mit Angeboten zu BIU weiterzuentwickeln. Seit Beginn der 1990er Jahre ist dies zum Beispiel fester Bestandteil der wissenschaftlichen Ausbildung im Bereich der Linguistik nicht nur am Englischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. In einigen Universitäten ist BIU auch in der fachdidaktischen Ausbildung zu finden. Dies ist z.B. an der CAU in Kiel seit 2008 der Fall.

In der zweiten Phase der Lehrerausbildung, dem Referendariat, gibt es inzwischen Ansätze von gezielter Ausbildung für den BIU. So bieten beispielsweise NRW<sup>69</sup> oder Bremen<sup>70</sup> während des Referendariats eine zusätzliche Zertifizierung an. Diese Ansätze zeigen, dass die Bedeutung und Ausweitung von BIU bundesweit einem Entwicklungsprozess unterliegt.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Für eine Diskussion der Rolle der Lehrkraft als „*competent speaker*“ siehe Leung (2008).

<sup>68</sup> In einigen Bundesländern (z.B. in BW oder HB) gibt es die Möglichkeit, durch ein zusätzliches Modul im Referendariat ein Zertifikat zu erhalten. In anderen Bundesländern wie z.B. SH wird bilingualer Unterricht zunehmend in die Ausbildung integriert (sowohl an der Universität als auch am IQSH).

<sup>69</sup> Nähere Informationen finden sich auf <http://www.zfsl.nrw.de> [letzter Zugriff 13.1.2013]

<sup>70</sup> Nähere Informationen finden sich auf <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/F%E4cherkatalog%20Zweite%20Staatspr%FCFremdsprachenunterrichtng%202012.pdf> [letzter Zugriff 17.8..2013]

<sup>71</sup> Eine knappe Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten und Modelle der Ausbildung gibt die KMK (2006: 23f. & 2013: 16f.).

Laut Bericht der KMK (2006 & 2013) sind es vor allem die Sachfächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich (Geographie, Geschichte, Wirtschaft/Politik bzw. Welt- oder Sozialkunde), die bilingual unterrichtet werden. Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sind Biologie, Mathematik, Chemie und Physik vertreten, wobei Biologie am häufigsten zu finden ist. Dabei ist zu beachten, dass die tabellarischen Daten von 2006 z.T. bereits überholt waren. Beispielsweise wurde laut KMK (2006: 16) in Schleswig-Holstein das Fach Physik nicht bilingual unterrichtet – das Helene-Lange-Gymnasium Rendsburg bietet das Fach seit dem Schuljahr 2011/2012 im 7. Jahrgang an und die Auguste-Viktoria-Schule in Flensburg hat Physik bereits seit mehreren Jahren im Angebot. Im KMK Bericht von 2013 findet sich Chemie nicht mehr, dafür aber werden Physik und Biologie sowie MINT-Fächer bilingual Unterricht. Neu sind auch Sport, Kunst und Wirtschaftswissenschaften (KMK 2013: 64).

Der Rahmen dieser Arbeit erlaubt leider keine erschöpfende Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungen von BIU in den einzelnen Bundesländern. Trotz des unbestreitbar großen Erfolgs von BIU nicht nur im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit im Sinne der europäischen 3-Sprachenformel gibt es selbst in Deutschland weder eine einheitliche Terminologie, Typologie noch Theorie von BIU. Deshalb und, weil die Daten in der vorliegenden Studie allein von SuS aus Schleswig-Holstein sind, liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Modalitäten schleswig-holsteinischer Prägung (Kieler Modell).

#### **III.3 BIU IN SCHLESWIG-HOLSTEIN**

In Schleswig-Holstein ist BIU/IM ein curriculares Additum, allerdings gibt es bedingt durch die historische, politische und soziologische Entwicklung in diesem Bundesland die Besonderheit von dänischen Minderheitsschulen, in denen es aufgrund der Sprachenpolitik der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein respektive der deutschen Minderheit in Dänemark nicht notwendigerweise um eine Fremdspracherwerbssituation geht. Entsprechend wird das System dieser

Minderheitenschulen in Schleswig-Holstein in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt, soll aber hier kurz vorgestellt werden.<sup>72</sup>

Viele Kinder in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen der dänischen Minderheit im Land sind bilingual aufgewachsen, da oft ein Elternteil Dänisch und der andere Deutsch als L1 spricht. Einige Kinder haben Dänisch als ihre L1, da die Eltern zugezogen sind und zuhause ausschließlich Dänisch gesprochen wird. Für diese Kinder kann man nicht von IM sprechen. Andere Kinder haben Deutsch als ihre L1 und sprechen auch zuhause kein Dänisch. Daraus ergibt sich, dass die Schülerschaft an den dänischen Minderheitsschulen sprachlich ausgesprochen heterogen ist. Deshalb ist die Definition von IM oder BIU hier zwar anwendbar, aber die besondere Situation für die Vermittlung einer Fremdsprache von monolingualen Kindern mit der Nationalssprache ist hier nicht gegeben. Das Konzept der Minderheitenschulen entspricht somit in seiner Zielsetzung nicht dem bilingualen Unterrichtskonzept, wie es hier vorgestellt wird.

#### III.3.1 KONZEPT DER BILINGUALEN UNTERRICHTSERPROBUNG

Das Institut für Praxis und Theorie der Schule (IPTS)<sup>73</sup> und Prof. Dr. Henning Wode haben zu Beginn der 1990er Jahre in Schleswig-Holstein die Anregung zu BIU/IM gegeben und in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium in einem Arbeitskreis ein Konzept für BIU erarbeitet und in Schleswig-Holstein umgesetzt. Von Beginn des Schuljahres 1991/1992 bis 1996 lief diese Unterrichtserprobung in der Sekundarstufe I (Sek I), also in den Klassenstufen 7 bis 10.<sup>74</sup>

Beginnend mit der Orientierungsstufe (Klassenstufe 5 und 6) erhielten zwei Klassen eines Jahrgangs der Versuchsschulen zunächst zwei, später nur eine Stunde Englisch extra. Abgesehen vom ersten Erprobungsjahrgang haben die SuS in der Orientierungsstufe diesen sogenannten verstärkten Vorlauf während der wissenschaftlichen Evaluierung (Burmeister 1994) genossen. Diese Verstärkungsstunde (Vorlauf) sollte nicht im regulären Englischunterricht aufgehen. Ziel war hierbei die

---

<sup>72</sup> Einen Überblick über die Geschichte, der auch den sprachlichen Aspekt mit berücksichtigt, geben Kühl und Bohn (2005).

<sup>73</sup> Seit 2003 IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein).

<sup>74</sup> Für eine Übersicht siehe Wode 1994, Wode et al. 1996 sowie Burmeister 1998.

Schulung der Kommunikationsfähigkeit z.B. durch Schulung fachspezifischer Wortfelder und Vorentlastung methodischer Arbeitsweisen in den späteren immersiv unterrichteten Sachfächern.<sup>75</sup> Im Idealfall sollten die Verstärkungsstunde und der Fremdsprachenunterricht nicht von derselben Lehrkraft unterrichtet werden. Dies konnte aus organisatorischen Gründen nicht immer gewährleistet werden.

Aus diesen zwei „Vorlaufklassen“ wurde am Ende der Orientierungsstufe eine Klasse mit BIU/IM zusammengestellt. Bei der Entscheidung, wer in den Genuss des bilingualen Bildungsganges kam, war das Prinzip der Freiwilligkeit entscheidend. Wer wollte, konnte prinzipiell in die Klasse mit BIU/IM kommen, was häufig dazu führte, dass die maximale Klassengröße überschritten werden musste.

Mit Beginn der Klassenstufe 7 wurden zwei gesellschaftswissenschaftliche Fächer, und zwar Geschichte und Geographie, auf Englisch unterrichtet. Die Wahl der Sachfächer beruhte zunächst auf äußeren Faktoren; u.a. musste gewährleistet sein, dass es mindestens zwei Lehrkräfte dieser Fächerkombination an den Versuchsschulen gab. Englisch kombiniert mit Geschichte oder Geographie gehört immer noch zu den beliebtesten Fächerkombinationen von Lehramtskandidaten. Ein weiterer Grund für die Wahl von gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächern findet sich in der Tatsache, dass diese Fächer als besonders kommunikativ gelten.

Um fachlichen Defiziten entgegen zu wirken und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass zu Beginn der Unterricht zeitaufwändiger sein würde, wurden die beiden Sachfächer in den Jahrgängen 7, 8 und 9 um je eine Stunde verstärkt.<sup>76</sup> Erst in Klassestufe 10 wurden diese zusätzlichen Stunden nicht mehr gewährt. Ausgelegt war der bilinguale Bildungsgang in Schleswig-Holstein während der Erprobungsphase auf die Sekundarstufe I, so dass mit der Klassenstufe 10 BIU endete (Lohmann 1998).

---

<sup>75</sup> Die Praxis hat gezeigt, dass sich nicht alle Lehrkräfte daran gehalten haben, vor allem wenn der Vorlauf und der normale Fremdsprachenunterricht von derselben Lehrkraft unterrichtet wurden. Zu dieser Problematik liegen leider keine Daten vor. Wie die Erfahrung gezeigt hat, ist der Vorlauf keine Voraussetzung für eine erfolgreiche Absolvierung des BIU.

<sup>76</sup> Hierin findet sich ein Grund für den Vorwurf der Selektion, denn nur SuS, die bereit waren über drei Jahre hinweg zwei Wochenstunden mehr Unterricht in Kauf zu nehmen, haben sich für BIU/IM entschieden. Es handelt sich somit um die motivierteren und leistungsbereiteren SuS.

Ab dem Schuljahr 1991/92 nahmen fünf Gymnasien an der Unterrichtserprobung teil: Ricarda-Huch-Schule (Kiel), Klaus-Groth-Schule (Neumünster), Helene-Lange-Gymnasium (Rendsburg), Friedrich-Paulsen-Schule (Niebüll) sowie das Internat Luisenlund (Güby). Letzteres ist auf Grund seiner völlig anders gearteten Schülerpopulation aus der wissenschaftlichen Evaluierung ausgeschieden.<sup>77</sup> Als Kontrollschule fungierte die Hebbelschule (Kiel), die keinen bilingualen Unterricht anbot. Bei allen Schulen in der Unterrichtserprobung handelt es sich um Gymnasien ähnlicher Größe.

Im darauf folgenden Schuljahr 1992/93 wurde BIU/IM auf vier Realschulen ausgeweitet: Realschule im Schulzentrum (Bad Segeberg), Gudewerdt-Realschule (Eckernförde), Realschule Geesthacht (Geesthacht) und die Christian-Timm-Realschule (Rendsburg) (Übersicht Wode 1995; Wode et al. 1996; Lohmann 1998). Diese wurden aber nicht in die wissenschaftliche Evaluierung einbezogen.

In Schleswig-Holstein wird im Rahmen der Kieler Unterrichtserprobung von BIU/IM gesprochen. An allen obengenannten Schulen wurde mit Beginn der 7. Klasse BIU/IM in zwei Fächern eingeführt. Gemeint ist damit die Unterrichtsmethode des Unterrichtens mit der L2 als Arbeitssprache (IM), d.h. nahezu unter Ausschluss des Deutschen<sup>78</sup>. BIU bezeichnet demgegenüber den Bildungsgang an sich. In der Literatur werden beide Bezeichnungen häufig synonym verwendet.

#### III.3.2 WEITERE ENTWICKLUNG IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

Inzwischen hat sich BIU/IM sehr stark verbreitet. Leider hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein bis heute keine offizielle Liste von Kindergärten bzw. Kindertagesstätten oder Schulen im Land erstellt, an denen BIU angeboten wird. ApSEL (i.Vorb.) erarbeitet im Rahmen seines Forschungsprojektes eine kommentierte Liste, die alle Schulen des Landes Schleswig-Holstein mit BIU enthält. ApSels Zahlen sind allerdings bisher nicht vom Ministerium bestätigt.

---

<sup>77</sup> Bei der Stiftung Luisenlund handelt es sich um eine Privatschule mit angeschlossenem Internat, das einen großen Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht nur aus dem europäischen Ausland, sondern vor allem aus dem asiatischen Ausland unterrichtet. Zumeist richtet sich der Unterricht auf Englisch an diese SuS, da sie gar kein Deutsch sprechen.

<sup>78</sup> Dies bedeutet, dass z.B. die deutschen Fachbegriffe als „Vokabel“ eingeführt werden, aber auch gelegentliches *code-switching* kann vorkommen.

#### PRIMARBEREICH: KINDERGÄRTEN UND GRUNDSCHULEN

In Schleswig-Holstein gibt es neben Dänisch als Minderheitssprache oder Türkisch in Kiel-Gaarden vornehmlich Englisch (Wode 2009a: 86). Noch während der erfolgversprechenden schleswig-holsteinischen Unterrichtserprobung in der Sekundarstufe I ist der IM-Ansatz auf frühe Immersion in Kita und Grundschule ausgeweitet worden. Seit 1996 gibt es den Immersionskindergarten in Altenholz (AWO-Kindertagesstätte). Um den ersten Jahrgang weiter immersiv beschulen zu können, hat die Altenholzer Claus-Rixen-Grundschule dieses Projekt fortgesetzt und IM ab Klasse 1 eingeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Dauer, strukturelle Vielfalt des Inputs und Intensität von Immersion entscheidend für den Lernerfolg nicht nur in der Fremdsprache sind, so dass die frühe Immersion ausgesprochen erfolgreich ist (z.B. Wode 2009a, Wode, 2009b, 2010, 2013, i.Dr.).

Der Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. (FMKS) hat 2010 eine Liste von bilingualen Kindertagesstätten herausgegeben. Für Schleswig-Holstein sind bis 2010 insgesamt 80 Kitas eingerichtet worden. Dies sind – nach Berlin und dem Saarland – die meisten bilingualen Einrichtungen im Kinderstagesstättenbereich.<sup>79</sup>

Bedauerlich ist, dass es für die ca. 80 Kita-Einrichtungen nur wenige Grundschulen<sup>80</sup> in Schleswig-Holstein gibt, die einen Anschluss für die Kinder aus bilingualen Kitas bieten. So haben zurzeit nur die Grund- und Gemeinschaftsschule in Geesthacht, eine Grundschule in Bargtheide, eine Grundschule in Heide, eine Grund- und Gemeinschaftsschule in Lübeck, zwei Grundschulen im Kieler Raum sowie eine private Grundschule in Elmshorn und bei Bad Bramstedt ein bilinguales Angebot.<sup>81</sup> Dies bedeutet, dass sehr viel Potential und Sprachwissen vergeudet wird, weil es bisher leider noch kein Gesamtkonzept gibt. Denn die Ansätze der Einrichtungen unterscheiden sich erheblich von einander. Wode (2009a) geht auf diese Problematik genauer ein und

---

<sup>79</sup> Vgl. Stand 2010: [www.fmks-online.de/\\_wd\\_showdoc.php?pic=776](http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=776) [letzter Zugriff 15.7.2013]

<sup>80</sup> Vgl. Stand 2008: [www.fmks-online.de/\\_wd\\_showdoc.php?pic=544](http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=544) [letzter Zugriff 15.7.2013]

<sup>81</sup> Ausgenommen hier sind die Schulen der dänischen Minderheit sowie die Japanische Schule in Halstenbek, die Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. [<http://www.fmks-online.de/bilischulen.html?case=&sort=SCHULE&dir=ASC&suche=Schleswig-Holstein&sub1=true&next=90&sort=SCHULE>; letzter Zugriff 15.7.2013] N.B. Diese Daten decken sich nicht mit dem KMK Bericht von 2013.



macht die Dringlichkeit einer Erweiterung dieses Modells der Klaus-Rixen-Schule in Altenholz bei Kiel auf andere Kindergärten und Schulen deutlich. Denn der frühe Erwerb einer L2 verschafft mehr Zeit und Möglichkeiten, BIU/IM für eine L3 z.B. am Ende der Grundschulzeit einzuführen. So würde der europäischen Sprachformel Genüge getan und die Mehrsprachigkeit funktional gestärkt.

#### SEKUNDARBEREICH: HAUPT-, REALSCHULEN UND GYMNASIEN

In Schleswig-Holstein hat meines Wissens keine Hauptschule BIU angeboten. Dies ist aber nicht bundesweit so.<sup>82</sup> Es hat aber durchaus einige Realschulen, jetzt Gemeinschaftsschulen, im Land gegeben.

Die Realschule Geesthacht heißt inzwischen Bertha-von-Suttner-Schule und ist eine Grund- und Gemeinschaftsschule. Sie bietet weiterhin BIU an. Ebenso ist die Realschule im Schulzentrum Bad Segeberg inzwischen eine Gemeinschaftsschule mit BIU.

Die bereits erwähnte (ehemalige) Christian-Timm Realschule hat im Zuge der Bildungsreformen, die mehrere Schulumbildungen (von Realschule zur Regionalschule zur Gemeinschaftsschule) zur Folge hatten, bilingualen Unterricht aufgegeben, obwohl es sich um eine Europaschule handelt. Die Gudewerdt-Realschule ist inzwischen die Grund- und Gemeinschaftsschule der Stadt Eckernförde. Sie hat den BIU ebenfalls aufgegeben.<sup>83</sup>

Die Zahl der Gymnasien und Gemeinschaftsschulen, die BIU anbieten, wächst ständig. Interessant ist, dass es auch zunehmend mehr Schulen werden, die BIU in der Oberstufe anbieten bzw. bei denen dies in der Planung ist. Die Friedrich-Paulsen-Schule (FPS) in Niebüll sammelt damit seit Jahren gute Erfahrungen. Die Auguste-Viktoria-Schule

---

<sup>82</sup> Als Beispiel einer Hauptschule, die wissenschaftlich begleitet wurde, wird eine Schule außerhalb Schleswig-Holsteins exemplarisch vorgestellt. Im Zuge der Abschaffung bzw. Reorganisation von Real- und Hauptschulen zu Regionalschulen hat die Hermann-Butzer-Schule, eine Grund- und Hauptschule in Schwieberdingen nahe Frankfurt, durch die Einführung bilingualen Unterrichts versucht, ein so attraktives und starkes Profil auszubilden, dass so die Reorganisation zu einer Regionalschule verhindert wurde. Das Modell dieser Schule verfolgt ein modulares Prinzip, d.h. eine Klasse hat zwar über das ganze Schuljahr hinweg bilingualen Unterricht, allerdings findet dieser in Epochen nacheinander statt. Details zum Modell finden sich auf der Schulhomepage <http://www.hbs-schwieberdingen.net/49.html> [letzter Zugriff 23.6.2013]

<sup>83</sup> Vgl. Liste des IQSH vom Februar 2013. [<http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/dokumente/1361454552.pdf>; letzter Zugriff 14.7.2013]

(AVS) in Flensburg tut dies seit dem Schuljahr 2011/2012, als der erste Jahrgang, in dem alle Klassen BIU hatten, in die Oberstufe kam. Am Helene-Lange-Gymnasium wird das erste Mal BIU für die Oberstufe ab dem Schuljahr 2013/2014 angeboten. Aber es sind nicht nur die Gymnasien, auch die neu entstandene Gemeinschaftsschule Kurt-Tucholsky-Schule (TKS) in Flensburg, die aus einer integrierten Gesamtschule entstand, bietet seit dem Schuljahr 2010/2011 BIU in der Oberstufe an.

#### III.3.3 KONZEPT DES BIU IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

Für BIU/IM in Schleswig-Holstein in der Sekundarstufe I gilt, dass BIU immersiv in Anlehnung an das kanadische Konzept unterrichtet wird. Die L2, hier Englisch, wird als Verkehrssprache im Unterricht verwendet, ohne dass explizite Spracharbeit geleistet wird.<sup>84</sup> Neben BIU/IM haben die SuS in Schleswig-Holstein weiterhin Englisch als eigenständiges Unterrichtsfach, welches den Lehrplanvorgaben des Landes für Englisch folgt. Der Lehrplan sieht in den Anfangsjahren den Spracherwerb im Vordergrund, so dass immersiv unterrichtete SuS häufig dem Lehrplan Englisch voraus sind. Im Rahmen der schulinternen Fachcurricula ist es ggf. möglich, den Englischunterricht altersgerecht für die Klassen anzupassen, die immersiv in anderen Sachfächern unterrichtet werden.

BIU/IM findet in mindestens einem Sachfach statt. Die Anzahl der immersiv unterrichteten Sachfächer kann je nach Schule bis auf drei Fächer ansteigen. Lediglich andere Sprachen sind als Sachfächer ausgeschlossen. An den meisten Schulen gibt es zurzeit Geographie, Geschichte und Biologie, die immersiv unterrichtet werden. Im BIU werden ausschließlich die Fachinhalte vermittelt, Englisch als Sprache ist nicht Unterrichtsgegenstand.

Als Bewertungsgrundlage dienen somit nur die inhaltlichen Aspekte, d.h. Sprachrichtigkeit ist nicht Teil der Benotung.<sup>85</sup> Wenn jemand einen historischen Zusammenhang erklärt, ist dieser Zusammenhang auch zu erkennen, wenn

---

<sup>84</sup> Dies schließt eine gezielte Förderung der Fachtermini nicht aus, denn eine solche Spracharbeit findet auch im monolingual unterrichteten Sachfach (Unterricht in der L1) statt.

<sup>85</sup> Dieser inzwischen sehr kontrovers diskutierte Punkt der Bewertung (Fachlichkeit vs. Sprachlichkeit) soll hier nicht vertieft werden. Hier gilt vor allem in den jüngeren Klassen das Prinzip *message before accuracy*.

beispielsweise ein falsches Relativpronomen verwendet wird. Es ist den SuS sogar erlaubt, in einem Test eine Antwort evtl. auf Deutsch zu geben.<sup>86</sup> (KMK 2013: 16)

Für die eingesetzten Lehrkräfte gilt, dass sie sowohl das Sachfach als auch Anglistik studiert und abgeschlossen haben müssen. Eine Ausnahme ist erlaubt, wenn die Lehrkraft des Sachfaches Muttersprachler ist oder durch einen besonders langen Aufenthalt im englischsprachigen Ausland ein entsprechend angemessenes Sprachniveau erreicht hat. (KMK 2013: 17f.)

Das Ziel von BIU/IM in Schleswig-Holstein ist es, der EU 3-Sprachenformel gerecht zu werden. Deshalb sei hier erneut darauf hingewiesen, dass bis heute nicht geklärt ist, welches Niveau damit gemeint ist. Betrachtet man das Gesamtcurriculum in Schleswig-Holstein, so muss auch in diesem Fall eigentlich der Begriff Multilingualität stehen, denn neben Englisch wird am Gymnasium noch mindestens eine andere Sprache vermittelt.

#### **III.4 ZUR LEISTUNGSFÄHIGKEIT VON BIU/IM IM LICHT VON IN DEUTSCHLAND ERZIELTEN ERGEBNISSEN**

##### III.4.1 MEHRWERT VON BIU UND IM

Die unbestritten positiven fremdsprachlichen Effekte von BIU und die immer wieder beobachteten guten Schulleistungsergebnisse zeigen, dass sich BIU trotz seiner unterschiedlichen organisatorischen Ausprägungen etabliert hat. Gerade die Unterschiede sind oft Anlass zur Verunsicherung nicht nur innerhalb der Lehrerschaft. Daher wünschen sich Lehrkräfte in den letzten Jahren verstärkt, aber auch Lehrerausbilder und Fortbildner, dass für den BIU ein eigenes didaktisches Konzept entwickelt wird. Denn bisher ist die Praxis davon geprägt, dass die immersiv unterrichtenden Lehrkräfte sich selbst fortbilden und z.T. individuelle Vermittlungskonzepte haben. Der Wunsch ist darin begründet, dass das Verlangen nach Kooperation der Lehrkräfte durch Austausch des *best practice* koordiniert würde, woraus

---

<sup>86</sup> In meiner fast 15-jährigen Tätigkeit ist dies bisher erst zweimal vorgekommen. In beiden Fällen war aber nicht die Sprache das Hindernis, sondern das fehlende Fachwissen.

sich eine solche Didaktik und Methodik des BIU entwickeln könnte und sollte.<sup>87</sup> Diese Diskussion wird von folgenden Fragen dominiert: Braucht man überhaupt eine gemeinsame fächerübergreifende BIU-Didaktik, z.B. wie die allgemeine Fremdsprachendidaktik, oder spezielle BIU-Didaktiken für die einzelnen Fächer oder sind die einzelnen Sachfachdidaktiken entscheidend?

Thürmann (2005: 71f.) spricht hinsichtlich der Didaktik von einem Dilemma der Schwerpunkte, je nach Perspektive des Betrachters (Lehrkraft, Schulleitung, Ministerium, etc.). Die Diskrepanz zwischen Praxis und Theorie ist noch nicht vollständig überbrückt. Hinzu kommt, dass die in den nationalen Bildungsstandards geforderten Kompetenzen bei der Betrachtung der einzelnen Sachfächer vor allem fächerübergreifend zu sehen sind, sich die einzelnen Sachfächer aber dennoch durch eigene Didaktiken voneinander abgrenzen.

Es gibt inzwischen Studien und Abhandlungen, die sich mit diesen Fragen zur Didaktik des BIU auseinandersetzen (Breidbach et al. (2002); Breidbach (2007); Bach (2005), etc.). Untersuchungen in diesem Rahmen legen einen Schwerpunkt auf die Frage des Sachfachlernens, weniger auf den Spracherwerb. Eine gängige Befürchtung ist immer noch, dass das Sachwissen der immersiv unterrichteten SuS in den einzelnen Fächern, die in der L2 unterrichtet werden, hinter dem Sachwissen der nicht immersiv unterrichteten SuS zurückbleibt. Somit ist es ein Ziel der Didaktikforschung durch Konzepte sicherzustellen, dass das, was die bisherigen Forschungsergebnisse gezeigt haben, in einen theoretischen Rahmen eingebunden ist. An dieser Stelle wird die Lücke zwischen Theorie und Praxis besonders deutlich. An diesem Punkt ist die Rückkopplung von empirischen Ergebnissen und der Zukunftsausrichtung gegeben und sollte genutzt werden. Nur so können Schule und Unterricht sinnvoll und erfolgreich weiterentwickelt werden.

Festzuhalten bleibt, dass die empirischen Befunde aus der Praxis Anregungen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung sind. So argumentiert Rautenhaus (2005), dass es für den BIU-Geschichtsunterricht dringend einer wissenschaftlich reflektierten didaktischen Theorie des Lernens bedarf, da die Schulpraxis der universitären

---

<sup>87</sup> Beispielsweise fehlt es in vielen Bereichen größtenteils noch an geeignetem Lehrmaterial.

Ausbildung deutlich voraus sei. Nur so könne sichergestellt werden, dass das Sachfachlernen nicht defizitär ist. Dass eine fehlende Fachdidaktik für evtl. fachliche Defizite verantwortlich sei, beanspruchen auch die anderen Sachfächer für sich (vgl. z.B. Vollmer 2005: 50). Somit wird deutlich, dass sich aus der Praxis wissenschaftliche Forschungsdesiderata ergeben.

Es gibt bisher keine Untersuchung, die grobe fachliche Defizite nachweisen konnte. Im Gegenteil, die deutschen Ergebnisse (z.B. Lamsfuß-Schenk (2008) und Walter (1998) für Geschichte, Heine (2007) für Geographie oder Osterhage (2007) für Biologie) decken sich mit den kanadischen Erfahrungen (Genesee 1987). Alle haben gezeigt, dass BIU hinsichtlich der sachfachlichen Kompetenz eher einen positiven Effekt auf Fachwissen hat. Osterhage (2007) z.B. weist bei einem Kompetenzvergleich von SuS mit und ohne BIU auf der Basis des PISA-Naturwissenschaftstests nach, dass die immersiv unterrichteten SuS in drei von sechs Teilbereichen signifikant besser abschneiden als ihre Peers ohne BIU.

Im Bereich der kognitiven Fähigkeiten, von denen viele Schlüsselfähigkeiten für schulischen Erfolg wichtig sind, können Lerner sich diese im BIU/IM aneignen. Fehling (2007: 60) hat zeigen können, dass schon zu Beginn des bilingualen Bildungsganges die SuS (hier 7. Jahrgangsstufe) signifikant bessere Ergebnisse im kognitiven Bereich der *language awareness* erreicht haben.<sup>88</sup> Der Leistungszuwachs war z.T. höchst signifikant für die immersiv unterrichteten SuS. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass allein die Tatsache, dass es keine Defizite beim Fachwissen gibt, schon den Mehrwert von BIU deutlich macht, da die Fremdsprache unbestritten profitiert. Beispielsweise hat Heine (2007) sich mit den kognitiven Prozessen von immersiv unterrichteten SuS auseinandergesetzt. Sie hat zeigen können, dass die immersiv unterrichteten SuS bei der Texterschließung in der L2 zwar mit größeren Schwierigkeiten konfrontiert waren als ihre konventionell unterrichteten Altersgenossen, aber die produzierten Ergebnisse kaum einen qualitativen Unterschied zeigten.

---

<sup>88</sup> Fehling (2007) hat allerdings festgestellt, dass es innerhalb der Schulen sehr große Leistungsunterschiede gibt.

Der Faktor Zeit ist bei allen Ergebnissen entscheidend. Die bisherigen Ergebnisse von Studien der Schulleistungen (Genesee 1987; Walter (1998); Zaunbauer & Möller 2007) zeigen, dass zu Beginn des bilingualen Bildungsganges fachlich leichte Defizite entstehen. Diese Defizite werden aber innerhalb kürzester Zeit aufgeholt. Am Ende des bilingualen Bildungsganges sind die fachlichen Leistungen mindestens auf dem Niveau der konventionell unterrichteten Peers, häufig sogar besser.

#### III.4.2 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE AUS SCHLESWIG-HOLSTEIN

Bisher ist BIU/IM im Rahmen der schleswig-holsteinischen Unterrichtserprobung vor allem unter spracherwerblichen Aspekten untersucht worden. Dabei gibt es bisher zwei Forschungsfelder: die frühe IM (Kita und Grundschule) und die späte (Teil-)IM in der Sekundarstufe I.

Für den Bereich Kita und Grundschule sind vor allem die lexikalische Entwicklung (Tiefenthal 1999; Maibaum 2000; Rohde & Tiefenthal 2002; Kersten et al. 2002; Goßlau 2002; Jürgens 2003; Hempel 2004; Basak 2006; Steigenberger 2006; Daschke 2007; Geiger 2007; Joswig 2007; Tiefenthal 2008), Haupt- und Nebensätze (Strehl 2007), Morphologie (Beier 2001; Belke 2003; Sieh-Börnsen 2004; Meier, S. 2005; Meier, N. 2005; Strand 2007), Negation (Heye 2007) sowie Phonologie (Berger 1999; Tonn 1999; Lauer 2000; Wode et al. 2002; Wode 2009b; Oldörp 2002; Heinzmann 2004; Sieg 2004; Meyer 2006; Osbahr 2007) untersucht worden.

Die wissenschaftliche Evaluierung der L2-Entwicklung bei IM-SuS im Sekundarbereich wurde in den 1990er Jahren im Rahmen vieler Staatsexamens- und Magisterarbeiten, aber auch einiger Dissertationen dokumentiert. Burmeister (1994) hat einen signifikanten Unterschied der L2-Kenntnisse zwischen Fünftklässlern mit verstärktem Vorlauf und SuS aus anderen fünften Klassen ohne diesen Vorlauf zeigen können, was nicht verwundern sollte. Denn getestet wurden nur die SuS aus den fünften Klassen, nicht deren späterer Erfolg im BIU im Vergleich zu SuS, die ohne Vorlauf in den Genuss von später Teilimmersion kamen. Wie die Ergebnisse zum ersten Jahrgang zeigen (Burmeister 1994, Wode 1994), ist der Vorlauf nicht unbedingt Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg der Lerner in den BIU.

Für die Sekundarstufe I sind sowohl Lexikon<sup>89</sup> (Kickler 1995; Chung 1997; Brandt 1998; Nerlich 1998; Daniel & Nerlich 1998; Daniel 1997, 1999 & 2001; Peters 1998; Reinhard 1998; Stanko 1998; Kölling 1999; Kröger-Zühlke 2000; Rueß 2000; Biskup 2002), Syntax (Wellmann 1995; Kiel 1996; Winkelmann 1997; Kaminski 1997; Cohrs 1998 & 1999; Strehl 2007), Schriftlichkeit (Mukherjee 1996 & 2000), Phonologie (Berndt 1993), Diskursfähigkeit (Claussen 1996; Ruthenberg 1998) als auch mündliche Interaktion bzw. Diskussionsverhalten (Schriever 1999) wissenschaftlich untersucht worden. Wode et al. (1996) sowie Burmeister (1998) geben eine Übersicht über die ersten fünf Jahre der Erprobungsphase. Für die Sekundarstufe II liegen keine wissenschaftlichen Untersuchungen vor.

Die Ergebnisse der genannten Arbeiten sind z.T. für einzelne Jahrgänge, zum Teil für größere Datenmenge in Form von longitudinal angelegten Untersuchungen oder durch den Vergleich mehrerer Schulen dargestellt worden. Ohne auf die Einzelergebnisse eingehen zu können, kann hier festgehalten werden, dass allen Auswertungen folgendes gemein ist:

- IM wirkt sich positiv auf das Erlernen einer L2 außerhalb des konventionellen Fremdsprachenunterrichts aus;
- IM beschleunigt das Erlernen einer L2 deutlich und verbessert die Kommunikationsfähigkeit in der L2 der SuS enorm.

Bisher sind im Sekundarbereich in Schleswig-Holstein kaum Studien zu Aspekten außerhalb des L2-Erwerbs durchgeführt worden. Zu nennen ist hier die Arbeit von Walter (1998), die die fachlichen Leistungen von immersiv unterrichteten SuS im Geschichtsunterricht untersucht hat. Die vorliegende Untersuchung fügt sich zwar nicht auf der sachfachlichen Ebene, aber auf der Ebene der Erforschung von Grundfertigkeiten durch ihre Konzeption in diese Forschungslücke ein.

Das Kieler Unterrichtsmodell bestätigt die internationalen Ergebnisse zum BIU und IM. In diesem Zusammenhang sei besonders auf den zusammenfassenden und immer noch

---

<sup>89</sup> Besonders im Bereich Lexikon bzw. Wortschatzerwerb gibt es ausgesprochen viele Studien, die hier nicht alle genannt werden können. Hier findet sich eine Auswahl aus dem Kieler Forschungsprojekt.

aktuellen Überblick von Genesee (1987) verwiesen, der die umfangreichen Studien der kanadischen Immersionserfahrungen genau aufführt.

Die kanadischen Ergebnisse bestärken viele Lehrkräfte in ihrer aus der Praxiserfahrung erwachsenen, subjektiven Wahrnehmung, dass die immersiv unterrichteten SuS die leistungsstärkeren seien. Fehlings (2005: 198) Schlussfolgerung lautet daher:

Im Umkehrschluss wird häufig die Vermutung geäußert, dass es sich bei monolingual unterrichteten Lerngruppen an Schulen mit bilinguaem Zweig in der Regel um leistungsschwächere Gruppen handelt. Diese Annahme bzw. subjektive Theorie (vgl. Caspari 2001, Finkbeiner 1998) der betreffenden Kolleginnen und Kollegen kann folglich anhand der Studie nicht bestätigt werden. Sie kann aber in der Konsequenz zur Benachteiligung der monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler führen und weitreichende Folgen im Hinblick auf deren Bildungsbiographien haben.

An dieser Stelle wird deutlich, dass es bereits Ergebnisse gibt, die den Vorwurf der Elitenbildung entkräften. Umso wichtiger ist es, dass die Forschung auf der Grundlage von wissenschaftlichen Überprüfungen diese Bedenken hinsichtlich einer Zweiklassengesellschaft in der Schule verstärkt aufnimmt und zerstreut. Die bisher erbrachten Ergebnisse zeigen, dass bei allen SuS aller Schulformen eine Steigerung von bestimmten kognitiven Fähigkeiten und damit einiger Schlüsselfertigkeiten zu beobachten ist. Somit kann die logische Schlussfolgerung nur sein, dass möglichst allen SuS BIU zugänglich gemacht wird.

Nichtsdestotrotz führt diese Diskussion zu der eingangs gestellten Frage zurück: Warum hat BIU/IM einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen? Was also macht BIU/IM so erfolgreich?

#### **III.5 EINFLUSS VON BIU AUF DIE LESEFÄHIGKEIT**

Wie bereits angedeutet, ist die Hinwendung zur Förderung von Kompetenzen und Grundfertigkeiten durch BIU ein entscheidender Punkt, dem die Forschung nachgehen sollte. Im Rahmen dieser Schwerpunktsetzung gibt es eine wichtige und grundlegende Frage, der bisher kaum nachgegangen worden ist: Welche Einflüsse hat BIU auf grundlegende Fertigkeiten in der L1? Besonders interessant ist die Frage, ob BIU/IM Einfluss auf die Lesekompetenz in der L1 hat. Dieser Frage wird deshalb in der



vorliegenden explorativen Pilotstudie nachgegangen. Weitere Untersuchungen zu einzelnen Aspekten dieser Fragestellung (z.B. Art des Einflusses) werden sich entsprechend anschließen.

Thürmann (2005: 80) hat bereits 2000 angedeutet, dass BIU einen positiven Einfluss auf die Lesefähigkeit hat, weil Lesen als eine wichtige Grundfertigkeit eingesetzt wird. Allerdings gab es zu dem Zeitpunkt keine empirischen Studien, die dies belegt haben. Nur sehr wenige Studien haben sich diese grundsätzliche Frage gestellt.

Heine (2007: 212) stellt fest, dass multilinguale Menschen in ihren Denkprozessen zwischen den Sprachsystemen wechseln. Dies bedeutet im vorliegenden Kontext, dass offensichtlich kognitive Transferprozesse stattfinden. Somit ist anzunehmen, dass auch in der L2 erworbene Fähigkeiten in der L1 Anwendung finden.

Im Rahmen der Kieler Unterrichtserprobung und der Erforschung von IM im Primarbereich wurde dieser Frage nach dem Einfluss auf L1-Fertigkeiten erstmalig nachgegangen. So haben Bachem (2004), von Berg (2005), Lossin (2009) und Rowold (2011) in ihren universitären Abschlussarbeiten erstmals nachgewiesen, dass die L1-Lesefähigkeit durchaus von früher Immersion bei Grundschülerinnen und Grundschulern profitiert.

Bachem (2004) hat den Hamburger Lesetest für die 3. und 4. Klasse (HAMLET 3-4) bei drei Schülergruppen (4. Klasse) angewendet. HAMLET testet sowohl Lesegeschwindigkeit als auch Leseverständnis. Die Stichprobe setzt sich aus zwei Gruppen der Claus-Rixen Schule und einer Kontrollgruppe von einer Grundschule in Kronshagen, einem Kieler Vorort mit ähnlicher sozio-ökonomischer Struktur, zusammen. Die Kinder mit IM hatten bereits im Kindergarten L2-Input, denn dort wird nach dem Prinzip „*one person – one language*“ verfahren, d.h. dass die Kinder eine Bezugsperson haben, die mit ihnen ausschließlich Deutsch spricht, und eine Person, die Englisch als L1 hat und somit nur Englisch mit den Kindern spricht. In der Claus-Rixen Schule in Altenholz wird daran anschließend partiell immersiv unterrichtet, indem nur das Fach Deutsch auf Deutsch unterrichtet wird, alle anderen Fächer auf Englisch. Angangs wurden diese Kinder werden in Deutsch alphabetisiert und erst im Laufe des 3. Schuljahres wurde mit der Vermittlung der englischen Orthographie begonnen. So

sollte der Sorge begegnet werden, dass die Kinder durch die weniger transparente Orthographie des Englischen verwirrt werden. Dies sollte zudem vermieden, dass die Entwicklung der L1-Fähigkeiten gestört wird. Es hat sich aber bereits nach kurzer Zeit gezeigt, dass die Kinder von sich aus anfangen, auf Englisch zu schreiben. Es wurde deshalb dazu übergegangen, die englische Orthographie nicht explizit zu fördern, aber bis zum 3. Schuljahr die geschriebenen Texte der Kinder zu tolerieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder mit IM ihren Peers ohne IM keinesfalls unterlegen sind, was ihre L1-Lesefähigkeit angeht. Für das Leseverständnis hat sich sogar ein besseres Ergebnis für die Kinder mit Immersion gezeigt. Bachem (2004: 80) schreibt:

Auf der Basis der mit dem HAMLET-Test erzielten Ergebnisse kann von einer L1-Förderung durch den L2-Input ausgegangen werden. Je größer der Leistungsabstand der IM-Kinder gegenüber den monolingualen Vergleichsgruppen ist, desto sicherer erscheint diese indirekte L1-Förderung.

Auch von Berg (2005) kommt für den dritten Immersionsjahrgang in Altenholz zu diesem Ergebnis. Auch hier zeigen die Immersionskinder keinerlei Defizite in der L1-Lesefähigkeit. Die Tendenz ist auch bei dieser empirischen Auswertung, dass die Kinder mit IM besser lesen.

Rowold (2011) hat fünf Testreihen in der Claus-Rixen-Schule zusammenfassend ausgewertet und abschließend festgestellt, „dass der L2-Input sich positiv auf die Förderung der L1 auswirkt.“ (Rowold 2011: 69). Die Ergebnisse zeigen in allen Jahrgängen einen deutlichen Abstand zu der monolingual unterrichteten Kontrollstichprobe.

Diese Ergebnisse sind deshalb herausragend, weil der L1-Input der Kinder mit IM von Beginn ihrer Schullaufbahn an sehr reduziert ist. Außer im Deutschunterricht sprechen die Kinder nur außerhalb des Unterrichts Deutsch. Dennoch profitieren auch die L1-Fähigkeiten. Die Ergebnisse der Daten aus Altenholz zeigen demzufolge für die frühe partielle Immersion, dass die L1-Lesefähigkeit der SuS eher von dem hohen Input in der L2 profitiert. Wenn man also davon ausgeht, dass bereits bei der frühen IM ein positiver Einfluss auf die L1-Lesefähigkeit festzustellen ist, so ist zu vermuten, dass SuS mit

später (Teil-)IM auch vom erhöhten L2-Leseinput profitieren. Dies setzt voraus, dass ein Transfer von der L2 in die L1 stattfindet.

#### III.5.1 TRANSFERPROZESSE IM RAHMEN VON BIU/IM

Was kann also den positiven Einfluss der L2 auf die L1 erklären? Cummins (1986: 82f.) geht von einer den Sprachen gemeinsamen Grundfähigkeit (*common underlying proficiency – CUP*) aus, egal in welcher Reihenfolge die Sprachen erlernt werden. Diese CUP ist die Grundlage für das Sprachlernen generell. Dies bedeutet, dass Erfahrungen in der L1 Einfluss haben auf die Entwicklung der L2 und andersherum. Im Kontext der vorliegenden Studie ist besonders der Transfer von Kompetenzen bzw. Fähigkeiten interessant, denn es geht um den Einfluss des Lesens in einer L2 auf die Lesefähigkeit in der L1.

Cummins bemüht zwei Bilder, um dieses Modell deutlich zu machen (1986: 83): einen Eisberg und einen Luftballon. Er geht davon aus, dass es eine gemeinsame Tiefenstruktur der Sprachen gibt, die wie ein Eisberg unter Wasser nicht sichtbar sind. Über der Wasseroberfläche sind zwei Spitzen dieses Eisberges zu sehen. Jede Spitze repräsentiert in diesem Bild eine Sprache, z.B. L1 und L2, die sich in der CUP unter der Wasseroberfläche überlappen.

Das CUP-Modell verdeutlicht, dass sowohl die L1 als auch die L2 auf dem gleichen Fundament stehen und sich somit gegenseitig stützen (Eisberg-Modell). Für die vorliegende Untersuchung erscheint die Metapher eines Luftballons mit zwei Öffnungen besser geeignet zu sein. Der Luftballon füllt sich, gleichgültig durch welche Öffnung man pustet. Somit ist es demnach unerheblich, durch welche Sprache (L1 oder L2) der linguistische Input erfolgt, er hat einen Effekt auf beide Sprachen.

Cummins and Swain (1986: 82) nennen drei dieses Modell unterstützende Beweisquellen:

1. die Ergebnisse bilingualer Schulprogramme (z.B. in Kanada);
2. Studien, die Ankunftsalter und L2-Erwerb von Immigrantenkindern untersuchen;
3. Studien, die die Nutzung beider Sprachen zuhause in Bezug zu schulischen Leistungen untersuchen.

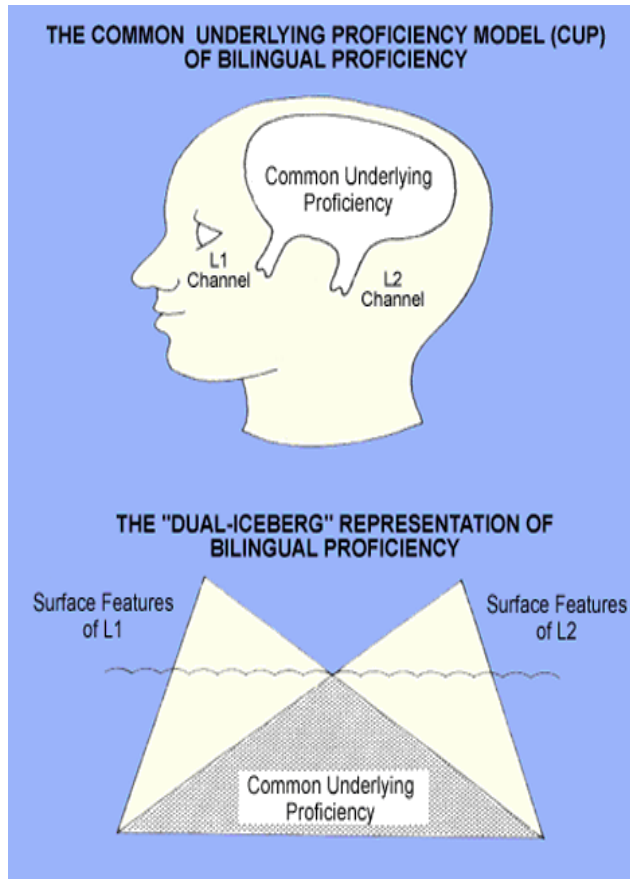


Abb. III.1: Cummins' CUP Modell<sup>90</sup>

Das CUP-Modell zeigt deutlich, dass Transferprozesse beim Spracherwerb und Sprachenlernen relevant sind. Es besteht also eine Interdependenz. Cummins (1986: 87) formuliert sein Interdependenz-Prinzip wie folgt:

To the extent that instruction in L<sub>x</sub> is effective in promoting proficiency in L<sub>x</sub>, transfer of this proficiency to L<sub>y</sub> will occur provided there is adequate exposure to L<sub>y</sub> (either in school or environment) and adequate motivation to learn L<sub>y</sub>.

An dieser Stelle verweist Cummins noch einmal darauf, dass dieses Prinzip nur dann gilt, wenn Immersionsprogramme als ein Additum eingesetzt werden. Es darf bei den Lernern nicht der Eindruck entstehen, dass die L2 die L1 in ihrem Status bedroht. Hier spielt deswegen auch der Aspekt Motivation eine große Rolle.

Das Gegenmodell SUP (*separate underlying proficiency*), welches hier nicht bildlich dargestellt ist, verwirft Cummins (1986: 81), denn es gibt bisher keinerlei empirische Belege dafür. Beim SUP-Modell entwirft Cummins das Bild von zwei Luftballons, die

---

<sup>90</sup> Quelle der Darstellung [www.state.nj.us; letzter Zugriff 1.7.2013]

jeweils für die L1 bzw. die L2 stehen. Bläst man in einen der Ballons hinein, so vergrößert sich nur die Größe dieses Ballons, was mit der Sprachkompetenz gleichgesetzt werden kann. Somit sind keinerlei Transferprozesse möglich, weder von der L1 auf die L2 noch vice versa.

Saiegh-Haddad und Geva (2010) haben sich mit Transfer im Bereich des Lesenlernens bzw. der Literalität auseinandergesetzt. Sie haben eine Reihe von jüngeren Studien<sup>91</sup> untersucht, deren Probanden unterschiedliche Sprachkombinationen hatten. Ihre Ergebnisse bestätigen Saigh-Haddad und Geva (ebd.: 266), deren Schlussfolgerung lautet:

To sum up, studies included in this special issue consistently converge in showing that, across settings and different language combinations, reading is grounded in a shared linguistic basis. Second, they show that specific reading related linguistic insights developed in one language transfer into the other language.

Dieses Resultat unterstützt Cummins' Interdependenz-Prinzip. Als Konsequenz bedeutet dies, dass sowohl Defizite in der L1-Lesefähigkeit als auch Defizite in der L2-Sprachfähigkeit große Schwierigkeiten beim schulischen Lernen hervorrufen können (Cummins 1979 & 1984; Alderson 2000). Die Frage bleibt aber bisher offen, ob es möglich ist, durch die Förderung des Lesens in beiden Sprachen (L1 und L2), d.h. durch Unterricht in der L1 in Kombination mit IM in der L2, die Lesefähigkeiten in beiden Sprachen positiv zu beeinflussen, oder ob sich dabei eher ein Hindernis aufbaut. Aldersons (2000) Schlussfolgerung, dass L2-Kompetenz wichtiger ist als die L1 Lesefähigkeit, wenn es um die L2-Lesefähigkeit geht, schließt den Aspekt der Alphabetisierung aus. Die Altenholzer Ergebnisse zeigen, dass offensichtlich der hohe Input an L2-Texten bei einer relativ niedrigen L2-Sprachkompetenz nicht unbedingt ein Hindernis sein muss.

So haben beispielsweise August et al. (2002) eine Gruppe von Kindern über zwei Jahre in der Grundschule (2. bis 4. Klasse) in den USA begleitet. Am Ende der Studie waren von ursprünglich 287 Probanden noch 189 Teilnehmer dabei. Von diesen hatten 34 die

---

<sup>91</sup> Unter anderem die Studien von: Leikin et al. (2010): Russisch-Hebräisch; Tong und MacBride-Chang (2010) sowie Zhang et al. (2010): Chinesisch-Englisch; Ramirez et al. (2010): Spanisch-Englisch; Van der Leij et al. (2010): Niederländisch-Englisch.

L1 Englisch und waren monolingual, 59 Kinder hatten Spanisch als ihre L1 und wurden ausschließlich in Englisch beschult. 96 Kinder waren bilingual Englisch/Spanisch<sup>92</sup>, sie wurden in Spanisch alphabetisiert. Die deskriptiven Ergebnisse des angewandten Sprachtests<sup>93</sup> zeigen, dass die Kinder in den meisten Bereichen vergleichbare Ergebnisse erzielt haben. Auffallend war, dass die Spanischkompetenz und die Wort-Lesefähigkeit auf Spanisch bei den Kindern besonders hoch war, die auf Spanisch alphabetisiert wurden. Die Kinder mit Spanisch als L1, die ausschließlich auf Englisch unterrichtet wurden, wiesen Ergebnisse deutlich unterhalb des Durchschnitts auf. Diese Ergebnisse bestätigen Cummins (1984) sowie Cummins und Swain (1986) insofern, als dass IM besonders hinsichtlich Minoritäten mit Bedacht geplant werden muss.

Zudem haben August et al. (2002) mit ihrer Studie bezüglich Transferprozessen von der L2 zur L1 einige interessante Ergebnisse herausgefunden. So konnten die Kinder, die auch auf Spanisch unterrichtet wurden, signifikant mehr Kognate identifizieren, das Wissen über andere Wörter dagegen war gleich. Es wurde festgestellt, dass die Literalität dieser Gruppe deutlich besser in der L2 war, dadurch dass die Gruppe auch auf Spanisch unterrichtet wurde.

Jiménez et al. (1995) haben die metakognitiven Strategien von drei Sechstklässlern aus den USA untersucht, die einen Migrationshintergrund hatten. Alle drei kamen aus Lateinamerika. Ihre Ergebnisse, die zum Teil durch kommentierte (*think aloud*) Aufgabenstellungen evoziert wurden, zeigen, dass bilinguale Leser Vokabular sowohl als Brücke als auch als Hindernis erkennen. Sie schreiben (1995: 89):

She [Probandin] used morphological knowledge, especially cognate knowledge, to unlock the meaning of unfamiliar words when reading in either language. As a second-language reader, Pamela was aware of the difficulties she faced, and she developed strategies for dealing with them.

Es lässt sich daher schlussfolgern, dass bilinguale Leser, wie es auch Wygotski (1934/1964) schon beschrieb, das Erlernen und den Umgang mit einer L2 als einen

---

<sup>92</sup> Es gibt eine Fülle von Studien, in denen es um Biliteralität von Kindern mit L1 Spanisch und L2 Englisch geht. Einige weitere Studien, die hier nicht näher besprochen werden, sind z.B. von Calero-Breckheimer und Goetz (1993), Rolla et al. (2006) oder Ramirez et al. (2010).

<sup>93</sup> Informationen zu Zielgruppe, Testbereichen, etc. des *Woodcock Language Proficiency Passage Comprehension Subtest* finden sich unter [<http://www.assess.nelson.com/test-ind/wlpb.html>; letzter Zugriff 2.7.2013].

Prozess erleben, der ein Bewusstsein über die Strukturen von Sprache herausbildet. Dies bestätigen auch Laurent und Martinot (2010) sowie Jiménez et al (1995: 90):

One of the consistent claims of metacognitive scholars (e.g., Paris et al., 1991; Paris, Lipson, & Wixson, 1983) is that good readers use more strategies more effectively than poor readers. Our trio of readers support [sic] this claim vividly.

Interessanterweise ist eine Probandin der Überzeugung, dass ihr die Kenntnisse des Lesens auf Englisch das Lesen auf Spanisch erleichtern. (Jiménez et al. 1995: 91) Dies deutet darauf hin, dass bilinguale Leser ihre Leseerfahrungen aus der L2 in die L1 übertragen.

Diese These unterstützt auch die Studie von Langer et al. (1990: 428). Sie stellen zudem fest, dass der L2-Erwerb nicht unmittelbar mit dem Leseverständnis Hand in Hand geht. Cummins und Swain (1986) postulieren, dass Fertigkeiten in der L2 schneller in informellen Situationen in einem Kontext gelernt und angewandt werden als im schulischen und akademischen Bereich, der kontextreduziert ist.

#### **III.6 ZUSAMMENFASSUNG**

BIU ist trotz aller organisatorischen Unterschiede nicht nur in Deutschland ein unterrichtliches Erfolgsmodell. CLIL hat genau wie BIU das Ziel, die Fremdsprachenkenntnisse von SuS gemäß der europäischen Sprachenformel zu verbessern, allerdings durch explizite Spracharbeit im Sachfach. Dies gilt für BIU/IM so nicht, dennoch wird deutlich, dass BIU trotz aller begrifflichen Unklarheiten einen deutlichen Mehrwert bietet. Dieser Mehrwert bezieht sich demnach nicht nur auf die Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch auf Fachkompetenzen und grundlegende Fertigkeiten. Auch kognitive Fähigkeiten, die keinem Sachfach zugeordnet werden können, aber für das schulische Fortkommen wichtig sind, werden positiv beeinflusst.

Die Kieler Ergebnisse aus dem Primarbereich bestätigen und ergänzen die positiven Ergebnisse anderer (internationaler) Studien. Der Mehrwert für die L2 ergibt sich fast selbstverständlich. Der Mehrwert für die Sachfächer ergibt sich nicht zwangsläufig, es entstehen aber auch keine Defizite. Dies erklärt aber noch nicht, warum auch die Leistungen in anderen Fächern besser sind. Wie bereits erläutert, wurde schon gezeigt,

dass die Verbesserung verschiedener Kompetenzen und kognitiver Fähigkeiten erreicht wird. Diese Kompetenzen finden sich sowohl in der L1 als auch der L2.

Neben einem kurzen historischen Exkurs zur Genese des BIU wurde das Kieler Modell (schleswig-holsteinische Unterrichtserprobung) und die Situation von BIU/IM in Schleswig-Holstein genau dargestellt. Neben der unterrichtlichen Organisation wurden auch die Grundvoraussetzungen für Lehrkräfte dargestellt. Damit können die Ergebnisse dieser Pilotstudie in einen inhaltlichen Kontext eingebettet werden.

2004 wurde erstmals im Rahmen des Kieler Projekts gezielt überprüft, ob BIU einen positiven Einfluss auf die L1 hat. Die Ergebnisse aus Altenholz bzgl. der L1-Lesefähigkeit zeigen, dass die L1-Lesefähigkeit der Kinder mit IM nicht nur keinerlei Defizite aufweist, sondern häufig sogar besser ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen diese Ergebnisse für die Sekundarstufe I erweitern, um so einen Rückschluss auf den Einfluss von BIU auf die L1-Lesefähigkeit auch bei später IM zuzulassen.

Cummins' CUP-Modell als Grundlage für einen Transfer von Fertigkeiten, in diesem Fall der Lesefähigkeit, gibt einen theoretischen Rahmen bzw. Erklärungsansatz für die Ergebnisse dieser explorativen Pilotstudie.



# IV. Rahmenbedingungen der Untersuchung

---

## IV.1 DATENGRUNDLAGE

### IV.1.1 DER 7. UND DER 10. JAHRGANG

Abgesehen von Altenholz und den in Kap. III.3 genannten Kitas und Grundschulen gibt es im gesamten Bundesland Schleswig-Holstein bisher nur Schulen und Klassen, die späte Immersion anbieten. Hier ist der früheste Zeitpunkt der partiellen IM die Klassenstufe 7.

Die Lesesozialisation in der Muttersprache (L1) ist zum Zeitpunkt der 7. Klasse in den Grundlagen bereits abgeschlossen (Kap. II). Mit Beginn von BIU/IM in der 7. Jahrgangsstufe setzt der erhöhte Input des Englischen ein. Da Englisch die Unterrichtssprache ist, findet dieser Input sowohl im gesprochenen Kontext als auch in schriftlicher Form statt. Es liegt also auf der Hand, die Effektivität dieser Unterrichtsform innerhalb des ersten Schuljahres der IM zu überprüfen, um zu sehen, ob sich innerhalb der kurzen Zeit (von Beginn des Schuljahres bis zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres) schon ein Unterschied zu den Vergleichsdaten (Norm) erkennen lässt.

Der ideale Zeitpunkt für eine Datenerhebung ist das zweite Halbjahr der 10. Klasse, denn die G9-Jahrgänge haben die vierjährige Mittelstufe fast abgeschlossen und somit auch vier Jahre bilingualen Unterrichts. In der überwiegenden Anzahl der Gymnasien in Schleswig-Holstein endet BIU/IM nach der 10. Klasse. Das heißt, dass die meisten SuS in der Oberstufe nur noch traditionell unterrichtet werden.<sup>94</sup> Somit ist mit Einführung von G8 nach der 9. Klasse die Sek I beendet, d.h. konkret, dass BIU/IM sich in vielen Schulen um ein Jahr verkürzt, wenn er nicht in der Sek II weitergeführt wird.

---

<sup>94</sup> Es gibt Bemühungen im Land, das Angebot an den Oberstufen auszuweiten. Leider gibt es bis zu diesem Zeitpunkt keinerlei verlässliche Daten aus dem Ministerium hinsichtlich der Anzahl an Schulen mit bilingualem Angebot in der Sek II. Die Oberstufenverordnung in Schleswig-Holstein von 2007 (OAPVO, gültig bis zum 31.7.2013) besagt unter §6 (7) „Wird eine fortgeführte Fremdsprache in Verbindung mit einem anderen Sachfach bilingual Fächer verbindend unterrichtet, bleibt die Wochenstundenzahl und Benotung beider Fächer davon unberührt.“ Somit ist der bilinguale Unterricht immerhin rechtlich verankert, Details zu Regelungen des Abiturs gibt es aber bisher noch nicht. Dies hat sich in der Neufassung vom 1.8.2013 nicht geändert.

Alle Probanden dieser Untersuchung haben einen sogenannten Vorkurs besucht, d.h. sie haben in der Orientierungsstufe (sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 6) eine, gelegentlich auch zwei sogenannte Verstärkungsstunden Englisch erhalten. Diese Verstärkungsstunde ist ausgewiesen worden als reine Kommunikationsstunde als Vorbereitung auf den späteren bilingualen Unterricht. Es ist wichtig festzuhalten, dass in dieser Stunde keine Lehrbucharbeit oder Lehrplanarbeit gemacht werden sollte. Inwieweit dies von den jeweiligen Lehrkräften berücksichtigt wurde, ist leider nicht festzustellen. An einigen Schulen, z.B. der Kurt-Tucholsky-Schule, wurden daher Kurse eingerichtet, damit nicht die jeweilige Englischlehrkraft diesen Verstärkungsunterricht in den normalen Englischunterricht integriert. An den meisten Schulen jedoch, z.B. Helene-Lange-Gymnasium oder Friedrich-Paulsen-Schule, wurde die Verstärkungsstunde im Klassenverband von der Englischlehrkraft unterrichtet.

### IV.1.2 TESTSCHULEN

Im Folgenden werden die an dieser Untersuchung teilnehmenden Schulen kurz vorgestellt. Einen Schwerpunkt bilden die Auswahlkriterien, die für eine Teilnahme am bilingualen Unterricht beim Übergang von Klasse 6 zu 7 zugrunde gelegt wurden. Weitere und ergänzende Informationen sind den jeweiligen Internetauftritten der einzelnen Schule zu entnehmen.

Das **Helene-Lange-Gymnasium**<sup>95</sup> (HLG) in Rendsburg bietet seit 1990 die Sachfächer Geschichte und Geographie auf Englisch an. Die Gruppe der immersiv unterrichteten SuS wird in je einer Klasse pro Jahrgang zusammengefasst.<sup>96</sup> Dies bedeutet, dass es sich hinsichtlich der Wahl der 2. Fremdsprache um eine sogenannte „Mischklasse“ (Latein und Französisch) handelt. Der bilinguale Unterricht wird in den Klassenstufen 7 bis 10 erteilt. In den Klassenstufen 7 bis 9 werden die BIU-Fächer um jeweils eine Stunde verstärkt, in Klassenstufe 10 ist die Wochenstundenzahl genauso hoch wie in den Parallelklassen ohne BIU/IM. Bisher wurde dieser Unterricht noch nicht in der Oberstufe fortgeführt, ab dem Schuljahr 2013/2014 wird BIU/IM für eine Profilklassen eingeführt. Es sei zudem angemerkt, dass die immersiv unterrichteten Sachfächer nicht

---

<sup>95</sup> [www.rd.shuttle.de/rd/hela/](http://www.rd.shuttle.de/rd/hela/)

<sup>96</sup> Seit Beginn des Schuljahres 2011/2012 gibt es am Helene-Lange-Gymnasium zwei G8-Klassen mit bilinguaem Unterricht pro Jahrgang, eine der beiden Klassen hat neben Geschichte und Geographie auch Physik auf Englisch, die andere Biologie.

im Verlauf der Mittelstufe gewechselt werden. Insgesamt besuchen knapp 1100 Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasium. Davon haben ca. 120 Schülerinnen und Schüler (ca. 11%) über die vier Jahrgänge 7 bis 10 bilingualen Unterricht.<sup>97</sup>

Die Entscheidungskriterien für den Übergang in die sogenannte „Bili-Klasse“ basieren zum einen auf den Leistungen im Fach Englisch in den Klassen 5 und 6, zum anderen sind die Leistungen in den beiden zukünftig immersiv zu unterrichtenden Fächern Geschichte und Geographie relevant. Häufig wird im Vorfeld eine Eignung für diesen Bildungsgang in einem Beratungsgespräch mit den Eltern geklärt. Ein noch gewichtigerer Punkt für eine Teilnahme am bilingualen Unterricht ist die Bereitschaft zur aktiven mündlichen Mitarbeit der SuS. Die Auswahlkriterien für die Aufnahme in eine sogenannte „Bili-Klasse“ kommen dann zum Tragen, wenn die Zahl der Bewerber größer ist, als die Klassenstärke es zulässt.

Der sozio-ökonomische Hintergrund der Schülerschaft des HLG ist heterogen. Die Kleinstadt Rendsburg hat fast 30.000 Einwohner und drei Gymnasien. Alle drei Gymnasien haben einen großen Einzugsbereich, so dass die SuS aus ländlichen Gegenden, den Umlandgemeinden (bis zu 20 km von Rendsburg entfernt) sowie aus der Stadt Rendsburg kommen.

Die **Auguste-Victoria-Schule**<sup>98</sup> (AVS) in Flensburg bietet seit 1998 partiellen Immersionsunterricht an. Seit 2004 wird BIU/IM in der Oberstufe bis zum Abitur fortgeführt. Seit dem Schuljahr 2007/2008 werden alle Klassen in je einem Sachfach immersiv unterrichtet. Nicht alle Klassen eines Jahrgangs haben aber das gleiche Sachfach auf Englisch. Im Angebot sind die Fächer Geographie, Biologie sowie Physik. Die Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung alle SuS des 7. Jahrgangs und zwei Klassen des 10. Jahrgangs dieser Schule in mindestens einem Fach immersiv unterrichtet werden, macht diese Schule für die vorliegende Untersuchung besonders interessant, denn die bereits erwähnten Vorurteile hinsichtlich der Auswahl der SuS können in den beiden getesteten 7. Klassen ausgeschlossen werden – wenn man von einer Auswahl durch die ursprüngliche Schulwahl nach der Grundschule absieht.

---

<sup>97</sup> Im Schuljahr 2011/2012 ist der Anteil auf etwas mehr als 13% gestiegen, da in Jahrgang 7 eine weitere Klasse mit BIU eingerichtet worden ist.

<sup>98</sup> [www.auguste-victoria-schule.de](http://www.auguste-victoria-schule.de)

Bei der Auguste-Victoria-Schule handelt es sich um eines von sechs städtischen Gymnasien (inkl. Fachgymnasium und dänischem Gymnasium) in der knapp 90.000 Einwohner zählenden kreisfreien Stadt. Sie wurde im Schuljahr 2009/2010 von 975 SuS besucht.

Die **Kurt-Tucholsky-Schule** in Flensburg (KTS)<sup>99</sup> ist eine Europaschule, die bis einschließlich des Schuljahres 2009/2010 (also zum Zeitpunkt der Datenerhebung) eine kooperative Gesamtschule war. Seit dem Schuljahr 2010/2011 ist sie Gemeinschaftsschule und offene Ganztagschule. Wie auch bei der AVS handelt es sich bei der KTS um eine Stadtschule mit vergleichbarem Einzugsgebiet.

Im Schuljahr 2009/2010 besuchten insgesamt 1315 SuS diese Schule, die sich wie folgt auf die traditionellen Schularten verteilen: 228 SuS im Hauptschulbereich, 482 im Realschulbereich und 389 SuS im gymnasialen Bereich der Sekundarstufe I, in der Sekundarstufe II kommen noch 216 SuS hinzu.

Da an der KTS die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) gemeinsam, d.h. nicht nach Schularten getrennt, unterrichtet wird, findet der Vorkurs nicht im Klassenverband, sondern in Kursen statt. Ab dem zweiten Halbjahr der fünften Klasse wurden bisher jährlich drei solcher Vorkurse aus der Gesamtheit der sieben bis acht fünften Klassen eingerichtet. Die SuS können diesen Vorkurs wählen, ggf. geben die Lehrkräfte zusätzlich eine Empfehlung für die spätere Teilnahme am BIU/IM ab Klasse 7 oder raten auch ab. Insgesamt liegt der Anteil an immersiv unterrichteten SuS zwischen 40-45%. Die Zahl ist nicht genau festzulegen, da durch das Kurssystem in jedem Jahr die Kurse unterschiedlich stark frequentiert sind. BIU/IM wird an dieser Schule nicht nur auf gymnasialen, sondern auch im Realschulniveau angeboten.

Vor der Umgestaltung zur Gemeinschaftsschule wurden ab der 7. Klasse die SuS nach Schularten getrennt auf die Klassen verteilt. Der BIU wurde weiterhin in Kursen unterrichtet. Die Einstufung der SuS fand nach der Orientierungsstufe statt und wurde bis auf wenige Ausnahmen bis zum Mittleren Bildungsabschluss beibehalten. Alle SuS

---

<sup>99</sup> Die Informationen stammen von der Homepage der Schule ([www.kts-flensburg.de](http://www.kts-flensburg.de)) vom 24.07.2010.

wurden im Fach Weltkunde, einer Mischung aus Geschichte und Geographie, auf Englisch unterrichtet.

Die **Friedrich-Paulsen-Schule**<sup>100</sup> (FPS) in Niebüll hat gemeinsam mit dem Helene-Lange-Gymnasium an der ursprünglichen Erprobungsphase zum bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein teilgenommen. Auch an dieser Schule werden zwei Sachfächer (Geschichte und Geographie) auf Englisch unterrichtet. Seit 1997 wird der Immersionsunterricht in der Oberstufe weitergeführt und die FPS bietet sogar die Möglichkeit an, eine Abiturprüfung auf Englisch in dem Sachfach Geographie abzulegen.

In der Auswahl für das bilinguale Programm legt die Schule die Leistungen im Fach Englisch in den Klassenstufen 5 und 6 zugrunde, zieht aber vor allem die Frage der Belastbarkeit und Einsatzfreude als Auswahlkriterium heran. In den Klassenstufen 7 bis einschließlich 9 werden die Sachfächer um jeweils eine Stunde verstärkt, was konkret zwei Unterrichtsstunden mehr für die immersiv unterrichteten Klassen bedeutet.

Niebüll selbst hat ca. 9.500 Einwohner, so dass die FPS einen besonders hohen Anteil von SuS aus der ländlichen Umgebung hat. Nur ca. ein Drittel der SuS der FPS kommt direkt aus Niebüll. Es gibt dort neben der FPS noch ein Fachgymnasium, aber kein weiteres allgemeinbildendes Gymnasium.

#### AUSWAHL DER TESTSCHULEN

Folgende Kriterien waren entscheidend für die Auswahl der oben genannten Schulen. Das HLG sowie die FPS waren von Anfang an in die Untersuchungen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eingebunden. Zudem haben beide Schulen die gleiche Fächerkombination im bilingualen Unterricht: Geschichte und Geographie.

Die Frage der Auswahl der SuS für die Klassen mit bilinguaem Unterricht war wichtig. Durch die unterschiedlichen Verfahren für den Zugang zum bilingualen Zug liegt häufig bereits eine Form der Auswahl vor, falls sich zu viele SuS für den bilingualen Bildungsgang angemeldet haben. Bei den limitierten Plätzen in einer Klasse liegt die

---

<sup>100</sup> [www.fps-niebuell.de](http://www.fps-niebuell.de)

Vermutung nahe, dass Schulen ggf. nach Leistungen SuS einteilen, was nicht der Fall sein sollte. Deshalb beraten viele Schulen dahingehend, dass nicht unbedingt die Zeugnisnoten ausschlaggebend sind, aber dass die Kinder sich z.B. rege im Unterricht durch mündliches Engagement beteiligen.

Den Vermutungen der Mittelstufenleiter der Schulen FPS und HLG nach liegen die besseren Schulleistungen der immersiv unterrichteten SuS nicht an einer Auswahl von „intelligenteren“ SuS, sondern vor allem an der erhöhten Einsatzbereitschaft und Motivation dieser SuS im Unterricht. Denn sie sind bereit, durch die Verstärkungsstunden mehr Unterricht in Kauf zu nehmen.

Um die Frage der „Elitenklassen“ ein wenig stärker zu beleuchten bzw. auszuschließen, dass sich in den Klassen mit BIU/IM nur die leistungsstärkeren SuS befinden, wurde die AVS hinzugezogen. Denn die Auguste-Viktoria-Schule in Flensburg ist das einzige Gymnasium im Bundesland Schleswig-Holstein, das für die gesamte Schülerschaft bilingualen Unterricht anbietet. Hier wird seit einigen Jahren eben keine Auswahl mehr vorgenommen, sondern alle SuS werden ab Klassenstufe 7 in einem Sachfach immersiv unterrichtet. Dies gilt nicht für die beiden 10. Klassen der AVS, da dies der letzte Jahrgang ist, in dem noch eine Auswahl getroffen wurde, denn nicht alle Klassen dieses Jahrgangs haben BIU/IM. Allerdings gibt es in diesem Jahrgang bereits zwei immersiv unterrichtete Klassen, eine im Fach Geographie und eine im Fach Physik.

Die Frage der Auswahl scheint zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch von Bedeutung zu sein, so dass die Möglichkeit, eine Gesamtschule zu testen, besonders interessant war. Da die KTS BIU/IM im Realschulbereich anbietet, war hier zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Möglichkeit eröffnet auch die SuS dieser Schulart zu testen und mit der entsprechenden Norm zu vergleichen.

### **IV.1.3 DIE KLASSEN**

#### IV.1.3.1 DIE 7. KLASSEN

Der 7. Jahrgang des **Helene-Lange-Gymnasiums** (HLG7) umfasste im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 115 SuS zum Zeitpunkt der Testdurchführung im Mai 2010.

Dieser Jahrgang ist vierzünftig (drei traditionell unterrichtete Klassen und eine immersiv unterrichtete). Getestet wurde die immersiv unterrichtete Klasse mit 24 SuS. Von diesen sprechen zwei Testpersonen zuhause nicht Deutsch. HLG7.3 spricht als L1 Armenisch und HLG7.16 Albanisch. HLG7.24 hat zwar einen Migrationshintergrund, spricht aber nach eigenen Angaben mit den Eltern hauptsächlich Deutsch.

Da an der **Auguste-Victoria-Schule** der gesamte 7. Jahrgang immersiv unterrichtet wird, orientierte sich die Auswahl der beiden 7. Klassen an den Fächern. Die beiden getesteten Klassen erhalten das Sachfach Geographie auf Englisch. Im Prinzip ist die Auswahl zufällig, denn die gesamte Jahrgangskohorte wird in jeweils einem Sachfach immersiv unterrichtet. Da mit Geographie eine Gemeinsamkeit mit den Klassen aller anderen Schulen gegeben ist, wurden diese Klassen ausgewählt. Die Frage der Auswahl für den Zugang zu diesem Bildungsgang stellt sich hier nicht, weil die komplette Jahrgangskohorte in jeweils einem Sachfach immersiv unterrichtet wird. Im Schuljahr 2009/2010 war der 7. Jahrgang fünfzünftig mit einer Schülerzahl von 137.

24 SuS der Klasse AVS7a haben an dem Test teilgenommen. Von diesen ist bei insgesamt vier Probanden (AVS7a.7, AVS7a.11, AVS7a.18 & AVS7a.24) eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) offiziell<sup>101</sup> festgestellt worden. Bei AVS7a.11 liegt zudem ein Migrationshintergrund vor, die Muttersprache ist nicht Deutsch und zuhause wird nicht Deutsch gesprochen. Auch die AVS7b wird, wie bereits erwähnt, in Geographie immersiv unterrichtet. In dieser Klasse gibt es einen Jungen mit Migrationshintergrund (AVS7b.14) sowie einen bilingual deutsch-italienisch erzogenen Jungen (AVS7b.20). Bei drei der Testpersonen (AVS7b.11, AVS7b.15 & AVS7b.17) liegt eine offiziell anerkannte LRS vor. Insgesamt wurden aus dieser Klasse 24 SuS getestet.

In der getesteten 7. Klasse der **Friedrich-Paulsen-Schule** (FPS7) wurden insgesamt 23 Personen getestet, von denen drei zuhause die meiste Zeit kein Hochdeutsch sprechen. FPS7.13 spricht mit der Mutter ausschließlich Friesisch und FPS7.10 mit beiden Elternteilen Niederdeutsch. FPS7.19 hat einen Migrationshintergrund und spricht

---

<sup>101</sup> Gemeint ist hier, dass es einen formell durchgeführten Test gegeben hat, der die LRS diagnostiziert hat. (vgl. Kap. IV.2)

zu Hause Russisch. Bei FPS7.8 liegt eine offiziell anerkannte LRS vor. Insgesamt ist dieser Jahrgang an der FPS sechszügig mit einer Kohorte von 165 SuS.

In der Stichprobe der **Kurt-Tucholsky-Schule** wurden 25 SuS mit gymnasialer Einstufung getestet sowie neun SuS mit Realschulniveau. Da die KTS zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine integrierte Gesamtschule war und die Schülerschaft in Kursen unterrichtet wurde, gibt es einen großen sogenannten G-Kurs (Gymnasialniveau) mit ca. 29 SuS der insgesamt 55 SuS des G-Bereichs und einen verhältnismäßig kleinen R-Kurs (Realschulniveau) mit ca. 20 SuS von 95 SuS. Ab der 7. Jahrgangsstufe wurden die Klassen nach Schularten getrennt eingerichtet, aber BIU/IM wird weiterhin in Kursen unterrichtet.

##### IV.1.3.2 DIE 10. KLASSEN

Der 10. Jahrgang des **Helene-Lange-Gymnasiums** (HLG10) ist fünfzünftig mit insgesamt 130 SuS. Entsprechend werden vier Klassen traditionell unterrichtet und die fünfte Klasse immersiv. Aus letzterer Klasse wurden 26 SuS getestet, von denen niemand von LRS betroffen ist, auch gibt es niemanden mit Migrationshintergrund.

Für die 10. Klassen der **Auguste-Victoria-Schule** (AVS10a & AVS10c) gilt das Prinzip „Immersionsunterrichts für alle“ nach Klasse 6 noch nicht, denn nur zwei der vier Klassen in diesem Jahrgang werden immersiv unterrichtet. Es ist allerdings der letzte Jahrgang, in dem noch nicht alle SuS des Jahrgangs BIU/IM haben. Somit war die Auswahl der Klassen durch diese Tatsache vorgegeben. Die AVS10a wird im Fach Geographie immersiv unterrichtet. Zwei der 22 getesteten Personen dieser Klasse haben einen Migrationshintergrund (AVS10a.9 & AVS10a.18). AVS10a.20 ist zweisprachig deutsch-russisch aufgewachsen. Bei AVS10a.10 sowie AVS10a.6 wurde offiziell eine LRS diagnostiziert. Bei keinem der 22 SuS der Klasse AVS10c wurde offiziell eine LRS festgestellt. AVS10c.13 und AVS10c.15 haben einen Migrationshintergrund. AVS10c.17 ist bilingual aufgewachsen und spricht mit der Mutter zu Hause ausschließlich Spanisch. Beide 10. Klassen wurden in der Mittelstufe (8./9. Schuljahr) für ein Jahr zusätzlich in Biologie immersiv unterrichtet. Dies musste aber in Ermangelung an Fachlehrkräften eingestellt werden.



Von den 23 getesteten Zehntklässlern der **Friedrich-Paulsen-Schule** (FPS10) liegt bei FPS10.6 und FPS10.11 offiziell eine anerkannte LRS vor und bei FPS10.17 wird im Elternhaus Niederdeutsch gesprochen. Die Jahrgangskohorte 10 wird mit 125 SuS fünfzünftig geführt.

In der Stichprobe der **Kurt-Tucholsky-Schule** wurden 27 SuS von insgesamt 56 gymnasial eingestuften SuS getestet. Alle SuS wurden im Fach Weltkunde auf Englisch unterrichtet. KTS10.5 sowie KTS10.11 haben eine offiziell anerkannte LRS. KTS10.6 spricht mit der Mutter gelegentlich Arabisch.

#### IV.1.4 DIE GESAMTSTICHPROBE

Aus der Gesamtstichprobe wurden die SuS mit Realschulniveau der KTS herausgenommen. Aus der Gruppe von insgesamt neun SuS haben zwei Testpersonen den Test nicht richtig bearbeitet. Eine von ihnen suchte während des Tests wiederholt das Gespräch mit der Testleiterin, während die andere in dem Testheft malte. Zwei weitere Probanden hatten eine offiziell festgestellte LRS. Nicht nur aufgrund der geringen Anzahl von SuS, sondern auch durch die wiederholten Unterbrechungen durch eine Testperson konnten die anderen den Test nicht konzentriert bearbeiten. Es war also keine Vergleichbarkeit mehr gegeben, so dass die gesamte Gruppe mit Realschulniveau aus der Gesamtstichprobe ausgeschlossen wurde.

Um die hier untersuchte Testgruppe detaillierter zu umreißen, ist in der folgenden Tabelle die Verteilung der Deskriptivvariablen für die Gesamtstichprobe getrennt für die Jahrgänge 7 und 10 festgehalten.

*Tab. IV.1: Absolute und prozentuale Zusammensetzung der Gesamtstichprobe*

	<b>N</b>	<b>Weiblich</b>	<b>L1 Deutsch</b>	<b>1 BIU-SF</b>	<b>2 BIU-SF</b>	<b>LRS</b>
<b>gesamt</b>	240	157 (65.4%)	222 (92.5%)	144 (60%)	96 (40%)	15 (6.3%)
<b>7. Klasse</b>	120	77 (64.2%)	110 (91.7%)	73 (60.8%)	47 (39.2%)	9 (7.5%)
<b>10. Klasse</b>	120	80 (66.7%)	112 (93.3%)	71 (59.2%)	49 (40.8%)	6 (5%)

*N = Größe der Stichprobe; BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; LRS = Lese-Rechtschreibschwäche*

Insgesamt wurden  $N = 240$  SuS getestet, von ihnen sind 65.4% weiblich. Die Stichprobe der 7. Klassen hat eine Größe von 120 SuS insgesamt, von denen 64.2% weiblich sind. Im 10. Jahrgang sind bei derselben Größe 66.7% der Probanden weiblich.

L1 ist für diese Gruppe so definiert, dass beide Elternteile mit ihren Kindern ausschließlich Hochdeutsch sprechen. Somit sind Probanden, die außerhalb des schulischen Umfeldes Niederdeutsch, Friesisch oder eine andere Sprache – eventuell auch nur mit einem Elternteil – sprechen, als Kinder mit einer anderen L1 als Deutsch definiert.<sup>102</sup> Damit ergibt sich folgende Verteilung: 92.2% aller SuS sprechen nur Hochdeutsch zuhause. Betrachtet man die beiden Jahrgänge getrennt, so ergibt sich für Jahrgang 7 ein prozentualer Anteil von 91.7%, der etwas unterhalb des Anteils im 10. Jahrgang mit 93,3% liegt.

Eine Variable, die es zu beachten gilt, ist, dass nicht alle Versuchspersonen der Stichprobe den gleichen Umfang an Immersion bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung erfahren haben. Drei Fünftel (60%) der SuS haben lediglich ein Sachfach auf Englisch, demgegenüber haben zwei Fünftel (40%) zwei Sachfächer auf Englisch. Diese Verteilung findet sich ähnlich bei beiden Jahrgängen (1 BIU-Fach: Jg. 7: 60.8%, Jg. 10: 59.2% und 2 BIU-Fächer: Jg. 7: 39.2%, Jg. 10: 40.8%).

Es bleibt noch zu erwähnen, dass die SuS des 7. Jahrgangs zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst ein knappes Dreivierteljahr immersiv unterrichtet worden sind. Die SuS des Jahrgangs 10 dagegen hatten bereits knapp vier Jahre BIU/IM durchlaufen.

Insgesamt 15 SuS (Jg. 7: 9, Jg. 10: 6) zeigten eine offiziell anerkannte Leserechtschreibschwäche (LRS). Diese Probanden wurden aus den Analysen in der ersten Betrachtung ausgeschlossen, aber zu Vergleichszwecken hinzugezogen. Die erzielten Ergebnisse der Probanden mit LRS weichen nicht wesentlich von denen der anderen Versuchspersonen ab.

---

<sup>102</sup> Diese Definition ist kritisch, da in den meisten Fällen kein Migrationshintergrund (beide Eltern haben eine andere L1 als Deutsch) gegeben ist. Auch nimmt diese Definition keine Rücksicht auf bilingual erzogene Kinder. Für die statistische Auswertung war es wichtig, deutlich zu machen, dass bei einigen Testpersonen noch andere Spracheinflüsse gegeben sind, falls sich bei diesen Probanden ein signifikanter Effekt ergeben hätte. Im Endeffekt ist diese Gruppe zu klein, als dass sie einen statistischen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt hätte.

### IV.2 LGVT 6-12

Der LGVT 6-12 ist ein Diagnoseinstrument, um Lesekompetenz bei Lernern zu diagnostizieren. Normiert ist der LGVT 6-12 für die Klassenstufen 6 bis 11, wobei ab Klassenstufe 10 kein wesentlicher Leistungszuwachs in der Lesefähigkeit mehr zu beobachten ist. Somit kann der Test auch noch für die Klassenstufe 12 eingesetzt werden. (Schneider et al. 2007: 12) Da das sogenannte Manual eine schulartspezifische Normierung ausweist, ist es möglich, Aussagen spezifisch für einzelne Schularten zu treffen.

Der LGVT 6-12 wurde konzipiert, um Leseverständnis sowie Lesegeschwindigkeit zu diagnostizieren. Es ist möglich, diesen Test als Gruppentest durchzuführen, um große Stichproben zu untersuchen. Aber auch die individuelle Testung zur Erstellung von Förderkonzepten ist möglich. In der vorliegenden Arbeit wird die Form des Gruppentests angewendet und als Grundlage für die gegebene Fragestellung sowie für daraus resultierende neue, weiterführende Fragestellungen herangezogen. All diese Faktoren machen diesen Diagnostiktest vielseitig einsetzbar.

Es liegen für diesen Test gesicherte Normen für die genannten Jahrgangsstufen aller Schularten (außer Sonderschulen) vor. Die Grundlage für diese Normierung sind 2.390 getestete SuS aus elf deutschen Bundesländern.<sup>103</sup> Auf Nachfrage bestätigte der Verlag Hogrefe, dass die Testpersonen alle aus traditionellen Unterrichtsmodellen (kein bilingualer Unterricht oder andere Unterrichtsmethoden) stammen.

Die Reliabilität des LGVT 6-12<sup>104</sup> (nach 6 Wochen) wird beim Leseverständnis mit  $r = .87$  ( $N = 103$ ) und bezüglich der Lesegeschwindigkeit mit  $r = .84$  ( $N = 103$ ) angegeben. Die Angaben zur Validität werden wie folgt gelistet:

---

<sup>103</sup> Die Normstichprobe des LGVT 6-12 ist nicht nach Geschlechtern unterschieden. Auch wenn das unterschiedliche Leseverhalten von Jungen und Mädchen vermehrt ein Forschungsschwerpunkt ist (z.B. Bleffert (2012) zur Leseförderung von Jungen in der Schule oder auch allgemeiner Garbe (2008)), bleibt dieser Aspekt für die vorliegende explorative Pilotstudie unberücksichtigt.

<sup>104</sup> Alle Angaben sind dem Testbeihft zu entnehmen (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser 2007: 7).

#### IV. Rahmenbedingungen der Untersuchung

---

*Tab. IV.2: Übersicht über Validität von Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit*

Leseverständnis:	PISA 2000-Leseverständnistest $r = .59$ ( $N = 711$ )
	Lesestrategiewissen WLST $r = .46$ ( $N = 809$ )
	Intelligenztest (CFT) $r = .37$ ( $N = 719$ )
Lesegeschwindigkeit:	PISA 2000-Leseverständnistest $r = .35$ ( $N = 711$ )
	Lesestrategiewissen WLST $r = .25$ ( $N = 809$ )
	Intelligenztest (CFT) $r = .16$ ( $N = 719$ )

Die 23 Testitems (Unterbrechungen im Fließtext) sind so gewählt, dass sie bei unbegrenzter Bearbeitungszeit von einer möglichst hohen Zahl von Probanden korrekt unterstrichen werden können. Die Leistungsdifferenzierung findet hier demnach nicht über die Schwierigkeit der einzelnen Items statt, sondern über die Anzahl der bearbeiteten Items (Zeitbegrenzung). Die jeweilige Aufgabenschwierigkeit ( $p$ ) wurde auf Grundlage der Normierungsstichprobe festgestellt. Je höher der Schwierigkeitsindex, also die prozentuale Häufigkeit von richtigen Antworten, desto „leichter“ ist die Textergänzung. Der Vollständigkeit halber werden die kompletten Itemkennwerte für die Normierungsstichprobe hier zitiert. (Schneider et al. 2007: 13f.)

*Tab. IV.3: Itemkennwerte für die 23 Textergänzungsaufgaben des LGVT 6-12 ( $N=2.390$ )*

Aufgabe Nr.	Anteil der Schüler, die Aufgabe bearbeitet, in Prozent	Anteil davon korrekter Lösungen in Prozent	Absolute Zahl korrekter Lösungen in Prozent
<b>1</b>	96.9	58.7	56.9
<b>2</b>	97.5	92.7	90.4
<b>3</b>	97.3	75.3	73.3
<b>4</b>	96.0	97.0	93.1
<b>5</b>	90.7	82.8	75.1
<b>6</b>	84.7	87.4	74.0
<b>7</b>	71.3	60.2	42.9
<b>8</b>	60.1	80.9	48.6
<b>9</b>	43.4	47.4	20.6

#### IV. Rahmenbedingungen der Untersuchung

<b>Aufgabe Nr.</b>	<b>Anteil der Schüler, die Aufgabe bearbeitet, in Prozent</b>	<b>Anteil davon korrekter Lösungen in Prozent</b>	<b>Absolute Zahl korrekter Lösungen in Prozent</b>
10	28.1	56.7	15.9
11	17.3	80.6	13.9
12	11.5	72.3	8.3
13	7.3	78.1	5.7
14	6.4	63.0	4.0
15	4.4	73.1	3.2
16	3.1	72.3	2.2
17	2.5	78.9	2.0
18	1.7	47.4	0.9
19	0.9	63.2	0.6
20	0.8	56.3	0.5
21	0.7	50.0	0.4
22	0.5	36.4	0.2
23	0.4	55.6	0.2

Laut Schneider et al. (2007: 14) werden Rohwerte zwischen 30 und 46 normalerweise nicht erreicht, da durch die Zeitbegrenzung von vier Minuten ein gründliches Lesen der 1727 Wörter kaum zu schaffen ist. Somit werden die letzten 20% des Textes von weniger als einem Prozent der Probanden bearbeitet. Daher wurde auch die Textlänge so gewählt, dass auch schnelle Leser, die weniger sorgfältig den Text lesen, nicht den gesamten Text vor Ende der Bearbeitungszeit fertig lesen können.

Ebenso wie bei PISA müssen die SuS im LGVT 6-12 mit unterschiedlichen Strategien an das Lesen herangehen, so ist bei LGVT 6-12 wichtig, dass die Probanden textbezogen kombinieren und interpretieren, damit sie in der Lage sind, das für den Kontext richtige Wort herauszufinden. Im Gegensatz zu den Anforderungen bei PISA geht es weniger um das Extrahieren von Informationen als um die Reflexion oder Einordnung des Textinhalts. Ebenso wie bei PISA basiert auch der LGVT 6-12 auf

einem kontinuierlichen Fließtext. Allerdings bleiben viele weitere Teilbereiche, die sich auf die Abdeckung von Funktionen, Situationen oder Zwecke des Textes (privat, öffentlich, etc.) beziehen, beim LGVT 6-12 im Gegensatz zur PISA Studie unbeachtet (vgl. Naumann et al. 2010: 25).

Nachfolgend findet sich das Beispiel aus dem Testheft, das den Probanden zur Erläuterung und Übung dient (LGVT 6-12 Testheft: 3). Das erste Item ist bereits unterstrichen, die Zahlen am rechten Rand zeigen die Anzahl der Wörter bis zum jeweiligen Zeilenende an.<sup>105</sup>

**Beispiel:**

Die Giraffe ist eines der größten Säugetiere auf der Welt, sie kann bis zu sechs [Zentimeter,	16
<u>Meter</u> , Kilometer] groß werden. Auf ihrem Kopf befinden sich zwei oder drei Hörner, abhängig	30
davon, ob sie aus dem Norden oder dem Süden kommt. Diese [Köpfe, Flecken, Hörner]	43
sind von einer Haut bedeckt und enden in Haarbüscheln.	52
Giraffen können auch anhand ihrer Farbe unterschieden werden: Diejenigen, die aus dem	64
Norden stammen, haben geometrische braune Flecken, die durch eine dünne weiße Linie	76
voneinander getrennt sind, während die Giraffen aus dem Süden unregelmäßige Flecken haben,	88
die sich von einem [gefleckten, blauen, braunen] Hintergrund abheben.	97

Für die Bearbeitung des Beispieltextes werden zwei Minuten vorgegeben, so dass die Probanden genügend Zeit haben, sich mit dem Konzept des Tests und der Aufgabenstellung vertraut zu machen. Danach gibt die Testleitung die Lösungen bekannt. Anschließend wird mit der Bearbeitung des eigentlichen Tests begonnen, der dann mit einer Stoppuhr auf vier Minuten Bearbeitungszeit begrenzt wird. Die SuS haben die Aufgabe, den Text so schnell und so gründlich wie möglich zu lesen.

Um ein klareres Bild von einzelnen Items zu bekommen, sollen hier drei ausgewählte Items beschrieben werden. Sie sind Bestandteil des Fließtextes des LGVT 6-12.

Item 1: Der Schwierigkeitsindex liegt bei  $p = .59$ , da 96.9% der Normierungsgruppe dieses Item bearbeitet hat. Es ist deshalb ein interessantes Item, weil es das erste ist. Somit werden alle Testpersonen innerhalb von vier Minuten mindestens dieses Item bearbeiten. Warum ist dieses Item also verhältnismäßig schwer?

---

<sup>105</sup> Um die Anzahl der Wörter pro Zeile beibehalten zu können, musste das Layout des Zitats verändert werden.

Wir befinden uns mitten im goldenen Monat September, der Erntezeit. Die wichtigste Frucht, das Korn, gibt es schon hier in Ostnorwegen – die kostbare Gabe, die uns das Brot beschert – nein, Entschuldigung – die uns das Tierfutter liefert. Von dem auf den Feldern Norwegens angebauten Korn wird etwa 95% zu [Abfall, Futter, Nahrung] verarbeitet. So reich ist unser Land inzwischen geworden. Dasjenige Korn, das zu Brot weiterverarbeitet wird, stammt aus dem Ausland. (Testheft: 4)

Das zu unterstreichende Wort ist hier *Futter*. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass im Text vorher deutlich darauf hingewiesen wird, dass in Ostnorwegen Erntezeit von Korn ist, welches, und dies wird nachgeschoben durch die Einfügung in Gedankenstrichen, eben nicht zu Brot verarbeitet wird, sondern als Tierfutter dient. Im nachfolgenden Satz wird dies noch einmal verdeutlicht, allerdings müssten dann die Testpersonen zu ihrer Itemwahl zurückgehen, was viele evtl. wegen des Zeitdrucks nicht tun. Dies ist Spekulation, da es bei der Testdurchführung nicht um Lesestrategiewissen geht.

Item 7: Hier liegt der Schwierigkeitsindex bei  $p = .60$  und somit ist er ein wenig leichter, allerdings haben nur 71.3% der Testpersonen in der Normierungsstichprobe es geschafft, dieses Item zu bearbeiten. (Testheft:4f)

[...] Wir denken dabei mit großer Empörung an alle diejenigen, die Brot wegwerfen und damit ihre Oberflächlichkeit und ihr unzureichendes Verständnis demonstrieren. Und dennoch – Verständnis. Man lebt öfters in einem [Sessel, Glashaus, Treibhaus], als man glaubt. Meine Erlebnisse mit Rosenkohl in diesem Sommer haben meine Augen etwas mehr dafür geöffnet und mich etwas weniger überheblich gemacht (zumindest für die nächste Zeit!)

Das richtige Wort hier ist *Glashaus*. In dieser Textstelle bezieht sich der Begriff auf den Ausdruck „im Glashaus sitzen“, der auch hier metaphorisch gemeint ist. Da es im Text aber bisher um Ernte ging und im nachfolgenden Satz Rosenkohl erwähnt wird, könnte hier auch schnell die Wahl auf *Treibhaus* fallen. Bei diesem Item wird der Zusammenhang zwischen Weltwissen und Lesekompetenz deutlich.

Item 9: Hier liegt der Schwierigkeitsindex bei  $p = .47$ , d.h. es handelt sich bei Item 9 um eines der schwierigsten, lediglich Item 22 ist schwerer ( $p = .36$ ). Item 18 hat den gleichen Schwierigkeitsindex. Item 9 wurde nur noch von 42.4% der Normierungstestpersonen bearbeitet, somit ist hier besonders der Faktor Zeit bzw. die Lesegeschwindigkeit zu berücksichtigen (Testheft: 5).

Zu Beginn lief alles noch sehr glatt. Ich kaufte eine Tüte mit Samen für etwa drei Kronen und ein Mini-Treibhaus, das wesentlich mehr kostete. Der Samen wurde im März gesät, und im April waren die [Samen, Pflanzen, Schösslinge] groß genug, um zu „sprießen“, wie man wohl in der Fachsprache sagt. Aus dem Samen dieser einen Tüte entwickelte sich eine große Zahl von Schösslingen.

Das zu unterstreichende Wort ist *Schössling*. Auch bei diesem Item wird das richtige Wort im folgenden Satz genannt, zudem bezieht sich das Verb „sprießen“ direkt im gleichen Satz auf dieses Substantiv. Zwar ergibt sich auch aus dem Prätext die richtige Lösung, die dann durch die nachfolgenden Informationen bestätigt wird. Auch hier wäre eine Lesestrategieanalyse interessant.

### IV.2.1 DATENERHEBUNG MIT DEM LGVT 6-12

Für die Auswertung des Leseverständnisses wird die Itemanalyse (IV.2.1) herangezogen. Schneider et al. (2007: 20) geben die Details der genauen Auszählung wie folgt wieder: Um einen Rohwert für das Leseverständnis zu bekommen, werden alle korrekt unterstrichenen Wörter in Klammern mit zwei Punkten bewertet. Maximal ist eine Punktzahl von 46 zu erreichen, wenn alle 23 Items innerhalb der gegebenen Zeit richtig unterstrichen wurden. Wurde allerdings ein falsches Wort unterstrichen, zählt dies als „Ratekorrektur“, d.h. es wird ein Punkt abgezogen; wird kein Wort unterstrichen, werden weder Punkte abgezogen noch hinzugezählt (+/-0). Die sich daraus ergebende Punktzahl entspricht dem Rohwert, den Schneider et al. (2007) einem Prozentrang sowie T-Wert zuordnen, der sich aus den Ergebnissen der Normstichprobe ergeben hat (IV.2.1).

Der Rohwert der gelesenen Wörter wird durch die Limitierung der Bearbeitungszeit auf vier Minuten ermittelt. Der ermittelte Wert (maximal 1727) definiert die jeweilige Lesegeschwindigkeit (Schneider 2007: 7). Konkret bedeutet dies, dass die Probanden nach Ablauf von vier Minuten den Punkt im Testheft markieren, an dem sie sich gerade befinden. Diese Markierung kennzeichnet die Anzahl der gelesenen Wörter innerhalb der vorgegebenen Zeit.

Zusammenfassend bedeutet dies: Je schneller eine Testperson liest, umso mehr Stellen mit Wortalternativen können bearbeitet werden. Insgesamt wird die Bearbeitungszeit



inklusive der Instruktionen mit zehn Minuten angegeben. Entsprechend sind auch die Zeiten bei den Testdurchführungen für diese explorative Pilotstudie gesetzt worden.

### IV.2.2 DURCHFÜHRUNG DES TESTS

Die Durchführung des Tests ist aufgrund des geringen zeitlichen Aufwandes und der klaren und verständlichen Instruktionen einfach, wie in VI.2.1 beschrieben. Das Manual des LGVT 6-12 (Schneider et al. 2007: 12f.) gibt genaue Instruktionen, wie der Test vorzubereiten ist (benötigtes Material, Raum, etc.) und wie lang die jeweiligen Phasen (Beispielbearbeitung, Erläuterungen, Testbearbeitung) sein sollten. Zudem gibt das Manual den genauen Wortlaut der Testinstruktionen an, damit die Erläuterungen immer vergleichbar bleiben.

Im Mai 2010 wurde der LGVT 6-12 von zwei Testleitern an den oben beschriebenen Schulen durchgeführt. Um sicherzustellen, dass die Testbedingungen, also der Ablauf (Instruktionen, Zeitnahme, Testdurchführung, Einsammeln der Testhefte, etc.) möglichst gleich ablaufen, wurde der Test immer von denselben Testleitern durchgeführt.

Insgesamt verlief die Testdurchführung in allen Klassen gleich und regelkonform. Einzig bei der Klasse AVS10c gab es eine Abweichung. Aufgrund von Organisationsschwierigkeiten (Raumwechsel) ertönte zwei Minuten nach Testbeginn das Klingelzeichen zur großen Pause. Da die Klasse dies von Vornherein wusste, haben alle SuS unbeirrt den Test beendet.

Der Ablauf des Tests in der Realschulgruppe der KTS wurde bereits besprochen. Hier war ein ungestörter Ablauf des Tests durch wiederholte Versuche, sich mit der Testleiterin über den Sinn des Tests zu unterhalten, auch für die anderen Testteilnehmer unmöglich.

# V. Ergebnisse

## V.1 ÜBERBLICK ÜBER DIE ERGEBNISSE

### V.1.1 DESKRIPTIVERGEBNISSE

Insgesamt wurden  $N = 240$  Probanden (65.4% Mädchen) untersucht; in Jahrgangsstufe 7 ( $n = 120$ ; 64.2% weiblich) und Jahrgangsstufe 10 ( $n = 120$ ; 66.7% weiblich). In beiden Jahrgangsstufen ist Hochdeutsch die Erstsprache (L1) für die Mehrheit der SuS (Jg. 7: 91.7%; Jg. 10: 93.3%). Etwa zwei Drittel der Probanden beider Jahrgangsstufen erhielten in nur einem Sachfach bilingualen Unterricht (Jg. 7: 60.8%; Jg. 10: 59.2%), der Rest erhielt in zwei Sachfächern bilingualen Unterricht (Jg. 7: 39.2%; Jg. 10: 40.8%).

Tab. V.1: Häufigkeit und Angabe in Prozent der Deskriptivvariablen für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für die Jahrgänge 7 und 10

	<i>N</i>	Weiblich	L1 Deutsch	1 BIU-SF	2 BIU-SF	LRS
<b>Gesamt</b>	240	157 (65.4%)	222 (92.5%)	144 (60%)	96 (40%)	15 (6.3%)
<b>7. Jahrgang</b>	120	77 (64.2%)	110 (91.7%)	73 (60.8%)	47 (39.2%)	9 (7.5%)
<b>10. Jahrgang</b>	120	80 (66.7%)	112 (93.3%)	71 (59.2%)	49 (40.8%)	6 (5%)

*L1 = Muttersprache; BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; LRS = Lese-Rechtschreibschwäche*

Für insgesamt 15 Probanden (7. Jgst:  $n = 9$  (7.5%); 10. Jgst:  $n = 6$  (5%)) lag eine offiziell festgestellte Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) vor. Neben Analysen unter Berücksichtigung dieser 15 Schülerinnen und Schüler wurden auch Analysen unter Ausschluss dieser Gruppe von Probanden durchgeführt. Begründet wird dies damit, dass sich für die Variable LRS keine signifikanten Zusammenhänge mit den hier interessierenden Leistungsvariablen finden ließen. Eine Darstellung der Ergebnisse von LRS-betroffenen Probanden erlaubt erste explorative Einblicke in den Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreibschwäche und BIU/IM. Dieser Aspekt wird an entsprechender Stelle (Kap. V.4) noch eingehender diskutiert. Begonnen wird mit der Deskription inklusive der Probanden mit LRS.

V.1.2 MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN

Der Mittelwert beim Leseverständnis (vgl. Tab. V.2) für die Gesamtstichprobe ergibt  $M = 12.95$ , das heißt, dass etwa zwei Drittel der Probanden zwischen vier und neun Items richtig bearbeitet haben. Hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit ergibt sich ein Mittelwert für die Gesamtpopulation von  $M = 693.47$  gelesenen Wörtern pro vier Minuten. Zwei Drittel der Probanden beider Jahrgangsstufen haben also zwischen 525 und 862 Wörtern innerhalb der vorgegebenen vier Minuten gelesen. Es zeigt sich ein klarer Unterschied zwischen der 7. und der 10. Jahrgangsstufe sowohl hinsichtlich des Leseverständnisses als auch der Lesegeschwindigkeit.

Tab. V.2: Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichungen ( $SD$ ) im Leseverständnis ( $LV$ ) und in der Lesegeschwindigkeit ( $LG$ ) für die Gesamtstichprobe sowie getrennt nach Jahrgangsstufe

		$M$	$SD$
LV	gesamt	12.95	4.95
	7. Klasse	10.70	4.35
	10. Klasse	15.13	4.51
LG	gesamt	693.47	168.49
	7. Klasse	640.07	159.62
	10. Klasse	745.46	161.06

*LV = Leseverständnis; LG = Lesegeschwindigkeit; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung*

Der Vergleich des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit der 7. und 10. Jahrgangsstufe im Rahmen einer multivariaten Varianzanalyse belegt einen signifikanten Effekt der Jahrgangsstufe (Wilks  $\lambda = -0.80$ ,  $F(2,222) = -28.47$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = -0.20$ ). Dieser bezieht sich sowohl auf das Leseverständnis ( $F(1,223) = 56.11$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.20$ ) als auch auf die Lesegeschwindigkeit ( $F(1,223) = 56.11$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.10$ ). Erwartungsgemäß haben ältere SuS ein besseres Leseverständnis und eine höhere Lesegeschwindigkeit.

Die vorliegende explorative Pilotstudie geht der Frage nach, ob die älteren Lerner nach einem fast vierjährigen immersiven Input von Englisch einen deutlicheren Leistungszuwachs hinsichtlich der Lesefähigkeit aufweisen als ihre Peers, die keinen bilingualen Unterricht hatten. Zusätzlich ist hier zu untersuchen, ob ein Unterschied zwischen SuS besteht, die in ein oder zwei Sachfächern auf Englisch unterrichtet

wurden. Denn so kann die Bedeutung des Ausmaßes von bilingualem Unterricht festgestellt werden.

### V.1.3 KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN VARIABLEN

Wie sich aus der folgenden Tabelle (V.3) ergibt, korrelieren die berücksichtigten Leistungsvariablen für den 7. Jahrgang und den 10. Jahrgang. Weiterhin findet sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Jahrgangsstufe und Leistungsmaßen: Ältere SuS zeigen erwartungsgemäß ein höheres Leseverständnis und eine höhere Lesegeschwindigkeit. Weiterhin fällt ein signifikanter Zusammenhang zwischen Anzahl der Sachfächer und der Lesegeschwindigkeit auf. Für alle weiteren Variablen finden sich überwiegend keine systematischen Zusammenhänge.

Tab. V.3: Korrelation der Variablen; Gesamtstichprobe (oberste Zeile), 7. Jahrgangsstufe (mittlere Zeile) und 10. Jahrgangsstufe (unterste Zeile)

	LG	L1	BIU-SF	Geschlecht	Jahrgang
LV	<b>0.60</b>	-0.05	0.07	-0.01	<b>0.45</b>
	<b>0.48</b>	-0.08	-0.01	0.14	---
	<b>0.60</b>	-0.02	0.16	-0.15	---
LG		-0.00	<b>0.21</b>	0.02	<b>0.31</b>
		0.01	0.19	0.11	---
		0.90	0.01	0.48	---
L1			0.01	-0.04	-0.00
			<b>0.19</b>	0.05	---
			-0.16	-0.14	---
Sachfach				0.06	-0.00
				0.06	---
				0.06	---
Geschlecht					0.00
					---
					---

*LV = Leseverständnis; LG = Lesegeschwindigkeit; L1 = Muttersprache; BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach*

Es zeigt sich also, dass Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit sowohl in der gesamten Testpopulation als auch getrennt nach Jahrgang zusammenhängen. Es ist ersichtlich, dass Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit mit der Jahrgangsstufe

korrelieren. Dass ältere SuS ein besseres Leseverständnis und eine höhere Lesegeschwindigkeit haben, ist ein zu erwartendes Ergebnis.

Für die Gesamtstichprobe korreliert die Muttersprache (L1) nicht mit dem Leseverständnis bzw. der Lesegeschwindigkeit. Dies gilt insbesondere für die SuS des 10. Jahrgangs, denn für den 7. Jahrgang ist eine deskriptive Tendenz zu erkennen, dass es einen Zusammenhang zwischen L1 und BIU/IM gibt. Da sich hier eine Tendenz zeigt, die so nur beim 7. Jahrgang festzustellen ist, soll dieser Aspekt unberücksichtigt bleiben.

### **V.2 LESEVERSTÄNDNIS**

#### V.2.1 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DES LESEVERSTÄNDNISSES DER 7. JAHRGANGSSTUFE

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Befunde innerhalb der 7. Jahrgangsstufe gegeben. Dazu werden die Ergebnisse der einzelnen Klassen im Vergleich mit der Norm aller SuS (schulartübergreifend) graphisch dargestellt, anschließend werden die Ergebnisse mit den Leistungsbereichen verglichen, die sich aus der Referenz zur gymnasialen Norm ergeben. Dieses Vorgehen ist für eine detaillierte Beschreibung deshalb sinnvoll, da insgesamt 52 SuS (21.67% der Gesamtstichprobe) eine Gesamtschule besuchen. Es sind 20.83% der 7. Jahrgangsstufe ( $n = 25$  SuS) und 22.5% der 10. Jahrgangsstufe ( $n = 27$  SuS).

Die Kategorisierung nach Leistungsbereichen wird erreicht, nachdem die Rohwerte jedes Probanden einem Prozentrang zugeordnet werden. Der Prozentrang wiederum kann sich je nach Referenz „schulartübergreifend“ oder „gymnasiale Norm“ ändern. Der Prozentrang wird dann in die folgenden Leistungsbereiche kategorisiert, so dass sich eine Verteilung nach diesen Leistungsbereichen ergibt. Die Zuordnung der Prozentränge zu den Leistungsbereichen findet sich bei Schneider, Schlagmüller und Ennemoser (2007: 20) und gliedert sich folgendermaßen:

Tab. V.4: Übersicht über die Einteilung der Prozentränge in die Leistungsbereiche

<u>Prozentrang</u>	<u>entspricht einer</u>
96-100	ausgezeichneten Leistung
76-95	überdurchschnittlichen Leistung
51-75	durchschnittlichen Leistung (oberer Durchschnitt)
26-50	durchschnittlichen Leistung (unterer Durchschnitt)
11-25	unterdurchschnittlichen Leistung
6-10	schwachen Leistung
0-5	sehr schwachen Leistung

Der Leistungsbereich „sehr schwache Leistung“ wurde in der Untersuchung nicht als eigene Kategorie erhalten, sondern unter „schwache Leistung“ (LB 1) eingegliedert. Somit gibt es in dieser Studie sechs Leistungsbereiche von 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung). Die Beschränkung auf sechs statt sieben Leistungsbereiche hat den Vorteil, dass eine Visualisierung der Ergebnisse eine Tendenz erkennen lässt, da somit nicht der untere Durchschnitt (LB 3) in der Mitte, sondern in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums steht.

Nach Schneider et al. (ebd.: 24) entsprechen die Prozentränge für die 7. Jahrgangsstufe den Rohwerten (RW) hinsichtlich des Leseverständnisses, wie in Tabelle V.5 dargestellt. Die Angaben in der ersten Spalte beziehen sich auf die schulartübergreifende Norm, die in der zweiten Spalte auf die gymnasiale Norm.

Tab. V.5: Übersicht über die Zuordnung der Rohwerte des Leseverständnisses in die Leistungsbereiche entsprechend einer schulartübergreifenden sowie gymnasialen Norm für die 7. Klasse

	<b>Schulartübergreifende Norm</b>	<b>Gymnasiale Norm</b>
Ausgezeichnete Leistung:	RW 18 & mehr	RW 20 & mehr
Überdurchschnittliche Leistung:	RW 12 bis 17	RW 15 bis 19
Durchschnittliche Leistung (oberer Durchschnitt):	RW 9 bis 11	RW 12 bis 14
Durchschnittliche Leistung (unterer Durchschnitt):	RW 5 bis 8	RW 9 bis 11
Unterdurchschnittliche Leistung:	RW 2 bis 4	RW 6 bis 8
Schwache Leistung:	RW 0 bis 1	RW 4
Sehr schwache Leistung:	RW -1 & weniger	RW 3 & weniger

Die angegebenen Werte bilden die Grundlage für die Angaben der Prozentränge (PR), die die Referenzwerte für die folgenden deskriptiven Analysen sind. Die Beschreibung der Ergebnisse bezieht sich nur auf die Prozentränge, da diese aussagekräftiger sind als eine Darstellung der Rohwerte.

V.2.1.1 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DES LESEVERSTÄNDNISSSES MIT DER SCHULARTÜBERGREIFENDEN NORM – 7. JAHRGANG

In Anbetracht der Tatsache, dass die KTS – zum Zeitpunkt der Datenerhebung – eine kooperative Gesamtschule war, werden die Daten wie bereits oben erläutert mit der Norm „aller Schülerinnen und Schüler“ (Schneider et al. 2007: 21), d.h. schulartübergreifend, verglichen. Hier bleibt festzuhalten, dass alle Probanden der KTS auf gymnasialem Niveau unterrichtet werden. Tab. V.6 gibt einen Überblick über die Verteilung der Testpersonen auf die Leistungsbereiche getrennt nach Klassen. Sie zeigt die Ergebnisse aller SuS der getesteten 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozenten<sup>106</sup>. Die oberste Zeile markiert die jeweiligen Leistungsbereiche von „schwache Leistung“ bis „ausgezeichnete Leistung“. In Klammern stehen die Prozentränge, die die Probanden erreichen mussten, um einen bestimmten Leistungsbereich zu erreichen. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf den Anteil entweder innerhalb einer Klasse oder der Stichprobe 7. Jahrgangsstufe (N).

Tab.V.6: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 7. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3		LB 4 über Durchschnitt (51-75)	LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			Durchschnitt unterer (26-50)	oberer (51-75)			
HLG7 (24)	0 / 0%	3 / 12.5%	6 / 25%	4 / 16.67%	9 / 37.5%	2 / 8.33%	
FPS7 (23)	0 / 0%	2 / 8.7%	3 / 13.04%	9 / 39.13%	8 / 34.78%	1 / 4.17%	
AVS7a (24)	0 / 0%	2 / 8.33%	3 / 12.5%	11 / 45.83%	7 / 29.17%	1 / 8.33%	
AVS7b (24)	0 / 0%	0 / 0%	8 / 33.33%	7 / 29.17%	7 / 29.17%	2 / 8.33%	
KTSG7 (25)	1 / 4%	3 / 12%	4 / 16%	4 / 16%	12 / 48%	1 / 4%	
N (120)	1 / 0.83%	10 / 8.3%	24 / 20%	35 / 29.17%	43 / 35.83%	7 / 5.83%	

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

<sup>106</sup> Alle Prozentangaben sind auf die zweite Stelle nach dem Komma gerundet.

Von den 24 SuS der 7. Klasse des HLG haben drei ein Leseverständnis nachgewiesen, das unter dem Durchschnitt liegt, die Leistung von sechs Probanden liegt im unteren Durchschnitt, vier sind im oberen Durchschnitt und neun haben ein überdurchschnittliches Leseverständnis. Zwei Probanden dieser Klasse liegen mit ihren Leistungen innerhalb der oberen 5% des Leistungsspektrums (PR 96-100). Die Klasse des FPS divergiert vor allem im Bereich Durchschnitt, denn drei SuS liegen mit ihren Leistungen im unteren Durchschnitt, wogegen neun im oberen Durchschnitt liegen. Dieser Bereich variiert stärker bei der Klasse AVS7a, denn hier sind es sogar elf Probanden, die zwischen den Prozenträngen 51 und 75 (oberer Durchschnitt) liegen.

Sowohl die Klassen KTSG7 (je 4 SuS) als auch AVS7b (acht im unteren, sieben im oberen Durchschnitt) haben eine verhältnismäßig ausgeglichene Verteilung im Bereich Durchschnitt (PR 26-75). Im überdurchschnittlichen Bereich sticht das Ergebnis der Klasse KTSG7 deutlich heraus: zwölf von 25 SuS dieser Klasse erreichen diesen Bereich.

Abb. V.1 zeigt die Streuung der Klassen und der gesamten Stichprobe in absoluten Zahlen. Hierbei zeigt sich, dass in fast allen Klassen die Mehrheit der jeweiligen Klasse über dem Durchschnitt (LB 5 (über Durchschnitt) bis 6 (ausgezeichnete Leistung)) liegt. So sind es für das HLG elf (von 24) SuS, deren Leseverständnis mindestens über dem Durchschnitt liegt. Bei der KTS sind es sogar 13 (von 25), d.h. über 50% der Klasse. Die SuS der FPS und der AVS zeigen ein schwächeres Leistungsbild, wobei einschränkend bemerkt sei, dass die Klasse AVS7b niemanden hat, der unterdurchschnittlich abschneidet, und dass die schwächsten dieser Klasse alle im unteren Durchschnitt liegen.

Betrachtet man die Ergebnisse der 7. Jahrgangsstufe, so ist zu sehen, dass die meisten Probanden ein überdurchschnittlich hohes Leseverständnis nachweisen können. Nur die Klasse AVS7b fällt etwas heraus, da hier die meisten SuS im unteren Durchschnitt abgeschnitten haben, mehr als bei anderen Klassen. Gut zu erkennen ist hier die überdurchschnittliche Leistung der SuS der Gesamtschule KTS.



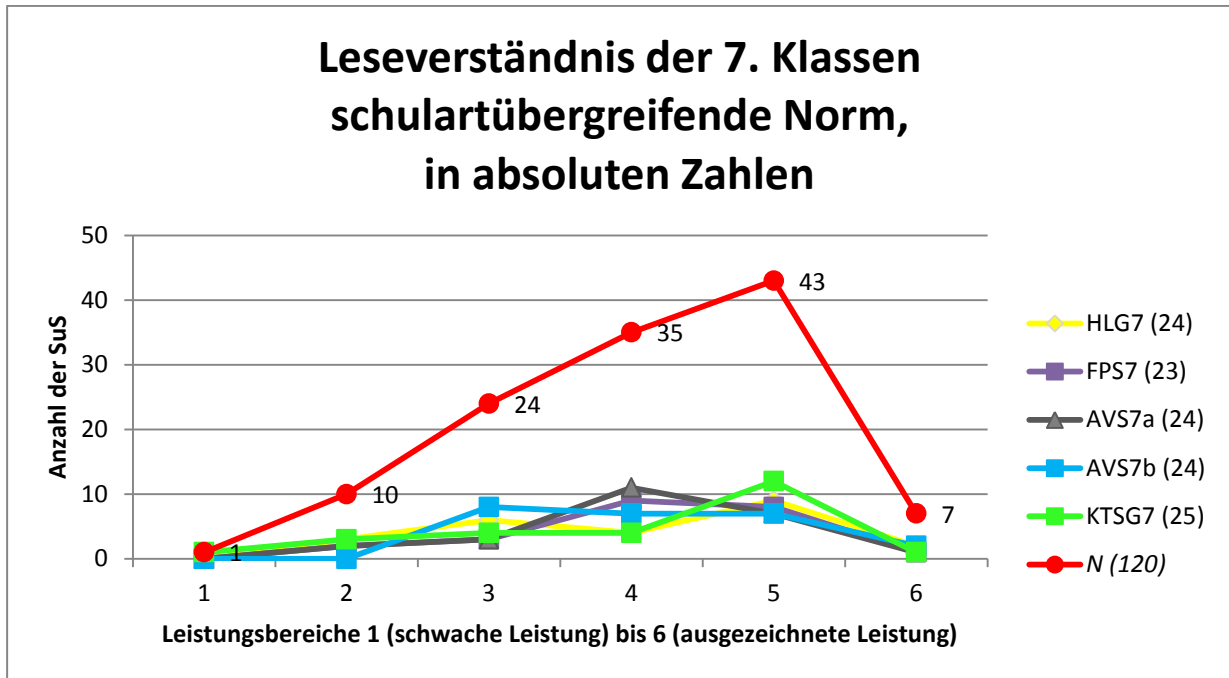


Abb. V.1: Verteilung der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses in absoluten Zahlen

Wie in Abb. V.1 deutlich wird, ist die Varianz innerhalb der getesteten Klassen relativ gering. Was sich hier nicht ergibt, ist eine gaußsche Normalverteilung. Es ist zu erkennen, dass sich bei der Betrachtung der Gesamtzahlen 85 von 120 SuS mit ihrem Leseverständnis oberhalb des Durchschnitts (LB 4 bis LB 6) bewegen. Das sind 70.83%, somit über zwei Drittel der Stichprobe.

Sieht man sich die prozentuale Verteilung in Abb. V.2 an, ergibt sich ein etwas aufschlussreicheres Bild. Es zeigt, welcher Prozentsatz von SuS einer Klasse einen bestimmten Leistungsbereich erreicht hat. Aufschlussreich ist hier die Übersicht über die Gesamtdaten (rote Linie), die die Leistungen der SuS der 7. Jahrgangsstufe zeigt. Zudem tritt die Varianz der Klassen untereinander klarer hervor. Die individuellen Ergebnisse der Testpersonen werden dadurch relativiert.

Wie bereits aus Tab. V.1 hervorgegangen ist, zeigt die Gesamtschulklasse der KTS ein überdurchschnittlich gutes Leseverständnis, die zweite Klasse der AVS (AVS7b) liegt tendenziell eher im unteren Durchschnitt. Die prozentuale Verteilung des gesamten 7. Jahrgangs zeigt dennoch eine klare Spitze im überdurchschnittlichen Bereich.

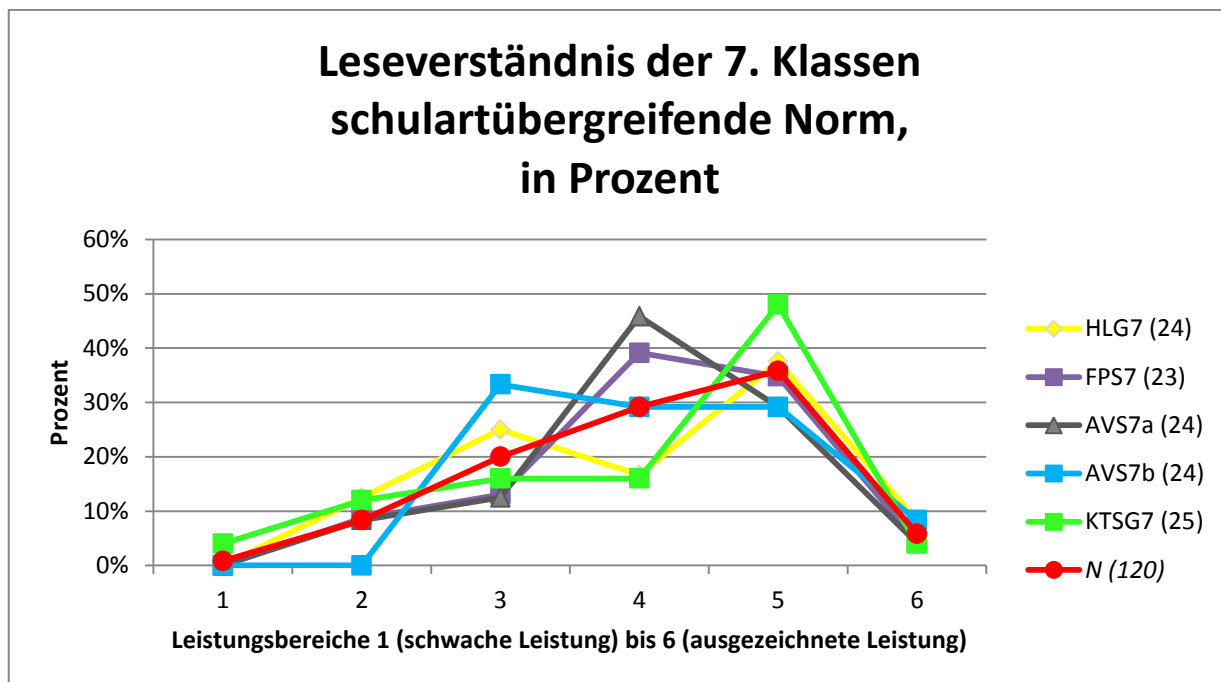


Abb.V.2: Verteilung der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses in Prozent

Diese Ergebnisse beinhalten noch die Probanden, denen offiziell eine LRS attestiert worden ist. Um zu sehen, ob sich die Gesamtleistungen verändern, wenn die Testpersonen mit LRS ausgeschlossen werden, werden die Ergebnisse unter Ausschluss der LRS-betroffenen SuS erneut beschrieben. Da es sich bei LRS um eine *Lese-Rechtschreibschwäche* handelt, ist davon auszugehen, dass die Leseleistungen der betroffenen SuS schlechter sein können als die der anderen. Tab. V.7 enthält die Daten unter Ausschluss von LRS.

Tab. V.7: Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	0 / 0%	3 / 12.5%	6 / 25%	4 / 16.67%	9 / 37.5%	2 / 8.33%
FPS7 (22)	0 / 0%	2 / 9.09%	2 / 9.09%	9 / 40.91%	8 / 36.36%	1 / 4.55%
AVS7a (20)	0 / 0%	1 / 5%	3 / 15%	9 / 45%	6 / 30%	1 / 5%
AVS7b (21)	0 / 0%	0 / 0%	7 / 33.33%	6 / 28.57%	6 / 28.57%	2 / 9.52%
KTSG7 (24)	1 / 4.17%	2 / 8.33%	4 / 16.67%	4 / 16.67%	12 / 50%	1 / 4,17%
N (111)	1 / 0.9%	8 / 7.21%	22 / 19.82%	32 / 28.83%	41 / 36.94%	7 / 6.31%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Es wird deutlich, dass die Verteilung gemessen an den schulartübergreifenden Prozenträngen ohne die LRS-Probanden anders aussieht. So ist der Anteil derjenigen, die unter die unteren zehn Prozentränge fallen, gleich null, außer bei der Klasse KTSG7, in der Testperson KTSG7.1 den Prozentrang 8 erreicht und damit 4.17% innerhalb der Klasse und 0.9% der Stichprobe ausmacht. Demgegenüber stehen 41 SuS ( $n = 36.94\%$ ) der 7. Jahrgangsstufe, die ein überdurchschnittliches Leseverständnis haben, und 6.31% ( $n = 7$  SuS), deren Leseverständnis ausgezeichnet und damit unter den besten fünf Prozent ist.

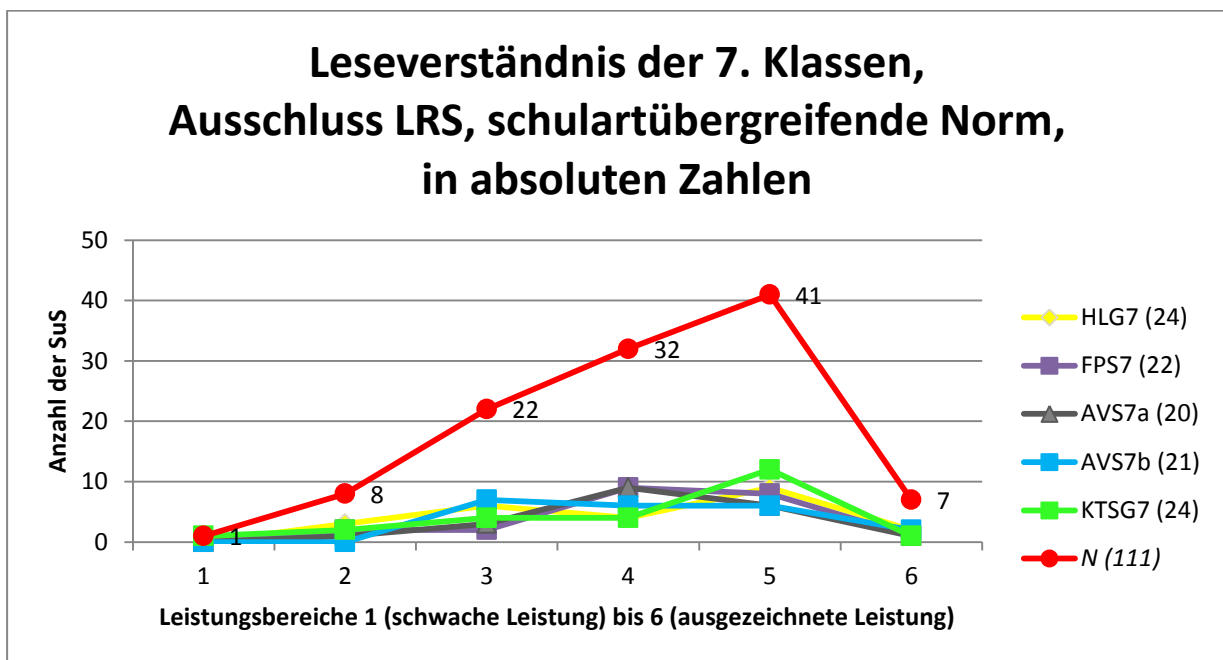


Abb. V.3: Verteilung der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses in absoluten Zahlen

Das Leistungsbild ohne die Probanden mit LRS zeigt sich vergleichbar mit demjenigen, das die LRS-Probanden einschließt. Insgesamt 48 SuS sind in ihren Leistungen überdurchschnittlich oder besser. Zwei der Siebtklässler mit LRS liegen mit ihrem Leseverständnis unter dem Durchschnitt (LB 2), zwei im unteren Durchschnitt (LB 3), drei im oberen Durchschnitt (LB 4) und zwei über dem Durchschnitt (LB 5). Somit wird deutlich, dass die SuS mit LRS das Leistungsspektrum ohne die beiden Extreme abdecken.

In Abb. V.4 sind die erreichten Leistungen innerhalb der einzelnen Klassen anhand der prozentualen Verteilung zu sehen. Da lediglich in Klasse HLG7 keine Probanden mit LRS sind, liegt der Fokus auf den anderen Klassen. Dabei stellt sich heraus, dass das Bild nicht derart homogen in der Verteilung ist, wie Abb. V.3 suggeriert. So ist die Gesamtschulklasse KTSG7 herausragend, denn ca. 54% der SuS dieser Klasse weisen ein Leseverständnis auf, das über dem Durchschnitt liegt oder sogar ausgezeichnet ist. Im Vergleich dazu liegen nur ca. 43% der Stichprobe in diesen Leistungsbereichen (5 & 6). Die Leistungen der Klasse AVS7b dagegen liegen eher im Durchschnitt, denn ca. 62% der Klasse erreichen die Leistungsbereiche 3 und 4.

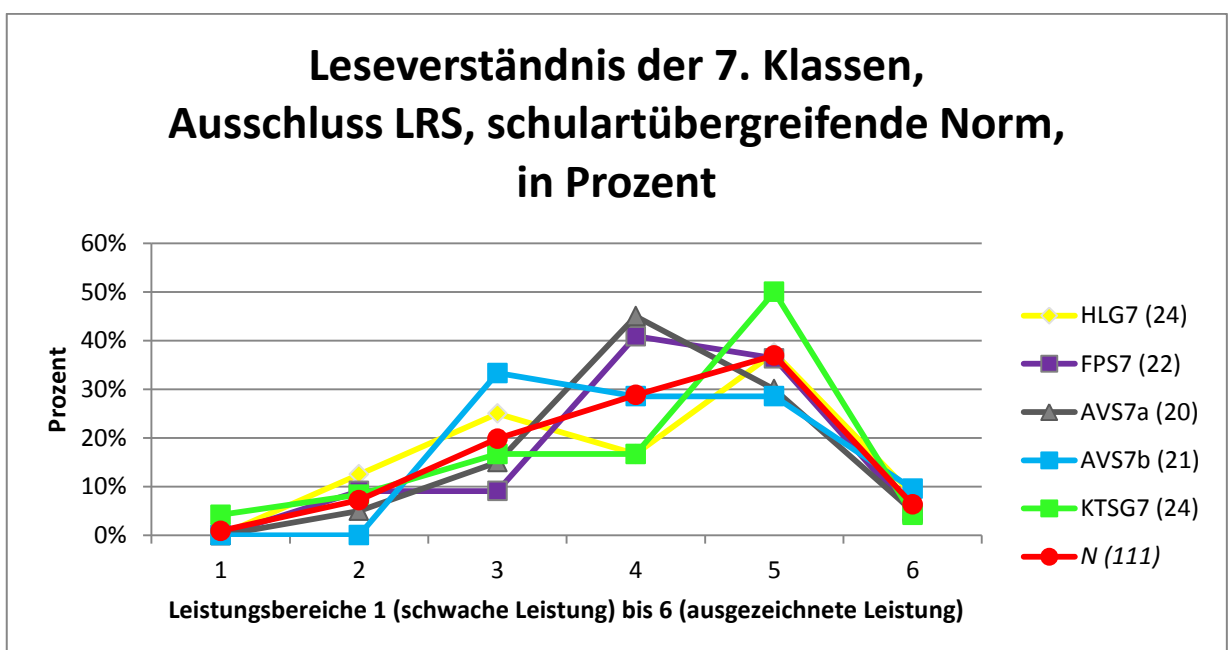


Abb. V.4: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses

Abb. V.4 zeigt, dass insgesamt 72.07% (80 der 111 Testpersonen) mit ihrem Leseverständnis in der oberen Hälfte des Spektrums liegen, d.h. im oberen Durchschnitt bis zu ausgezeichneten Leistungen. Demgegenüber stehen 8.12% ( $n = 9$  SuS) der Stichprobe, die unter dem Durchschnitt und schlechter sind. Wenn man die Leistungen der SuS im unteren Durchschnitt mit einbindet, sind es 27.93% der Stichprobe, die in der unteren Leistungshälfte liegen. Die individuelle Verteilung in den Klassen ist tendenziell homogen, es sind keine großen Unterschiede zu erkennen.

V.2.1.2 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DES LESEVERSTÄNDNISSSES MIT DER GYMNASIALEN NORM – 7. JAHRGANG

Bei der Auswertung der Ergebnisse gemessen an der gymnasialen Norm ist zu erwarten, dass diese etwas schlechter ausfallen als beim schulartübergreifenden Vergleich. Die folgende Tabelle (Tab. V.8) gibt einen Überblick.

Tab. V.8: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 5 über Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	4 / 16.67%	5 / 20.83%	4 / 16.67%	6 / 25%	4 / 16.67%	1 / 4.17%
FPS7 (23)	2 / 8.7%	3 / 13.04%	9 / 39.13%	8 / 34.78%	1 / 4.35%	0 / 0%
AVS7a (24)	2 / 8.33%	3 / 12.5%	11 / 45.83%	6 / 25%	1 / 4.17%	1 / 4.17%
AVS7b (24)	1 / 4.17%	7 / 29.17%	7 / 29.17%	5 / 20.83%	4 / 16.67%	0 / 0%
KTSG7 (25)	6 / 24%	2 / 8%	4 / 16%	8 / 32%	5 / 20	0 / 0%
N (120)	15 / 12.5%	20 / 16.67%	35 / 29.17%	33 / 27.5%	15 / 12.5%	2 / 1.67%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Es liegen die Leistungen von insgesamt 17 SuS der Stichprobe 7. Jahrgangsstufe über dem Durchschnitt oder besser, was 14.17% der Probanden (inkl. der Testpersonen mit LRS) ausmacht. Je eine Testperson aus den Klassen HLG7 und AVS7a hat mit ihren Leistungen die oberen 5% (PR 96-100) erreicht, die anderen 15 sind zwischen PR 76-95. Auch hier sind es wieder die beiden Klassen HLG7 und AVS7b, die sehr viele SuS in diesem Leistungsbereich haben. Nur die Klasse KTSG7 hat mit fünf eine Testperson mehr. Die Klassen AVS7a und FPS7 haben je nur einen SoS über dem Durchschnitt. Kontrastiv dazu ist festzuhalten, dass 35 SuS (29.17%) unterdurchschnittliche bzw. schwache Leistungen zeigen. Etwas mehr als die Hälfte zeigt Leistungen im Durchschnittsbereich (LB 3 und LB 4).

Um ein genaueres Bild über die einzelnen Klassen zu bekommen, zeigt Abb. V.5 die Verteilung der Leistungsbereiche in absoluten Zahlen getrennt nach Klassen. Es zeigen sich keine großen Differenzen zwischen den Klassen. Auffällig ist dennoch das Ergebnis der Klasse KTSG7, denn sowohl im Leistungsbereich 1 (schwache Leistung) als auch im Leistungsbereich 4 (oberer Durchschnitt) sind zwei Spitzen in der Kurve zu

erkennen. Bei der Klasse AVS7b dagegen gibt es 14 von 24 Testpersonen, die beim Leseverständnis unter dem Durchschnitt oder im unteren Durchschnittsbereich liegen. AVS7a hat eine Spitze im unteren Durchschnitt (LB 3). Die 7. Klasse der FPS hat ebenso einen Schwerpunkt in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums. Hier sind 14 von 23 SuS mit ihren Leistungen einzuordnen, demgegenüber erreichen neun die obere Hälfte. Festzuhalten bleibt, dass es nicht einen Probanden der Klasse FPS7, AVS7b und KTSG7 gibt, der ausgezeichnete Leistungen nachweisen kann. Dieses Leistungsniveau ist nur in den Klassen HLG7 und AVS7a zu finden, die jeweils eine Testperson mit ausgezeichnetem Leseverständnis haben.

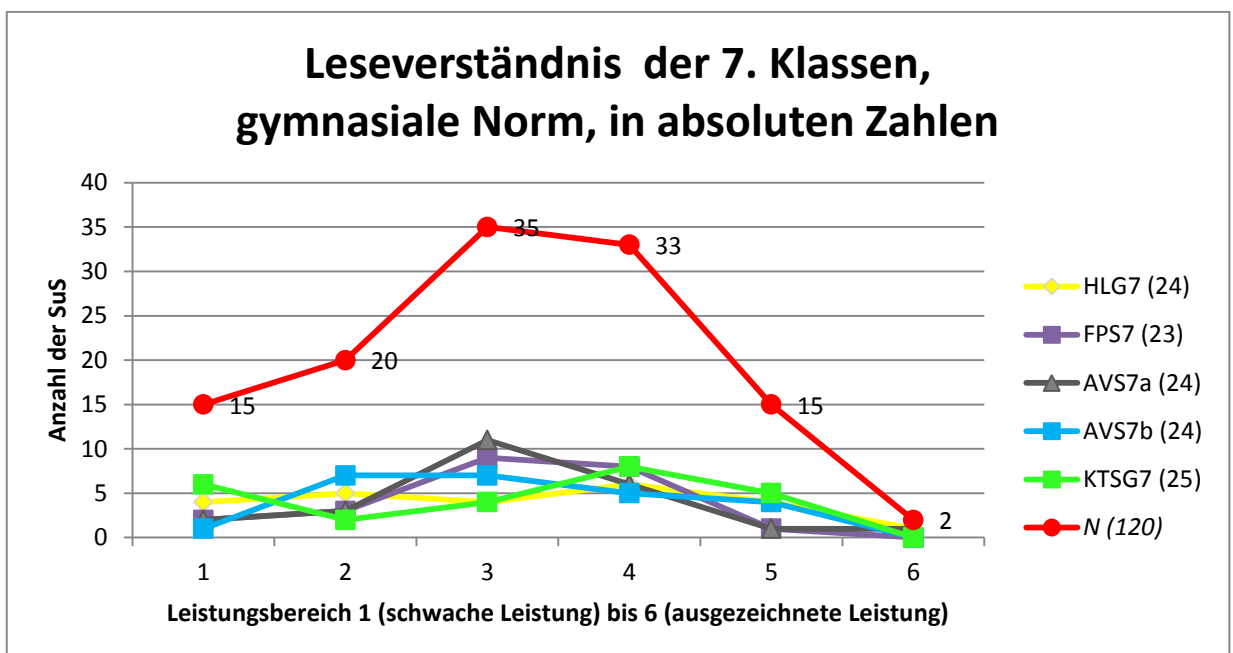


Abb.V.5: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses

Obwohl die Klassengrößen der 7. Klassen kaum voneinander abweichen, wenn die LRS-Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, lohnt sich ein Blick auf die prozentuale Verteilung der SuS auf dem Leistungsspektrum (Abb. V.6). Hier zeigen sich deutlich klassenspezifische Unterschiede.

Außer KTSG7 und HLG7 haben alle anderen 7. Klassen die meisten SuS im unteren Durchschnitt. Der Leistungsbereich 5 (über Durchschnitt) ist noch relativ häufig in den Klassen AVS7b (16.67%), HLG7 (16.67%) sowie KTSG7 (20%) zu finden. Die

Leistungen in diesem Bereich sind in der AVS7a (4.17%) und FPS7 (4.35%) mit nur ca. 4% vertreten, wie aus Abb. V.6 ersichtlich ist.

Die Gesamtleistungen der Stichprobe 7. Jahrgangsstufe ergeben deskriptiv annähernd eine gaußsche Normalverteilung, wobei die beiden Extreme (schwache Leistung und ausgezeichnete Leistung) sich deutlich voneinander unterscheiden, da es gemessen an der gymnasialen Norm 15 SuS im schwachen Leistungsbereich (1) gibt. Im schulartübergreifenden Vergleich mit nur einer Testperson ist dies deutlich weniger.

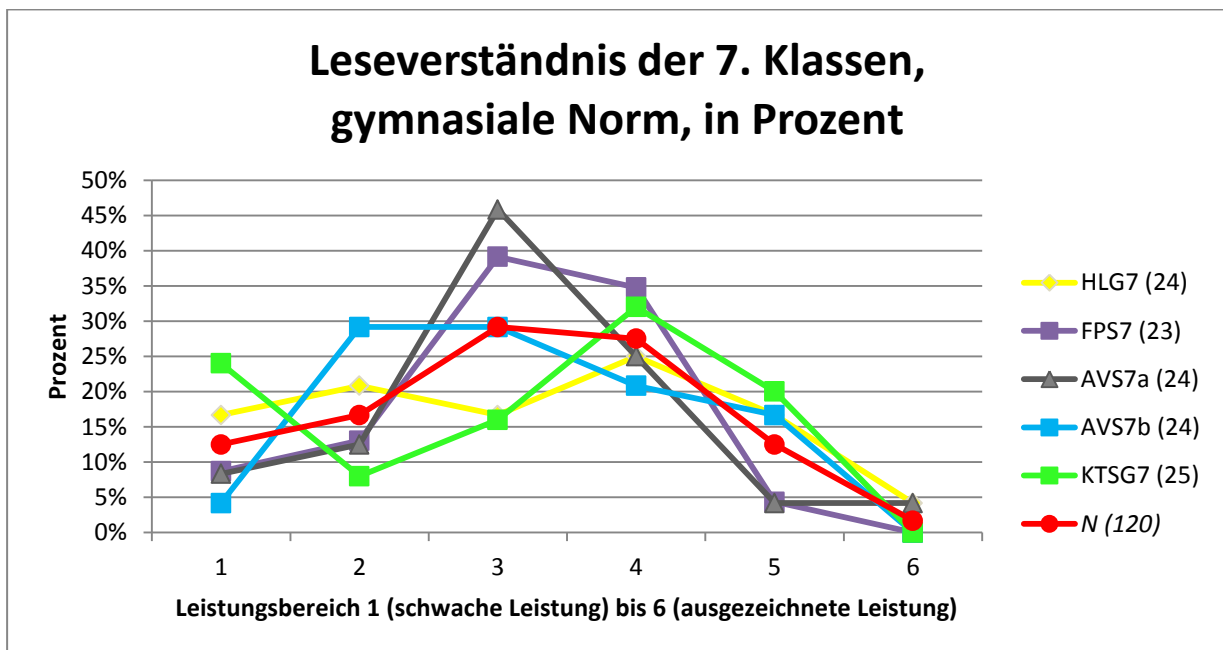


Abb.V.6. Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses

Da die Probanden mit LRS aus den statistischen Berechnungen (vgl. Kap. V.1.1) ausgeschlossen worden sind, werden die Ergebnisse ohne diese Probanden nachfolgend beschrieben. Tab. V.9 gibt einen Überblick über die Ergebnisse dieser reduzierten Stichprobe.

Bei den 111 verbleibenden Siebtklässlern unter Ausschluss von LRS ist eine Verdichtung der Ergebnisse im Durchschnitt, d.h. Leistungsbereiche 3 und 4, zu erkennen. Mit 55.86% haben mehr als die Hälfte der Siebtklässler ein durchschnittliches Leseverständnis, d.h. sie liegen zwischen PR 26-75. Hier bleiben die Ergebnisse der Klasse HLG7 wiederum unverändert, da sie keine Lerner mit LRS hat. Betrachtet man

die Gesamtleistungen, so sind 17 Probanden (15.31%) überdurchschnittlich oder besser in ihrem Leseverständnis. Es sind zwei SuS (HLG7 und AVS7a), deren Leseverständnis gemessen an der gymnasialen Norm unter den besten 5% liegt.

Tab. V.9: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen sowie Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	4 / 16.67%	5 / 20.83%	4 / 16.67%	6 / 25%	4 / 16.67%	1 / 4.17%
FPS7 (22)	2 / 9.09%	3 / 13.64%	8 / 36.36%	8 / 36.36%	1 / 4.55%	0 / 0%
AVS7a (20)	1 / 5%	3 / 15%	9 / 45%	5 / 25%	1 / 5%	1 / 5%
AVS7b (21)	1 / 4.76%	6 / 28.57%	6 / 28.57%	4 / 19.05%	4 / 19.05%	0 / 0%
KTSG7 (24)	5 / 20.83%	2 / 8.33%	4 / 16.67%	8 / 33.33%	5 / 20.83%	0 / 0%
N (111)	13 / 11.71%	19 / 17.12%	31 / 27.93%	31 / 27.93%	15 / 13.51%	2 / 1.8%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Die oben angesprochene leichte Varianz im Klassenvergleich zeigt Abb. V.7. Die Abweichungen in absoluten Zahlen sind nicht groß und tendenziell sind die Ergebnisse gleich verteilt. Somit erscheinen die Klassenleistungen im Vergleich homogen.

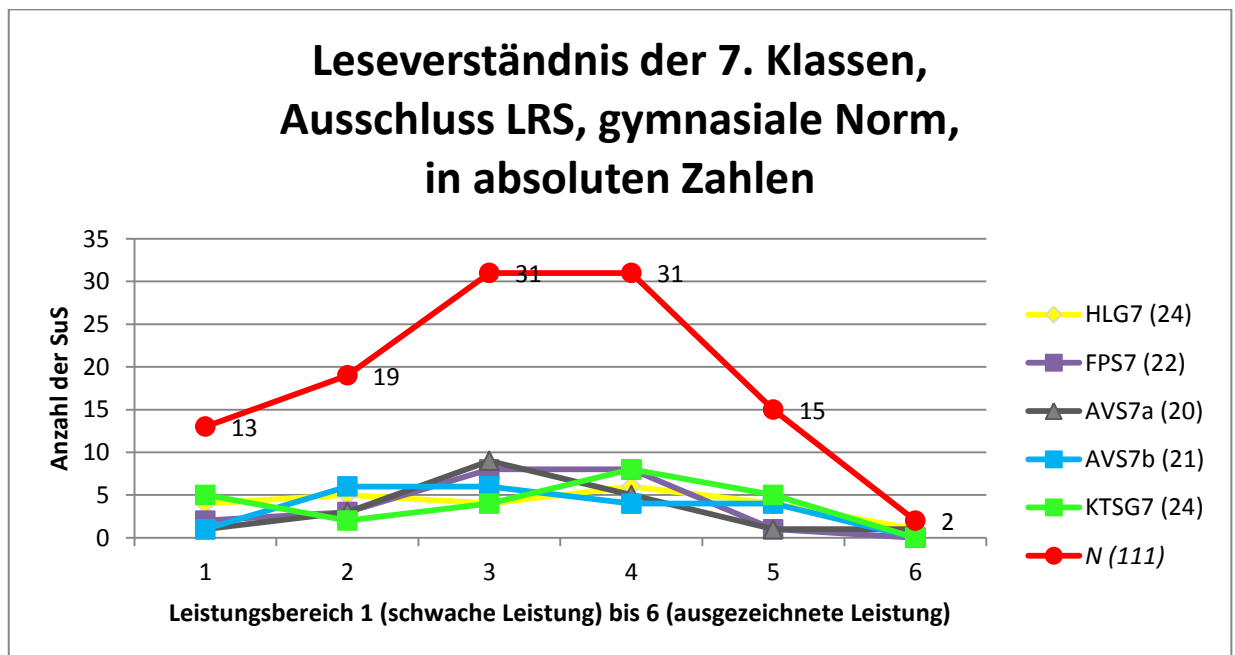


Abb. V.7: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im



*gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses*

Die prozentuale Verteilung gibt mehr Aufschluss über das Leistungsspektrum, da die Klassenstärken durch den Wegfall der von LRS betroffenen SuS stärker variieren, was sich nicht direkt aus der graphischen Darstellung in absoluten Zahlen erschließt.

Aufgefächert sieht es so aus, dass das Leseverständnis der SuS der FPS7 im Prinzip dem Ergebnis der gesamten Stichprobe entspricht, denn sowohl im oberen als auch im unteren Durchschnitt liegen je 36.36% der Klasse. 9.09% der Klasse sind unter den schwächsten 10% zu finden und 4.55% über dem Durchschnitt.

Die Klasse AVS7a weist eine deutliche Spitze mit 45% im unteren Durchschnitt (LB 3) auf. Demgegenüber zeigt sie mit je 5% der Klasse sowohl schwache sowie überdurchschnittliche als auch ausgezeichnete Leistungen. Die Parallelklasse AVS7b zeigt eine völlig andere Verteilung. Hier sind besonders viele SuS mit ihren Ergebnissen (je 38.57%) in den Leistungsbereichen 2 und 3 zu finden, aber auch in den Leistungsbereichen 4 und 5 mit je 19.05%. Die Stichprobe 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) zeigt, dass 62 von 111 SuS (55.86%) ein durchschnittliches Leseverständnis haben. 17 von 111 SuS (15.32%) erreichen das obere Leistungsviertel und 32 SuS (28.83%) das untere Viertel.

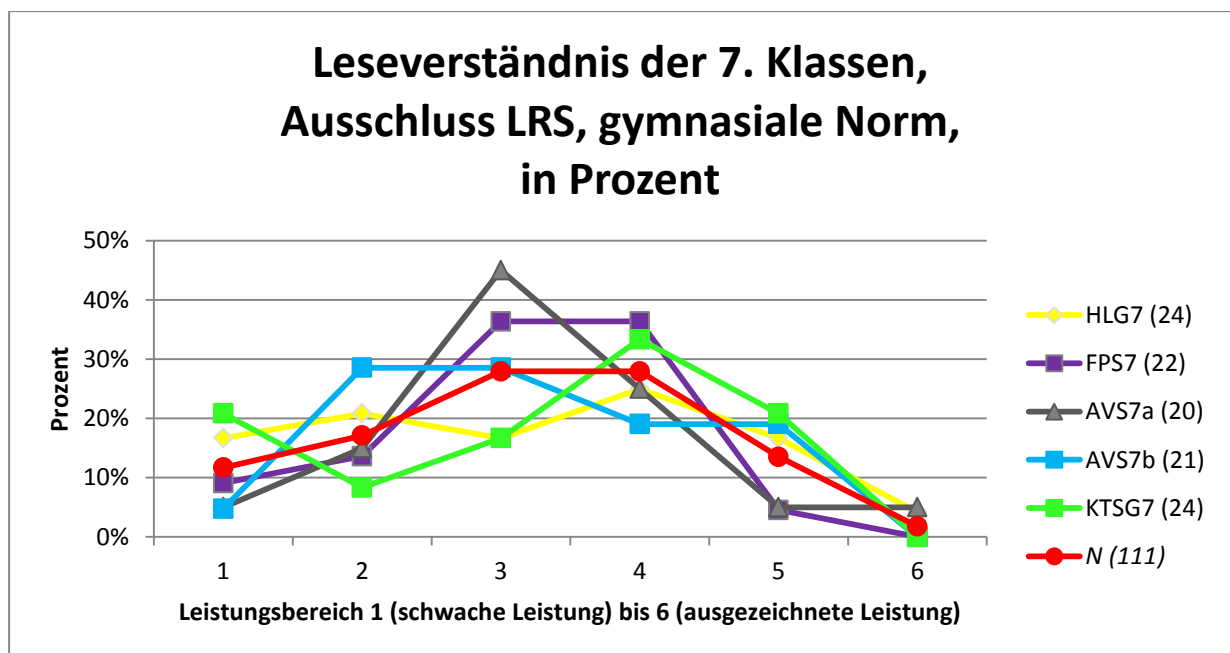


Abb. V.8.: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die

*Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses*

Zusammenfassend lässt sich nach den deskriptiven Ergebnissen sagen, dass die Stichprobe 7. Jahrgangsstufe kongruent mit der Normstichprobe ist. Konkret heißt dies, dass die immersiv unterrichteten SuS keine Defizite in Bezug auf ihr Leseverständnis aufweisen.

Nach Betrachtung aller Ergebnisse stellt sich die Frage, ob es möglicherweise einen Unterschied zwischen den SuS, die zwei Sachfächer auf Englisch haben, und denjenigen, die in einem Sachfach immersiv unterrichtet werden, gibt. Die Klassen HLG7 sowie die FPS7, die zwei Unterrichtsfächer auf Englisch belegen, zeigen deskriptiv einige Abweichungen auf. Dies wird in Kapitel V.2.3 vertieft.

V.2.2 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DES LESEVERSTÄNDNISSES DER 10. JAHRGANGSSTUFE

*Tab. V.10: Übersicht über die Zuordnung der Rohwerte des Leseverständnisses in die Leistungsbereiche für eine schulartunabhängige sowie gymnasiale Kategorisierung für die 10. Klasse*

	<b>schulartübergreifende Norm</b>	<b>gymnasiale Norm</b>
Ausgezeichnete Leistung:	RW 22 & mehr	RW 23 & mehr
Überdurchschnittliche Leistung:	RW 17 bis 21	RW 18 bis 22
Durchschnittliche Leistung (oberer Durchschnitt):	RW 13 bis 16	RW 15 bis 17
Durchschnittliche Leistung (unterer Durchschnitt):	RW 9 bis 12	RW 11 bis 14
Unterdurchschnittliche Leistung:	RW 6 bis 8	RW 8 bis 10
Schwache Leistung:	RW 4 bis 5	RW 7
Sehr schwache Leistung:	RW 3 & weniger	RW 6 & weniger

In Tab. V.10 ist dargestellt, wie die Rohwerte für die 10. Jahrgangsstufe kategorisiert und abhängig von der zugrunde gelegten Vergleichsnorm (schulartübergreifend oder gymnasiale Norm) interpretiert werden. Die Analyse wird analog zur 7. Jahrgangsstufe detailliert dargestellt, beginnend mit einem ausführlichen schulartübergreifenden Vergleich und anschließend mit einem Vergleich mit der gymnasialen Norm. Beides

wird sowohl inklusive der Testpersonen mit LRS als auch unter Ausschluss dieser Gruppe beschrieben.

V.2.2.1 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DES LESEVERSTÄNDNISSES MIT DER SCHULARTÜBERGREIFENDEN NORM – 10. JAHRGANG

Die Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe umfasst ebenfalls  $N = 120$  SuS mit insgesamt nur sechs Probanden, bei denen eine offiziell festgestellte LRS vorliegt. Zunächst soll die gesamte Stichprobe 10. Jahrgangsstufe schulartübergreifend beleuchtet werden. In Anlehnung an Kap. V.2.1.1 zeigt die folgende Tabelle (vgl. Tab. V.11) eine Übersicht über die Ergebnisse des Leseverständnisses der Zehntklässler in absoluten Zahlen sowie in Prozentangaben für die Gesamtstichprobe 10. Jahrgangsstufe getrennt nach den berücksichtigten Schulklassen.

Tab. V.11: Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und in Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	1 / 3.85%	0 / 0%	6 / 23.08%	8 / 30.77%	10 / 38.46	1 / 3.85%
FPS10 (23)	0 / 0%	2 / 8.7%	5 / 21.73%	3 / 13.04%	9 / 39.14%	4 / 17.39%
AVS10a (22)	1 / 4.55%	1 / 4.55%	8 / 36.36%	6 / 27.27%	5 / 22.73%	1 / 4.55%
AVS10c (22)	0 / 0%	0 / 0%	5 / 22.73%	11 / 50%	4 / 18.18%	2 / 9.09%
KTSG10 (27)	0 / 0 %	2 / 7.41%	5 / 18.52%	15 / 55.56%	4 / 14.82%	1 / 3.7%
<i>N</i> (120)	2 / 1.67%	5 / 4.1%	29 / 24.17%	43 / 35.83%	32 / 26.66%	9 / 7.5%

LB = Leistungsbereiche; () = Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

1.67% der Zehntklässler ( $n = 2$  SuS) zeigen eine schwache Leistung im Leseverständnis. Sie gehören damit zu den schwächsten 10% aller Leser. Demgegenüber erreichen 34.17% ( $n = 41$  SuS) der Zehntklässler eine überdurchschnittliche bis ausgezeichnete Leistung (LB 5 und LB 6), indem sie die Prozenträge 76 bis 100 erreichen. Sie liegen mit ihren Leistungen unter den 25% der besten Leser.

In Abb. V.9 ist die Verteilung auf dem Leistungsspektrum gemessen an der schulartübergreifenden Norm zu erkennen. Es zeigt sich hier, dass besonders der

Leistungsbereich 4 (oberer Durchschnitt) bei den Klassen KTSG10 sowie AVS10c häufig erreicht wurde.

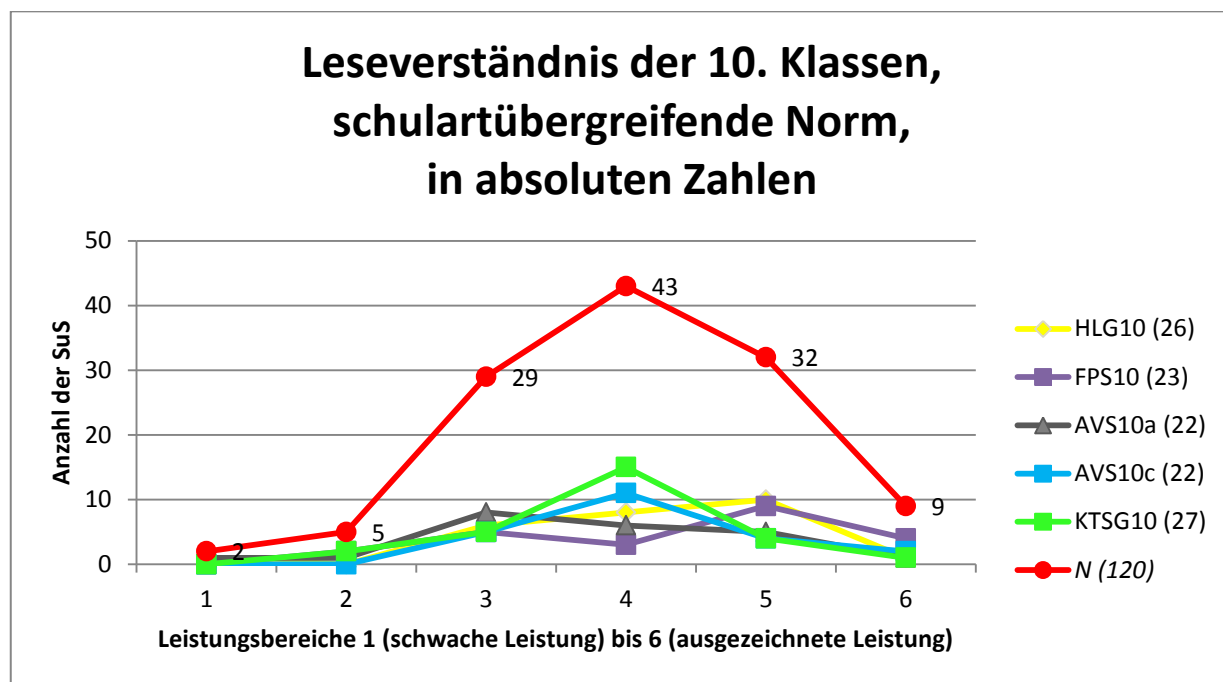


Abb. V.9: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses

In der Klasse HLG10 schnitten zehn SuS überdurchschnittlich gut ab, bei der Klasse FPS10 sind es neun. Die drei anderen Klassen variieren zwischen vier (AVS10c & KTSG10) und fünf Personen (AVS10a). Ausgezeichnete Leistungen zeigen insgesamt neun Probanden, von denen vier der Klasse FPS10 angehören, zwei der AVS10c und je einer aus den verbleibenden drei Klassen kommt. Der obere Durchschnitt wurde von den meisten Testpersonen erreicht ( $n = 43$  SuS), von denen 15 aus der Gesamtschulklasse KTSG10 stammen, 17 von der AVS kommen, acht aus der HLG10 und drei aus der FPS10.

Die Stichprobe 10. Jahrgangsstufe zeigt in der Graphik (Abb. V.9) eine Häufung im oberen Durchschnitt (LB 4) und danach die meisten SuS ( $n = 32$ ) im Leistungsbereich 5, d.h. im Bereich der überdurchschnittlichen Leistungen. Da die Klassenstärken in der Stichprobe sehr variieren, lohnt sich hier ein Blick auf die prozentuale Verteilung.

Die prozentuale Verteilung in Abb. V.10 verdeutlicht die Distribution der Leistungsbereiche innerhalb der einzelnen Klassen und relativiert den Vergleich der absoluten Zahlen. Es wird die Varianz zwischen den individuellen Klassen evident. So zeigen die Klassen FPS10 (39.14%) und HLG10 (38.46%) eine Leistungsspitze im Leistungsbereich 5 (über Durchschnitt). In diesem Bereich folgt dann AVS10a mit 22.73%, die beiden anderen Klassen AVS10c (18.18%) und KTSG10 (14.82%) liegen im unteren Fünftel. Vor allem im Leistungsbereich 6 (ausgezeichnete Leistung) zeigt erneut die FPS10 mit 17.39% ihrer Klassenmitglieder ein hohes Vermögen im Bereich Leseverständnis.

Wenn man sich die unterdurchschnittlichen Leistungen (LB 2) ansieht, so ist es interessant, dass die Klassen AVS10c und HLG10 gar keine SuS haben, die in diesen Leistungsbereich fallen, in der FPS10 dagegen zwei Probanden (8.7%) diesen Leistungsbereich erreicht haben. Demgegenüber hat je eine Testperson der Klassen HLG10 (3.85%) und AVS10a (4.55%) schwache Leistungen (LB 1) beim Leseverständnis gezeigt. Dies verstärkt den Eindruck, dass möglicherweise die Frage nach ein oder zwei BIU-Sachfächern Aufschluss geben könnte.

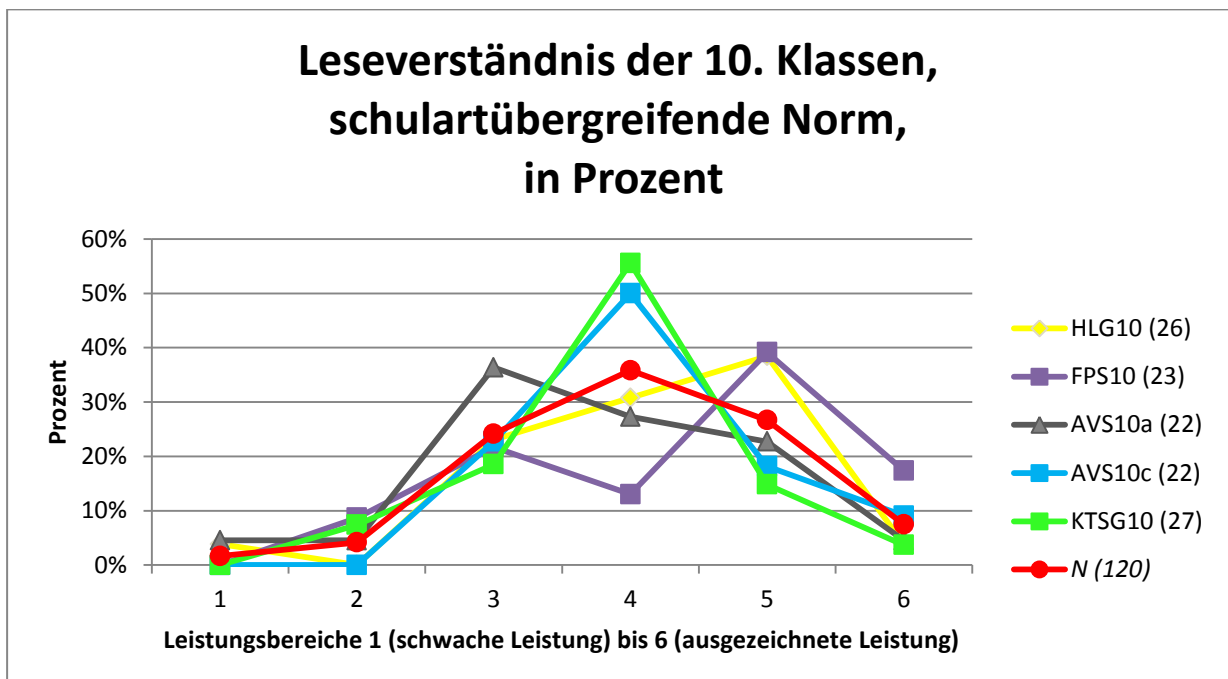


Abb. V.10: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses

Betrachtet man die Stichprobe 10. Jahrgangsstufe in ihrer Gesamtheit, so liegt ein geringer Anteil im unteren Leistungsviertel mit nur 5.77%. Im mittleren Bereich liegen 60% mit ihren Leistungen, und das obere Viertel haben 34.17% erreicht. Insgesamt erreichen 84 von 120 Testpersonen die obere Hälfte des Leistungsspektrums. Das sind 70%, deren Leseverständnis im schulartübergreifenden Vergleich in der oberen Leistungshälfte liegt. Im Vergleich zu den Siebtklässlern ( $n = 50$  SuS (41.67%)) sind bzgl. des Leseverständnisses weniger Zehntklässler ( $n = 41$  SuS (34.17%)) im oberen Leistungsviertel, aber auch weniger im unteren Viertel (10. Jahrgang:  $n = 7$  SuS (5.83%); 7. Jahrgang:  $n = 11$  SuS (9.17%)).

Da die bisherige Darstellung der Verteilung analog zu den 7. Klassen sowohl nach absoluten Zahlen als auch in Prozent die SuS mit LRS eingeschlossen hat, werden die Leistungen letzterer im Folgenden aus der Beschreibung der Ergebnisse ausgenommen. Die im Anschluss folgende Tab. V.12 gibt eine Übersicht über die Grunddaten der Leistungen im Bereich Leseverständnis der Stichprobe 10. Jahrgang ohne Probanden mit LRS. Es sind insgesamt sechs Testpersonen von LRS betroffen – je zwei SuS aus den Klassen FPS10, AVS10a und KTSG10. In den Klassen HLG10 und AVS10c sind keine LRS-Probanden, somit bleiben die Ergebnisse dieser beiden Klassen unverändert.

Tab. V.12: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	1 / 3.85%	0 / 0%	6 / 23.08%	8 / 30.77%	10 / 38.46	1 / 3.85%
FPS10 (21)	0 / 0%	2 / 9.52%	5 / 23.81%	2 / 9.52%	8 / 38.1%	4 / 19.05%
AVS10a (20)	1 / 5%	1 / 5%	7 / 35%	5 / 25%	5 / 25%	1 / 5%
AVS10c (22)	0 / 0%	0 / 0%	5 / 22.73%	11 / 50%	4 / 18.18%	2 / 9.09%
KTSG10 (25)	0 / 0%	2 / 8%	4 / 16%	14 / 56%	4 / 16%	1 / 4%
<i>N</i> (114)	2 / 1.75%	5 / 4.39%	27 / 23.68%	40 / 35.09%	31 / 27.19%	9 / 7.9%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Die Klasse FPS10 zeigt folgende Verteilung auf dem Leistungsspektrum: 12 von 21 SuS (57.14%) sind überdurchschnittlich und besser (LB 5 und LB 6), nur zwei (9.52%) haben ein unterdurchschnittliches Leseverständnis (LB 2); alle anderen SuS zeigen

durchschnittliche Leistungen (LB 3 und LB 4), wobei eine Verdichtung im unteren Durchschnitt zu erkennen ist. Aus der Klasse AVS10a erreichen nur 30% das obere Viertel des Leistungsspektrums ( $n = 6$  SuS) und 60% den Bereich Durchschnitt ( $n = 12$  SuS), nur 10% liegen unter dem Durchschnitt (je ein Proband in den Leistungsbereichen 1 und 2). Bei der KTS10G sind 20% der Zehntklässler im oberen Viertel ( $n = 5$  SuS) und 72% im Durchschnitt ( $n = 18$  SuS); nur 8% ( $n = 2$  SuS) liegen im Leistungsbereich 2 unter dem Durchschnitt.

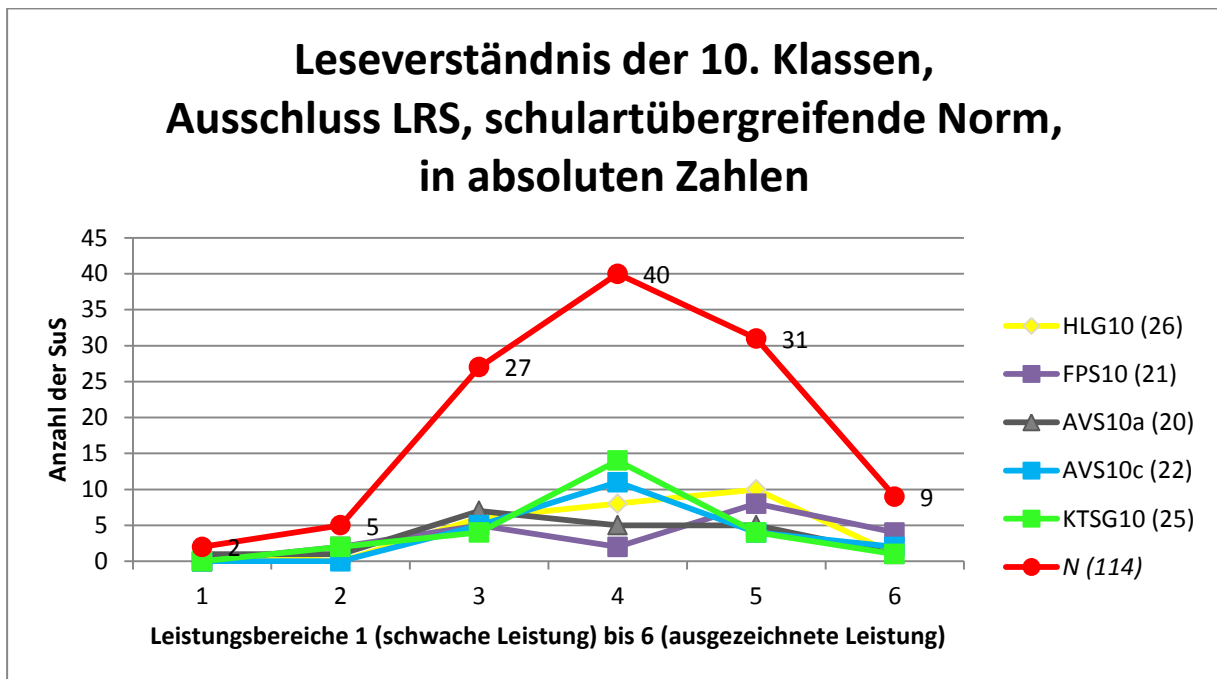


Abb. V.11.: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses

Abb. V.11 zeigt die Klassen im schulartübergreifenden Vergleich, zunächst in absoluten Zahlen. Es wird ersichtlich, dass besonders der Klassenvergleich für den Leistungsbereich 4 eine große Streuung zeigt. Insgesamt 40 Probanden haben ein Leseverständnis im unteren Durchschnitt (HLG10:  $n = 6$  SuS; FPS:  $n = 5$  SuS; AVS10a:  $n = 7$  SuS; AVS10c:  $n = 5$  SuS, KTSG10:  $n = 4$  SuS). Beim überdurchschnittlichen Leseverständnis (LB 5) ergibt sich eine weniger starke Streuung. Hier wird aber ein Unterschied zwischen den Klassen mit zwei BIU-Sachfächern gegenüber denen mit nur einem BIU-Sachfach deutlich. Zehn SuS aus der Klasse HLG10 und acht SuS aus der Klasse FPS10 haben den Leistungsbereich 5 erreicht. Diesen Zahlen gegenüber stehen

nur fünf SuS der Klasse AVS10a und jeweils 4 SuS aus den Klassen AVS10c sowie KTSG10. Auch für die 10. Klassen wird analog zu den 7. Klassen die Frage eines möglichen Einflusses von BIU/IM auf die L1-Lesefähigkeit in Kap. V.2.3 gestellt, da dies die zentrale Frage der vorliegenden Pilotstudie ist.

Im prozentualen Vergleich (Abb. V.12) wird deutlich, dass die Klassengrößen als Referenz wichtig sind. Die Kurve der FPS10 macht evident, wie leistungsstark diese Klasse insgesamt ist; ein ähnliches Bild zeigt HLG10. Hier wird auch das verhältnismäßig schlechte Abschneiden der Klasse AVS10a ersichtlich, deren prozentual höchster Anteil im unteren Durchschnitt liegt. Auffällig im Leistungsbereich 4 sind die Klassen KTSG10 (56%) und AVS10c (50%), denn es ist mindestens die Hälfte der Klasse zwischen den Prozenträngen 51 und 75.

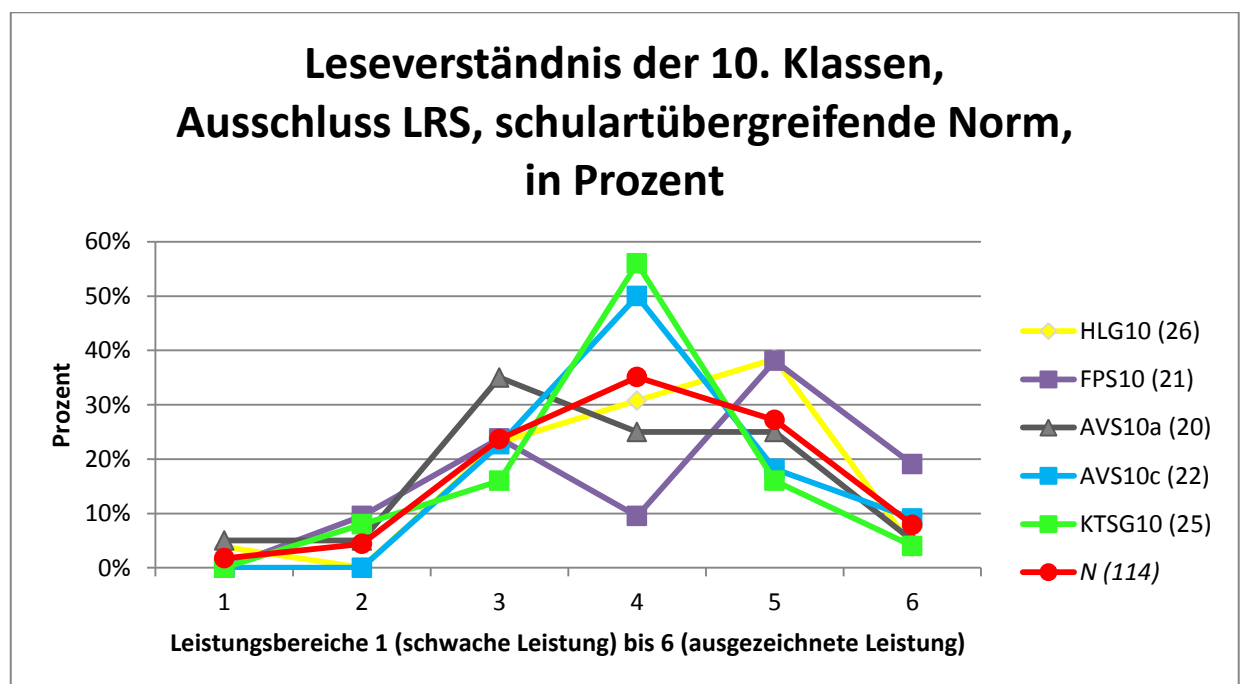


Abb. V.12: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses

Sieht man sich die Leistungen der Stichprobe 10. Jahrgang in ihrer Gänze an, zeigt sich, dass das Leseverständnis verglichen mit der schulartübergreifenden Normstichprobe besser ist. Die Verteilung zeigt, wie hoch der prozentuale Anteil von Testpersonen in der oberen Leistungshälfte ist. Es sind 80 von 114 SuS (70.18%), die in der oberen



Hälfte des Leistungsspektrums mit ihrem Leseverständnis liegen, d.h. innerhalb der Prozenträge 51 bis 100.

Es sind 35.09% der Zehntklässler unter den Prozenträgen 76 bis 100, d.h. im oberen Leistungsviertel. Das mittlere Bereich (PR 26-75) haben insgesamt 58.77% der SuS erreicht. Demgegenüber stehen nur 6.14% dieser Stichprobe im unteren Viertel (PR 0-25). Es zeigt sich also hier deskriptiv eine Verschiebung der Glockenkurve in den leistungsstärkeren Bereich.

Ob sich dieses deskriptiv in den leistungsstärkeren Bereich verschobene Ergebnis auch in Referenz zur gymnasialen Norm ergibt, zeigt Kap. V.2.2.2.

V.2.2.2 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DES LESEVERSTÄNDNISSES MIT DER GYMNASIALEN NORM – 10. JAHRGANG

Tab. V.13 gibt eine Übersicht über die Leistungen im Leseverständnis der 10. Klassen im Vergleich mit der gymnasialen Norm. Es werden sowohl die absoluten Zahlen als auch die prozentuale Verteilung getrennt nach Klassen aufgeführt.

Tab. V.13: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 5 über ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	1 / 3.85%	2 / 7.69%	7 / 26.92%	9 / 34.63%	6 / 23.98%	1 / 3.85%
FPS10 (23)	1 / 4.35%	3 / 13.04%	5 / 21.74%	2 / 8.7%	9 / 39.13%	3 / 13.04%
AVS10a (22)	2 / 9.09%	4 / 18.18%	6 / 27.27%	5 / 22.73%	4 / 18.18%	1 / 4.55%
AVS10c (22)	0 / 0%	0 / 0%	12 / 54.55%	6 / 27.27%	3 / 13.64%	1 / 4.55%
KTSG10 (27)	1 / 3.7%	2 / 7.41%	11 / 40.74%	11 / 40.74%	1 / 3.7%	1 / 3.7%
N (120)	5 / 4.17%	11 / 9.17%	41 / 34.17%	33 / 27.5%	23 / 19.17%	7 / 5.83%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Auffallend ist das Ergebnis der Klasse AVS10c, die auch im gymnasialen Vergleich keine SuS hat, die unter dem Durchschnitt abschneiden. Dafür sind es 18.19 % ( $n = 4$  SuS), die über dem Durchschnitt liegen. Es ist somit die Majorität dieser Klasse, die den durchschnittlichen Bereich (oberer und unterer Durchschnitt) erreicht hat.

Die Klasse KTSG10 nähert sich deskriptiv einer gaußschen Glockenkurve in der Verteilung auf das Leistungsspektrum (Abb. V.13) an. 81.38% der Klasse haben ein durchschnittliches Leseverständnis. Die Leistungsverteilung der Klasse FPS10 dagegen ist anders. Neun von 23 Mitgliedern dieser Klasse zeigen ein überdurchschnittlich hohes Leseverständnis und drei sind ausgezeichnete Leser. Es sind sieben SuS im durchschnittlichen Bereich und nur drei liegen unter dem Durchschnitt, eine Testperson zeigt nur eine schwache Leistung.

Die beiden verbleibenden Klassen HLG10 und AVS10a zeigen eine deutlichere Streuung der Leistungen. So kann man bei der AVS10a deskriptiv eine fast gleichmäßige Verteilung auf einer Normalverteilungskurve sehen. Bei der Klasse HLG10 dagegen ist deskriptiv eine Glockenkurve in den positiven Leistungsbereich verschoben, wie Abb. V.13 zeigt.

Sieht man sich die Leistungen der Stichprobe 10. Jahrgangsstufe an, so ist festzustellen, dass die Mehrheit ihre Leistungen im leistungsstärkeren Bereich hat. Dies zeigen die folgenden beiden Abbildungen (Abb. V.13 & Abb. V.14), einmal in absoluten Zahlen und einmal in Prozent.

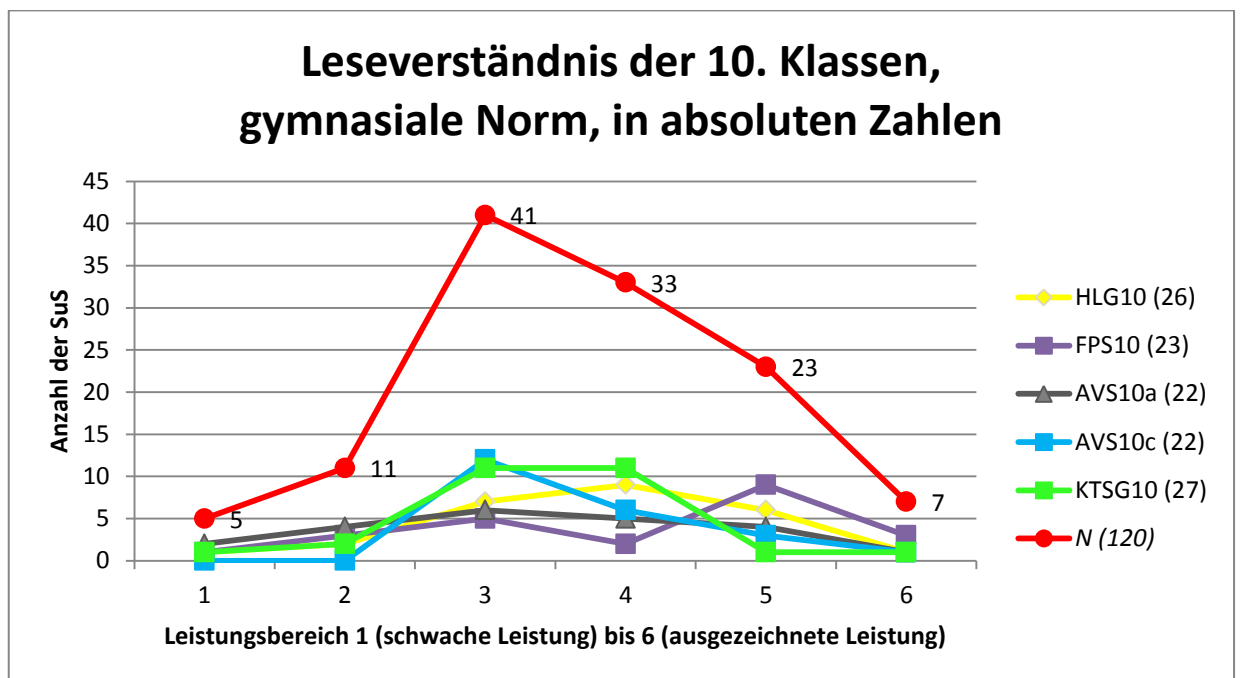


Abb. V.13: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses

57 der 120 Testpersonen aus dem 10. Jahrgang liegen in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums mit ihrem Leseverständnis, während 63 Probanden dieses Jahrgangs in der oberen Hälfte liegen. Insgesamt 30 SuS haben ein ausgezeichnetes ( $n = 7$  SuS) bzw. über dem Durchschnitt ( $n = 23$  SuS) liegendes Leseverständnis.

Die Klassen differieren hinsichtlich der absoluten Zahlen relativ deutlich. So zeigen sich die Ergebnisse der KTSG10 beispielsweise wie oben beschrieben, d.h. tendenziell eine Normalverteilung. Die HLG10 hat im Gegensatz beispielsweise zur FPS10 deutlich mehr SuS im oberen Durchschnitt (LB 4), wobei die FPS10 wiederum mehr SuS im Leistungsbereich 5 (über Durchschnitt) hat.

In Abb. V.14 werden Schwankungen innerhalb der einzelnen Klassen sichtbar. Hier zeigt die Graphik sehr deutlich, dass sich die schwächeren SuS der Klasse AVS10c alle im Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt) befinden. Es gibt keine Probanden dieser Klasse, die unter dem Durchschnitt oder schlechter abschneiden, und dies, obwohl es sich hier um die Ergebnisse gemessen an der gymnasialen Norm handelt. Gemessen an der gymnasialen Norm wäre mit einem etwas schlechteren Ergebnis als beim schulartübergreifenden Vergleich zu rechnen gewesen.

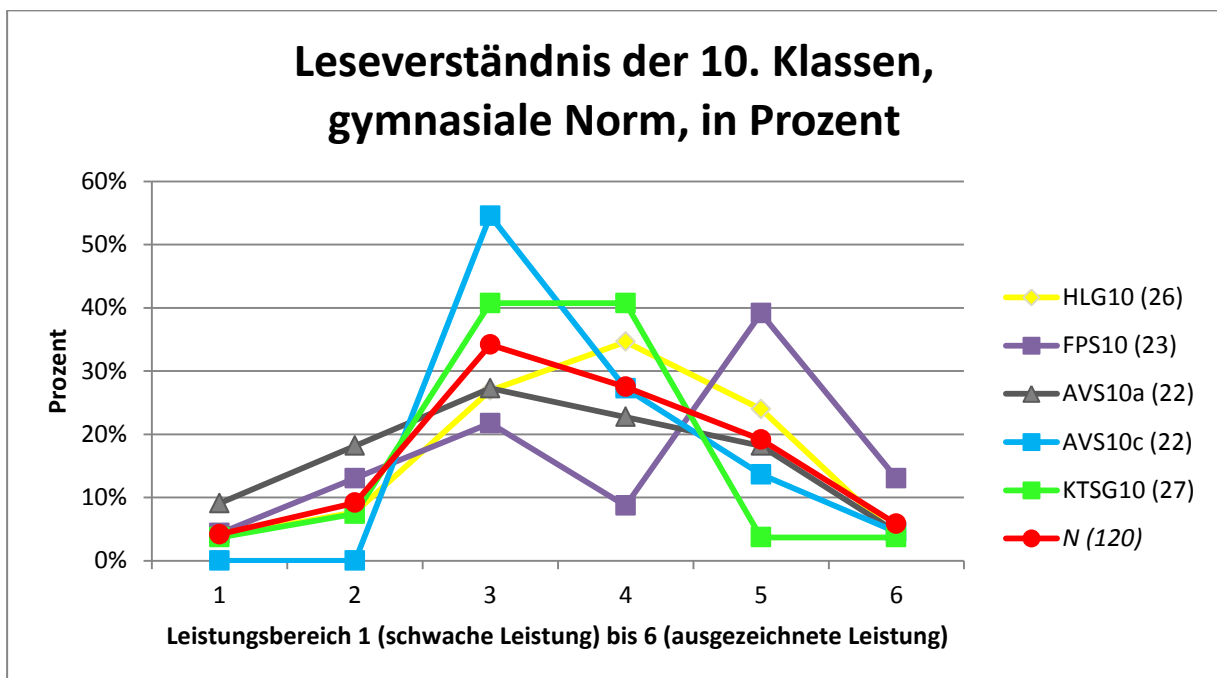


Abb. V.14: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses

Im Vergleich dazu zeigen die Ergebnisse der Klasse HLG 10 eine Spitze im Leistungsbereich 4 (oberer Durchschnitt), wobei die drei darunter liegenden Leistungsbereiche deutlich weniger häufig vertreten sind als die drei oberen Leistungsbereiche. So ist zum Beispiel Leistungsbereich 5 mit 23.98% ( $n = 6$  SuS) vertreten und Leistungsbereich 2 mit nur 7.69% ( $n = 2$  SuS). Die beiden Extreme des Leistungsspektrums sind jeweils mit 3.85% ( $n = 1$  SoS) vertreten, somit wird auch in dieser Klasse eine Tendenz in die obere Leistungshälfte deutlich.

Bei der FPS10 liegen 13.04% ( $n = 3$  SuS) sowohl im ausgezeichneten Bereich (LB 6) als auch unter dem Durchschnitt (LB 2), der schwächste Bereich (LB 1) ist dagegen nur mit 4.35% ( $n = 1$  SoS) vertreten. Der Leistungsbereich 5 (über Durchschnitt) wird von den meisten SuS dieser Klasse erreicht, es sind 39.13% der Klasse. Somit ist auch für diese Klasse eine Tendenz zu erkennen, dass sie insgesamt eine bessere Leistung als die Normstichprobe zeigt.

Die folgende Tabelle enthält die absoluten Zahlen und Prozent unter Ausschluss von Probanden mit LRS. Tab. V.14 gibt einen Überblick sowohl über die absoluten Zahlen als auch die prozentuale Verteilung der Leistungsbereiche innerhalb der einzelnen 10. Klassen.

Tab. V.14: Vergleich des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt unterer (26-50)	LB 4 über Durchschnitt oberer (51-75)	LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
HLG10 (26)	1 / 3.85%	2 / 7.69%	7 / 26.92%	9 / 34.63%	6 / 23.98%	1 / 3.85%
FPS10 (21)	1 / 4.7%	3 / 14.29%	4 / 19.05%	1 / 4.7%	9 / 42.86%	3 / 14.29%
AVS10a (20)	2 / 10%	4 / 20%	4 / 20%	5 / 25%	4 / 20%	1 / 5%
AVS10c (22)	0 / 0%	0 / 0%	12 / 54.55%	6 / 27.27%	3 / 13.64%	1 / 4.55%
KTSG10 (25)	1 / 4%	2 / 8%	9 / 36%	11 / 44%	1 / 4%	1 / 4%
<i>N</i> (114)	5 / 4.39%	11 / 9.65%	36 / 31.58%	32 / 28.07%	23 / 20.18%	7 / 6.14%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Wie bereits im schulartübergreifenden Vergleich erläutert, gibt es Klassen, in denen es keine von LRS betroffenen SuS sind. So geht es in diesem Vergleich vornehmlich um

die Klassen FPS10, AVS10a sowie KTSG10, die jeweils zwei Probanden mit LRS haben.

Die beiden Probanden mit LRS der Klasse FPS10 haben die Leistungsbereiche 3 und 4 erreicht und fehlen damit im durchschnittlichen Bereich. Sie sind nicht unter dem Durchschnitt oder schlechter, was möglicherweise bei einer Lese-Rechtschreibschwäche zu erwarten gewesen wäre.

Die beiden Testpersonen mit LRS der Klasse AVS10a waren im unteren Durchschnitt mit ihrem Leseverständnis (LB 3), d.h. das Gesamtergebnis dieser Klasse wird durch den Ausschluss der LRS Schülerinnen und Schüler besser. Gleiches gilt für die von LRS betroffenen SuS der Klasse KTSG10. Auch sie lagen mit ihrem Leseverständnis verglichen mit der gymnasialen Norm im unteren Durchschnitt.

Abb. V.15 zeigt die Verteilung der individuellen Schülerergebnisse nach Ausschluss der von LRS betroffenen Zehntklässlern in absoluten Zahlen.

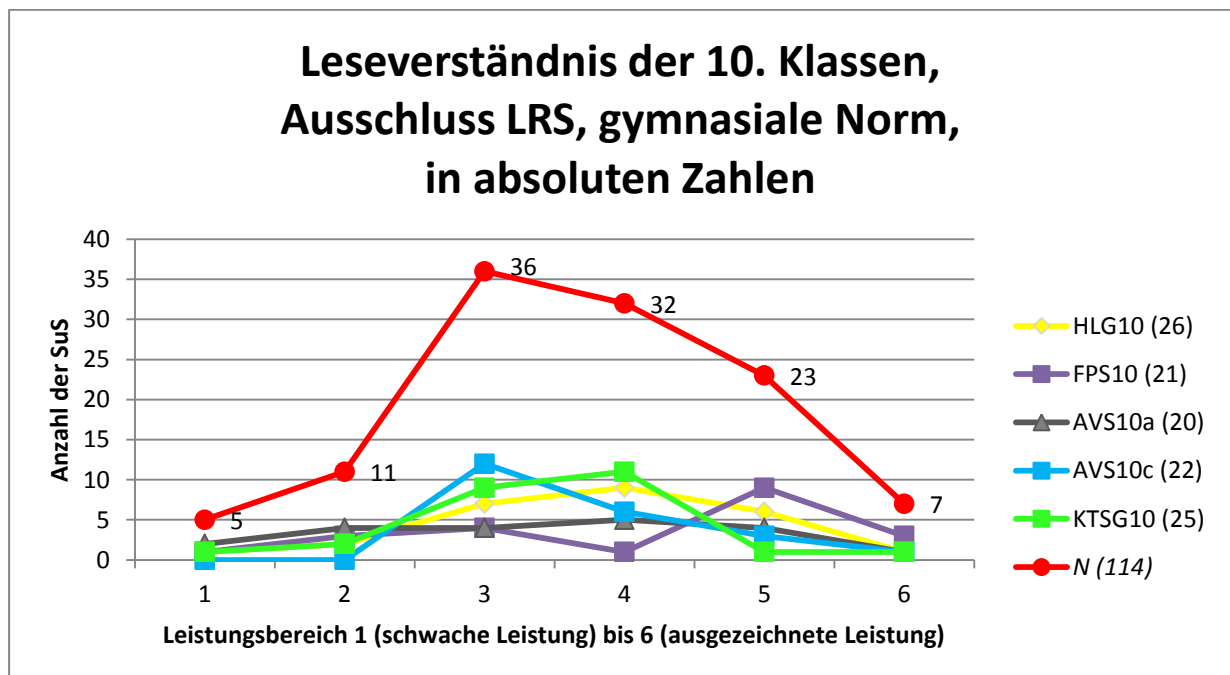


Abb. V.15: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses

Die rote Linie (Ergebnis aller hier untersuchten Zehntklässler) zeigt, dass es insgesamt 62 von 114 Probanden sind, deren Leseverständnis in der oberen Leistungshälfte liegt.

Demgegenüber stehen insgesamt 52 SuS in der unteren Leistungshälfte. Die Varianz der Klassen untereinander differiert besonders in den Leistungsbereichen 3, 4 und 5, d.h. in den durchschnittlichen sowie überdurchschnittlichen Bereichen.

Abb. V.16 macht den Vergleich etwas einfacher, da hier die prozentuale Verteilung innerhalb der Klassen auf dem Leistungsspektrum Leseverständnis gemessen an der gymnasialen Norm gezeigt wird. Durch den Ausschluss der Zehntklässler, die von LRS betroffen sind, ist die Diskrepanz zwischen den Klassenstärken größer geworden, wie die Graphik (vgl. Abb. V. 16) deutlich zeigt. Die Streuung im Klassenvergleich ist sehr groß.

Für die Klasse HLG10 ergibt sich deskriptiv eine Normalverteilung, die eine Tendenz in den leistungsstärkeren Bereich hat, denn die meisten SuS liegen mit ihrem Leseverständnis im oberen Durchschnitt (LB 4). Dagegen liegen die meisten SuS der Klasse AVS10c im Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt); wie aber bereits erwähnt, gibt es in dieser Klasse keine SuS, die in einem der schlechteren Bereiche des Leseverständnisses liegen. Die Klasse AVS10a dagegen hat eine relativ gleichmäßig verteilte Leistungsstruktur innerhalb der Klasse. Abgesehen von den beiden Extremen auf der Skala sind alle anderen Leistungsbereiche (2-5) fast gleich verteilt. Lediglich im oberen Durchschnitt (LB 4) sind es anstatt 20% der Klasse 25% der Klasse (ein SoS mehr).

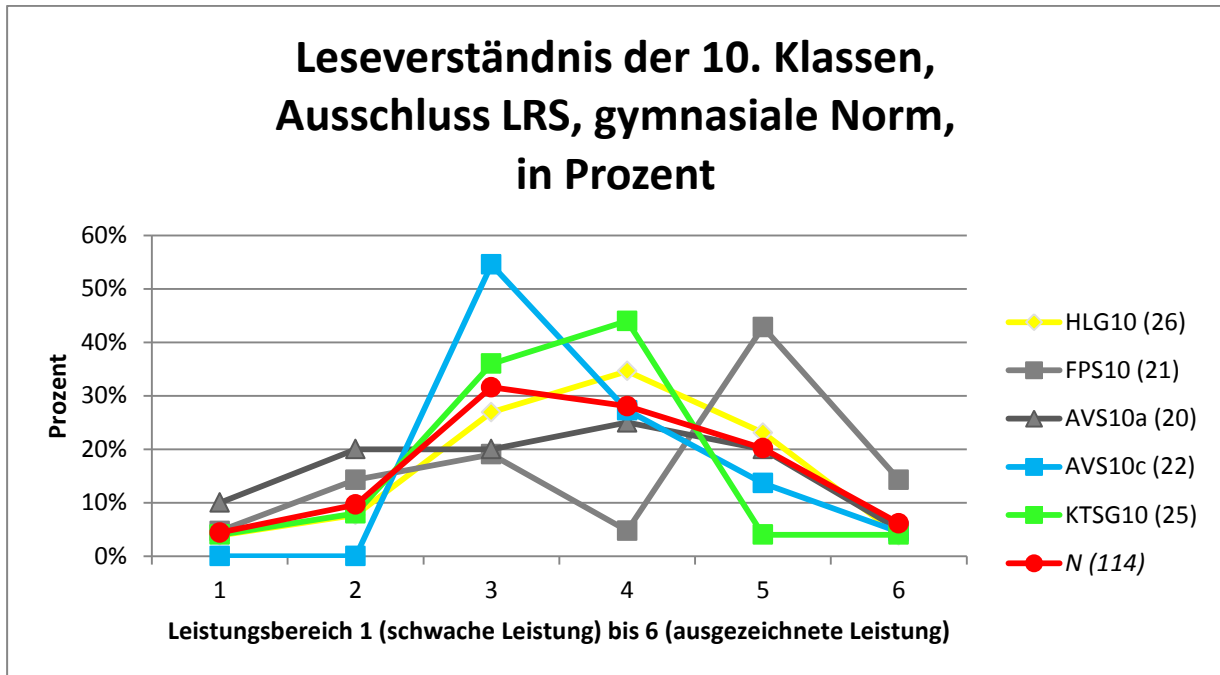


Abb. V.16: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) auf die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich des Leseverständnisses

Die KTSG10 ist vergleichsweise schlechter als die anderen Klassen, denn die beiden oberen Leistungsbereiche 5 und 6 (über Durchschnitt und ausgezeichnete Leistung) werden verhältnismäßig selten erreicht, während im Vergleich dazu der durchschnittliche Bereich in sich sehr differiert. Im unteren Durchschnitt (LB 3) sind es 36% gegenüber 44% im oberen Durchschnitt (LB 4). Auch bei der Klasse FPS10 divergieren die beiden durchschnittlichen Leistungsbereiche mit 19.05% im Bereich 3 gegenüber nur 4.7% im besseren Bereich 4. Dafür sind aber 42.86% der Klasse mit ihren Leistungen im Leseverständnis über dem Durchschnitt (LB 5) und 14.29% haben sogar ausgezeichnete Leistungen im Leseverständnis (LB 6). Im Leistungsbereich 2 (unter Durchschnitt) sind es auch 14.29% der Klasse, und nur 4.7% zeigen schwache Leistungen.

Es zeigt sich zusammenfassend, dass das Leseverständnis der 10. Klassen im Vergleich zur gymnasialen Normstichprobe tendenziell besser ist. Denn 54.39% dieses Jahrgangs (unter Ausschluss von LRS) sind in der oberen Leistungshälfte, von diesen 54.39% sind insgesamt 26.32% im oberen Leistungsviertel gegenüber nur 14.04% im unteren Leistungsviertel. Aber auch die Ergebnisse mit den LRS-Probanden sind vergleichbar

mit der gymnasialen Normstichprobe. In der oberen Leistungshälfte sind 63 von 120 SuS, also 52.5% der Stichprobe. Davon sind 25% der 10. Klassen im oberen Viertel, 61.67% im durchschnittlichen Bereich und nur 13.33% im unteren Viertel.

Somit kann auch für die 10. Klasse festgehalten werden, dass IM keine Nachteile für die SuS birgt. Stattdessen manifestiert sich hinsichtlich des Leseverständnisses eine Tendenz dahingehend, dass BIU/IM einen positiven Einfluss auf die L1-Lesefähigkeit zu haben scheint.

### V.2.3 ERGEBNISSE LESEVERSTÄNDNIS: VERGLEICH DER ANZAHL BIU-SACHFÄCHER

#### V.2.3.1 ERGEBNISSE LESEVERSTÄNDNIS: VERGLEICH DER ANZAHL DER BIU-SACHFÄCHER – 7. JAHRGANG

Wie die Darstellung der Ergebnisse bisher angedeutet hat, scheint es einen Unterschied zwischen den Klassen mit einem und mit zwei BIU-Sachfächern zu geben. Um dies genauer zu untersuchen, werden die Klassen nach dieser Unterscheidung in zwei Gruppen geteilt, um dann die Ergebnisse des Leseverständnisses der beiden Gruppen miteinander zu vergleichen.

Um eine Aussage treffen zu können, ob BIU/IM Einfluss auf das Leseverständnis hat, soll ein Blick auf die Anzahl der Sachfächer geworfen werden. Insgesamt 73 SuS der 7. Jahrgangsstufe haben nur ein bilinguales Sachfach, dabei variiert das Angebot des Faches (Geschichte, Geographie, Physik), während 47 SuS sowohl in Geschichte als auch Geographie auf Englisch unterrichtet werden.

Die Klassen der FPS und des HLG haben je zwei Sachfächer auf Englisch, die Klassen der AVS und der KTS haben je ein Sachfach, das immersiv unterrichtet wird. Bei dieser Kategorisierung ist das Sachfach, welches immersiv unterrichtet wird, unerheblich.<sup>107</sup>

Die Probanden der Gesamtschulklasse KTSG7 werden in einem Kurssystem unterrichtet, d.h. die SuS sind nicht alle in einem Klassenverband zusammengefasst, wie es bei den anderen Klassen der Fall ist. Inwieweit gruppenspezifische Prozesse eine

---

<sup>107</sup> Auf mögliche Differenzen des Einflusses von BIU in einer Naturwissenschaft oder einem bisher häufiger vertretenen gesellschaftswissenschaftlichen Sachfach kann aufgrund der zu geringen Datenmenge (nur eine Klasse hat BIU in Physik) nicht eingegangen werden.



Rolle spielen, kann hier nicht beantwortet werden. Deshalb bleibt dieser Aspekt in der weiteren Analyse unberücksichtigt.

Tab. V.15: Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern gemessen an der schulartunabhängigen Norm des 7. Jahrgangs

Anzahl der BIU Sachfächer	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>1 BIU-SF</b>	73	10.52	4.09
<b>2 BIU-SF</b>	47	10.66	4.73

*N* = Größe der Stichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *BIU-SF* = immersiv unterrichtetes Sachfach

Die Übersicht in Tab. V.15 zeigt, dass die Mittelwerte sich nicht sehr stark unterscheiden. Bei SuS mit zwei Sachfächern ist  $M = 10.66$  nur knapp höher verglichen mit dem Mittelwert bei einem Sachfach ( $M = 10.52$ ). Tab. V.16 zeigt die Ergebnisse nach Leistungsbereichen im schulartübergreifenden Vergleich. Die SuS mit LRS fließen in die Datenanalyse ein.

Tab. V.16: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (73)	1 / 1.37%	5 / 6.85%	15 / 20.55%	22 / 30.14%	26 / 35.62%	4 / 5.48%
2 SF (47)	0 / 0%	5 / 10.64%	8 / 17.02%	13 / 27.66%	17 / 36.17%	3 / 6.38%

*LB* = Leistungsbereich; ( ) = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Die Teilstichproben unterscheiden sich, wie bereits beschrieben, sehr stark in ihrer Größe. Die absolute Verteilung der Leistungsbereiche im Vergleich, wie sie in Tab. V.16 abzulesen ist, scheint sehr stark zu divergieren. So sind es 22 SuS mit einem BIU-Sachfach, deren Leseverständnis im oberen Durchschnitt liegt, dagegen sind es nur 13 SuS derjenigen mit zwei BIU-Sachfächern. Über dem Durchschnitt liegen 26 SuS mit einem Sachfach und bei zwei Sachfächern sind es 17 SuS, bei den ausgezeichneten Leistungen findet sich eine Testperson mehr in der Gruppe mit einem Sachfach.

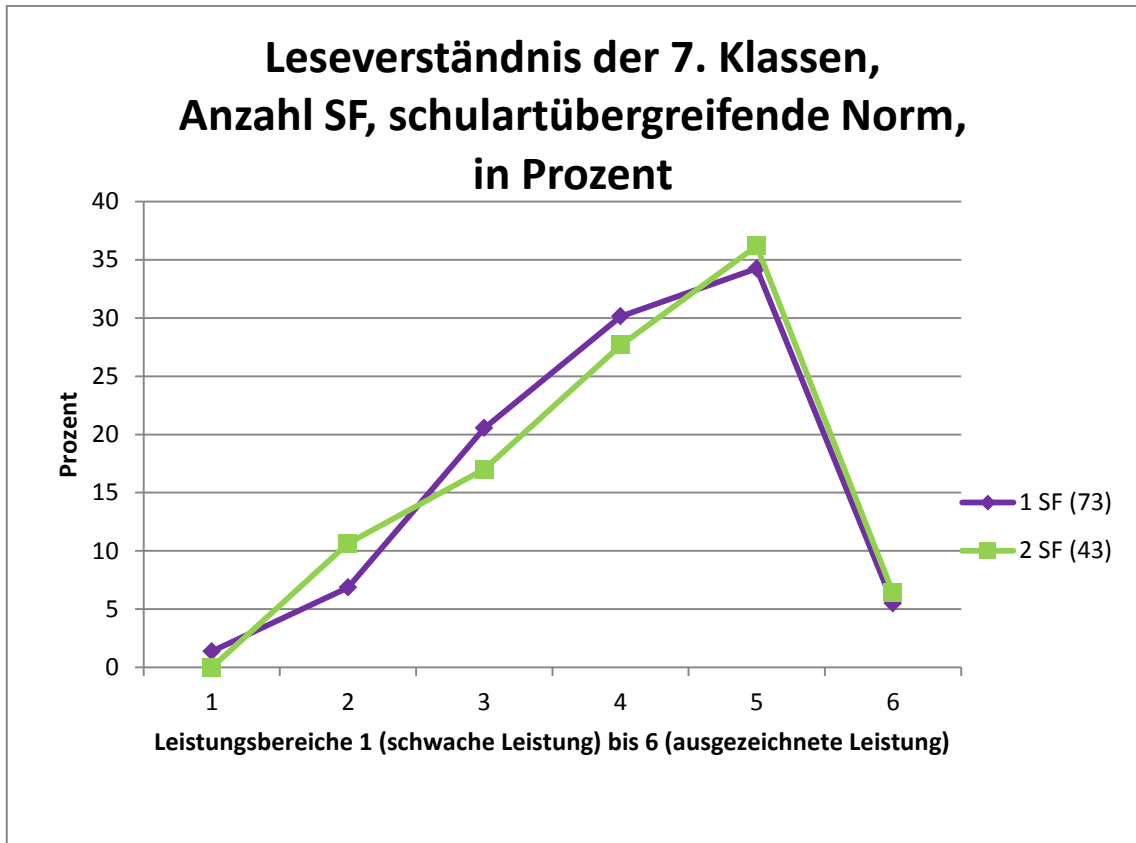


Abb. V.17: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifende Norm

Prozentual gesehen sind die Unterschiede dagegen in einigen Bereichen sehr viel geringer, als die absoluten Zahlen vermuten lassen. Um also einen sinnvollen Vergleich zu erreichen, zeigt Abb. V.17 den prozentualen Vergleich.

Abb. V.17 zeigt, dass die Testpersonen mit zwei Sachfächern besonders in den beiden oberen Leistungsbereichen 5 und 6 tendenziell über den SuS mit nur einem Sachfach liegen. Die gilt auch im Leistungsbereich 2, wobei hier die absolute Anzahl von Probanden, die mit ihren Leistungen in diesen Bereich fallen, mit je fünf gleich ist.

Um ein möglichst differenziertes Bild zu bekommen, werden im folgenden Vergleich mit der gymnasialen Norm jene Testpersonen, bei denen eine LRS festgestellt wurde, aus der Analyse ausgeschlossen.<sup>108</sup> Ihre Ergebnisse werden in der Betrachtung einzelner

<sup>108</sup> Aufgrund der bereits detailliert erfolgten Beschreibung der Ergebnisse, die gezeigt haben, dass die Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen nicht wesentlich voneinander abweichen, wird hier auf die Darstellung der Vergleiche mit der schulartunabhängigen Norm unter Ausschluss von LRS und mit der gymnasialen Norm inklusive der LRS-Probanden verzichtet.

Probandengruppen genauer besprochen. Dort wird unter anderem der Frage nach dem Einfluss von bilinguaem Unterricht auf eine LRS nachgegangen (vgl. Kap. V.4).

Der Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses gemessen an der gymnasialen Norm (Tab. V.17) zeigt, dass beide Gruppen (1BIU-SF und 2 BIU-SF) kaum in ihren Mittelwerten voneinander abweichen. Hinsichtlich des Leseverständnisses liegt der Mittelwert der Gruppe mit zwei BIU-Fächern ( $M = 10.67$ ) mit 0.5 unter der Gruppe mit einem BIU-Fach ( $M = 10.72$ ). Dies entspricht ungefähr dem Ergebnis des schulartübergreifenden Vergleichs.

Tab. V.17: Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern gemessen an der gymnasialen Norm des 7. Jahrgangs unter Ausschluss von LRS

Anzahl der BIU Sachfächer	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>1 BIU-SF</b>	65	10.72	4.06
<b>2 BIU-SF</b>	46	10.67	4.78

*N* = Größe der Stichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach

Wenn man sich die Einteilung in die für diese Untersuchung definierten sechs Leistungsbereiche ansieht, ergibt sich folgende Übersicht (Tab. V.18):

Tab. V.18: Unterscheidung der Probanden (unter Ausschluss von LRS) nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der gymnasialen Norm des 7. Jahrgangs

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (65)	7 / 10.77%	11 / 16.92%	19 / 29.23%	17 / 26.15%	10 / 15.39%	1 / 1.54%
2 SF (46)	6 / 13.04%	8 / 17.39%	12 / 26.09%	14 / 30.55%	5 / 10.87%	1 / 2.17%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Es zeigt sich, dass 16.92% der SuS, die nur ein immersiv unterrichtetes Sachfach haben, ein überdurchschnittliches oder ausgezeichnetes Leseverständnis haben, während es 13.04% der Probanden mit zwei BIU-Sachfächern sind, die die gleichen Leistungen nachweisen können. Doch es sind höhere prozentuale Anteile beim oberen Durchschnitt und bei ausgezeichneter Leistung zu sehen. Im Vergleich dazu erreichen 30.43% der Siebtklässlern, die zwei immersiv unterrichtete Sachfächer haben, die unteren beiden

Leistungsbereiche (1 & 2). Bei denjenigen mit einem BIU-Sachfach sind es 27.69%. Die folgende graphische Darstellung (Abb. V.18) visualisiert diese Ergebnisse.

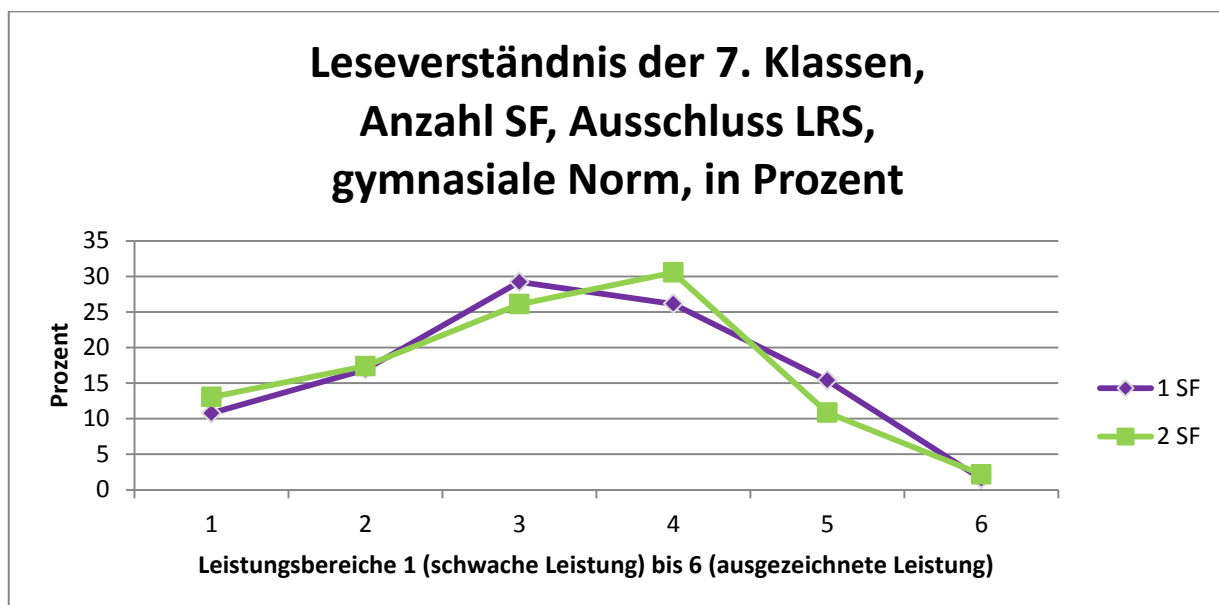


Abb. V.18: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), unter Ausschluss von LRS, Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), gymnasiale Norm

Bezüglich des Leseverständnisses der Stichprobe 7. Jahrgangsstufe ist also festzuhalten, dass es im oberen Durchschnitt (LB 4) den höchsten Prozentsatz an Probanden mit 2 BIU-Sachfächern gibt, bei den Klassen mit einem Sachfach auf Englisch ist der höchste Prozentsatz in Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt) zu finden.

Graphisch dargestellt zeigt sich, dass es keine Abweichungen im Gesamtbild zwischen den Gruppen mit einem oder mit zwei immersiv unterrichteten Sachfächern gibt. Es ist zu beachten, dass die Stichprobe 7. Jahrgangsstufe zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst seit ca. 9 Monaten BIU/IM erhalten hat. Möglicherweise ist auch die Tatsache von Bedeutung, dass die Gruppe mit einem Sachfach deutlich größer ist mit 65 Probanden als die Gruppe mit zwei BIU-Sachfächern, die nur aus 46 Probanden besteht.

Festzuhalten bleibt ferner, dass die Dauer und Intensität des Inputs durch den bilingualen Unterricht nach einem Dreivierteljahr noch keinen signifikanten Einfluss auf das Leseverständnis der Siebtklässler zu haben scheint.

V.2.3.2 ERGEBNISSE LESEVERSTÄNDNIS: VERGLEICH DER ANZAHL DER BIU-SACHFÄCHER – 10. JAHRGANG

Wie auch für den Jahrgang 7 geschehen, soll im Folgenden das Leseverständnis der Zehntklässler mit einem BIU-Sachfach mit jenen Zehntklässlern, die zwei BIU-Sachfächer belegen, verglichen werden. Tabelle V.19 enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen für die beiden Vergleichsgruppen.

Tab. V.19: Vergleich der Rohwerte des Leseverständnisses der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern gemessen an der schulartunabhängigen Norm des 10. Jahrgangs

Anzahl der BIU-Sachfächer	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>1 BIU-SF</b>	71	14.44	4.02
<b>2 BIU-SF</b>	49	15.96	4.86

*N* = Größe der Stichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach

Insgesamt haben 71 der 120 Zehntklässler in einem Sachfach BIU/IM, während es 49 SuS sind, die zwei Sachfächer auf Englisch haben. Der Mittelwert für die SuS mit einem BIU-Sachfach liegt bei 14.44 richtigen Items (bei einer Standardabweichung von 4.02), was ungefähr dem Prozentrang 65 entspricht und verglichen mit der schulartübergreifenden Norm im oberen Durchschnittsbereich (LB 4) angesiedelt ist. Das Leseverständnis der Zehntklässler mit 2 BIU-Sachfächern ist etwas höher mit einem Mittelwert von 15.96 richtigen Items (*SD* = 4.86). Dies entspricht im schulartübergreifenden Vergleich dem Prozentrang 70, was im oberen Durchschnitt liegt.

Die genaue Verteilung des 10. Jahrgangs nach Anzahl der bilingualen Sachfächer ist in Tab. V.20 abzulesen.

Tab. V.20: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der schulartübergreifenden Norm des 10. Jahrgangs

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (71)	1 / 1.41%	3 / 4.23%	18 / 25.35%	31 / 43.66%	13 / 18.31%	4 / 5.63%
2 SF (49)	1 / 2.04%	2 / 4.08%	11 / 22.45%	11 / 22.45%	19 / 38.78%	5 / 10.2%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Besonders in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums weichen die beiden Teilgruppen wenig voneinander ab. In der oberen Hälfte zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. So sind es 19 SuS mit zwei immersiv unterrichteten Sachfächern, deren Leseverständnis überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Dagegen sind es nur 13 aus der deutlich größeren Gruppe derer, die ein immersiv unterrichtetes Sachfach in der Schule haben. 35 von 49 SuS (77.78%) und damit mehr als drei Viertel der Gruppe mit zwei Sachfächern liegen in der oberen Hälfte des Leistungsspektrums; in der Vergleichsgruppe mit nur einem BIU-Sachfach sind es 48 von 71 SuS, d.h. 67.6%.

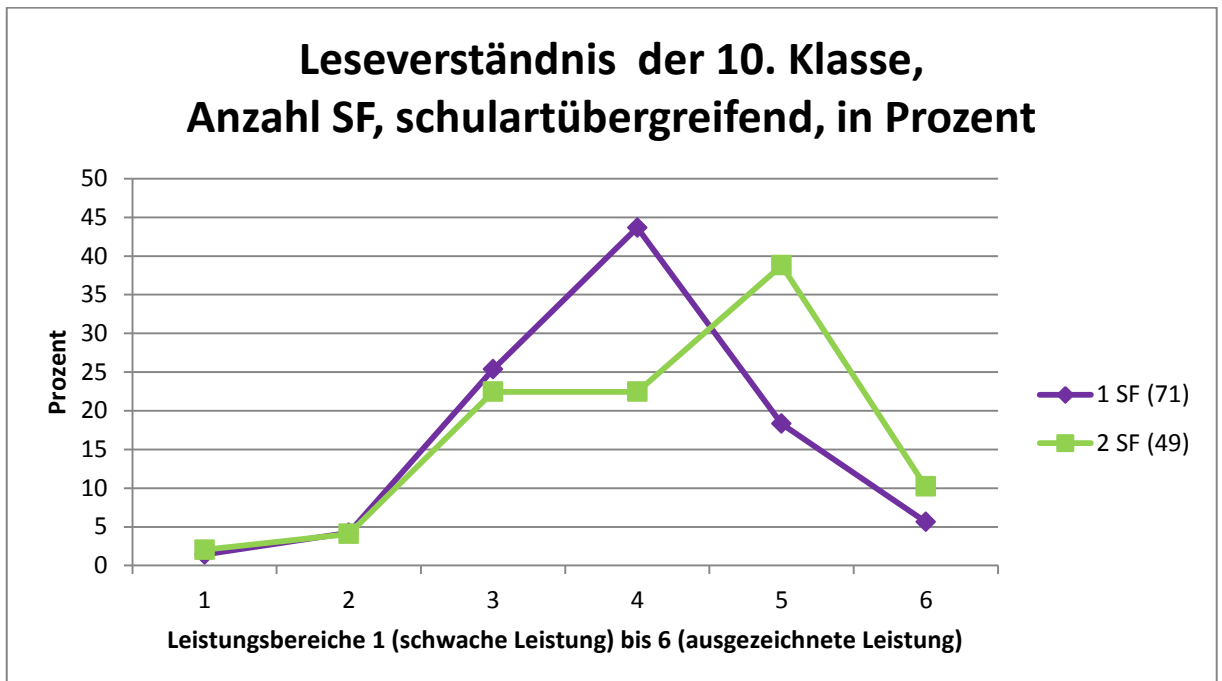


Abb. V.19: Leseverständnis der 10. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifend

Abb. V.19 zeigt getrennt für Zehntklässler mit einem oder zwei BIU-Sachfächern (bei Berücksichtigung aller SuS mit einer LRS-Problematik) graphisch die prozentuale Verteilung nach Leistungsbereichen.

Der deutlich größte Anteil von Probanden mit einem BIU-Sachfach erreicht ein Leseverständnis, das im oberen Durchschnitt liegt. Bei dieser Gruppe liegt deskriptiv fast eine gaußsche Normalverteilung vor. Demgegenüber zeigen die meisten SuS mit zwei Sachfächern ein Leseverständnis, das über dem Durchschnitt liegt. Es sind sogar über 10% dieser Stichprobe, die ein ausgezeichnetes Leseverständnis aufweisen.

Im gymnasialen Vergleich, bei dem die Probanden mit LRS aus der Beschreibung ausgeschlossen wurden, zeigt sich das folgende Bild, das Tab. V.21 zu entnehmen ist.

Tab. IV.21: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich des Leseverständnisses mit der gymnasialen Norm (unter Ausschluss von LRS) des 10. Jahrgangs

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (67)	3 / 4.48%	6 / 8.96%	25 / 37.31%	22 / 32.84%	8 / 11.94%	3 / 4.48%
2 SF (47)	2 / 4.26%	5 / 10.64%	11 / 23.4%	10 / 21.28%	15 / 31.91%	4 / 8.51%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

47 der 67 Probanden aus der Stichprobe mit einem Sachfach liegen mit ihrem Leseverständnis im Durchschnitt, das bedeutet, dass 70.15% dieser Gruppe zwischen den Prozenträngen 26 und 75 liegen. Dagegen sind es nur 16.42%, die ein überdurchschnittliches oder noch besseres Leseverständnis aufweisen. In der Vergleichsgruppe mit zwei BIU-Sachfächern dagegen sind 44.68% der SuS im Durchschnitt und 40.43% über dem Durchschnitt und besser. Im unterdurchschnittlichen Bereich ist die Diskrepanz nicht so evident.

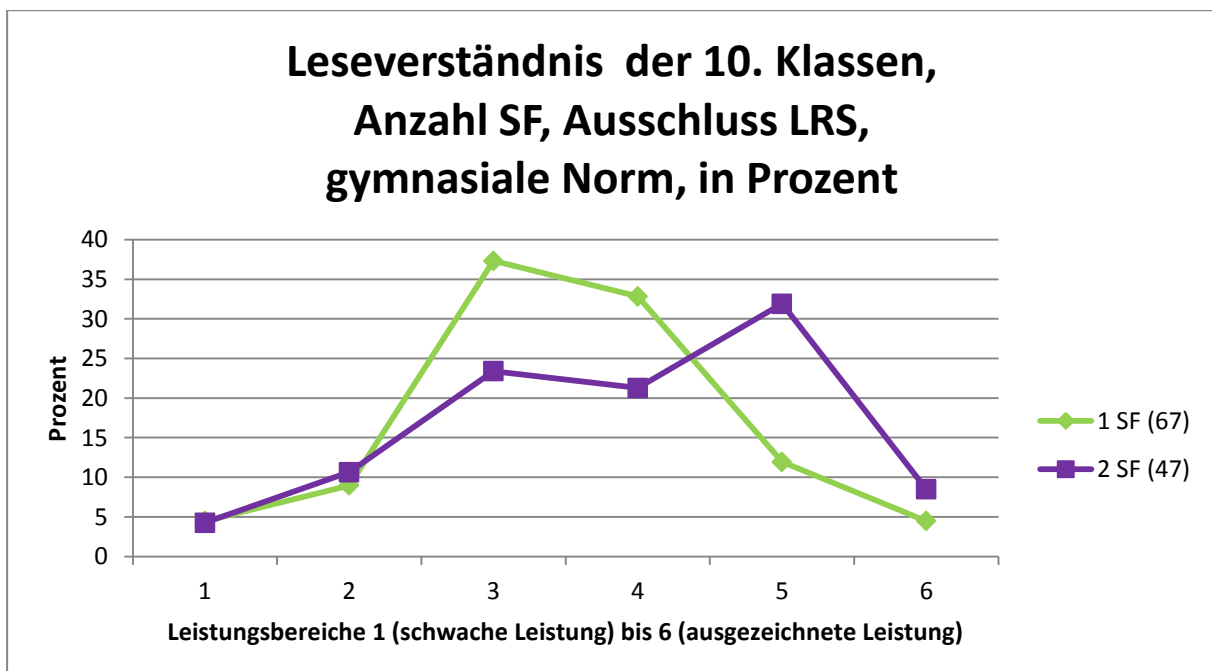


Abb. V.20: Leseverständnis der 10. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), unter Ausschluss von LRS, gymnasiale Norm

Wie oben bereits erwähnt, zeigen die beiden Leistungskurven, dass die prozentuale Verteilung in den unteren beiden Leistungsbereichen 1 und 2 ähnlich ist. Dagegen divergieren die beiden Gruppen sehr deutlich sowohl in den durchschnittlichen Leistungsbereichen 3 und 4 als auch im oberen Drittel in den Leistungsbereichen 5 und 6. Die Verlaufskurve der Leseverständnisleistung der SuS mit einem BIU-Sachfach hat eine deutliche Spitze im Leistungsbereich 3, also dem unteren Durchschnitt, im oberen Durchschnitt ist der Ausschlag im Vergleich zur Restverteilung innerhalb dieser Stichprobe ebenso hoch. Es liegt deskriptiv eine gaußsche Normalverteilung vor.

Von einer gaußschen Normalverteilung kann deskriptiv bei den SuS mit zwei BIU-Sachfächern nicht ausgegangen werden. Ihre Leistungskurve zeigt eine ganz deutliche Spitze im überdurchschnittlichen Bereich (LB 5). In diesem Bereich geht die Leistungsschere im Vergleich der Anzahl der BIU-Sachfächer sehr stark auseinander. Im ausgezeichneten Bereich (LB 6) liegt der prozentuale Anteil der SuS mit zwei bilingualen Sachfächern klar, wenn auch nicht ganz so deutlich, über dem der Zehntklässler, die nur in einem Sachfach immersiv unterrichtet werden.

Abb. V.20 zeigt beim deskriptiven Vergleich deutlich die besseren Leistungen der Teilgruppe mit zwei BIU-Sachfächern. Dieser prozentuale Vergleich des Leseverständnisses ergibt demnach für die Stichprobe 10. Klasse eine klare Tendenz: Das L1-Leseverständnis der Zehntklässler mit zwei BIU-Fächern ist besser als das der Gruppe mit nur einem Sachfach auf Englisch.

### V.2.4 ERGEBNISSE DER VARIANZANALYSE LESEVERSTÄNDNIS

Anhand von 2 (BIU-Fächer) x 2 (Jahrgangsstufe) stufigen Varianzanalysen wurde geprüft, ob sich das Leseverständnis von SuS, die nur ein immersiv unterrichtetes Fach haben, und SuS, die zwei immersiv unterrichtete Fächer haben, unterscheidet. Zudem wurde der Effekt der Jahrgangsstufe auf das Leseverständnis überprüft.

Es zeigt sich kein Effekt der Variablen BIU-Sachfächer (1 BIU-SF vs. 2 BIU-SF), d.h. das Leseverständnis der Probanden mit einem oder zwei bilingualen Sachfächern unterscheidet sich nicht signifikant ( $F(1,221) = 1.35, ns$ ). Das Kompetenzniveau von Lernern in einem oder zwei BIU-Fächern ist vergleichbar.



Für die Variable Jahrgangsstufe zeigt sich ein signifikanter Effekt zugunsten der 10. Jahrgangsstufe ( $F(1,221) = 57.93, p < .001; \eta^2 = 0.21$ ). Das Leseverständnis in der 10. Jahrgangsstufe liegt deutlich höher verglichen mit der 7. Jahrgangsstufe. Dieser Befund war aufgrund der geistigen und schulischen Entwicklung und damit der Verbesserung der Lesekompetenz zu erwarten. Der Wechselwirkungseffekt zwischen BIU-Sachfach und Jahrgangsstufe erreicht das Signifikanzniveau nicht ( $F(1,221) = 1.55, ns$ ). Das heißt, dass der Unterschied zwischen den Jahrgangstufen innerhalb beider BIU-Sachfach-Gruppen (eins vs. zwei BIU-Sachfächer) besteht.

Tab. V.22: Mittelwerte und Standardabweichungen des Leseverständnisses für die Gesamtstichprobe (unter Ausschluss von LRS) sowie getrennt für die Gruppen mit einem bzw. zwei BIU-Fächern sowie getrennt nach Jahrgangsstufe

Anzahl BIU-Sachfächer	Jahrgang	N	M	SD
1 BIU-SF	gesamt	132	12.66	4.50
	7. Klasse	65	10.72	4.06
	10. Klasse	67	14.54	4.11
2 BIU-SF	gesamt	93	13.35	5.53
	7. Klasse	46	10.67	4.78
	10. Klasse	47	15.98	4.95
gesamt	gesamt	225	12.95	4.95
	7. Klasse	111	10.70	4.35
	10. Klasse	114	15.13	4.51

*BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; N = Größe der Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung*

Tab. V.22 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtstichprobe sowie getrennt nach Anzahl der BIU-Sachfächer (1 vs. 2) und nach Jahrgangsstufe (7. vs. 10. Jahrgang) zu entnehmen. Der Mittelwert der Gesamtstichprobe, d.h. die 7. und die 10. Jahrgangsstufe kombiniert, liegt bei 12.95 richtigen Items. Im Vergleich dazu ist  $M = 13.35$  für die Stichprobe mit 2 BIU-Sachfächern, und für ein BIU-Sachfach ist  $M = 12.66$ . Deskriptiv zeigt sich hier eine Tendenz, dass diejenigen SuS mit 2 Sachfächern ein besseres Leseverständnis haben.

Zieht man diesen Vergleich für die 7. Jahrgangsstufe, so ist festzustellen, dass der Unterschied noch nicht ganz so evident ist wie bei der 10. Jahrgangsstufe. So ist  $M = 10.70$  Items für alle Siebtklässler, wobei die SuS mit einem BIU-SF mit  $M = 10.72$

minimal darüber liegen und diejenige mit zwei BIU-SF minimal darunter ( $M = 10.67$ ). Bilingualer Unterricht in einem oder zwei Fächern scheint sich nach einem Dreivierteljahr noch nicht auf das Leseverständnis in der L1 auszuwirken.

Bei der 10. Jahrgangsstufe sieht die Befundlage anders aus. Hier liegt der Mittelwert für die gesamte Stichprobe bei 15.13 Items. Die Gruppe mit zwei BIU-SF hat  $M = 15.98$  und für ein BIU-SF ist  $M = 14.54$  Items. Der Einfluss von BIU/IM auf das L1-Leseverständnis scheint damit positiv zu sein.

### V.2.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DES LESEVERSTÄNDNISSES

Die Ergebnisse des getesteten Leseverständnisses gemessen an der schulartübergreifenden Norm beim 7. Jahrgang sind sehr gut, denn von den 120 getesteten Lernern, die immersiv unterrichtet wurden, haben 41.67% ( $n = 50$  SuS) überdurchschnittlich oder besser abgeschnitten. Wenn man sich die obere Hälfte des Leistungsspektrums ansieht, so sind es sogar 70.33% ( $n = 85$  SuS) dieser Stichprobe, die ein derartig gutes Leseverständnis nachweisen konnten. Wenn man die von LRS-betroffenen Probanden ausnimmt, sind es 44.14% ( $n = 49$  SuS), die überdurchschnittlich und besser Texte verstehen. Betrachtet man die obere Hälfte der Leistungsbereiche, sind es 72.97% ( $n = 81$  SuS).

Ebenso sind die Ergebnisse der 7. Klassen im Vergleich mit der gymnasialen Norm erwartungsgemäß etwas schlechter als beim schulartübergreifenden Vergleich. Es sind 14.17% ( $n = 17$  SuS) der Stichprobe, die ein überdurchschnittliches oder ausgezeichnetes Leseverständnis haben, und 41.67% ( $n = 50$  SuS) liegen mit ihren Leistungen zwischen den Prozenträngen 51 und 100. Auch hier verbessern sich die Ergebnisse, wenn man die Testpersonen ausschließt, bei denen eine LRS diagnostiziert wurde. Es gab keinen Probanden mit LRS, der ausgezeichnete Leistungen erreichen konnte, so bleibt es bei 17 SuS, die überdurchschnittlich und besser abschneiden, allerdings sind es in Relation jetzt 15.32% der Stichprobe. Für die Verteilung auf die oberen drei Leistungsbereiche (4, 5 & 6) ergibt sich ein prozentualer Anteil von 43.24% ( $n = 48$  SuS).

Festzuhalten bleibt, dass die Leistungen der Stichprobe 7. Jahrgang in der Kategorie Leseverständnis kongruent mit der Normstichprobe sind. Somit weisen die SuS, die immersiv unterrichtet werden, keine Defizite in Bezug auf ihr Leseverständnis auf, trotz der anzunehmenden geringeren Übungsdichte vom Lesen deutscher Texte im Unterricht.

Im Vergleich dazu stellen sich die Ergebnisse der 10. Jahrgangsstufe ( $N = 120$  SuS) im schulartübergreifenden Vergleich wie folgt dar: Es sind weniger SuS ( $n = 41$  SuS), die zwischen den Prozenträngen 76 bis 100 mit ihrem getesteten Leseverständnis liegen, was einen Anteil von 34.17% der Stichprobe ausmacht. In der oberen Hälfte des Leistungsspektrums sind es dagegen sogar 70% ( $n = 84$  SuS). Unter Ausschluss der LRS-Testpersonen verändern sich die Ergebnisse kaum. Es sind 35.09% ( $n = 40$  SuS) mit überdurchschnittlichem oder besserem Leseverständnis und 70.16% ( $n = 80$  SuS) in der oberen Leistungshälfte.

Gemessen an der gymnasialen Norm sind es 25% ( $n = 30$  SuS) der Stichprobe, deren Leseverständnis unter die besten 25% aller Leser liegt. Die obere Leistungshälfte haben über die Hälfte (52.5%) aller Zehntklässler ( $n = 63$  SuS) erreicht. Ohne die SuS mit LRS verbessern sich diese Werte. Es sind 26.32% ( $n = 30$  SuS), die mit ihren Leistungen unter die besten 25% gekommen sind, und insgesamt über die Hälfte der Stichprobe, nämlich 54.39% ( $n = 62$  SuS), liegt mit ihrem Leseverständnis in der oberen Leistungshälfte.

Somit ist die Gesamtstichprobe ( $N = 240$  SuS) hinsichtlich ihres Leseverständnisses besser als die Normstichproben (schulartübergreifende und gymnasiale Norm). Hierbei ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der 10. Jahrgangsstufe noch besser sind als die Ergebnisse der 7. Jahrgangsstufe. Dieses Ergebnis hat vor allem die Varianzanalyse bestätigt, die einen positiven Einfluss von BIU/IM auf die L1-Lesefähigkeit für den 10. Jahrgang ausgewiesen hat.

Inwieweit hier von einem Leistungszuwachs gesprochen werden kann, kann auf Grund der Datenlage nicht abschließend beantwortet werden, da es sich um eine Querschnitts- und nicht um eine Längsschnittstudie handelt. Zur Untersuchung eines weiteren wichtigen Aspekts, die Erkennung von individuellen Leistungssteigerungen, müssten

zusätzliche Faktoren miteinbezogen werden. Wegen des explorativen Charakters dieser Arbeit liegen deshalb z.B. keine Daten zum häuslichen Leseverhalten der Probanden vor. Dies bedeutet aber auch, dass somit nicht mit Bestimmtheit gesagt werden kann, ob bei den immersiv unterrichteten Testpersonen der Leseinput auf Deutsch wirklich geringer ist als bei ihren Peers, die keinen BIU/IM haben.

### V.3 LESEGESCHWINDIGKEIT

#### V.3.1 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DER LESEGESCHWINDIGKEIT DER 7. JAHRGANGSSTUFE

Nachfolgend werden die Befunde zur Lesegeschwindigkeit der 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Nach Schneider et al. (2007: 31f) entsprechen die Prozentränge für die 7. Klasse folgenden Rohwerten hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit (Tab. V.23). Die Angaben in der ersten Spalte beziehen sich auf die schulartübergreifende Norm, die in der zweiten Spalte auf die gymnasiale Norm. Die angegebenen Werte bilden die Grundlage für die Angaben der Prozentränge (PR), die als Referenzwert für die folgenden deskriptiven Analysen dienen.

*Tab. V.23: Übersicht über die Zuordnung der Rohwerte in die Leistungsbereiche für eine schulartübergreifende sowie gymnasiale Norm bezüglich Lesegeschwindigkeit der 7. Jahrgangsstufe*

	Schulartübergreifende Norm	gymnasiale Norm
Ausgezeichnete Leistung:	RW 910 und mehr	RW 955 und mehr
Überdurchschnittliche Leistung:	RW 704 bis 909	RW 776 bis 954
Durchschnittliche Leistung (oberer Durchschnitt):	RW 561 bis 703	RW 651 bis 775
Durchschnittliche Leistung (unterer Durchschnitt):	RW 418 bis 560	RW 526 bis 650
Unterdurchschnittliche Leistung:	RW 289 bis 417	RW 414 bis 525
Schwache Leistung:	RW 212 bis 288	RW 347 bis 413
Sehr schwache Leistung:	RW 0 bis 211	RW 0 bis 346

V.3.1.1 ERGEBNISSE UNABHÄNGIG VON DER SCHULART

In Anlehnung an das Vorgehen in V.1.1 zum Leseverständnis wird in diesem Kapitel die Lesegeschwindigkeit der Siebtklässler beschrieben, ausgehend von folgenden Grunddaten in Tab. V.24.

Tab. V.24: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	0 / 0%	0 / 0%	8 / 33.33%	8 / 33.33%	5 / 20.83%	3 / 12.5%
FPS7 (23)	0 / 0%	0 / 0%	8 / 34.78%	9 / 39.13%	4 / 17.39%	2 / 8.7%
AVS7a (24)	0 / 0%	1 / 4.17%	10 / 41.67%	8 / 33.33%	5 / 20.83%	0 / 0%
AVS7b (24)	0 / 0%	0 / 0%	10 / 41.67%	10 / 41.67%	4 / 16.67%	0 / 0%
KTSG7 (25)	0 / 0%	2 / 8%	9 / 36%	6 / 24%	7 / 28%	1 / 4%
N (120)	0 / 0%	3 / 2.5%	45 / 37.5%	41 / 34.17%	25 / 20.83%	6 / 5%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Insgesamt 31 der 120 Probanden, also genau 25.83%, schneiden über dem Durchschnitt und besser ab, d.h. sie liegen mit ihrem Lesetempo innerhalb der besten 25% (PR 76-100). Ein unterdurchschnittliches Lesetempo haben insgesamt nur 2.5% aller SuS. Nur die Klassen AVS7a und KTSG7 haben überhaupt Klassenmitglieder, die unter dem Durchschnitt (LB 2) abschneiden. Alle anderen Testpersonen der Stichprobe des 7. Jahrgangs sind im Leistungsbereich Durchschnitt (PR 26-75).

Die graphische Darstellung der absoluten Zahlen (Abb. V.21) zeigt, dass die Varianz zwischen den verschiedenen Klassen sehr gering ist und die Klassenleistungen damit vergleichsweise homogen sind. So variieren z.B. die Leistungen im oberen Durchschnitt zwischen acht und zehn Lernern, nur die Klasse KTSG7 liegt mit sechs Personen darunter. Alle anderen Klassen liegen mit vier oder fünf Probanden über dem Durchschnitt (LB 5), hier sind es dagegen bei der KTSG7 sieben Lerner, die überdurchschnittlich schnell lesen. Niemand aus den AVS-Klassen hat ein ausgezeichnetes Lesetempo nachweisen können; die beiden Klassen mit zwei BIU-Sachfächern haben drei (HLG7) und zwei (FPS7) SuS, die diese Leistungen erreicht haben, die KTSG7 eine Testperson.

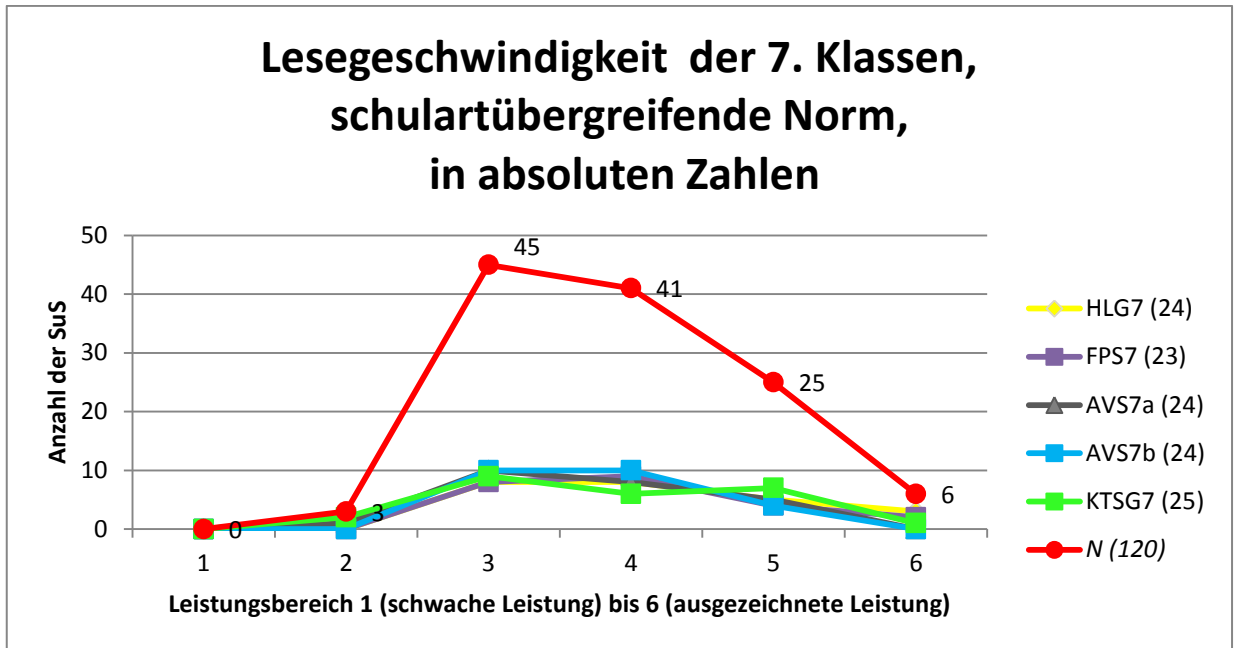


Abb.V.21: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Die Gesamtleistung der 7. Klassen zeigt, dass 86 aller getesteten Lerner sich im Durchschnitt mit ihrem Lesetempo bewegen. Unterdurchschnittlich schnell bzw. langsam lesen nur drei von 120 SuS.

Betrachtet man die Verteilung der Leistungsbereiche in einer prozentualen Distribution (Abb. V.22), so wird evident, dass die Klassen in ihren Leistungen durchaus variieren. Bei der Klasse KTSG7 ist der Leistungsbereich 4 mit 24% im Vergleich zu den Leistungsbereichen 3 (36%) und 5 (28%) weniger stark vertreten als bei den anderen Klassen. Eine auffällige Verdichtung im durchschnittlichen Bereich (LB 3 und LB 4) ist bei der Klasse AVS7b festzustellen. Beide Leistungsbereiche sind gleich stark vertreten mit je 41.67%, d.h. je zehn Probanden der Klasse.

Die rote Linie (Ergebnis der Gesamtstichprobe der 7. Jahrgangsstufe) zeigt klar, dass sich rund 60% der SuS, also deutlich mehr als die Hälfte, in der oberen Leistungshälfte befinden. Keine der Testpersonen liegt in den unteren 10 Prozenträngen, und insgesamt sind es nur 40% aller SuS, die in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums abgeschnitten haben.

Bei einer Teilung des Spektrums in drei Bereiche, wobei der Durchschnittsbereich 50% des Spektrums (LB 3 und LB 4) ausmacht, manifestiert sich in den Daten, dass ca. ein Viertel (25.83%) der Stichprobe im oberen Leistungsbereich (5 & 6) liegen, 71.67% im Durchschnitt (LB 3 und LB 4) und nur 2.5% im unteren Leistungsbereich (1 & 2).

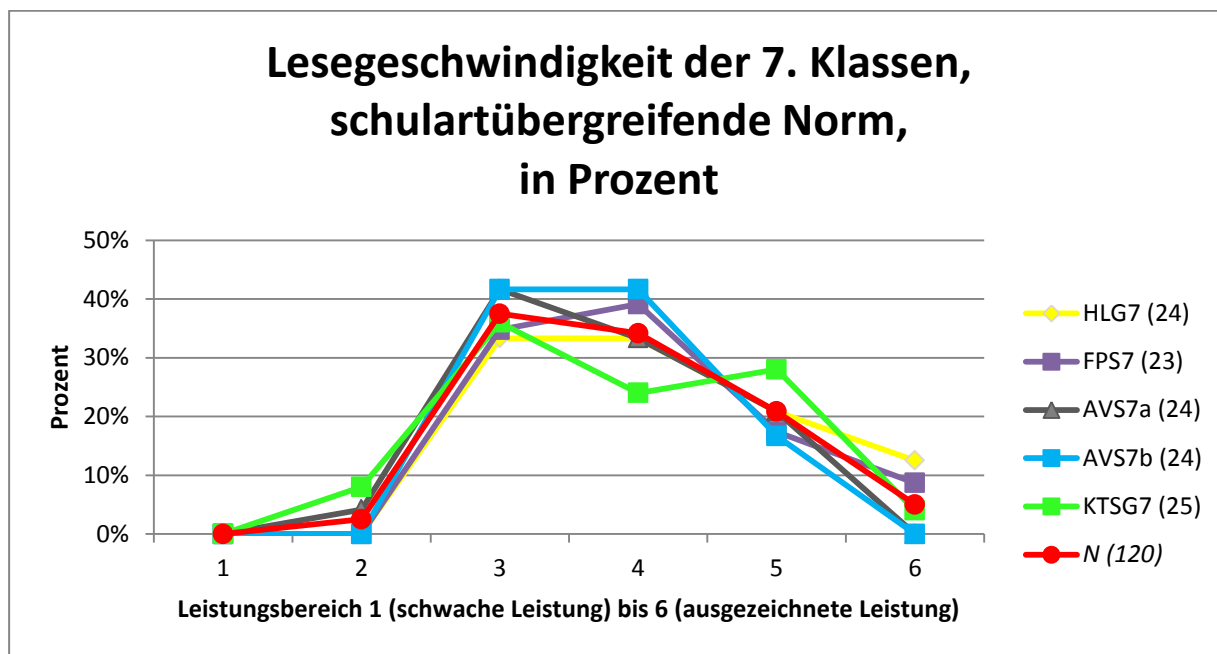


Abb.V.22: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Im Folgenden sind die Daten noch einmal ohne die LRS-Probanden aufgeführt. Tab. V.25 gibt eine Übersicht über die absoluten Zahlen sowie die prozentuale Verteilung gemessen an der schulartübergreifenden Norm in Bezug auf die Lesegeschwindigkeit.

Sieht man sich die Ergebnisse des gesamten Jahrgangs genauer an, ergibt sich bei der Lesegeschwindigkeit folgende Verteilung auf dem Leistungsspektrum: Keiner weist schwache Leistungen auf und nur drei der Siebtklässler, das entspricht 2.7%, zeigen unterdurchschnittliche Leistungen. Die durchschnittliche Gruppe verteilt sich gleichmäßig auf diese Leistungsbereiche mit je 39 SuS im unteren sowie oberen Durchschnitt, dies entspricht jeweils 35.14%. Überdurchschnittlich schneiden 24 Siebtklässler ab, was 21.62% entspricht, und sechs Testpersonen zeigen ausgezeichnete Leistungen hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit, einem Anteil von 5.41% der Stichprobe entsprechend.

## V. Ergebnisse

Tab. V.25: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	0 / 0%	0 / 0%	8 / 33.33%	8 / 33.33%	5 / 20.83%	3 / 12.5%
FPS7 (22)	0 / 0%	0 / 0%	8 / 36.36%	8 / 36.36%	4 / 18.18%	2 / 9.09%
AVS7a (20)	0 / 0%	1 / 5%	7 / 35%	8 / 40%	4 / 20%	0 / 0%
AVS7b (21)	0 / 0%	0 / 0%	8 / 38.1 %	9 / 42.86%	4 / 19.05%	0 / 0%
KTSG7 (24)	0 / 0%	2 / 8.33%	8 / 33.33%	6 / 25%	7 / 29.17%	1 / 4.17%
N (111)	0 / 0%	3 / 2.7%	39 / 35.14%	39 / 35.14%	24 / 21.62%	6 / 5.41%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Die SuS mit LRS liegen mit ihren Ergebnissen vor allem im durchschnittlichen Bereich. Fünf SuS der 7. Klassen der AVS sowie eine Person aus der Klasse KTSG7 liegen mit ihren Ergebnissen im Leistungsbereich 3, zwei (je eine Testperson FPS7 und AVS7b) liegen im Leistungsbereich 4 und eine Testperson mit LRS aus der Klasse AVS7a liest überdurchschnittlich schnell (LB 5). Auf eine individuelle Beschreibung dieser SuS geht Kap. V.4 ein.

Die rote Kurve in Abb. V.23, ähnlich wie Abb. V.21, zeigt die Verteilung aller Probanden aus der 7. Jahrgangsstufe. Beim Vergleich der Prozentränge mit der schulartübergreifenden Norm liegen die Leistungen der Lesegeschwindigkeit erneut in den oberen Leistungsbereichen, was eine positive Tendenz des Einflusses von BIU/IM auf die L1-Lesegeschwindigkeit erkennen lässt. Es sind insgesamt 30 von 111 Siebtklässlern, die im oberen Leistungsviertel mit ihrem Lesetempo liegen.



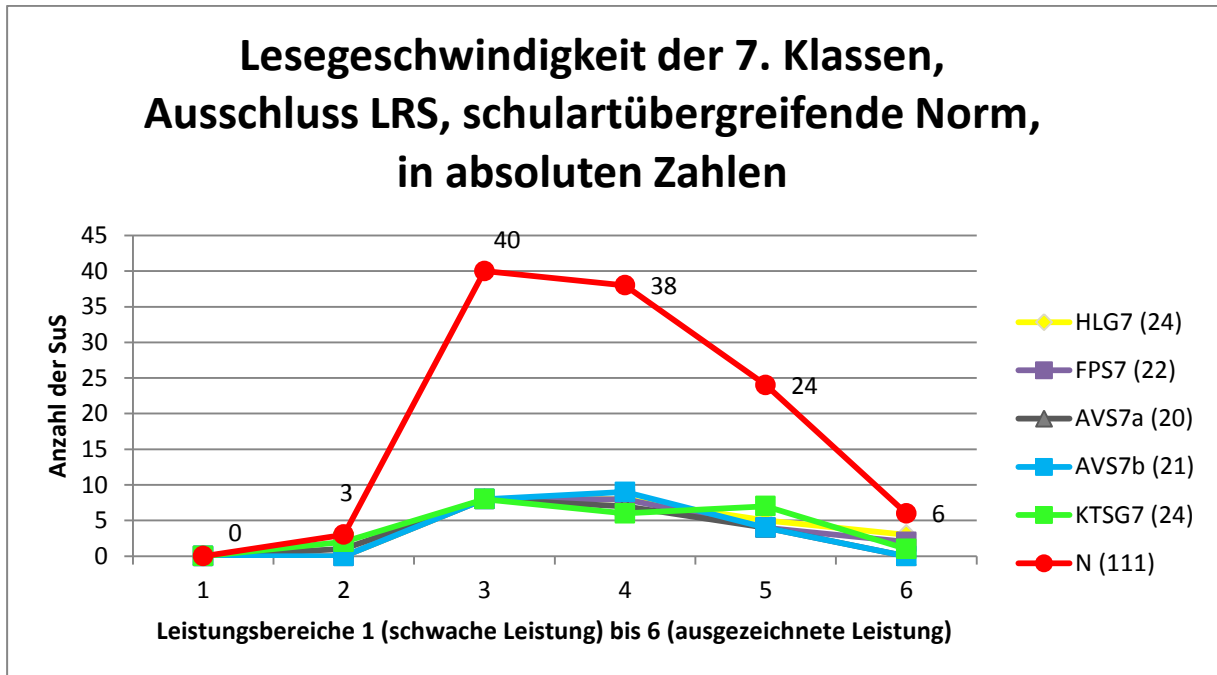


Abb. V.23: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Die prozentuale Verteilung der Leistungsbereiche (Abb. V.24) zeigt, dass die Klassen KTSG7 und AVS7b klar von den anderen Klassen in ihren Ergebnissen abweichen. So liegen 25% der KTSG7 im Leistungsbereich 4, was deutlich unter den Prozentsätzen der anderen Klassen ist (zwischen 33.33% und 42.86%). Im Leistungsbereich 5 dagegen sind die Leistungen der KTSG7 mit 29.17% deutlich über denen der anderen Klassen (zwischen 18.18% und 20.83%). Bei der Klasse AVS7b verhält sich dies genau umgekehrt: Im Leistungsbereich 4 liegt die Klasse mit 42.86% über den anderen Klassen und im Leistungsbereich 5 liegt sich lediglich über FPS7 (18.18%), ansonsten mit 19.05% unterhalb der Leistungen der anderen Klassen.

Wenn man sich die prozentuale Verteilung (Abb. V.24) ansieht, ist festzustellen, dass 62.16% der Siebtklässler in der oberen Hälfte des Leistungsspektrums abschneiden. Selbst mit den von LRS betroffenen SuS liegt der prozentuale Anteil noch bei 60%. Wird eine Dreiteilung des Spektrums vorgenommen, ergeben sich folgende prozentuale Anteile der Stichprobe: PR 0-25 (LB 1 und LB 2) haben 2.7% der SuS erreicht, PR 26-75 (LB 3 und LB 4) haben 70.28% aller Siebtklässler nachweisen können und PR 76-100 (LB 5 und LB 6) haben 27.03% erreicht.

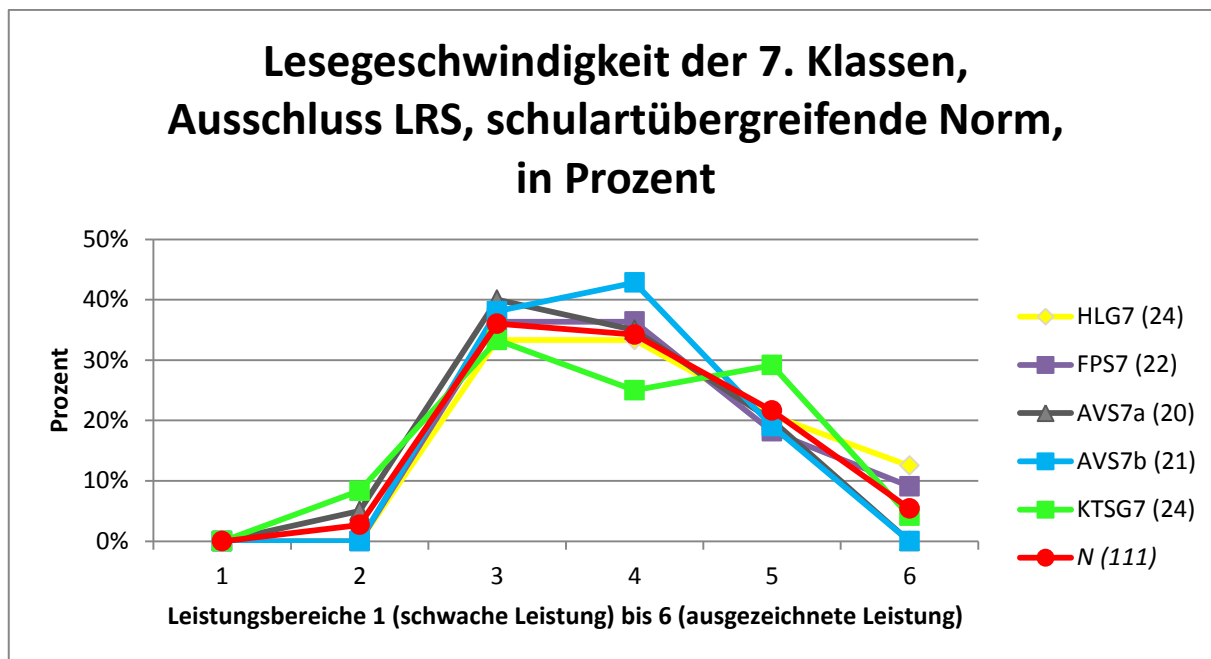


Abb. V.24: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Festzuhalten bleibt, dass die 7. Klassen bei einem schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit deskriptiv tendenziell eine in den leistungsstärkeren Bereich verschobene Leistungsverteilung aufweisen. Sie haben keine Defizite gegenüber der Normgruppe.

#### V.3.1.2 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DER LESEGESCHWINDIGKEIT MIT DER GYMNASIALEN NORM – 7. JAHRGANG

Die Übersicht über alle Testpersonen der 7. Jahrgangsstufe gemessen an der gymnasialen Norm (Tab. V.26) zeigt, dass 2.5% eine ausgezeichnete Leistung hinsichtlich ihrer Lesegeschwindigkeit nachweisen, also unter den besten 5% der gymnasialen Leser sind. Ausgezeichnete Leistungen bzgl. Lesegeschwindigkeit zeigen nur SuS aus den beiden Klassen FPS7 & HLG7, die zwei immersiv unterrichtete Fächer haben. Keine Schülerin und kein Schüler dieser beiden Klassen zeigen schwache Leistungen. Diese beiden Klassen haben zusammengenommen 42.55% (20 SuS von 47 SuS) in der oberen Hälfte des Leistungsspektrums, im Gegensatz zu den drei Klassen, die nur ein Sachfach auf Englisch haben und 34.25% (25 SuS von 72 SuS) in diesem

## V. Ergebnisse

Leistungsspektrum aufweisen. Dieses auffällige Ergebnis soll in Kap. V.3.3 noch genauer diskutiert werden.

Tab. V.26: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	0 / 0%	3 / 12.5%	9 / 37.5%	7 / 29.17%	3 / 12.5%	2 / 8.33%
FPS7 (23)	0 / 0%	3 / 13.04%	12 / 52.17%	4 / 17.39%	3 / 13.04%	1 / 4.35%
AVS7a (24)	1 / 4.17%	6 / 25%	9 / 37.5%	7 / 29.17%	1 / 4.17%	0 / 0%
AVS7b (24)	0 / 0%	7 / 29.17%	10 / 41.67%	5 / 20.83%	2 / 8.33%	0 / 0%
KTSG7 (25)	2 / 8%	4 / 16%	9 / 36%	7 / 28%	3 / 12%	0 / 0%
N (120)	3 / 2.5%	23 / 19.17%	49 / 40.83%	30 / 25%	12 / 10%	3 / 2.5%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Insgesamt 24% der KTSG7 erreichen eine unterdurchschnittliche oder sogar schwache Leistung hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit im Vergleich mit der gymnasialen Norm. Beide Klassen der AVS liegen sogar noch darunter mit jeweils 29.17% in den Leistungsbereichen 1 und 2. Die beiden Klassen mit zwei BIU-Sachfächern liegen bei 12.5% (HLG7) bzw. 13.4% (FPS7). Im Gegensatz zum schulartübergreifenden Vergleich (2.5%) sind es im gymnasialen Vergleich 21.67% der Stichprobe des 7. Jahrgangs, die ein schwaches oder unterdurchschnittliches Leseverständnis haben. Demgegenüber stehen 12.5%, die überdurchschnittliche oder ausgezeichnete Leistungen erreichen. Die folgende Graphik (Abb. V.25) gibt einen Überblick.

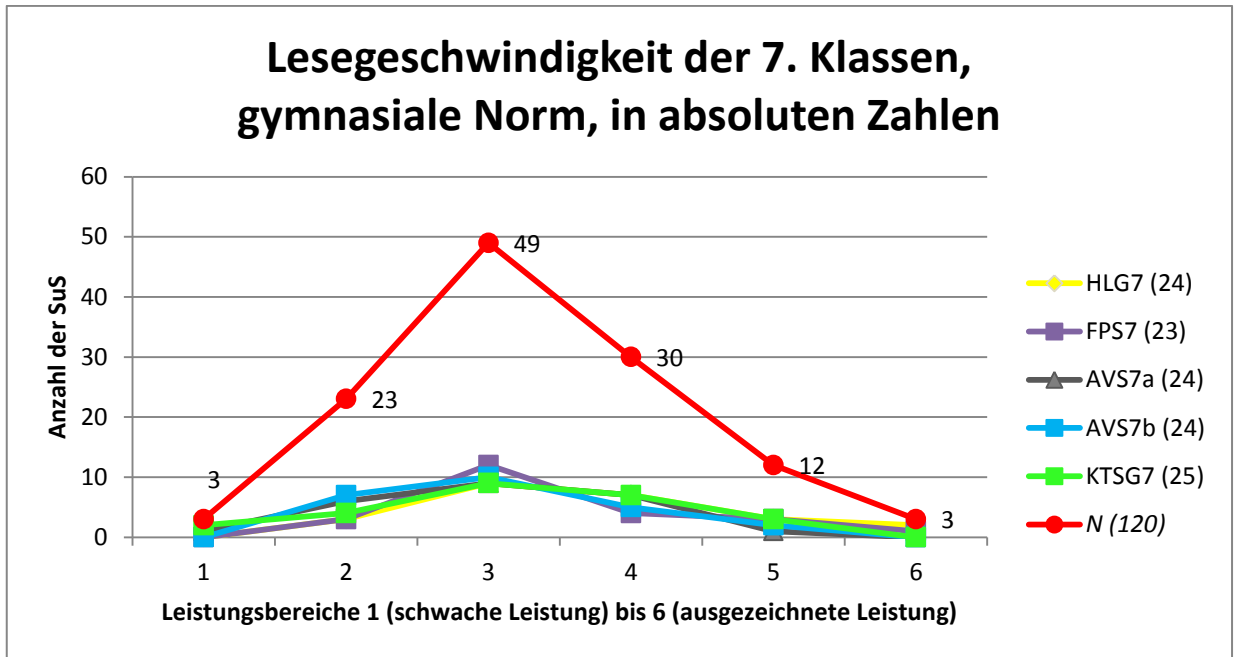


Abb. V.25: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Nach Darstellung der absoluten Zahlen wird eine Häufung des Leistungsbereichs 3 (unterer Durchschnitt) ganz deutlich. Insgesamt 49 SuS haben ein Lesetempo, das in die Prozenträge 26 bis 50 fällt, d.h. in den unteren Durchschnitt. In den Klassen HLG7, AVS7a und KTSG7 sind es jeweils neun Testpersonen, bei der AVS7b ist es nur eine mehr, aus der FPS7 erreichen zwölf Personen den Leistungsbereich 3. Im Leistungsbereich 4 sind es wiederum eben diese drei Klassen (HLG7, AVS7a, KTSG7), die die gleiche Anzahl von SuS (je 7 SuS) mit diesem Leistungsniveau aufweisen. Diese Anzahl liegt über der der FPS7 mit vier Personen und der AVS7b mit fünf.

Abb. V.26 verdeutlicht einige Differenzen zwischen den einzelnen Klassen. So zeigt z.B. die Klasse AVS7b ein vergleichsweise langsames Lesetempo als z.B. die Klasse KTSG7. Die Leistungen der FPS7 stechen insofern heraus, als dass in dieser Klasse mit 52.17% ein sehr hoher Prozentsatz der SuS in den Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt) fällt. Die Klasse HLG7 zeigt einen vergleichsweise hohen prozentualen Anteil im Leistungsbereich 6 (ausgezeichnete Leistung) mit 8.33%. Dieser Bereich wird – außer von einer Testperson der Klasse FPS7 – von anderen Klassen gar nicht erreicht. Der Leistungsbereich 5 ist nach absoluten Zahlen bei allen Klassen gleichermaßen

(HLG7, FPS7 und KTSG7 je 3 SuS; AVS7b 2 SuS) erreicht worden, lediglich AVS7a hat nur einen Probanden mit diesem Lesetempo.

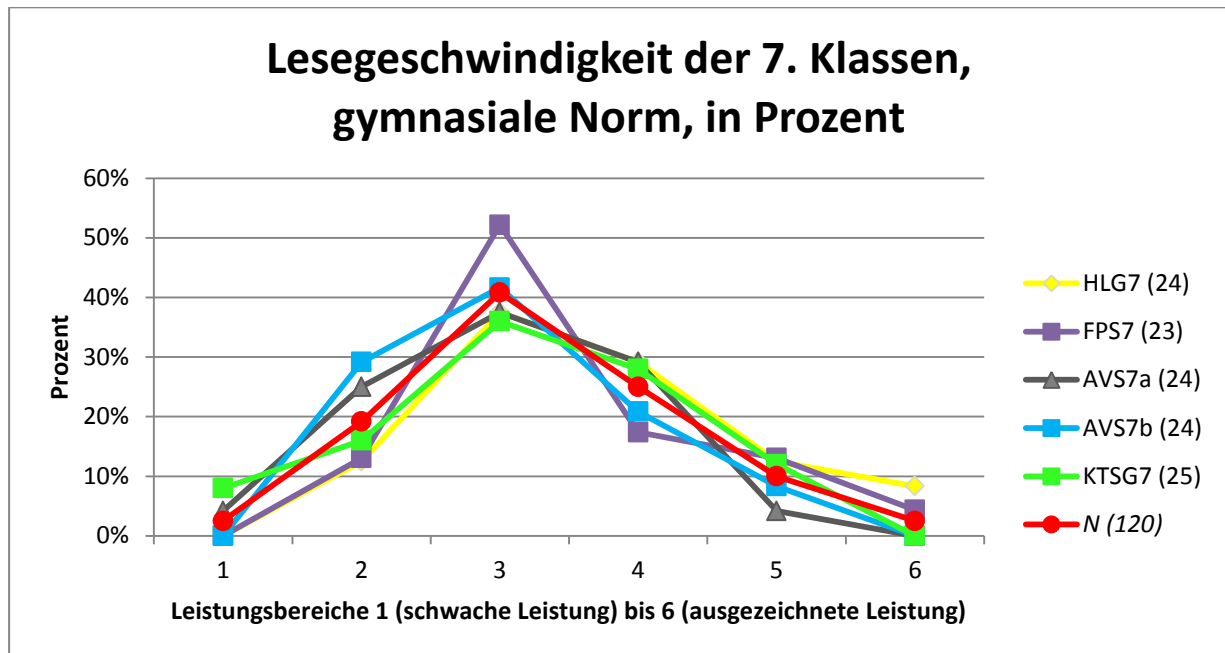


Abb. V.26: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Im Gegensatz zum schulartübergreifenden Vergleich verschiebt sich die Kurve hier ein wenig in das untere Leistungsspektrum. Dies verändert sich nicht wesentlich, wenn die Testpersonen mit LRS aus der Stichprobe genommen werden, wie die folgende Tabelle (Tab. V.27) und graphische Darstellungen (Abb. V.27 und Abb. V.28) zeigen.

Tab. V.27: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm (unter Ausschluss von LRS) des 7. Jahrgangs in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG7 (24)	0 / 0%	3 / 12.5%	9 / 37.5%	7 / 29.17%	3 / 12.5%	2 / 8.33%
FPS7 (22)	0 / 0%	3 / 13.64%	11 / 50%	4 / 18.18%	3 / 13.64%	1 / 4.55%
AVS7a (20)	1 / 5%	5 / 25%	7 / 35%	6 / 30%	1 / 5%	0 / 0%
AVS7b (21)	0 / 0%	6 / 28.57%	8 / 38.1%	5 / 23.81%	2 / 9.52%	0 / 0%
KTSG7 (24)	2 / 8.33%	3 / 12.5%	9 / 37.5%	7 / 29.17%	3 / 12.5%	0 / 0%
N (111)	3 / 2.7%	20 / 18.02%	44 / 39.64%	29 / 26.13%	12 / 10.81%	3 / 2.7%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Es gibt kaum SuS, die mit einem langsamen Lesetempo in den Bereich der schwachen Leistung (PR 0-10) fallen. Es finden sich nur in den Klassen AVS7a eine Person und in der Gesamtschulklasse KTSG7 zwei SuS in diesem Leistungsbereich. Interessanterweise sind es nur die beiden Klassen, die zwei bilinguale Sachfächer haben, HLG7 (2 SuS) und FPS7 (1 SoS), die SuS mit einem derartig schnellen Lesetempo haben, dass sie den Leistungsbereich 6 (ausgezeichnete Leistung) erreichen. Die anderen Leistungsbereiche sind unterschiedlich variant, wobei deutlich zu erkennen ist, dass der untere Durchschnitt (PR 26-50) am häufigsten erreicht wird. Hier variieren die Zahlen zwischen sieben (AVS7a) und elf Personen (FPS7).

Die graphische Darstellung (Abb. V.27) der Tabelle (Tab. V.27) zeigt dennoch, dass die Klassen untereinander hinsichtlich ihrer Lesegeschwindigkeit verhältnismäßig homogener sind, als sie es bezüglich des Leseverständnisses sind (Kap. V.2.1.2), obwohl beim Ausschluss der LRS-Testpersonen die Klassenstärken stärker differieren.

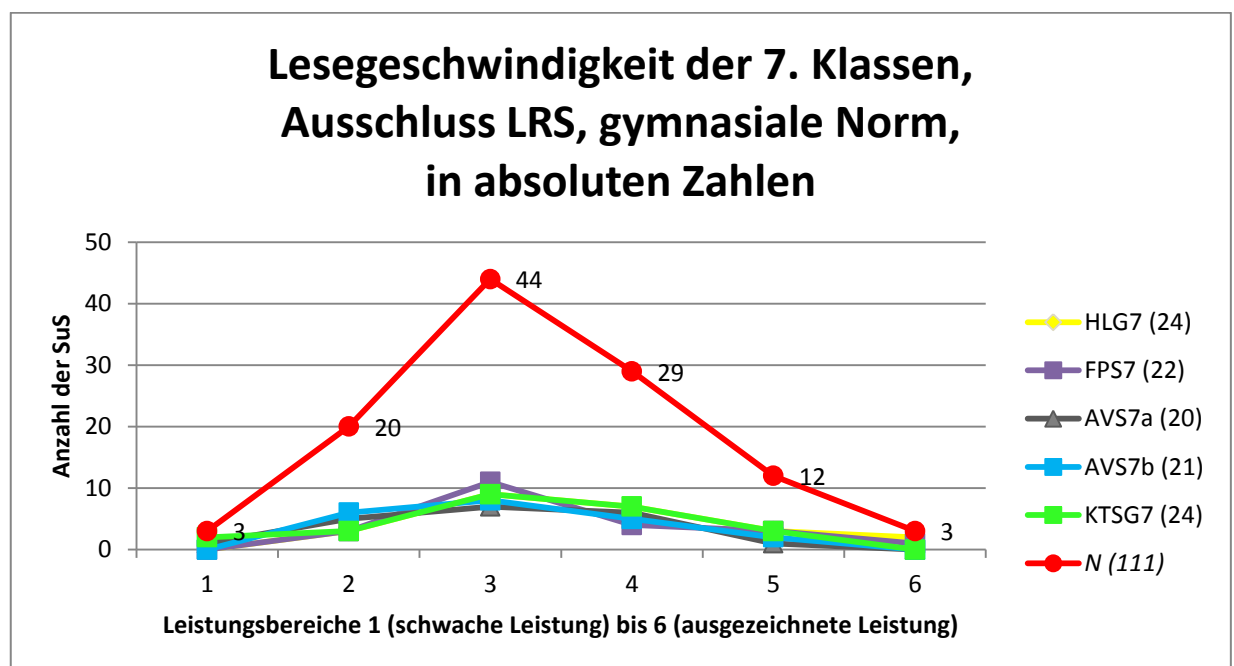


Abb. V.27: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Im prozentualen Vergleich (Abb. V.28) ist die Abweichung der Klasse FPS7 im unteren Durchschnitt (LB 3) herausstechend. Es sind 50% dieser Klasse, die mit ihrem Lesetempo zwischen den Prozenträngen 26 und 50 liegen. Bei den anderen Klassen

variiert der Anteil zwischen 35% (AVS7a) und 38.1% (AVS7b). Die Klasse FPS7 zeigt auch im Leistungsbereich 4 mit 18.18% eine deutliche Abweichung von den anderen Klassen, die bis auf die Klasse AVS7b mit 23.81% vertreten sind. Alle anderen Klassen liegen bei knapp 30%.

Wie sich deskriptiv zeigt, weicht das Ergebnis der Stichprobe ohne die SuS mit einer diagnostizierten LRS nicht von dem der gesamten Stichprobe ab. Waren es mit den LRS-Probanden im oberen Viertel 12% der Stichprobe, so sind es ohne die Personen mit LRS 13.51%. Im mittleren Leistungsviertel liegt der Unterschied mit (65.83%) und ohne LRS-SuS (65.77%) bei nur 0.05 Prozentpunkten. Im unteren Viertel des Leistungsspektrums sind es mit LRS-Probanden 21.67%, unter Ausschluss von LRS sind es 20.72%. Es sind im Vergleich mit der gymnasialen Norm 37.5% ( $n = 45$  SuS) in der oberen Leistungshälfte, unter Ausschluss von LRS sind es 39.64% ( $n = 44$  SuS).

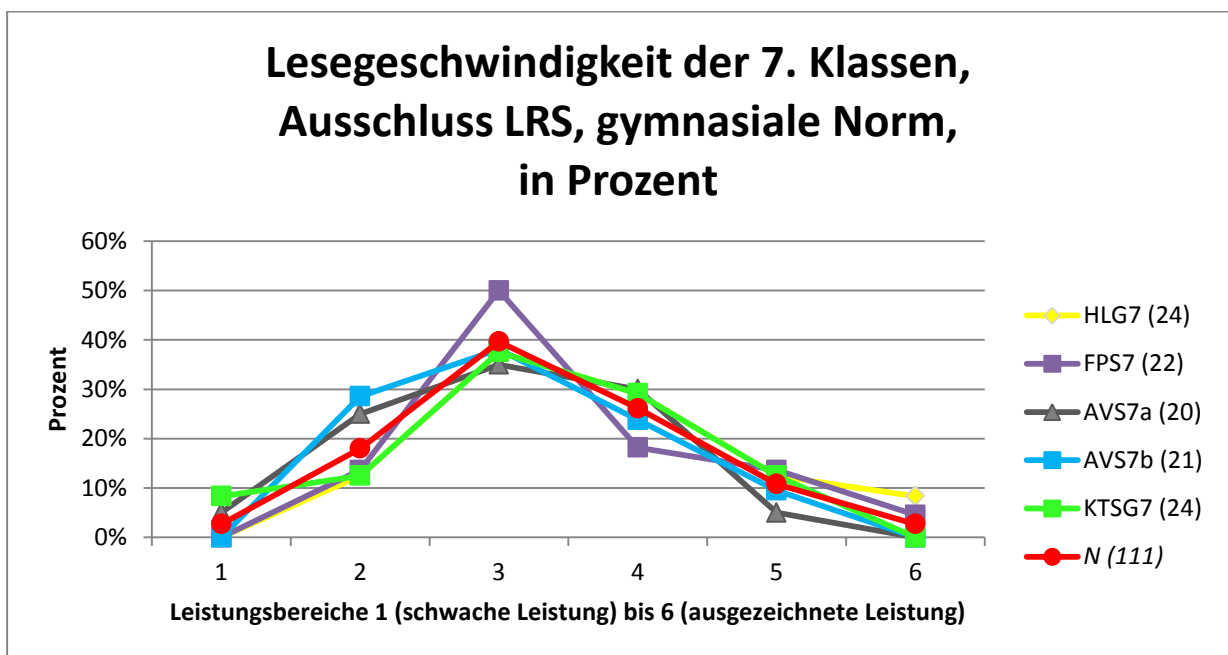


Abb. V.28: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 7. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Festzuhalten ist, dass das Lesetempo der immersiv unterrichteten SuS des 7. Jahrgangs dem der Norm entspricht, mit einer möglichen leichten Tendenz, etwas langsamer zu lesen. Dies gilt aber – wie bereits erläutert – nicht in dem Maße, dass man von einem Defizit sprechen könnte.

Es bleibt festzuhalten, dass die Stichprobe Jahrgang 7 insgesamt gemessen an der gymnasialen Norm tendenziell keine starke Abweichung in ihrem Leistungsvermögen hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit gegenüber der Normstichprobe aufweist. Bei der hier angesetzten Verteilung scheinen die Siebtklässler deskriptiv eine ganz leichte Tendenz zu zeigen, verhältnismäßig langsamer zu lesen. Man kann hier aber nicht von einem defizitären Lesetempo sprechen. Die Verteilung in Prozent (Abb. V.26) bestätigt dieses Bild.

### V.3.2 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DER LESEGESCHWINDIGKEIT DER 10. JAHRGANGSSTUFE

Wie die vorangegangene Deskription aller bisherigen Ergebnisse hinsichtlich des Leseverständnisses gezeigt hat, sind die Zehntklässler im Vergleich zur jeweiligen Normstichprobe (sowohl schulartübergreifende als auch gymnasiale Norm) tendenziell besser. Dies gilt für die Siebtklässler nicht. Sie zeigen vergleichbare Leistungen wie die Normstichprobe. Zu vermuten ist, dass sich auch für das Lesetempo zeigt, dass die getesteten immersiv unterrichteten SuS der 10. Jahrgangsstufe eine bessere Leistung als die Normstichprobe zeigen. Um dies festzustellen, werden zunächst die Ergebnisse des Vergleichs mit der schulartunabhängigen Norm beschrieben inklusive der Probanden mit LRS, anschließend unter Ausschluss dieser Testpersonen. Darauf folgt der Vergleich mit der gymnasialen Norm analog zu den Ergebnissen im Vergleich mit der schulartunabhängigen Norm.

#### V.3.2.1 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DER LESEGESCHWINDIGKEIT MIT DER SCHULARTÜBERGREIFENDEN NORM – 10. JAHRGANG

Die folgende Tabelle (vgl. Tab. V.28) gibt einen Überblick über die Ergebnisse der 10. Klassen im Bereich Lesegeschwindigkeit sowohl in absoluten Zahlen als auch die prozentuale Verteilung getrennt nach Klassen im schulartübergreifenden Vergleich inklusive der LRS-Testpersonen.



Tab. V.28: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	0 / 0%	1 / 3.85%	8 / 30.77%	11 / 42.31%	6 / 23.08%	0 / 0%
FPS10 (23)	0 / 0%	0 / 0%	5 / 21.74%	9 / 39.13%	7 / 30.44%	2 / 8.7%
AVS10a (22)	0 / 0%	3 / 13.64%	12 / 54.55%	3 / 13.64%	3 / 13.64%	1 / 4.55%
AVS10c (22)	0 / 0%	1 / 4.55%	6 / 27.27%	7 / 31.82%	8 / 36.36%	0 / 0%
KTSG10 (27)	0 / 0%	4 / 14.82%	15 / 55.56%	6 / 22.22%	2 / 7.41%	0 / 0%
<i>N</i> (120)	0 / 0%	9 / 7.5%	46 / 38.33%	36 / 30%	26 / 21.67%	3 / 2.5%

*LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe*

Die Zahlen aus Tab. V.28 finden sich in Abb. V.29, die die Verteilung der Leistungsbereiche in absoluten Zahlen für die 10. Klassen zeigt. Wie schon auf den ersten Blick auffällt, gibt es im Vergleich mit der schulartübergreifenden Norm keine einzige Testperson, deren Lesegeschwindigkeit im Leistungsbereich 1 (schwache Leistung) liegt. Für die FPS10 gilt dies ebenso im Leistungsbereich 2.

Nach absoluten Zahlen ist unter den getesteten Klassen die Streuung am größten im Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt). Das heißt, es liegen 15 SuS der KTSG10 und 12 der AVS10a im unteren Durchschnitt mit ihrem Lesetempo, dies entspricht bei beiden Klassen über 50% der SuS. Dies ist ein deutlicher Unterschied zu den Klassen HLG10 ( $n = 8$  SuS), AVS10c ( $n = 6$  SuS) und FPS10 ( $n = 5$  SuS).

Die Streuung im Leistungsbereich 4 (oberer Durchschnitt) ist ebenso breit. So sind es drei Probanden aus der Klasse AVS10a, die diesen Leistungsbereich erreichen, aber 11 SuS der Klasse HLG10. Neun SuS der FPS10, sieben SuS der AVS10c und sechs SuS der KTSG10 erreichen diesen Leistungsbereich ebenfalls.

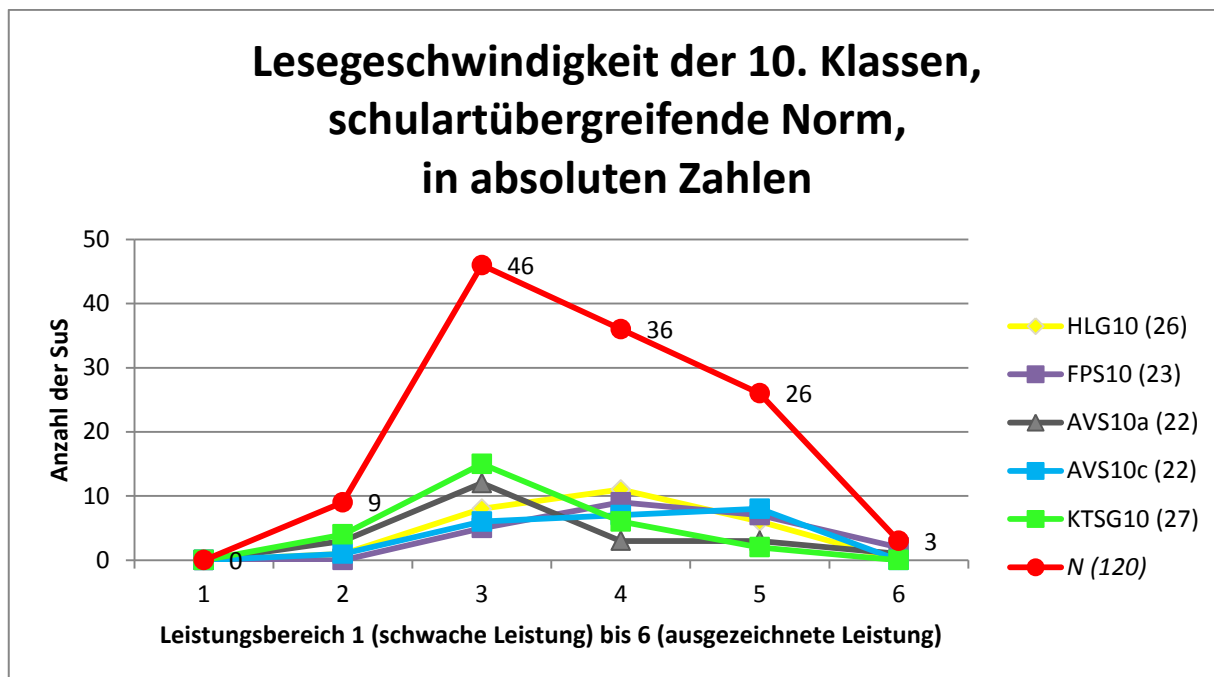


Abb. V.29: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegewindigkeit

Im Leistungsbereich 5 (über Durchschnitt) sind es acht Testpersonen aus der Klasse AVS10c, deren Lesegewindigkeit in diesem Leistungsbereich liegt. Bei der Klasse KTSG10 sind es zwei, die diesen Bereich erreichen. Die anderen Klassen liegen zwischen diesen Zahlen (HLG10:  $n = 6$  SuS, FPS10:  $n = 7$  SuS, AVS10a:  $n = 3$  SuS). Den Leistungsbereich 6 (ausgezeichnete Leistung) erreichen insgesamt nur drei Testpersonen aus zwei Klassen; zwei kommen aus der Klasse FPS10 und eine aus der Klasse AVS10a. Insgesamt konzentrieren sich die erreichten Leistungen hauptsächlich im durchschnittlichen sowie im überdurchschnittlichen Bereich.

Da es sich hier um absolute Zahlen handelt, soll der Vergleich der prozentualen Verteilung innerhalb der einzelnen Klassen etwas relativiert werden (vgl. Abb. V.30).

Es zeigt sich, dass der überdurchschnittliche Bereich (LB 5) stärker variiert, als die absoluten Zahlen zunächst suggerieren. So machen die acht SuS der AVS10c 36,36% der Klasse aus, bei der FPS sind es 30,44% und bei der HLG10 sind es 23,08%. Bei den anderen beiden Klassen liegen diese prozentualen Anteile deutlich darunter (AVS10a: 13,65%, KTSG10: 7,41%).

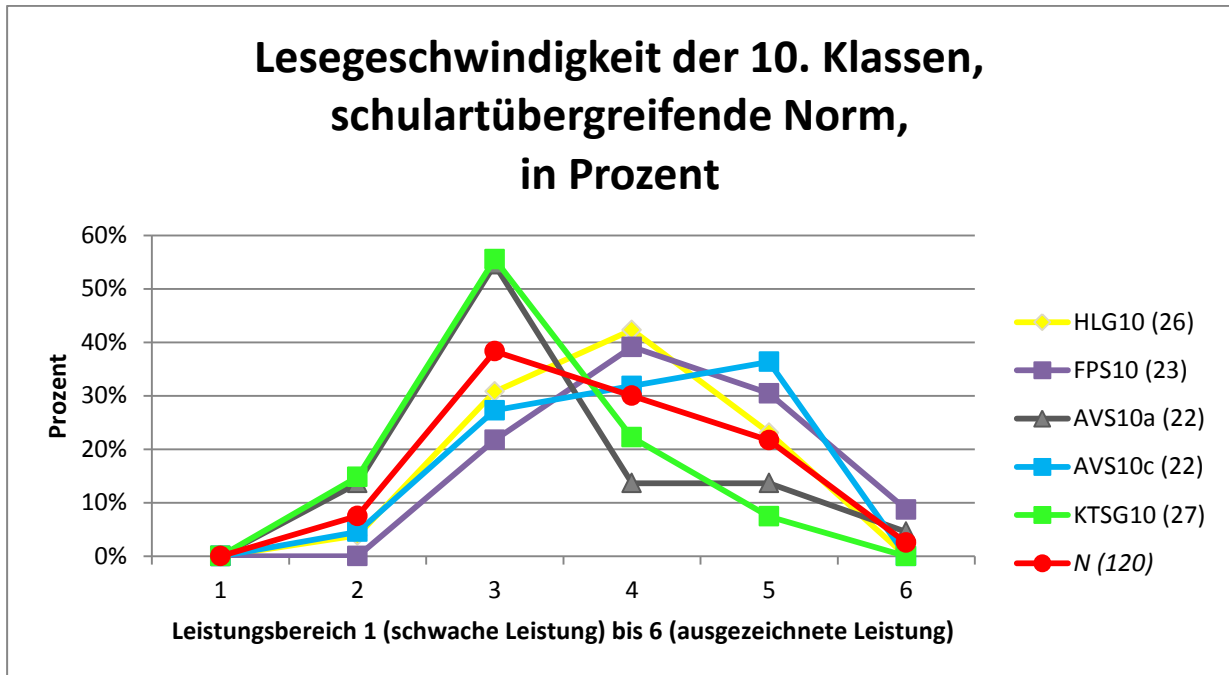


Abb. V.30: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Insgesamt ist es etwas über ein Fünftel (21.67%) der Stichprobe, dessen Lesegeschwindigkeit über dem Durchschnitt liegt. Dem stehen 7.5% gegenüber, die unter dem Durchschnitt liegen. Die drei Probanden, deren Lesegeschwindigkeit ausgezeichnet ist (LB 6) machen einen Anteil von 2.5% der Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe aus.

Die ganze Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe zeigt, wie bereits beschrieben, keine schwachen Leistungen. Im oberen Leistungsviertel (PR 76-100) sind 29 von 120 SuS, dies entspricht 24.27%. Im mittleren Viertel sind es 82 von 120 (68.33%) und im unteren sind es neun Personen (7.5%). Es liest also fast ein Viertel der Stichprobe der 10. Klasse (24.27%) überdurchschnittlich schnell und schneller.

Die Ergebnisse im schulartübergreifenden Vergleich ohne die Testpersonen mit LRS finden sich in Tab. V.29. Zu besprechen sind hier die Klassen FPS10, AVS10a sowie KTSG10, die jeweils zwei SuS mit LRS haben. Auf dieser Grundlage zeigt Abb. V.31 die Verteilung nach absoluten Zahlen. Die zwei SuS mit LRS der FPS10 lagen mit ihren Ergebnissen im Durchschnitt (je 1 SoS im LB 3 und LB 4). In der AVS10a sind es je ein SoS in den Leistungsbereichen 3 (unterer Durchschnitt) und 2 (unter Durchschnitt).

## V. Ergebnisse

Bei der Gesamtschulklasse KTSG10 haben beide SuS eine Lesegeschwindigkeit im unteren Durchschnitt (LB 3) im Vergleich mit der schulartübergreifenden Norm.

Tab. V.29: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der schulartübergreifenden Norm (unter Ausschluss von LRS) der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	0 / 0%	1 / 3.85%	8 / 30.77%	11 / 42.31%	6 / 23.08%	0 / 0%
FPS10 (21)	0 / 0%	0 / 0%	4 / 19.05%	8 / 38.1%	7 / 33.33%	2 / 9.52%
AVS10a (20)	0 / 0%	2 / 10%	11 / 55%	3 / 15%	3 / 15%	1 / 5%
AVS10c (22)	0 / 0%	1 / 4.55%	6 / 27.27%	7 / 31.82%	8 / 36.36%	0 / 0%
KTSG10 (25)	0 / 0%	4 / 16%	13 / 52%	6 / 24%	2 / 8%	0 / 0%
N (114)	0 / 0%	8 / 7.02%	42 / 36.84%	35 / 30.7%	26 / 22.81%	3 / 2.63%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

Die neue Verteilung zeigt, dass 29 von 114 Probanden (25.44%) mit ihrem Lesetempo unter die oberen 25% der Leser kommen, während es im Durchschnittsbereich (PR 26-75) 77 Probanden (67.54%) sind. Im unteren Leistungsviertel sind nur acht Probanden (7.02%) zu finden. Zu sehen ist dies in den folgenden Abbildungen (vgl. Abb. V.31 und Abb. V.32).

Die prozentuale Verteilung nach Ausschluss der Probanden mit LRS sieht demnach wie in Abb. V.32 dargestellt aus. Die prozentualen Anteile verändern sich in den entsprechenden Leistungsbereichen. So waren es im Leistungsbereich 2 für die AVS10a 13.64% der Klasse, die dieses Ergebnis erreichen konnten, ohne die LRS-Probanden sinkt dieser Anteil auf 10%.

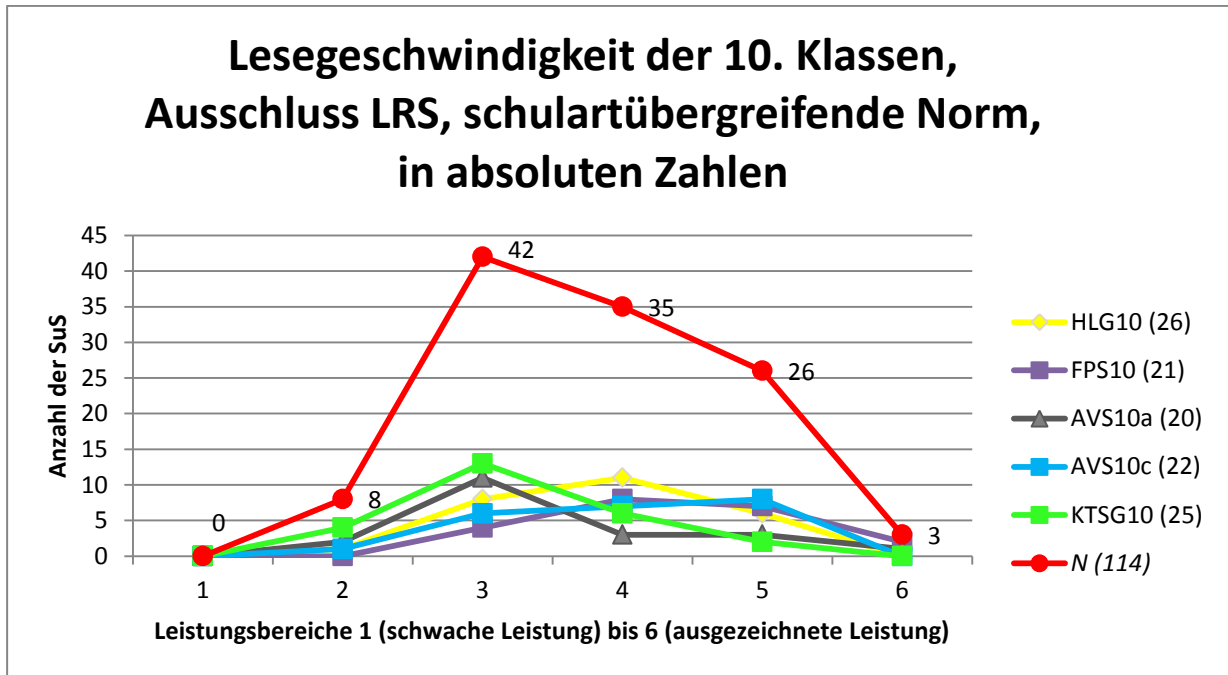


Abb. V.31: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Im Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt) verändern sich die Ergebnisse bei den betroffenen Klassen dahingehend, dass der Anteil der SuS der FPS10 auf 19.05% sinkt und bei der Klasse KTSG10 auf 52%. Im oberen Durchschnitt (LB 4) sinkt der Anteil der Zehntklässler der FPS auf 38.1%. Im oberen Leistungsviertel, den überdurchschnittlichen und besseren Leistungen, steigen die prozentualen Anteile, bei der FPS10 beispielsweise auf 33.33% über dem Durchschnitt, und 9.52% zeigen eine ausgezeichnete Lesegeschwindigkeit. Bei der Klasse AVS10a steigt der Anteil der überdurchschnittlichen Leistungen (LB 5) auf 15% und bei den ausgezeichneten Leistungen (LB 6) auf 5%. Für die KTSG10 steigt der Anteil im Leistungsbereich 5 auf 8%, während der Leistungsbereich 6 weiterhin bei 0% bleibt.

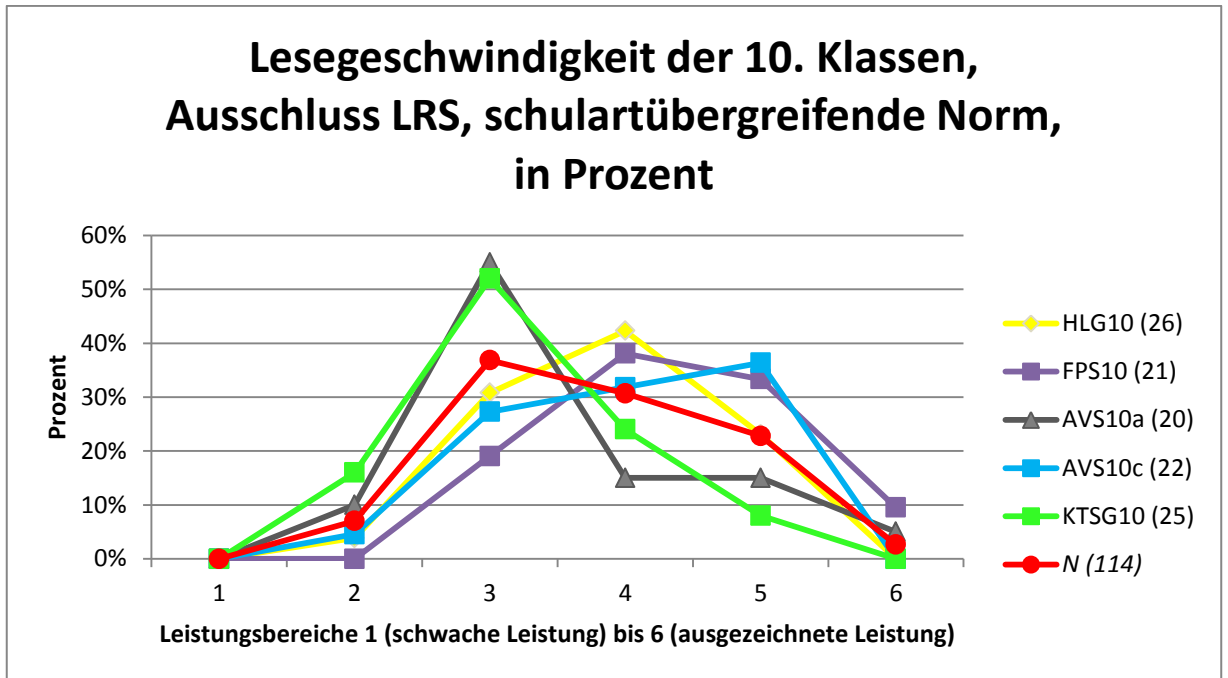


Abb. V.32: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) auf die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im schulartübergreifenden Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Durch den Ausschluss der SuS mit LRS verbessern sich deskriptiv die Klassenleistungen insgesamt. Wenn man sich die Stichprobe der 10. Klasse in Gänze ansieht, sind vornehmlich die Leistungsbereiche 3 und 5 verändert. Im unteren Durchschnitt sinkt der prozentuale Anteil der Probanden, die diese Leistung erzielt haben, von 38,22% auf 36,84%. Im überdurchschnittlichen Bereich (LB 5) steigt der Anteil von 21,67% auf 22,81%. Alle anderen Werte verändern sich um weniger als einen Prozentpunkt.

#### V.3.2.2 ERGEBNISSE DES VERGLEICHS DER LESEGESCHWINDIGKEIT MIT DER GYMNASIALEN NORM – 10. JAHRGANG

Im Folgenden zeigt die Übersicht in Tab. V.30 die erreichten Leistungsbereiche der Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe im Bereich Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm.

Sowohl Tab. V.30 als auch Abb. V.33 zeigen, dass nur ein SoS schwache Leistungen bei der Lesegeschwindigkeit gezeigt hat. Zahlenmäßig haben die meisten SuS innerhalb des Leistungsbereiches 3 (unterer Durchschnitt) abgeschnitten. Es sind insgesamt 43 Probanden, die ungefähr gleichmäßig auf alle Klassen verteilt sind. In der Reihenfolge

der Tab. V.30 hat die Klasse HLG10 neun, die Klasse FPS10 sieben, AVS10a elf, AVS10c sieben und die Gesamtschulklasse KTSG10 neun SuS, die mit ihrer Lesegeschwindigkeit in diesem Leistungsbereich liegen.

Tab. V.30: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm der 10. Klassen in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 5 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	0 / 0%	4 / 15.39%	9 / 34.62%	10 / 38.46%	3 / 11.54%	0 / 0%
FPS10 (23)	0 / 0	1 / 4.35%	7 / 30.44%	7 / 30.44%	6 / 26.09%	2 / 8.7%
AVS10a (22)	1 / 4.55%	4 / 18.18%	11 / 50%	2 / 9.09%	4 / 18.18	0 / 0%
AVS10c (22)	0 / 0%	2 / 9.09%	7 / 31.82%	7 / 31.82%	6 / 27.27%	0 / 0%
KTSG10 (27)	0 / 0%	12 / 44.44%	9 / 33.33%	5 / 18.52%	1 / 3.7%	0 / 0%
N (120)	1 / 0.83%	23 / 19.17%	43 / 35.83%	31 / 25.83%	20 / 16.67%	2 / 1.67%

LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe

In den Leistungsbereichen 2, 4 und 5 ist die Varianz unter den Klassen größer. Zunächst sei ein Blick auf die erreichten Leistungen geworfen, die unter dem Durchschnitt (LB 2) liegen. Hier sind es zwölf SuS der Gesamtschulklasse, d.h. dreimal so viele SuS wie zum Beispiel in den Klassen HLG10 und AVS10a, die jeweils vier SuS in diesem Leistungsbereich haben. Die Differenz zu den Klassen FPS10 (1 SoS) und AVS10c (2 SuS) ist sogar noch größer.

So starke Unterschiede sind im überdurchschnittlichen Bereich (LB 5) nicht zu erkennen. Hier variieren die Zahlen der SuS zwischen einem Probanden (KTSG10) und je sechs Testpersonen (FPS10 und AVS10c). Die Klassen HLG10 mit drei SuS und AVS10a mit vier SuS liegen dazwischen.

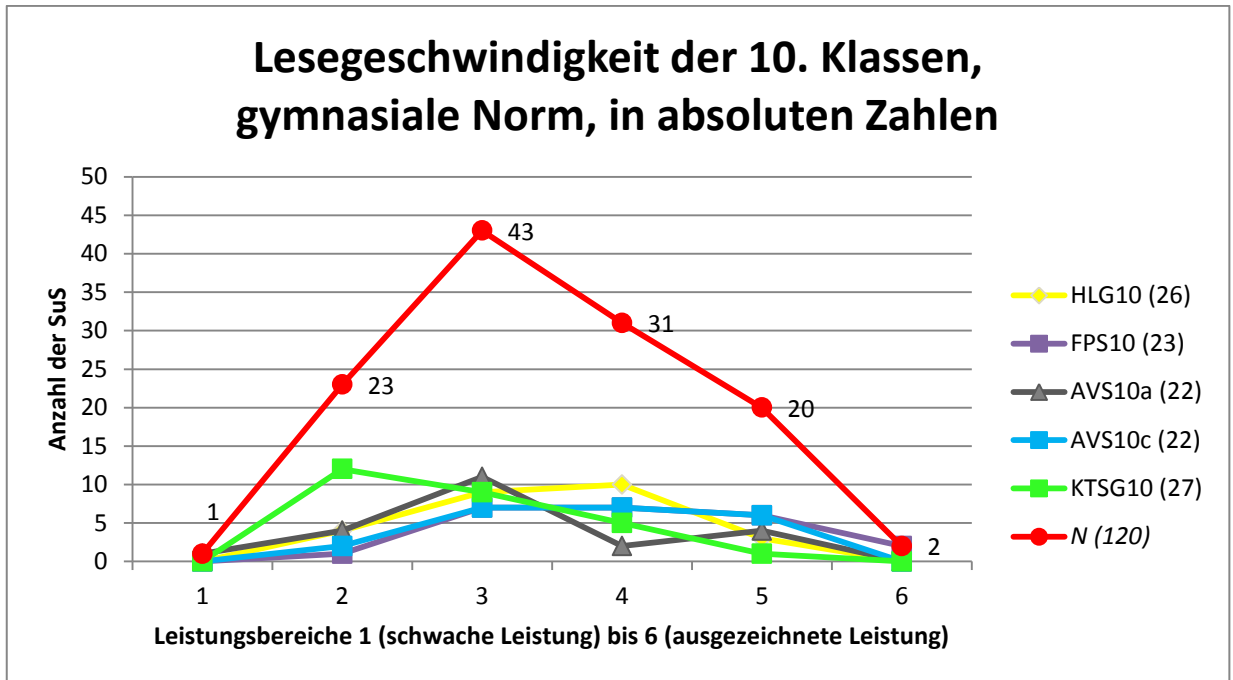


Abb. V.33: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Im oberen Durchschnitt (LB 4) liegt eine stärkere Streuung vor als im eben beschriebenen Leistungsbereich 5. Im Leistungsbereich 4 reichen die Extreme von zehn (HLG10) bis zu zwei Probanden (AVS10a). Die Klassen FPS10 und AVS10c haben in dieser Kategorie je sieben SuS und die KTSG10 fünf. Da die Klassenstärken zwischen 22 und 27 Klassenmitgliedern variieren, lässt sich durch die Darstellung der Verteilung der prozentualen Anteile (vgl. Abb. V.34) das Bild etwas relativieren.

Wie die Graphik (Abb. V.34) zeigt, ist die Streuung im Leistungsbereich 2 (unter Durchschnitt) trotz der divergierenden Referenzen (Klassengröße) nicht unerheblich. So sind es nur 4.35% der FPS10 gegenüber 44.44% der KTSG10, die zwischen den Prozenträngen 11 und 25 liegen. Alle anderen Klassen bleiben mit ihrem prozentualen Anteil unter 20%, d.h. weniger als ein Fünftel der Klasse hat diesen Leistungsbereich erreicht (vgl. Tab. V.30).

Im Leistungsbereich 3 weicht einzig die Klasse AVS10a mit einem Anteil von 50% in ihren Leistungen im Bereich Lesegeschwindigkeit ab. Alle anderen Klassen bewegen sich zwischen 30.44% (FPS10) und 34.62% (HLG10). Diese Leistungen im unteren Durchschnitt sind daher vergleichsweise homogen, ganz im Gegensatz zum oberen



Durchschnitt (LB 4). Hier variieren die prozentualen Anteile von 9.09% (AVS10a) bis zu 38.46 % (HLG10). Auch die Klassen FPS10 (30.44%) und AVS10c (31.82%) haben ca. ein Drittel im oberen Durchschnitt. Lediglich der Anteil der SuS der KTSG10 liegt bei 18.52% und damit unter dem Durchschnitt.

Die erreichten Leistungen im Bereich Lesegeschwindigkeit im Leistungsbereich 5 (über Durchschnitt) weisen ebenfalls eine breite Streuung im Klassenvergleich auf. Nur 3.7% der KTSG10 haben diese Leistung erbringen können, in der Klasse HLG10 waren es 11.54% und in der AVS10a 18.18%. In den beiden übrigen Klassen ist es jeweils mehr als ein Viertel der Klasse (FPS10 26.09%; AVS10c 27.27%), das überdurchschnittlich schnell liest.

Den Leistungsbereich 6 haben nur SuS der FPS10 (8.7%) erreicht. Keine der Testpersonen aus den anderen Klassen hat so schnell gelesen. Das andere Extrem (LB 1) wurde von einem Probanden aus der Klasse AVS10a (4.55%) erreicht.

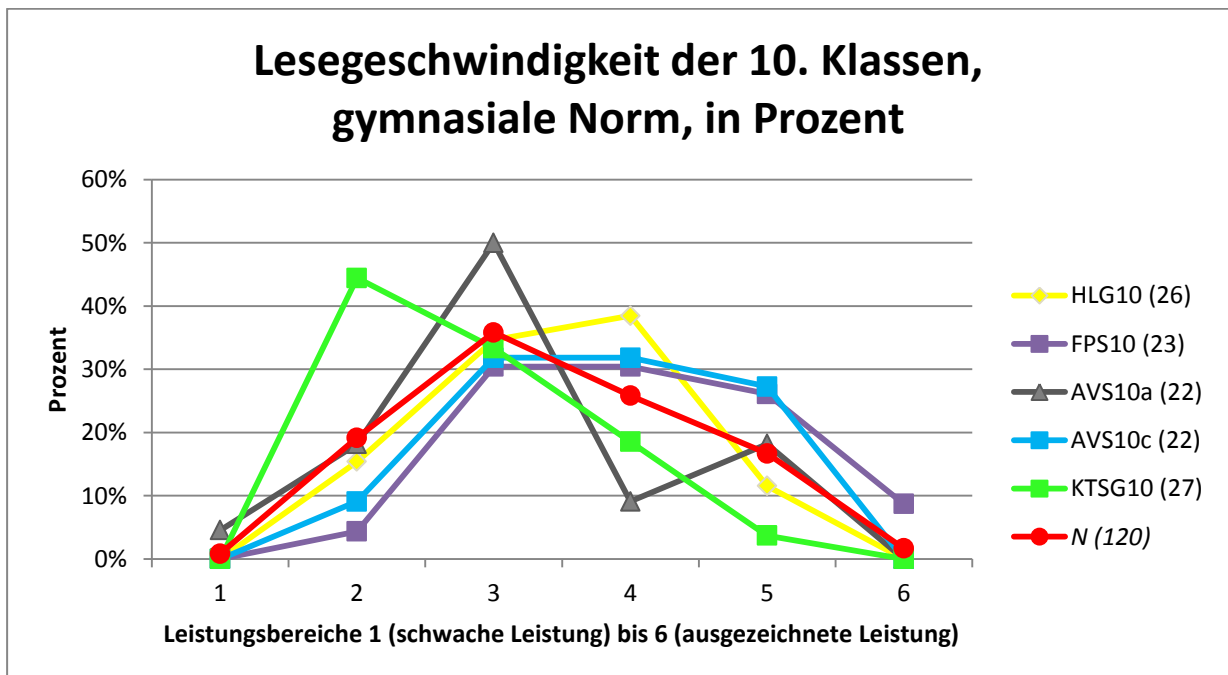


Abb. V.34: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Das Gesamtbild (Abb. V.34) dieser Stichprobe zeigt im Vergleich mit der gymnasialen Norm einen besonders hohen Anteil von Zehntklässlern im unteren Durchschnitt

(35.83%). Im oberen Durchschnitt sind es 25.83%. Die schwachen Leistungen sind mit 0.83% weniger als ein Prozentpunkt unter dem anderen Extrem des Leistungsspektrums, der ausgezeichneten Leistung, mit 1.67%. Vergleicht man die Bereiche über Durchschnitt (LB 5 = 16.67%) und unter Durchschnitt (LB 2 = 19.17%), ergibt sich ein Unterschied von 2.5 Prozentpunkten. Das bedeutet, dass im Vergleich mit der gymnasialen Normstichprobe mehr als die Hälfte (55.83%) der SuS in der unteren Leistungshälfte liegen. Dennoch liegen 18.33% der Stichprobe im oberen Leistungsdrittel.

Um zu sehen, inwieweit die Probanden mit LRS in dem obigen Ergebnis eine Rolle spielen, folgt die Deskription der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm ohne diese Testpersonen (vgl. Tab. V.31). Wiederum sind die Klassen HLG10 und AVS10c nicht betroffen, da diese niemanden mit einer LRS haben.

*Tab. V.31: Vergleich der Lesegeschwindigkeit mit der gymnasialen Norm der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in absoluten Zahlen und Prozent*

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
HLG10 (26)	0 / 0%	4 / 15.39%	9 / 34.62%	10 / 38.46%	3 / 11.54%	0 / 0%
FPS10 (21)	0 / 0%	0 / 0%	6 / 28.57%	7 / 33.33%	6 / 28.57%	2 / 9.52%
AVS10a (20)	1 / 5%	2 / 10%	11 / 55%	2 / 10%	4 / 20%	0 / 0%
AVS10c (22)	0 / 0%	2 / 9.09%	7 / 31.82%	7 / 31.82%	6 / 27.27%	0 / 0%
KTSG10 (25)	0 / 0%	11 / 44%	8 / 32%	5 / 20%	1 / 4%	0 / 0%
<i>N</i> (114)	1 / 0.88%	19 / 16.67%	41 / 35.97%	31 / 27.19%	20 / 17.54%	2 / 1.75%

*LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße einer Klasse bzw. der Stichprobe*

Analog zum bisherigen Verfahren werden dennoch alle Daten erneut aufgeführt, um eine Übersicht zu ermöglichen und die veränderten Ergebnisse der Stichprobe unter Ausschluss von LRS transparent zu machen. Die Abb. V.35 und V.36 verbildlichen die in Tab. V.31 aufgelisteten Daten.

Im Leistungsbereich 2 (unter Durchschnitt) sind insgesamt vier der sechs SuS mit LRS kategorisiert, die beiden anderen liegen mit ihren Ergebnissen im Leistungsbereich 3 (unterer Durchschnitt). Wie Abb. V.35 zeigt, ist im Leistungsbereich 2 durch die vielen SuS der KTSG10 ( $n = 11$  SuS), deren Lesetempo im Vergleich mit der gymnasialen

Norm unterdurchschnittlich ist, die Streuung sehr groß. Die FPS10 hat keine SuS mit einem derartig langsamen Lesetempo.

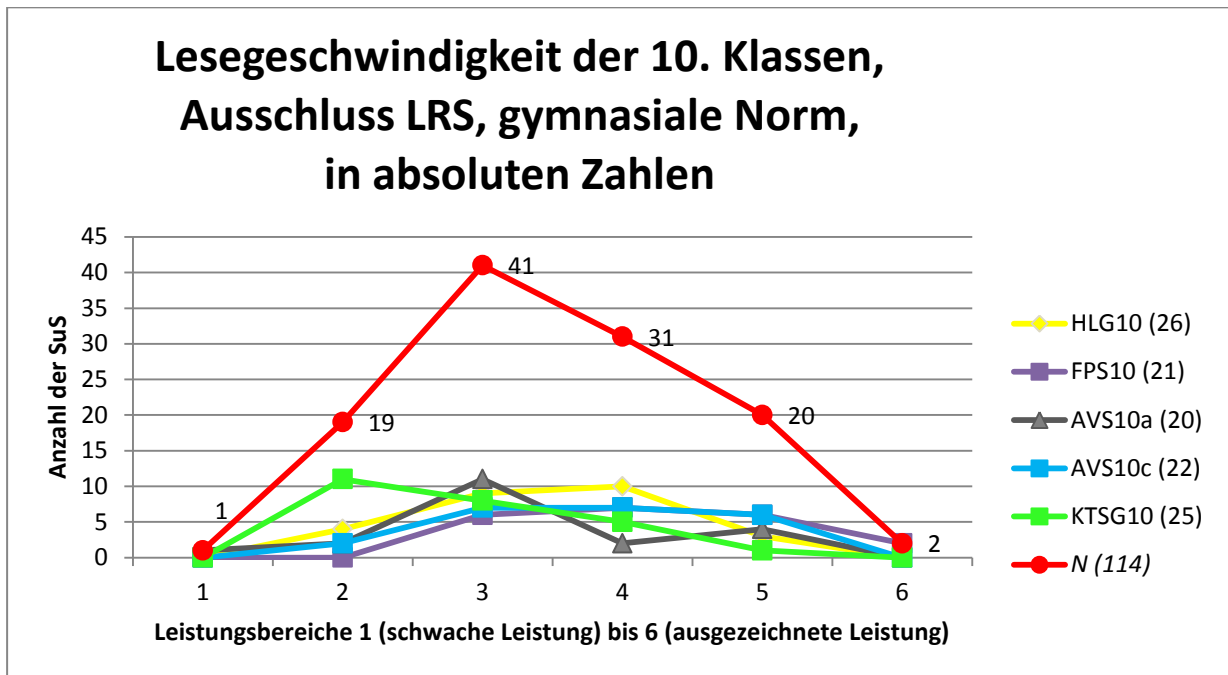


Abb. V.35: Verteilung (in absoluten Zahlen) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Um die Ergebnisse durch die nun noch stärkere Varianz in den Klassenstärken einordnen zu können, gibt Abb. V.36 die Verteilung der prozentualen Anteile wieder.

Wie bereits angedeutet, zeigt die Leistungskurve der KTSG10, dass diese Klasse auch ohne die SuS mit LRS mit einem Anteil von 76% in der unteren Leistungshälfte liegt. Die Kurve der AVS10a zeigt einen besonders hohen Ausschlag (55%) im unteren Durchschnitt (LB 3), aber es liegt auch ein Fünftel der Gruppe (20%) im überdurchschnittlichen und besseren Bereich (LB 5 und LB 6). Die Kurve der FPS10 hat ohne die SuS mit LRS keine Probanden im unteren Leistungsdrittel (LB 1 und LB 2), dafür aber 38.1% im oberen Leistungsdrittel (LB 5 und LB 6). Es sind somit insgesamt 61.91% aus dieser Klasse im Bereich Durchschnitt auffindbar.

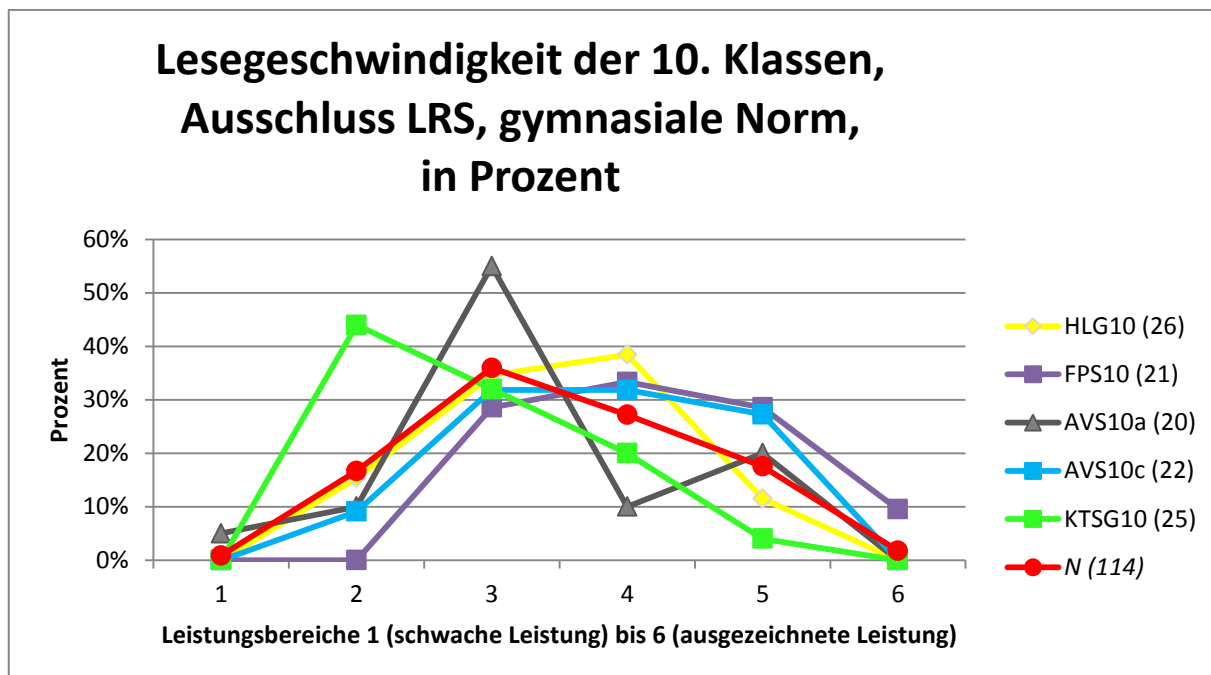


Abb. V.36: Verteilung (in Prozent) der Lerner der 10. Klassen (unter Ausschluss von LRS) in die Leistungsbereiche 1 (schwache Leistung) bis 6 (ausgezeichnete Leistung) im gymnasialen Vergleich der Lesegeschwindigkeit

Die Leistungen der Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe ohne die Testpersonen mit LRS zeigt im gymnasialen Vergleich, dass 17.54% der Zehntklässler im unteren Drittel des Leistungsspektrums liegen, im Durchschnittsbereich 63.16% und im oberen Leistungsdrittel 19.3%. 46.5% dieser Stichprobe unter Ausschluss von LRS erreichen die obere Leistungshälfte. Im Vergleich zu 44.17% bei der Stichprobe der 10. Klasse mit den SuS, denen LRS attestiert wurde, liegt das Ergebnis um 2.33 Prozentpunkte darüber.

### V.3.3 ERGEBNISSE LESEGESCHWINDIGKEIT: VERGLEICH DER ANZAHL BIU-SACHFÄCHER

#### V.3.3.1 ERGEBNISSE LESEGESCHWINDIGKEIT: VERGLEICH DER ANZAHL DER BIU-SACHFÄCHER – 7. JAHRGANG

Ein Vergleich der Klassen nach Anzahl der Sachfächer, die immersiv unterrichtet werden, zeigt folgende Rohwerte (Tab. V.32). Der Mittelwert ( $M$ ) der Lesegeschwindigkeit liegt bei den getesteten Klassen mit zwei Sachfächern (HLG & FPS) um ca. 65 gelesene Wörter pro vier Minuten höher als bei den drei getesteten Klassen mit nur einem immersiv unterrichteten Sachfach.

## V. Ergebnisse

Tab. V.32 Vergleich der Rohwerte Lesegeschwindigkeit der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern des 7. Jahrgangs

Anzahl der BIU-Sachfächer	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>1 BIU-SF</b>	73	607.64	122.15
<b>2 BIU-SF</b>	47	672.70	195.07

*BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; N = Größe der Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung*

Mit diesem höheren Mittelwert liegt der Durchschnitt der Leistungen der SuS mit zwei Sachfächern im oberen Durchschnitt (LB 4; *M* = PR 71) im schulartunabhängigen Vergleich und auch im oberen Durchschnitt (Prozentrang des Mittelwertes liegt bei 55) im gymnasialen Vergleich. Bei SuS mit nur einem bilingualen Sachfach zeigt sich folgendes Ergebnis: im gymnasialen Vergleich sind diese Klassen im unteren Durchschnitt (*M* = PR 41) und im schulartunabhängigen Vergleich knapp im oberen Durchschnitt (*M* = PR 59). Tab. V.33 gibt die genaue Verteilung der beiden Teilstichproben auf die Leistungsbereiche wieder.

Tab. V.33: Unterscheidung der Probanden mit ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich mit der schulartübergreifenden Norm des 7. Jahrgangs

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (73)	0 / 0%	3 / 4.11%	29 / 39.73%	24 / 32.88%	16 / 21.92%	1 / 1.37%
2 SF (47)	0 / 0%	0 / 0%	16 / 34.04%	17 / 36.17%	9 / 19.15%	5 / 10.64%

*SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße der Teilstichproben*

Tab. V. 33 zeigt, dass keine Person der Stichprobe der 7. Jahrgangsstufe extrem langsam liest, da niemand mit seinen Leistungen im schwachen Bereich (LB 1) liegt. Bei der Gruppe mit zwei immersiv unterrichteten Sachfächern gibt es auch niemanden mit unterdurchschnittlichen Leistungen (LB 2), demgegenüber sind es drei SuS in diesem Bereich, die nur ein bilinguales Sachfach haben. Im gesamten Durchschnittsbereich sind vergleichsweise mehr SuS mit einem Sachfach im unteren Durchschnitt, während es relativ gesehen (vgl. Abb. V.37) mehr SuS mit zwei Sachfächern im oberen Durchschnitt sind. Der prozentuale Unterschied im überdurchschnittlichen Bereich (LB 5) liegt bei 2.77 Prozentpunkten, d.h. hier sind mehr SuS mit einem Sachfach einzuordnen. Der höchste Leistungsbereich 6 wird

dagegen deutlich von den Probanden mit zwei bilingualen Sachfächern dominiert, hier erreichen fünfmal so viele SuS dieses Lesetempo, obwohl die Gruppe mit zwei Sachfächern deutlich kleiner ist.

Folgendes Diagramm (Abb. V.37) verdeutlicht dieses Ergebnis. Prozentual liegt die erreichte Leistung aller Probanden mit zwei Sachfächern insgesamt über der der Probanden mit nur einem Sachfach.

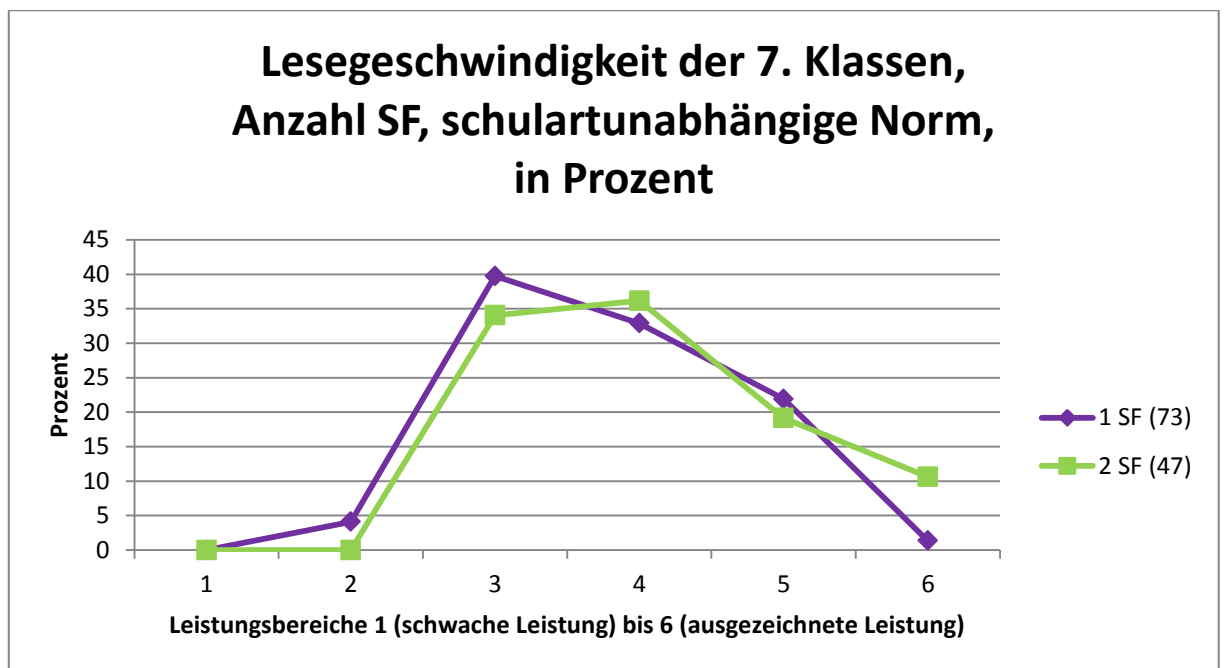


Abb. V.37: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartunabhängige Norm

Die Leistungskurve zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die einen doppelt so hohen immersiven Input haben, vor allem im Leistungsbereich 6 (ausgezeichnete Leistungen) mit 10.64% gegenüber nur 1.37% deutlich über den Leistungen der Vergleichsgruppe mit nur einem immersiv unterrichtetem Sachfach liegen. Zudem ist auffällig, dass es aus dieser Gruppe nicht eine Person gibt, die schlechter als im unteren Durchschnitt mit ihrem Lesetempo liegt.

Im Gegensatz zum Leseverständnis, bei dem sich kein deutlicher Unterschied zwischen Klassen mit einem oder zwei Sachfächern auf Englisch zeigt, wird bei der Lesegeschwindigkeit evident, dass die SuS mit zwei Sachfächern schneller lesen.

Aus der folgenden Analyse, bei der die Gruppen an der gymnasialen Norm gemessen werden, wurden Probanden mit LRS ausgeschlossen. Die Übersicht (Tab. V.34) zeigt die Verteilung der Testpersonen auf die sechs Leistungsbereiche.

Tab. V.34: Vergleich der Lesegeschwindigkeit gemessen an der gymnasialen Norm der 7. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (65)	3 / 4.62%	14 / 21.54%	24 / 36.92	18 / 27.69%	6 / 9.23%	0 / 0%
2 SF (46)	0 / 0%	6 / 13.04%	20 / 43.48%	11 / 23.01%	6 / 13.04%	3 / 6.52%

SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße der Teilstichprobe

Da deutlich mehr Testpersonen mit LRS ( $n = 8$  SuS) in der Gruppe derjenigen sind, die nur ein immersiv unterrichtetes Sachfach haben, im Gegensatz zu einer Person mit LRS, die zwei immersiv unterrichtete Sachfächer hat, ist der Unterschied zwischen den Gruppengrößen im Vergleich zur Gesamtstichprobe bei dieser Stichprobe geringer.

Auffällig ist, dass bei den SuS mit nur einem Sachfach der ausgezeichnete Bereich des Leistungsspektrums (LB 6) gar nicht vertreten ist, während bei den SuS mit zwei immersiv unterrichteten Sachfächern der unterste Leistungsbereich (LB 1) nicht vertreten ist. Es sind 14 SuS der Gruppe mit einem BIU-Sachfach, die unterdurchschnittlich schnell lesen, dies entspricht 21.54%, gegenüber 13.04%, d.h. sechs SuS der Gruppe mit zwei Sachfächern. Im überdurchschnittlichen Bereich sind es nur 9.23% ( $n = 6$  SuS) aus der Gruppe mit nur einem Sachfach und 13.04% aus der Gruppe mit zwei Sachfächern. In beiden Gruppen liegen die meisten SuS im unteren Durchschnitt mit ihrem Lesetempo. Die prozentuale Verteilung stellt Abb. V.38 noch einmal übersichtlich dar.

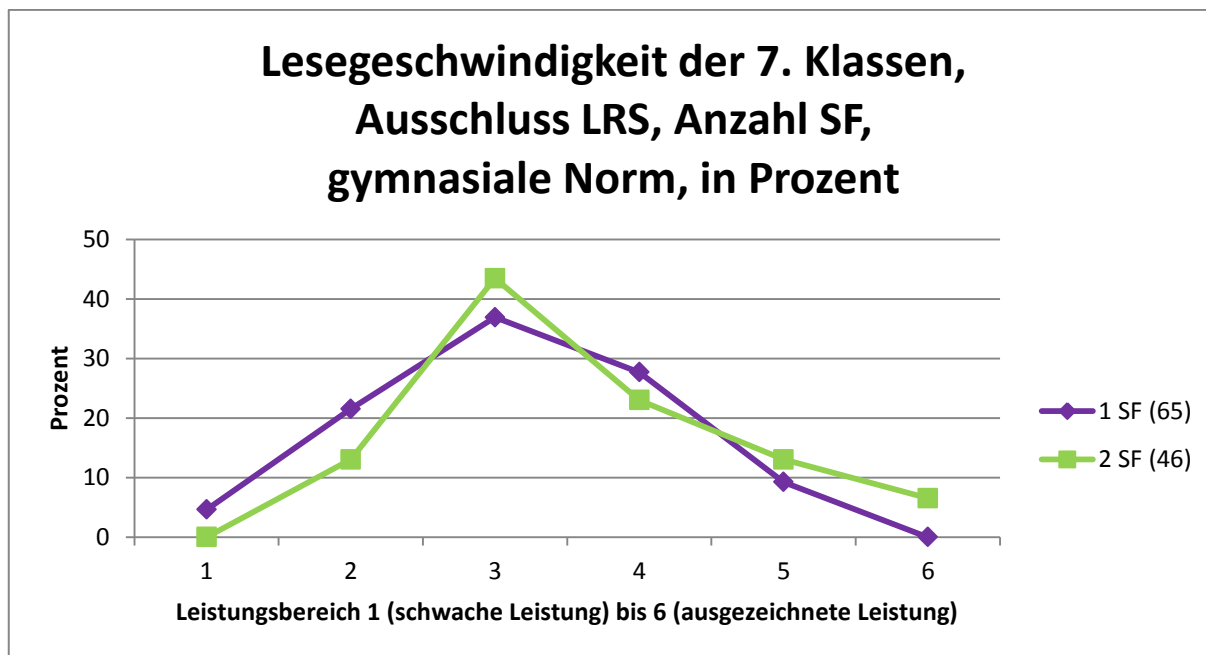


Abb. V.38: Leseverständnis der 7. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), unter Ausschluss von LRS, gymnasiale Norm

Wie bereits auf der Basis von Tab. V.32 beschrieben, zeigt sich, dass die Gruppe mit zwei Sachfächern schneller liest als die Gruppe mit einem bilingualen Sachfach. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass erstere prozentual deutlich stärker in den oberen beiden Leistungsbereichen 5 und 6 (d.h. über dem Durchschnitt und ausgezeichnete Leistung) vertreten ist. Zudem liegt diese Gruppe (2 BIU-SF) prozentual deutlich unter der anderen Gruppe in den unteren beiden Leistungsbereichen 1 und 2 (d.h. schwache und unterdurchschnittliche Leistungen). Die vorliegenden Ergebnisse scheinen darauf hinzudeuten, dass sich der Einfluss des bilingualen Unterrichts bereits nach einem Dreivierteljahr in der Lesegeschwindigkeit zeigt.

#### V.3.3.2 ERGEBNISSE LESEGESCHWINDIGKEIT: VERGLEICH DER ANZAHL DER BIU-SACHFÄCHER - 10. JAHRGANG

Die Grunddaten der Zehntklässler bezüglich ihres Lesetempos zeigt Tab. IV.35.

Der Mittelwert der SuS mit einem BIU-Sachfach liegt bei 703.47 gelesenen Wörtern in vier Minuten, wobei die Standardabweichung 154.05 beträgt. Die 49-köpfige Gruppe mit zwei immersiv unterrichteten Fächern liest deutlich schneller mit 787.9 Wörtern in vier Minuten, hier ist die Standardabweichung 160.26.



## V. Ergebnisse

Tab. V.35: Vergleich der Rohwerte Lesegeschwindigkeit der Gruppen mit einem und zwei BIU-Fächern des 10. Jahrgangs

Anzahl der BIU-Sachfächer	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>1 BIU-SF</b>	71	703.47	154.05
<b>2 BIU-SF</b>	49	787.90	160.26

*BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; N = Größe der Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung*

Eine genaue Beschreibung der obigen Ergebnisse folgt in den bereits mehrfach getätigten Schritten, beginnend mit der Beschreibung der Ergebnisse aller Probanden im schulartübergreifenden Vergleich, wie in Tab. V.36 zu sehen ist. Anschließend wird dies gemessen an der gymnasialen Norm (unter Ausschluss von LRS) wiederholt.

Tab. V.36: Unterscheidung der Probanden nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich der Lesegeschwindigkeit mit der schulartübergreifenden Norm der 10. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 4 über Durchschnitt (76-95)	LB 5 über ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26 -0)	oberer (51 -75)		
1 SF (71)	0 / 0%	8 / 11.27%	33 / 46.48%	16 / 22.54%	13 / 18.31%	1 / 1.41%
2 SF (49)	0 / 0%	1 / 2.04%	13 / 26.53%	20 / 40.82%	13 / 26.53%	2 / 4.08%

*SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; LB = Leistungsbereich; () = jeweilige Bezugsgröße der Teilstichproben*

Der Vergleich des Lesetempos auf der Basis der Anzahl bilingualer Fächer ergibt, dass es acht SuS mit einem BIU-Sachfach sind, die im unteren Leistungsdrittel, genauer zwischen den Prozenträngen 11 und 25, liegen. Aus der Gruppe mit zwei BIU-Sachfächern ist es eine Person. Im durchschnittlichen Bereich (PR 26-75) sind es in der erstgenannten Gruppe (1 BIU-Sachfach) insgesamt 49 SuS von 71, also 69.01%. In der zweiten Gruppe (2 BIU-Sachfächer) haben 67.35% ein durchschnittliches Lesetempo. Die Anzahl der Probanden im oberen Leistungsdrittel, die über dem Durchschnitt oder ausgezeichnet schnell lesen, ist fast gleich (1 BIU-SF:  $n = 14$ ; 2 BIU-SF:  $n = 15$ ). Der prozentuale Unterschied ist aber größer: Es sind 19.72% der SuS mit einem bilingualen Sachfach und 30.61% der Probanden mit zwei bilingualen Sachfächern.

Die Verteilung in die einzelnen Leistungsbereiche zeigt Abb. V.39. Hier zeigen sich die Unterschiede zwischen SuS mit einem oder zwei BIU-Sachfächern innerhalb der Leistungsdrittel etwas deutlicher. Die beiden Leistungskurven in Abb. V.39 zeigen deskriptiv die klare Tendenz, dass die Probanden mit zwei bilingualen Sachfächern schneller lesen als diejenigen, die nur ein bilinguales Sachfach haben. Dieses Ergebnis wird besonders in den Leistungsbereichen 4 (oberer Durchschnitt) und 5 (über Durchschnitt) deutlich. Im Leistungsbereich 6 sind die SuS mit zwei Sachfächern prozentual auch besser, allerdings ist hier die Divergenz nicht so groß.

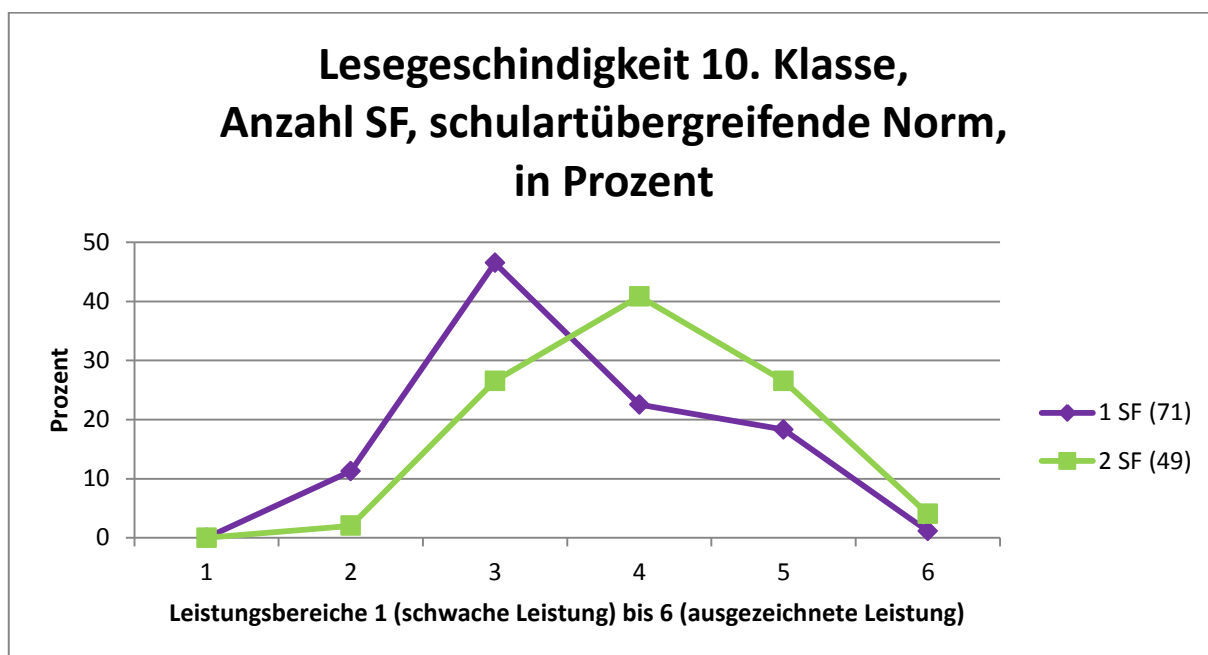


Abb. V.39: Lesegeschwindigkeit der 10. Jahrgangsstufe (in Prozent), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifende Norm

Die folgenden Ergebnisse zeigen den schulartübergreifenden Vergleich mit allen Probanden. Sie werden in Tab. V.37 im Überblick ohne Berücksichtigung der LRS-Probanden und in Relation zur gymnasialen Norm aufgeführt. Es zeigt sich eine noch stärker auseinandergehende Leistungsschere zwischen den beiden Teilstichproben (ein Sachfach im Gegensatz zu zwei Sachfächern).

## V. Ergebnisse

Tab. V.37: Unterscheidung der Probanden (unter Ausschluss von LRS) nach ein und zwei immersiv unterrichteten Sachfächern – Vergleich der Lesegeschwindigkeit mit der gymnasialen Norm der 10. Jahrgangsstufe in absoluten Zahlen und Prozent

Schule (Anzahl SuS)	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt		LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
			unterer (26-50)	oberer (51-75)		
1 SF (67)	1 / 1.49%	15 / 22.39%	26 / 38.81%	14 / 20.9%	11 / 16.42%	0 / 0%
2 SF (47)	0 / 0%	4 / 8.51%	15 / 31.91%	17 / 36.17%	9 / 19.15%	2 / 4.26%

SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; LB = Leistungsbereich; ( ) = jeweilige Bezugsgröße der Teilstichproben

Im unteren Leistungsdrittel finden sich insgesamt 16 SuS (23.88%), die nur in einem Fach auf Englisch unterrichtet werden. Von denjenigen, die zwei Fächer haben, erreichen dagegen lediglich vier SuS (8.51%) unterdurchschnittliche und schlechtere Leistung (LB 1 und LB 2). Im Durchschnittsbereich, also den Prozenträngen 26-75, sind es in der ersten Gruppe insgesamt 40 Probanden (59.7%) und in letzterer 32 (68.08%). Nach der neuerlichen Auswertung der Rohwerte mit dem erhöhten Leistungsniveaus der gymnasialen Norm sind keine Zehntklässler mit einem Sachfach mehr im Leistungsbereich 6 (ausgezeichnete Leistung) hinsichtlich ihres Lesetempos. Aus der kleineren Gruppe derjenigen, die zwei BIU-Sachfächer haben, lesen zwei Probanden sehr schnell (LB 6). Festzustellen bleibt dennoch, dass beide Teilgruppen insgesamt 11 Personen (1 BIU-SF = 16.42%; 2 BIU-SF = 23.41%) im oberen Leistungsdrittel haben.

In Abb. V.40 zeigen die Leistungskurven die beschriebene Tendenz, dass die Gruppe mit zwei BIU-Fächern schneller liest als die Gruppe mit nur einem auf Englisch unterrichtetem Sachfach.

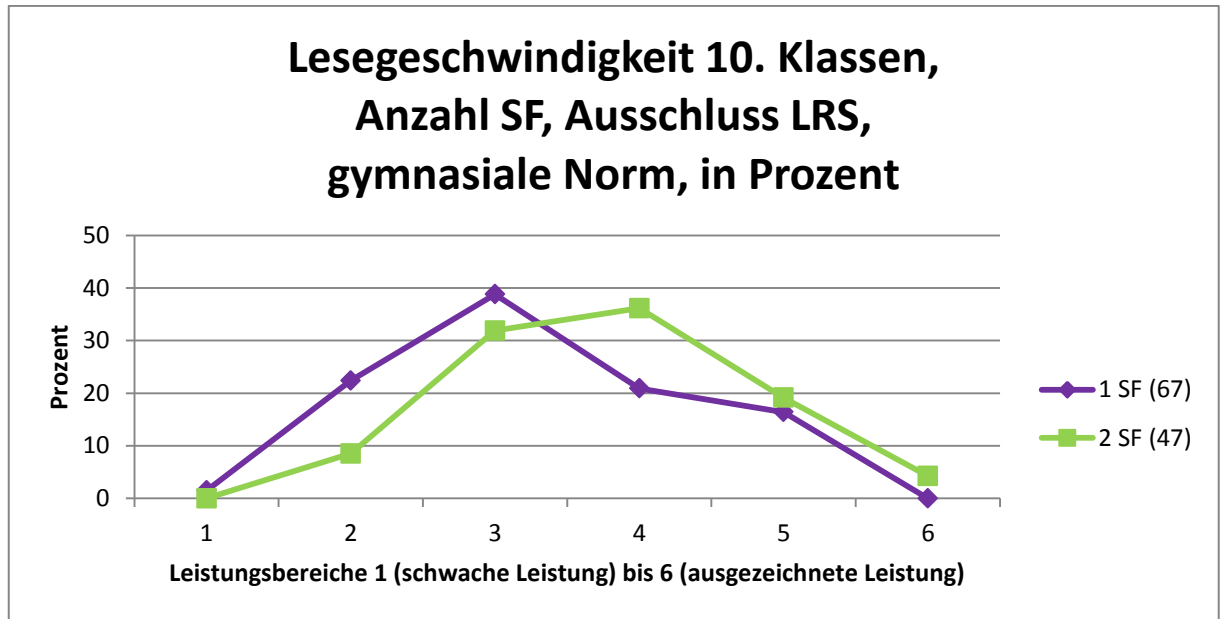


Abb V.40: Lesegeschwindigkeit der 10. Jahrgangsstufe (unter Ausschluss von LRS), Anzahl der BIU-Sachfächer (SF), schulartübergreifende Norm

Eine Divergenz ist auch im Bereich unter dem Durchschnitt (LB 2) zu erkennen. Während die Gruppe mit nur einem BIU-Sachfach über der 20%-Marke liegt, liegt die Gruppe mit zwei BIU-Fächern unter der 10%-Grenze. Nicht ganz so weit auseinander liegen die beiden Gruppen im unteren Durchschnitt (BIU-SF 1 = 38.81%; BIU-SF 2 = 31.91%). In der oberen Leistungshälfte dreht sich dieses Bild um. Hier liegen die Leistungen der SuS mit zwei auf Englisch unterrichteten Fächern über den Lesegeschwindigkeitsleistungen der Vergleichsgruppe. Die deutlichste Diskrepanz findet sich im Bereich oberer Durchschnitt (LB 4). Hier liegen 36.17% der Gruppe mit zwei BIU-Fächern mit ihren Leistungen und 20.9% aus der Vergleichsgruppe mit einem Fach. Im oberen Leistungsdrittel geht die Schere nicht mehr so deutlich auseinander, aber auch hier zeigt sich, dass die Gruppe mit zwei BIU-Sachfächern schneller liest als die Vergleichsgruppe mit einem BIU-Sachfach. Hier sei noch einmal angemerkt, dass es niemanden aus der Gruppe mit einem immersiv unterrichteten Sachfach gibt, der ausgezeichnete Leistungen erreicht hat.

#### V.3.4 ERGEBNISSE DER VARIANZANALYSE LESEGESCHWINDIGKEIT

Die deskriptiven Ergebnisse werden durch die statistische Analyse bestätigt. Die Varianzanalyse (1 BIU-SF vs. 2 BIU-SF) für die Lesegeschwindigkeit ergibt einen signifikanten Unterschied. Deskriptiv zeigt sich für die Lesegeschwindigkeit (vgl. Tab.

V.44) in Jahrgang 10, der zum Zeitpunkt der Datenerhebung fast vier Jahre bilingualen Unterricht hatte, dass diejenigen SuS mit zwei immersiv unterrichteten Sachfächern schneller lesen als diejenigen mit einem BIU-Sachfach. So liegt der Mittelwert für den gesamten 10. Jahrgang bei  $M = 745.46$  gelesenen Wörtern in vier Minuten. Die Gruppe mit nur einem BIU-Sachfach liegt mit  $M = 711.42$  gelesenen Wörtern in der gleichen Zeit deutlich darunter, während die Gruppe mit zwei BIU-Fächern  $M = 794$  hat. Somit liegt der Unterschied bei 82.58 mehr Wörtern pro vier Minuten, das sind 4.78% der Gesamtwortzahl von 1727 Wörtern des LGVT 6-12.

Die Varianzanalyse zeigt, dass das Lesetempo bei SuS mit zwei BIU-Fächer signifikant höher ist als bei ihren Peers, die nur ein BIU-Sachfach belegen können ( $F(1.221) = 11.22, p < .01, \eta^2 = 0.05$ ). Auch hier erreichen die Probanden des 10. Jahrgangs bessere Leistungen verglichen mit Probanden der 7. Jahrgangsstufe ( $F(1.221) = 25.57, p < .001, \eta^2 = 0.10$ ). Der Wechselwirkungseffekt erreicht das Signifikanzniveau nicht ( $F(1.221) = 0.29, ns$ ). Das bedeutet, dass die Lesegeschwindigkeit von SuS, die in zwei Fächern immersiv unterrichtet werden, sich unabhängig von der Jahrgangsstufe als höher erweist. Dass sich der Jahrgangsunterschied zugunsten von SuS der 10. Jahrgangsstufe sowohl in der Gruppe der SuS mit einem BIU-Sachfach als auch in der Gruppe mit zwei BIU-Fächern zeigt, sollte hierbei nicht überraschen.

Tab. V.38: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lesegeschwindigkeit für die Gesamtstichprobe (unter Ausschluss von LRS) sowie getrennt für die Gruppen mit einem bzw. zwei BIU-Fächern sowie getrennt nach Jahrgangsstufe

Anzahl BIU-Sachfach	Jahrgang	N	M	SD
1 BIU-SF	gesamt	132	664.07	147.37
	7. Klasse	65	615.26	123.02
	10. Klasse	67	711.42	154.30
2 BIU-SF	gesamt	93	735.20	187.60
	7. Klasse	46	675.13	196.50
	10. Klasse	47	794.00	159.60
gesamt	gesamt	225	693.47	168.490
	7. Klasse	111	640.07	159.62
	10. Klasse	114	745.46	161.06

*BIU-SF = immersiv unterrichtetes Sachfach; N = Größe der Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung*

Sieht man sich die Daten (Tab. V.38) an, zeigt sich, dass die Gesamtstichprobe im Mittel 693.47 Wörter in vier Minuten gelesen hat. Die SuS mit einem Sachfach liegen im Mittel bei 664.07 Wörtern pro vier Minuten und diejenigen mit zwei Sachfächern haben im Mittel 735 Wörter in vier Minuten gelesen. Es zeigt sich somit, dass der doppelte BIU-Input einen leistungsförderlichen Einfluss auf das L1-Lesetempo hat.

### V.3.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE LESEGESCHWINDIGKEIT

Für den 7. Jahrgang hat der Vergleich mit der schulartübergreifenden Norm sowohl mit als auch unter Ausschluss von LRS gezeigt, dass das Lesetempo der Siebtklässler nicht schlechter ist als das der Normstichprobe. So ist es mehr als ein Viertel der Siebtklässler, dessen Lesetempo innerhalb der besten 25% aller Leser liegt. Inklusive der LRS-Probanden sind es 25.83% ( $n = 31$  SuS) und unter Ausschluss dieser Gruppe sind es 27.03% ( $n = 30$  SuS). Somit hat sogar eine Testperson mit LRS in diesen höchsten Leistungsbereichen (5 & 6) abgeschnitten. Sieht man sich die Aufteilung in zwei Leistungsgruppen an, so sind es für die gesamte Stichprobe der 7. Jahrgangsstufe 50% ( $n = 60$  SuS), die in der oberen Leistungshälfte liegen, unter Ausschluss von LRS-Testpersonen sind es 62.16% ( $n = 69$  SuS). Ein sehr langsames Lesetempo (LB 1) hat niemand in dieser Stichprobe gezeigt. Die getesteten 7. Klassen sind somit deskriptiv deutlich schnellere Leser als die Normstichprobe.

Werden die Ergebnisse gemessen an der gymnasialen Norm betrachtet, ergibt sich deskriptiv annähernd eine Normalverteilung. Es sind 12.5% ( $n = 15$  SuS), die im oberen Drittel des Leistungsspektrums liegen, ohne die LRS-Probanden sind es 13.51% ( $n = 44$  SuS). Ein durchschnittliches Lesetempo (LB 3 und LB 4) haben 65.83% ( $n = 79$  SuS), unter Ausschluss von LRS-Probanden ist der Anteil mit 65.77% ( $n = 73$  SuS) fast genauso groß. Ein unterdurchschnittliches bzw. schwaches Lesetempo haben 21.67% ( $n = 26$  SuS), unter Ausschluss von LRS liegt der prozentuale Anteil bei 20.72% ( $n = 23$  SuS). Es lässt sich sagen, dass die Leistungen der untersuchten Stichprobe mit der gymnasialen Normstichprobe vergleichbar sind.

Im Vergleich zum 7. Jahrgang zeigt der 10. Jahrgang – wie erwartet – insgesamt bessere Leistungen. Im schulartübergreifenden Vergleich sind im 10. Jahrgang im oberen Leistungsdrittel fast ein Viertel der Stichprobe (24.17%), im durchschnittlichen Bereich

(LB 3 und LB 4) sind es 68.33% ( $n = 82$  SuS) und im unteren Leistungsdrittel – in diesem Fall nur der Leistungsbereich 2, da niemand im Leistungsbereich 1 abschneidet – sind es nur 7.5% ( $n = 9$  SuS). Schließt man die LRS-Testpersonen aus, so ergeben sich folgende Werte: Im oberen Drittel finden sich 25.44% ( $n = 29$  SuS), im Durchschnitt 67.54% ( $n = 77$  SuS) und im unteren Leistungsdrittel nur 7.02 % ( $n = 8$  SuS).

Im Vergleich zur gymnasialen Normgruppe zeigt sich deskriptiv annähernd eine Normalverteilung. Bei einer Dreiteilung des Leistungsspektrums ergeben sich für die Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe von oben (LB 5 und LB 6) bis unten (LB 1 und LB 2) folgende Ergebnisse: 18.33% (LB 5 und LB 6), 61.67% (LB 3 und LB 4) und 20% (LB 1 und LB 2). Es liegen mit ihrem Lesetempo 44.17% ( $n = 53$  SuS) in der oberen Hälfte der Leistungskurve. Unter Ausschluss der Probanden mit LRS ergeben sich folgende Anteile an der Stichprobe: 19.29% (LB 5 und LB 6), 63.16% (LB 3 und LB 4) und 17.54% (LB 1 und LB 2). Es sind 46.49% ( $n = 53$  SuS) in der oberen Hälfte des Leistungsspektrums. Hierbei ist zu bedenken, dass die Klassen untereinander sehr unterschiedliche Ergebnisse zeigen. Trotz dieser Divergenzen innerhalb der Stichprobe der 10. Jahrgangsstufe kann festgestellt werden, dass sie kein langsames Tempo als die Normstichprobe in der L1-Lesegeschwindigkeit aufweist.

Die Varianzanalyse (unter Ausschluss der LRS-Probanden) hat einen signifikanten Effekt für das Lesetempo der Zehntklässler mit zwei immersiv unterrichteten Sachfächern gezeigt. Dies bestätigt den positiven Einfluss von BIU/IM auf die L1-Lesefertigkeit. Inwieweit dieser positive Effekt auch für eine LRS-Problematik gilt, soll im nächsten Kapitel (V.4) überprüft werden.

### **V.4 ERGEBNISSE DER PROBANDEN MIT LRS**

#### V.4.1 DESKRIPTIVE ANALYSE DER PROBANDEN MIT LRS – 7. KLASSE

Die Frage, ob BIU/IM Einfluss auf eine attestierte LRS hat, wird hier nicht abschließend beantwortet werden können. Allerdings sollte ein genauerer Blick auf die Daten eine Tendenz erkennen lassen. Für die neun von LRS betroffenen SuS der 7. Klassen gelten folgende Grunddaten:

## V. Ergebnisse

Tab. V.39: Übersicht über Mittelwert (MW) und Standardabweichung (SD) der SuS mit LRS der 7. Klassen

Jahrgang 7	N	M	SD
Leseverständnis Rohwert	9	9	3.97
Lesegeschwindigkeit Rohwert	9	547.44	94.52

*N* = Größe der Stichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Für die Stichprobe der 7. Klasse ist  $M = 10.7$  richtige Items beim Leseverständnis und für die Lesegeschwindigkeit ist  $M = 640.07$  Wörter pro 4 Minuten (vgl. Tab. V.2). Wie Tab. V.39 zeigt, liegen die Ergebnisse der LRS-Probanden in beiden Bereichen deutlich unter denen der Stichprobe der 7. Klasse.

Was bei der Betrachtung der Übersicht in Tab. V.40 auffällt ist, dass das Leseverständnis (blaue Punkte) bei vier SuS im oberen und bei zwei SuS sogar über dem Durchschnitt liegt, demgegenüber zeigen nur zwei SuS unterdurchschnittliche Leistungen und ein Proband hat ein Leseverständnis, das zwar dem Durchschnitt entspricht, aber im unteren Bereich anzusiedeln ist.

Tab. V.40: Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 7. Klassen; Referenz schulartübergreifende Norm

Proband	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt unterer (26-50)	LB 4 oberer (51-75)	LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
FPS7.8				● / ●		
AVS7a.7			●	●		
AVS7a.11			●	●		
AVS7a.18				●	●	
AVS7a.24		●			●	
AVS7b.11			●	●		
AVS7b.15			●		●	
AVS7b.17			●	●		
KTSG7.18		●	●			
<i>N</i> (9)	0 / 0	2 / 0	1 / 5	4 / 3	2 / 1	0 / 0

*LB* = Leistungsbereich

Bei der Lesegeschwindigkeit (rote Punkte) liegen die Ergebnisse anders. Keine der Testpersonen hat unter dem Durchschnitt oder schwächer abgeschnitten. Acht der neun



## V. Ergebnisse

Probanden haben eine durchschnittliche Lesegeschwindigkeit, wobei fünf im unteren Durchschnitt liegen und drei im oberen. Es gibt nur eine Testperson, die überdurchschnittlich schnell liest.

In sieben Fällen liegt das Niveau des Leseverständnisses über dem bzw. auf dem Niveau der Lesegeschwindigkeit. Bei zwei SuS ist dies nicht der Fall, bei ihnen liegt der erreichte Leistungsbereich bzgl. der Lesegeschwindigkeit über dem des Leseverständnisses. Besonders bei der Testperson AVS7a.24 ist die Diskrepanz sehr hoch. Möglicherweise hat diese Person mehr Wert auf schnelles als auf gründliches Lesen gelegt, was diese große Diskrepanz erklären könnte. Es ist auch möglich, dass diese Testperson noch keine guten Lesestrategien erworben hat. Dies kann aber nur Spekulation bleiben.

Tab. V.41: Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 7. Klassen; Referenz gymnasiale Norm

Proband	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt unterer (26-50)	LB 4 oberer (51-75)	LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
FPS7.8			● / ●			
AVS7a.7		●	●			
AVS7a.11			● / ●			
AVS7a.18			●	●		
AVS7a.24	●			●		
AVS7b.11			● / ●			
AVS7b.15			●	●		
AVS7b.17		●	●			
KTSG7.18	●	●				
N (9)	2 / 0	0 / 3	5 / 5	2 / 1	0 / 0	0 / 0

LB = Leistungsbereich

Gemessen an der gymnasialen Norm (Tab. V.41) sind die Ergebnisse erwartungsgemäß etwas schlechter. Es gibt zwei Probanden mit LRS, deren Leseverständnis in den unteren 10% des Leistungsspektrums liegt. Bei einem von ihnen (KTSG7.18) ist auch die Lesegeschwindigkeit unter dem Durchschnitt. Keiner der Probanden erreicht eine überdurchschnittliche oder bessere Leistung weder beim Leseverständnis noch bei der

Lesegeschwindigkeit. Es ist eine deutliche Dichte im unteren Durchschnitt (PR 26-50) zu erkennen.

Inwieweit die Leseleistungen durch den bilingualen Sachfachunterricht in Jahrgang 7 bereits eine Förderung erfahren haben oder ob sich der bilinguale Sachfachunterricht gar nicht auf die Leseleistung der Siebtklässler mit LRS ausgewirkt hat, muss hier unbeantwortet bleiben. Da die SuS der 7. Klassen zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst rund neun Monate immersiv unterrichtet wurden, kann möglicherweise die Beschreibung der Ergebnisse der Probanden mit LRS aus dem getesteten 10. Jahrgang Aufschluss geben, da diese SuS zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits seit knapp vier Jahren bilingualen Unterricht hatten.

#### V.4.2 DESKRIPTIVE ANALYSE DER PROBANDEN MIT LRS – 10. KLASSE

Analog zu Kap. V.4.1 sollen die SuS mit attestierter LRS aus den 10. Klassen genauer betrachtet werden. Insgesamt sind es bei den Zehntklässlern sechs von 120 SuS (5%), die eine LRS aufweisen. Da diese Probanden fortgeschrittener in ihrer Entwicklung und schulischen Laufbahn sind als beispielsweise die Siebtklässler, ist anzunehmen, dass diese Testpersonen seit Längerem eine gezielte LRS-Förderung erhalten haben. Da dies aber nicht im Fokus dieser Untersuchung steht, liegen zur Frage der LRS-Förderung bei Testpersonen der Gesamtstichprobe keinerlei Daten vor.

Tab. V.42.: Übersicht über Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der SuS mit LRS der 10. Klassen

Jahrgang 10	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Leseverständnis Rohwert</b>	6	13.67	1.86
<b>Lesegeschwindigkeit Rohwert</b>	6	595	89.76

*N* = Größe der Stichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Tab. V.42 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und die Standardabweichung der Zehntklässler mit LRS sowohl für das Leseverständnis als auch die Lesegeschwindigkeit. Sieht man sich den Mittelwert des Leseverständnisses an, so haben die Zehntklässler mit LRS im Mittel 13.67 Items richtig beantwortet. In der schulartübergreifenden Referenz entspricht dies dem oberen Durchschnitt. Die mittlere Lesegeschwindigkeit der sechs SuS mit LRS ( $M = 595$ ) entspricht dem unteren Durchschnitt. Tab. V.43 zeigt die individuellen Ergebnisse.

## V. Ergebnisse

Tab. V.43: Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 10. Klassen; Referenz schulartübergreifende Norm

Proband	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt unterer (26-50)	LB 4 Durchschnitt oberer (51-75)	LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
FPS10.6			●	●		
FPS10.11				●	●	
AVS10a.6			●	●		
AVS10a.10		●		●		
KTS10.5			●/●			
KTS10.11			●	●		
N (6)	0 / 0	0 / 1	1 / 4	4 / 1	1 / 0	0 / 0

LB = Leistungsbereich

Wenn man die Leistungen LRS-betroffener SuS aus Tab. V.43 an der gymnasialen Norm misst, so sind für die LRS-Probanden die Ergebnisse hauptsächlich im unteren Durchschnitt (LB 3). Tab. V.44 zeigt die individuellen Ergebnisse gemessen an der gymnasialen Norm. Hier wird deutlich, dass die Lesefertigkeiten dieser Testpersonen sich erwartungsgemäß vor allem im unteren Leistungsspektrum befinden. Besonders die Lesegeschwindigkeit scheint unter der gymnasialen Norm zu liegen.

Tab. V.44 Übersicht über die Prozentränge Leseverständnis (●; blau) und Lesegeschwindigkeit (●; rot) der Probanden mit LRS aus den 10. Klassen; Referenz gymnasiale Norm

Proband	LB 1 schwache Leistung (0-10)	LB 2 unter Durchschnitt (11-25)	LB 3 Durchschnitt unterer (26-50)	LB 4 Durchschnitt oberer (51-75)	LB 5 über Durchschnitt (76-95)	LB 6 ausgez. Leistung (96-100)
FPS10.6		●	●			
FPS10.11			●	●		
AVS10a.6		●	●			
AVS10a.10		●	●			
KTS10.5			●/●			
KTS10.11		●	●			
N (6)	0 / 0	0 / 4	5 / 2	1 / 0	0 / 0	0 / 0

LB = Leistungsbereich

Die hier aufgezeigten Ergebnisse lassen erkennen, dass die SuS mit LRS weder hinsichtlich des Leseverständnisses noch hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit überdurchschnittliche Leistungen erreichen. Lediglich die Testperson FPS10.11 hat im schulartübergreifenden Vergleich den PR 80 erreicht und liegt damit über dem Durchschnitt. Im Vergleich mit der gymnasialen Norm fällt der Prozentrang allerdings auf 72 und liegt damit im oberen Durchschnittsbereich. Hier stellt sich die Frage des positiven Effekts von BIU/IM auf eine LRS-Problematik erneut, die, wie bereits erläutert, im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden kann.

### **V.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE**

Zusammenfassend haben sich folgende Ergebnisse gezeigt: Die L1-Lesefertigkeit, d.h. die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis, der 7. Klasse entspricht insgesamt der Normstichprobe. Die Gesamtschulklasse KTSG7 lag im Klassenvergleich beim schulartübergreifenden Vergleich des Leseverständnisses deutlich über den Klassen der Gymnasien. Auch im gymnasialen Vergleich zeigte die 7. Klasse der KTS eine gute Leistung. Es bleibt für die 7. Klasse also festzuhalten, dass das Leseverständnis der SuS nach einem neunmonatigen BIU-Input keine Defizite aufweist. Die Leistungen derjenigen mit einem oder zwei immersiv unterrichteten Fächern unterscheiden sich nicht signifikant. Auch hinsichtlich der L1-Lesegeschwindigkeit entspricht die Stichprobe der 7. Jahrgangsstufe der Normstichprobe. Es lassen sich im Vergleich zur Norm keine Defizite im Hinblick auf das Lesetempo feststellen. Die Ergebnisse für die 7. Jahrgangsstufe zeigen, dass den SuS durch den BIU/IM und damit den reduzierten L1-Leseinput in der Schule keine Nachteile entstehen. Stellt man diese fehlenden Defizite den bereits aufgezeigten Vorteilen (vgl. Kap.V.4) von BIU/IM gegenüber, lässt sich der positive Effekt bereits nach einer so kurzen Zeit des Inputs nicht von der Hand weisen.

Dieser positive Effekt hat sich auch nach der Beschreibung und Auswertung der Ergebnisse der 10. Klasse ergeben. Hier zeigt sich, dass die Zehntklässler normentsprechendes Leseverständnis aufweisen, sogar eine leichte Tendenz in den besseren Bereich zeigen. Vorsichtig formuliert bedeutet dies, dass die getesteten SuS

mit BIU/IM deskriptiv ein etwas besseres Leseverständnis nachweisen konnten als die Normstichprobe.

Interessant ist das Ergebnis der Lesegeschwindigkeit. Auch hier zeigt sich deskriptiv, dass die getesteten 10. Klassen tendenziell schneller lesen. Aufschlussreich ist hier besonders das Ergebnis der Varianzanalyse von einem immersiv unterrichteten Sachfach im Gegensatz zu zwei immersiv unterrichteten Sachfächern. Dabei ergibt sich ein signifikanter Effekt der Anzahl der BIU-Sachfächer, d.h. die SuS mit zwei Sachfächern lesen deutlich schneller als ihre Peers und haben dabei das gleiche Leseverständnis.

Es ist somit festzuhalten, dass längere und extensive Immersion (zwei BIU-Sachfächer) einen positiven Effekt auf die L1-Lesefertigkeit hat. Die Intensität und Dauer des Inputs ist dabei durchaus relevant, je intensiver und länger, desto besser für die L1-Lesefähigkeit. Ob dies genauso für SuS mit einer attestierten LRS gilt, muss hier unbeantwortet bleiben. Fest steht aber, dass die SuS sowohl in der 7. Klasse als auch in der 10. Klasse durchaus mit ihren konventionell unterrichteten Peers mithalten können. Sie zeigen keine gravierenden Defizite, weder beim Leseverständnis noch bei der Lesegeschwindigkeit.

Da es sich bei dieser explorativen Pilotstudie um ein querschnittliches Design handelt, muss die Frage nach einem positiven Einfluss von BIU/IM auf eine Lese-Rechtschreib-Schwäche offen bleiben. Die Probanden mit LRS haben durchschnittliche Ergebnisse beim Leseverständnis und bei der Lesegeschwindigkeit gezeigt. Deskriptiv sind diese Ergebnisse besser als bei einer LRS zu vermuten wäre, denn hauptsächlich liegen die Ergebnisse im durchschnittlichen Bereich verglichen mit der Norm. Es wäre eher ein unterdurchschnittliches Abschneiden zu erwarten gewesen.

# VI. Interpretation und Schluss

---

## VI.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die eingangs (Kap. I) gestellte übergeordnete Frage, ob die immersiv unterrichteten SuS bei einem L1-Lesetest andere (bessere) Ergebnisse als traditionell unterrichtete SuS erreichen, lässt sich mit einem klaren „Ja“ beantworten.

Die analysierten Daten des LGVT 6-12 reihen sich in die bisher erbrachten empirischen Ergebnisse des Kieler Projekts zur L1-Lesefähigkeit im Primarbereich ein. Rowold (2011: 69) hat fünf Testreihen in der Claus-Rixen-Schule zusammenfassend ausgewertet und abschließend festgestellt, „dass der L2-Input sich positiv auf die Förderung der L1 auswirkt.“ Ihre Ergebnisse zeigen in allen Jahrgängen einen deutlichen Abstand zu der monolingual unterrichteten Kontrollstichprobe. Durch den erhöhten L2-Input in der Schule entstehen keine L1-Defizite, im Gegenteil, es werden unterschiedliche Kompetenzen und Fertigkeiten gefördert. Diese Feststellung gilt auch für die hier nachgewiesenen Resultate.

Die Ergebnisse des 7. Jahrgangs entsprechen den Erwartungen. Es ist eine Tendenz zu erkennen, dass die SuS der 7. Klassen deskriptiv etwas langsamer lesen als die Normstichprobe. Dieses Ergebnis deckt sich aber mit den kanadischen Immersionsergebnissen, die gezeigt haben, dass die SuS zu Beginn der IM leichte Defizite hatten, die innerhalb kürzester Zeit aufgeholt wurden (Genesee 1987). Im vorliegenden Fall der hier untersuchten SuS in Schleswig-Holstein kann man aber nicht von Defiziten sprechen, denn nach einem Dreivierteljahr sind die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis sowohl deskriptiv als auch statistisch vergleichbar mit der Norm. Dies zeigt, dass der Vorwurf der Eliteauswahl nicht gerechtfertigt ist, denn diese SuS zeigen ein absolut normales Leistungsniveau. Für die 7. Klasse hat sich eine Korrelation zwischen der L1 und der Anzahl der Sachfächer gezeigt. Der weiterhin offenen Frage, ob es sich bei den immersiv unterrichteten SuS um die leistungsstärkeren handelt, sollte deshalb unbedingt nachgegangen werden.

Vor dem Hintergrund von Cummins‘ Interdependenz-Hypothese muss geklärt werden, wie genau dieser Zusammenhang zwischen L2-Input und L1-Fähigkeiten aussieht.

Denn die vorliegende Auswertung der Daten hat das CUP-Modell bestätigt. Wong und Grant (2007) haben aufgezeigt, dass die Schulperformanz auf Grund der abweichenden Muttersprache bei SuS mit Migrationshintergrund häufig schlechter ist. Wenn sich herausstellt, dass z.B. Kinder mit Migrationshintergrund besonders von BIU/IM profitieren oder aber eine defizitäre Entwicklung nehmen, muss dies didaktische Konsequenzen haben.

Da sich dieser Zusammenhang zwischen einer von Deutsch abweichenden L1 und der Lesefähigkeit auf Deutsch für die getestete Gesamtstichprobe, u.a. wegen einer zu geringen Datenmenge und zu unpräzisen Angaben, nicht ergeben hat, wurde diese Forschungsfrage ausgelassen. Der Zusammenhang zwischen L1 und BIU/IM vor einem Migrationshintergrund ist zu komplex, als dass hier eine Schlussfolgerung bzgl. des Potentials von BIU/IM in einem solchen Kontext angemessen wäre. Dies gilt sowohl für die Daten der 7. Klassen als auch der 10. Klassen.

Für den 10. Jahrgang ist festzuhalten, dass auch hier die Ergebnisse der Norm entsprechen, deskriptiv deutet sich an, dass die L1-Lesefähigkeit sowohl hinsichtlich Verständnis als auch Geschwindigkeit über der Norm liegt. Erstaunlich ist, dass die Lesegeschwindigkeit gemessen an der Norm bei den Zehntklässlern, die in zwei Sachfächern immersiv unterrichtet werden, signifikant höher ist bei gleichem Leseverständnis. Dies zeigt, dass die SuS effektiver lesen.

Hier sei an die ursprünglich aufgestellte Argumentationskette als Arbeitshypothese erinnert (Kap. I):

- Wenn die SuS vermehrt in der L2 lesen und ihre Texterschließungsstrategien schulen, übertragen sie diese Fähigkeiten auf ihre L1-Lesefähigkeit.
- Somit verbessern sie ihre L1-Lesekompetenz.
- Durch die verbesserte L1-Lesekompetenz sind sie in der Lage, im übrigen Unterricht (traditionell unterrichtetes Curriculum) ihre schulischen Leistungen zu verbessern.

Die Ergebnisse bestätigen genau diese Argumentationskette:

- Je höher der L2-Leseinput, desto schneller ist die L1-Lese­geschwindigkeit.
- Wenn die L1-Lese­geschwindigkeit bei gleichem Leseverständnis höher ist, lesen die SuS mit zwei BIU-Sach­fächern effektiver.
- Wenn SuS effektiver lesen, erarbeiten sie sich damit z.B. mehr Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben in Klausuren, was ihnen einen klaren Vorteil verschafft.
- Dieser Vorteil könnte ihre besseren Schulleistungen erklären.

Daraus ergeben sich positive Rückwirkungen des L2-Lesens auf die L1-Lese­fähigkeit. Die Variable L2-Leseinput ist dabei entscheidend. Denn das intuitive Training der Lesestrategien hat offenbar einen entscheidenden Effekt. Dies gilt für die L1-Fähigkeit, inwieweit auch die L2-Lese­fähigkeit wirklich profitiert, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft worden.

Die Ergebnisse dieser explorativen Pilotstudie haben somit gezeigt, dass auch späte IM, die erst in der Sekundarstufe I beginnt, einen positiven Effekt auf die L1-Lese­kompetenz von SuS hat. Dieser Punkt ist wichtig, da es Möglichkeiten eröffnet, neben Deutsch auch mehrere Fremdsprachen durch BIU/IM im deutschen Bildungssystem zu fördern. Denkbare wäre BIU/IM für Französisch oder Spanisch in der Sekundarstufe I.

### **VI.2 FAZIT**

Die bisher erbrachten empirischen Belege bestätigen den Praxiserfolg, widersprechen aber der subjektiven Einschätzung, dass nur die leistungsstarken SuS in die immersiv unterrichteten Klassen kommen. BIU/IM fördert Kompetenzen, besonders von leistungsschwächeren SuS, wie z.B. das Schwieberdinger Modell mit SuS auf Hauptschulniveau gezeigt hat. Somit kann auch der Elitevorwurf entkräftet werden.

Die große Angst vieler Eltern, die Kinder würden die Fachinhalte nicht oder zumindest schlechter lernen oder die L1-Fähigkeiten würden leiden, wenn sie in einer Fremdsprache unterrichtet würden, ist bereits mehrfach widerlegt worden. Auch diese Studie ist ein Beleg dafür. Die vorliegende Pilotstudie zeigt sogar, dass BIU/IM mehr



kann als nur die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, nämlich auch die L1-Fähigkeiten.

Leider war es auch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, einen Betrag zur Präzisierung der Begrifflichkeit im Forschungsfeld BIU zu leisten. Ebenso wenig konnte ein Betrag zur Weiterentwicklung von Lesetheorien geleistet werden. Beides waren auch keine Zielsetzungen dieser explorativen Pilotstudie. Die Ergebnisse des LGVT 6-12 vermögen zwar zu zeigen, dass eine Rückwirkung des Lesens in einer L2 auf die L1 anzunehmen ist, für die Diskussion lesetheoretischer Ansätze sind sie aber nicht geeignet. Es ergeben sich aus dieser Form der Auswertung zwar keine neuen Erkenntnisse hinsichtlich Lesestrategien oder Lesesozialisation, dennoch sollten die hier dargestellten Ergebnisse Anlass für eine wissenschaftliche Vertiefung des Zusammenhangs zwischen BIU/IM und Lesen generell sein.

Auch die Frage, ob BIU/IM nur die L1-Lesefähigkeit positiv beeinflusst oder auch andere Schlüsselfähigkeiten für einen schulisch erfolgreichen Bildungsgang, muss offen bleiben. BIU/IM hat einen Einfluss auf Fähigkeiten der L1, in diesem Fall Lesen, ob auch andere Bereiche profitieren, muss noch wissenschaftlich überprüft werden. Die Frage nach dem Zusammenhang von Lesesozialisation und immersiven Unterrichtsverfahren ist durchaus ein Ansatz, der in einer Longitudinalstudie untersucht werden sollte, wie ihn auch schon Elley (1992) angedeutet hat. Diese Arbeit möchte einen Beitrag zum besseren Verständnis von BIU/IM leisten. Es geht um die Stärkung des BIU in der bildungspolitischen Diskussion.

Die Konzeption der Datenerhebung lässt leider ebenso keine Aussagen darüber zu, warum genau die SuS mit zwei immersiven Sachfächern schneller lesen, interessant ist aber, dass es so ist. Da die vorliegende Pilotstudie zudem nicht longitudinal angelegt ist, können auch keine Aussagen über Leistungszuwachs oder Entwicklung der SuS getroffen werden. Ein reflektiertes wissenschaftliches Forschungsprojekt muss in Zukunft eine Antwort darauf finden, möglichst unter Einbeziehung neurologischer Forschungen. Dieses Projekt sollte über einen längeren Zeitraum angelegt sein, damit auch die Entwicklungen dieser Prozesse und Strategien einzelner Probanden untersucht

werden können. Unter Berücksichtigung neurologischer Prozesse wäre evtl. auch der Aspekt LRS/Legasthenie einer näheren Betrachtung wert.

Die Datenauswertung deutet an, dass BIU/IM einen positiven Effekt auf LRS haben könnte. Dies muss dringend Gegenstand künftiger Forschung sein, denn wenn sich dies als wahr herausstellt, wäre IM eine großartige Möglichkeit, SuS, die von LRS betroffen sind, zu fördern. Hier kommt evtl. der selbstverstärkende Effekt von BIU/IM zum Tragen, denn Dauer und Intensität des L2-Inputs scheinen wichtig zu sein, wie der Unterschied des positiven Einflusses auf die L1 durch ein bzw. zwei immersiv unterrichtete Sachfächer zeigt. Dieser letzte Punkt scheint ggf. auch eine Lösung des G8/G9 Problems zu sein bzw. eine Abschwächung der negativen Konsequenzen durch ein fehlendes Schuljahr in der Sekundarstufe I.

Die Zielsetzung dieser Untersuchung ist dennoch voll erfüllt. Es konnte gezeigt werden, dass die immersiv unterrichteten SuS andere, z.T. deutlich bessere Leseleistungen in der L1 haben. Zudem war es auch möglich nachzuweisen, dass ein erhöhter L2-Input die L1-Leseleistung positiv zu beeinflussen scheint. Somit ist von einer Rückwirkung der L2- auf die L1-Fähigkeiten auszugehen. Ob sich dies nur auf den Bereich Lesen beschränkt, muss noch gezeigt werden.

Ein frühes Defizit in der basalen Lesefähigkeit ist nach Hurrelmann (2004) nicht wieder aufzuholen. Möglicherweise ist diese absolut formulierte Annahme zu pessimistisch, denn evtl. besteht durch den gezielten Einsatz einer immersiven Schulbildung in der Sekundarstufe eben doch die Möglichkeit, ein Defizit z.B. bei Lesestrategien (z.B. Wortschließungsstrategien) auszugleichen oder zu verringern.

Aufgrund des explorativen Charakters dieser Arbeit sind keine Daten über SuS, die evtl. erst später in den bilingualen Bildungsgang eingestiegen sind, erhoben worden. Es wäre interessant zu sehen, ob diese SuS eine andere Entwicklung aufweisen und ob sie sich möglicherweise dem Niveau ihrer Peers angleichen.

Der LGVT 6-12 konnte als Diagnoseinstrument für die vorliegende Studie eingesetzt werden. Leider sind die Möglichkeiten dieses Tests limitiert, so dass viele der bislang aufgeworfenen Fragen mit den dieser Untersuchung zugrundeliegenden Daten nicht zu

beantworten sind. So bleibt beispielsweise die Frage nach unterschiedlichen Auswirkungen von BIU/IM auf die Lesefähigkeiten von Jungen und Mädchen noch offen. Eine Erhebung der Selbsteinschätzung und die Einstellung zu BIU/IM wäre dabei relevant und würde sicherlich die weitere Entwicklung von BIU/IM fördern können.

### **VI.3 AUSBLICK AUF DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN**

Es ist unerlässlich, dass die Bildungsbehörden aktiver werden, damit mehr SuS von den Vorteilen von BIU/IM profitieren können. Vorurteile der Bildungspolitik gegen BIU/IM als Form der Elitebildung bestimmen immer noch den Inhalt der Diskussionen. Nicht nur Eltern, sondern vor allem Fachlehrkräfte der Sachfächer, die keinerlei Erfahrung mit BIU/IM haben, hegen aus Unkenntnis diese Vorurteile. Hier besteht dringender Handlungsbedarf.

Der unterrichtliche Schwerpunkt ist seit einigen Jahren nicht mehr auf Faktenwissen ausgerichtet, sondern auf eine konsequente und gezielte Förderung von Kompetenzen<sup>109</sup>. Diese sinnvolle Schwerpunktverschiebung soll die SuS in die Lage versetzen, sich selbstständig Faktenwissen und Methoden erarbeiten zu können. Durch den Wechsel von G9 zu G8 fehlt ein entscheidendes Jahr der Vertiefung und Sicherung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I. Zwar sollen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss der KMK-Konferenz<sup>110</sup> aus dem Jahr 2004 sicherstellen, dass am Ende der Sekundarstufe I unabhängig von G8 oder G9 alle Schülerinnen und Schüler auf dem gleichen Wissensstand sind, praktisch ist dies aber schwer zu erreichen. Bisher gibt es keine Lösungsvorschläge, wie diese Lücke geschlossen werden kann.

BIU/IM bietet hier die Lösung. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen dies immer wieder. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten an, dass die Lesefähigkeit immersiv unterrichteter SuS besser ist als die ihrer traditionell unterrichteten Peers. Dies

---

<sup>109</sup> In den schleswig-holsteinischen Lehrplänen sind dies Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz; in den Bildungsstandards werden die Kompetenzen z.T. etwas anders definiert. Die Bildungsstandards definieren zudem vier Grundfertigkeiten: Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören.

<sup>110</sup> Vertiefende Informationen zur Entwicklung, Sachfächern, wissenschaftlichen Analysen, aber auch Kritik und Stellungnahmen finden sich unter folgendem Link: [www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html](http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html) [zuletzt aufgerufen am 2.1.2013]

stärkt BIU/IM als effektives und vor allem gangbares Unterrichtsmodell der Förderung der von den Lehrplänen und der KMK geforderten Kompetenzen. Denn nicht nur mindestens eine (Lesen) von der KMK in den nationalen Bildungsstandards geforderten Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören) wird gestärkt, sondern vor allem auch die methodischen und sachfachlichen Kompetenzen der Lehrpläne. Um diesen Effekt von BIU/IM auszunutzen, ist es wichtig, dass BIU/IM konsequent in der Sekundarstufe I unterrichtet und auch in der Sekundarstufe II weitergeführt und ausgebaut wird. Diese Pilotstudie vermag zu zeigen, dass BIU/IM mehr Potential hat als lediglich ausgezeichnete Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln.

Weil BIU/IM sich bisher als ein Erfolgsmodell erwiesen hat, sollte sich der Fremdsprachenunterricht entsprechend anpassen. Fremdsprachenunterricht sollte höchstens zu Beginn den Spracherwerb unterstützen, wenn eine Klasse parallel dazu in anderen Fächern immersiv unterrichtet wird. Es muss eine didaktische Situation für das Fach Englisch geschaffen werden, die flexibler auf solche Klassen reagieren kann. Es wäre ein Ziel denkbar, das der Englischunterricht für SuS mit BIU/IM ähnlich wie im Deutschunterricht verstärkt literarische und landeskundliche Themen in den Vordergrund stellt, ohne dabei den Sprachunterricht ganz auszublenden. Fertigkeiten, wie sie die nationalen Bildungsstandards fordern, sollten zudem gezielter trainiert werden.

Zur Zeit sind die Lernpotenziale und die Leistungsfähigkeit dieser Unterrichtsform bei weitem nicht ausgeschöpft. Dies sind riesige Aufgaben sowohl für die Forschung als auch für die Bildungspolitik. Denn gerade im Bereich der ehemaligen Realschulen zeigen sich die fatalen Folgen der Reformen der letzten Jahre in Schleswig-Holstein. Vielversprechende Unterrichtskonzepte wurden aus organisatorischer Überforderung fallengelassen.

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie zeigen, wie erfolgreich BIU/IM als Unterrichtsmodell ist. Seit dem 2. Weltkrieg hat es bisher keine andere Unterrichtsform gegeben, die derartige Erfolge hervorbringen konnte. Gerade seit dem PISA-Debakel sollte die Bildungspolitik endlich darauf zurückgreifen. Neben einer gezielten Lehrerbildung sollte auch die europäische Sprachenformel ernster genommen werden, indem BIU/IM

schon im Kindergarten beginnt und später in der Grundschule und den Sekundarstufen um eine L3, L4 und evtl. sogar um eine L5 erweitert wird. Aufgrund der besonderen Praktikabilität von BIU/IM und der Möglichkeit, kostenneutral die Fremdsprachenkenntnisse und Grundfertigkeiten für Fachkompetenzen von SuS im Land zu fördern, drängt sich eine Ausweitung dieses Unterrichtsmodells geradezu auf.

Die KMK (2006: 13) spricht von einer hohen Zufriedenheit mit BIU aller Beteiligten und deshalb von der sich fortsetzenden Konsolidierung. Trotz der Empfehlung der KMK (2006) geht in Schleswig-Holstein die institutionelle Entwicklung verhältnismäßig schleppend voran. So gibt es zwar Ansätze für eine gezielte Lehrerbildung an der Universität Kiel und am IQSH. Das Interesse der Studierenden, gezielt Praktika zu absolvieren, aber auch an der wissenschaftlichen Evaluierung im Rahmen von Abschlussarbeiten teilzuhaben, ist sehr groß. Die Ergebnisse des Kieler Unterrichtsmodells sowohl für die frühe IM als auch für die späte (Teil)IM als Unterrichtsmethode haben nach den bisherigen Analysen BIU/IM als ein Erfolgsmodell herausgestellt. Dies bestätigen auch die Lehrkräfte aus der Praxis. Deshalb ist es dringend erforderlich, dass die Bildungspolitik auch in diesem Bereich aktiver wird.

### **VI.4 DESIDERATA**

Als ein Ergebnis der vorliegenden explorativen Pilotstudie ergeben sich eine Reihe von Forschungsdesiderata in Form von Fragen, die im Folgenden nicht nach Priorität geordnet sind:

- Wie genau sieht eine Leistungssteigerung der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses bei immersiv unterrichteten und bei nicht immersiv unterrichteten SuS aus? Hier ist dringend eine größer angelegte Longitudinalstudie von Nöten.
- Welche Leistungs- und Entwicklungspotentiale ergeben sich aus früher IM im Gegensatz zu später (Teil)IM?
- In welcher Form werden Fertigkeiten und Lernstrategien positiv von IM beeinflusst? Diese Frage ist nicht nur im Hinblick auf Lesen relevant.

- Unterrichten die BIU-Lehrkräfte mit einem anderen „Sprachbewusstsein“? Gemeint ist, ob sie andere Erklärungs- und Vermittlungsstrategien (*scaffolding*) anwenden, weil sie unterbewusst wissen, dass sie in einer Fremdsprache unterrichten.
- Wie sollen die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle terminologisch voneinander abgegrenzt werden? Für die Forschung ist eine einheitliche Terminologie unerlässlich.
- Wie wichtig ist eine interdisziplinäre Didaktik für BIU/IM? Das Problem ist, dass die unterschiedlichen Sachfächer (Gesellschaftswissenschaften vs. Naturwissenschaften), aber auch die Fremdsprachen andere Konzepte haben. Inwieweit kann hier eine gemeinsame BIU-Didaktik hilfreich sein oder ist sie unnötig?
- Eignen sich wirklich alle Sachfächer gleichermaßen? Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Fächer ist dies eine interessante Frage. In den Naturwissenschaften geht es häufig um konkrete Fakten (Zahlen, Statistiken, etc.), bei den Gesellschaftswissenschaften spielt Kommunikation (Diskussion/Argumentation) eine größere Rolle.
- Sollte es eine fächerübergreifende Methodik für BIU/IM geben? Wenn ja, wie genau muss eine solche interdisziplinäre Methodik für BIU/IM gestaltet sein? Im Gegensatz zur Didaktik ist eine grundlegende Methodik wahrscheinlich eher zu erreichen.
- Wie entwickeln sich Schulleistungen, grundlegende Fertigkeiten, wenn SuS vom Kindergarten an bis zum Schulabschluss immersiv unterrichtet werden? Dafür wäre es wichtig, dass an einem Ort Kita, Grundschule und weiterführende Schulen ein bilinguales Angebot vorhalten.
- Welchen Einfluss hat Motivation auf die Schulleistungen? Unabhängig von der Tatsache, dass BIU/IM einen expliziten Mehrwert auf die L2, Fachwissen und grundlegende Fertigkeiten hat, bleibt immer noch die Frage der intrinsischen Motivation auf Schulleistungen in Bezug auf BIU/IM offen.

### **VI.5 Schlussbemerkung**

Die letzten Jahre der Bildungspolitik waren von Aktionismus geprägt, bei dem so manche gute Idee mangelhaft umgesetzt wurde. Die oft mit heißer Nadel gestrickten Reformen sind zum größten Teil auf den PISA-Schock zurückzuführen. Reformen waren und sind nach PISA ohne Frage nötig.

Leider war und ist in Zeiten leerer Haushaltskassen Geld der bestimmende Faktor in bildungspolitischen Diskussionen, weniger sind es pädagogische Zielsetzungen. BIU/IM hat sich in der empirischen Forschung bisher als eine ausgesprochen effektive Unterrichtsform erwiesen, auch wenn in wissenschaftlicher Hinsicht noch viel zu tun ist. Die Praxis ist der Theorie schon jetzt weit voraus. Es gibt keinen überzeugenden Grund mehr, BIU/IM nicht flächendeckend einzuführen.

Auch wenn bilingualer Unterricht zunehmend als Unterrichtsmodell breitere Zustimmung findet und sich immer größerer Beliebtheit erfreut, wird momentan noch wenig für eine gezielte und effektive Lehrerbildung sowohl in der ersten Phase (Universität) als auch in der zweiten Phase (Referendariat) getan – IM lebt zurzeit von sehr engagierten Lehrkräften. Diese Lücke muss geschlossen werden. Möge diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten.

# VII. BIBLIOGRAPHIE

---

## VII.1 LITERATUR

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test and Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Apsel, C. (i. Vorb.). Coping With CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany.
- Artelt, C. (2005). Cross-cultural approaches to measuring motivation. *Educational Assessment*, 10 (3), 231-255.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (2), 96-103.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hgg.), *Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster. Waxmann, 73-112.
- August, D., Calderón, M. & Carlo, M. (2002). *Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners. Report for Practitioners, Parents, and Policy Makers*. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. [[www.cal.org/acquiringliteracy.pdf/skills-transfer.pdf](http://www.cal.org/acquiringliteracy.pdf/skills-transfer.pdf); letzter Zugriff 21.07.2010]
- Bach, G. & Niemeier, S. (Hgg.) (2005). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bach, G. (2005). Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: G. Bach & S. Niemeier (Hgg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 9-22.



- Bachem, J. (2004). *Lesefähigkeiten deutscher Kinder im frühen Immersionsunterricht*. MA, Universität Kiel.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G.I. (1974). Working memory. In: G. A. Bower (Hg.), *Recent advances in learning and motivation Vol. 8*. New York: Academic Press, 47-89.
- Baddeley, A.D. (1966). Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic, and formal similarity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 18, 362-365.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hgg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 15-68.
- Bazak, J.U. (2006). *Fast mapping und Wortschatzlücken im frühen Immersionsunterricht*. MA, Universität Kiel.
- Beatens Beardsmore, H. (Hg.) (1993). *European Models of Bilingual Education*. Multilingual Matters 92. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beier, C. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der „roten Gruppe“ in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Belke, A. (2003). *Entwicklungsstadien der Verbmorphologie zum Ende der 3. Klasse Grundschulimmersion*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Berger, C. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der „roten Gruppe“ in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.

- Berndt, G. (1993). *Phonologische Untersuchungen zum deutsch-englisch bilingualen Unterricht*. MA, Universität Kiel.
- Biskup, C. (2002). *Linguistische Untersuchungen zum Stand der Wortschatzentwicklung in der 10. Klassenstufe bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein*. MA, Universität Kiel.
- Bleffert, J. (2012). *Neue Medien im Deutschunterricht: Förderung der Lesemotivation von Jungen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hgg.) (2004). *Didaktiken im Dialog. Konzept des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandt, B. (1998). *Vergleich des aktiven mündlichen Wortschatzes von deutsch-englisch bilingual unterrichteten Schülern der 10. Klasse ohne verstärkten Vorlauf mit konventionell unterrichteten Schülern der Ricarda-Huch-Schule, Kiel (Jahrgänge 1995/96)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 491. Münster: Waxmann.
- Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hgg.) (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 1*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

- Brusch, W. (1991). The role of reading in foreign language acquisition: designing an experimental project. *English Language Teaching Journal* 45 (2), 156-163.
- Buchinger, I.O. (2006). *Bilingualer Unterricht in Theorie und Praxis*. [[http://lakk.bildung.hessen.de/netzwerk/faecher/bilingual/lehrer/ausb/mat/Buchinger\\_2006.pdf](http://lakk.bildung.hessen.de/netzwerk/faecher/bilingual/lehrer/ausb/mat/Buchinger_2006.pdf); letzter Zugriff 11.6.2013]
- Buddeberg, I., Stubbe, T.C. & Potthoff, B. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: W. Bos, S. Hornber, K.-H. Anrold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hgg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 127-142.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Band 17*. Berlin. [[http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_siebzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf); letzter Zugriff 12.7.2013]
- Burmeister, P. (1994). *Englisch im Bili-Vorlauf: Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein*. Arbeitsberichte und Materialien zu bilinguaem Unterricht und Immersion Nr. 4. Kiel: I&F.
- Burmeister, P. (1998). Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. In: G. Hermann-Brennecke & W. Geisler (Hgg.), *Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*. Münster: Lit-Verlag, 101-116.
- Burmeister, P. & Daniel, A. (2002). How effective is late partial immersion? Some findings of a secondary school program in Germany. In: P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hgg.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier, 499-515.

- Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (Hgg) (2002). *An integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: VWT WissenschaftlicherVerlag.
- Bus, A.G. & van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology* 91, 403-414.
- Calero-Breckheimer, A. & Goetz, E. (1993). Reading Strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology: An International Quarterly* 14, 177-204.
- Caspari, D., Hallet, W., Wegner, A. & Zydati, W. (Hgg.) (2007). *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. KFU 29. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Cathomas, R.M. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rtoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- Claussen, I. (1996). *Ein Vergleich der Diskursfhigkeiten mono- und bilingual unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Cohrs, I. (1998). *Analysen zur Syntax von Schüleräußerungen aus mono- und bilingual utnerichteten 10. Klassen schleswig-holsteinischer Gymnasien*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Cohrs, I. (1999). *Analysen zur Syntax: Satzstrukturen bilingual und nicht-bilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufe*. Kiel: l&f.
- Collier, V. P. (1989). How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly* 23 (3), 509-531.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence of the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters 6. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: B. Street & N.H. Hornberger (Hgg.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2: Literacy*. New York: Springer, 71-83.
- Cummins, J. & Swain, M. (1983). Analysis-by-Rhetoric: Reading the Text of the Reader's Own Projections? A Reply to Edelsky et al. *Applied Linguistics* 4 (1), 23-41.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. Harlow: Longman.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology* 33 (6), 934-945.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, 450-466.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 9, 561-583.
- Daniel, A. (1997). *Querschnitts- und Longitudinaluntersuchungen zum Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein (Jahrgang 1993/96)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Daniel, A. (2001). *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Daniel, A. (2001). *Wortschatzentwicklung im deutsch-englisch bilingualen Unterricht: Von der 7. Bis zur 10. Klasse*. Kiel: l&f Verlag.

- Daniel, A. & Nerlich, B. (1998). Analysing vocabulary acquisition in the Schleswig-Holstein immersion program. In: J. Arnau & J. Artigal (Hgg.), *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea – Immersion Programmes: a European perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 647-657.
- Daschke, K. (2007). *Strategien zur Überwindung von Wortschatzlücken im Englischen bei immersiv unterrichteten deutschen Kindern*. MA, Universität Kiel.
- Davison, C. (1996). The multiple meanings of literacy in the TESOL and adult literacy professions: Problems of perspective? *Prospect* 11 (2), 47-57.
- Dehaene, S. (2010). *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Knaus.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In: M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hgg.), *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 225-247.
- Edwards, J. (2008). Reading: attitudes, interests, practices. In: B. Street & N.H. Hornberger (Hgg.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2: Literacy*. New York: Springer, 85-93.
- Elley, W.B. (1992). *How in the World do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Den Haag: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Fehling, S. (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Fehling, S. (2007). Lernprozesse und kognitive Entwicklung im bilingualen Unterricht: Bericht aus einer zweijährigen Longitudinalstudie. In: D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydatið (Hgg.), *Bilingualer Unterricht macht*

- Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. KFU 29. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 51-63.
- Frederiksen, L.W. (1982). *Handbook of organisational behavior management*. o.O.: Wiley.
- Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (1996). *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern*. Alkmaar: Stichting.
- Garbe, C. (2008). „Echte Kerle lesen nicht!“ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: M. Matzner & W. Tischner (Hgg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 289-303.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2009). *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.
- Geiger, S. (2007). *Profilanalyse zum Wortschatz von deutschen Kindern der 4. Klassenstufe im englischen Immersionsunterricht*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle sprachliche Bildung als Rahmung für bilingualen Sachfachunterricht. In: S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hgg.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 1*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 63-84.
- Goßblau, T. (2002). *Linguistische Untersuchungen zum Entwicklungsstand des Verbwortschatzes von immersiv unterrichteten Schülern der 1. Klasse der Claus-Rixen-Schule (Jahrgang 1999/2000)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Applied Linguistics in Action. Harlow: Longman/Pearson.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: CUP.
- Grice, H.P. (1967). Logic and Conversation. The William James lectures, Harvard University. In: H.P. Grice (1989), *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1-143.
- Groeben, N. (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hgg), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. München: Juventa, 145-168.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hgg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. München: Juventa.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hgg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. München: Juventa, 306-348.
- Hallet, W. (1998). The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45 (2), 115-125.
- Heine, L. (2007). Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Verarbeitung von Fachinhalten. Diss. Universität Osnabrück.
- Heinzmann, K. (2004). *Lauterwerb im immersiven Englischunterricht*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Flensburg.
- Hempel, T. (2004). *Profilanalysen zum englischen Wortschatz immersiv unterrichteter deutscher Schüler der 4. Klasse*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Heye, S. (2007). *Entwicklung der Negationsstrukturen im Altenholzer (IM-)Modell*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.



- Holloway, J.H. (1999). Improving the Reading Skills of Adolescents. *Educational Leadership* 57 (2), 80-81.
- Hörmann, H. (1976). *Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Hornberger, N. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research* 59 (3), 271-296.
- Hurrelmann, B. (2004a). Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hgg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.
- Hurrelmann, B. (2004b). Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hgg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim & München: Juventa, 280-305
- Imhoff, C. (2002). *Die Entwicklung der Verbflexion von der 1. zur 2. Klasse bei immersiv unterrichteten Grundschulkindern der Claus-Rixen-Schule (Jahrgang 1999/2000)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Jackson, M.D. & McClelland, J.L. (1979). Processing Determinants of Reading Speed. *Journal of Experimental Psychology: General* 108 (2), 151-181.
- Jiménez, R.T., García, G.E. & Pearson, P.D. (1995). Three Children, Two Languages and Strategic Reading: Case Studies in Bilingual/Monolingual Reading. *American Educational Research Journal* 32 (1), 67-97.
- Jordens, P. (1980) Interlanguage research: Interpretation or explanation. *Language Learning* 30 (1), 95-207.
- Jorm, A. & Share, D. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics* 4, 103-147.

- Joswig, N. (2007). *Kommunikationsstrategien und lexikalische Lücken im Altenholzer Immersions-Unterricht*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Jude, N. & Klieme, E. (2010). Das Programme of International Student Assessment (PISA). In: E. Klime, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hgg.), *Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 11-21.
- Jürgens, G. (2003). *Individual- und Gruppenprofilanalysen zum Wortschatz von deutschen Schülern nach drei Jahren englischem Immersionsunterricht*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Kaminsiki, K. (1997). *Analyse der Syntax von Transkripten bilingual unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Kersten, K. (2002). *Äquivalenzklassifizierung im Zweitsprachenerwerb in bilingualen Kindertagesstätten*. MA, Universität Kiel.
- Kersten, K., Imhoff, C, & Sauer, B. (2002). The acquisition of verbs in an elementary school immersion program in Germany. In: P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hgg.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier, 473-497.
- Kickler, K.U. (1995). *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests*. Kiel: I&F.
- Kiel, K. (1996). *Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingual unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein (Jahrgang 1993/94)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review* 95 (2), 163-182.

- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85 (5), 363-394.
- Klime, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hgg.) (2010). *Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Knust, M. (1994). „*Bili ist echt gut...*“ *Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: l&f.
- Kölling, D. (1999). *Wortschatzanalyse der mündlichen Daten von Schülern einer bilingual unterrichteten 10. Klasse des Helene-Lange-Gymnasiums (Rendsburg) des Jahrgangs 1998*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Kreibich, H. & Aufenanger, S. (Hgg.) (2009). *Evaluation in der Leseförderung. Eine Handreichung für die Praxis*. Schriftenreihe der Stiftung Lesen 06.
- Kröger-Zühlke, B. (2000). *Longitudinalstudien zur Entwicklung des Wortschatzes von der 7. zur 10. Klassenstufe bilingual unterrichteter Schüler*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Kühl, J. & Bohn, R. (Hgg.) (2005). *Ein europäisches Modell? Nationale Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzland 1945-2005*. Gütersloh: Verlag für Regionalgeschichte.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie*. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 8. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Langer, J., Barolome, L. Vasquez, O. & Lucas, T. (1990). Meaning Construction in School Literacy Tasks: A Study of Bilingual Students. *American Educational Research Journal* 27 (3), 427-471.
- Lauer, K. & Hansen, N. (2001) Second language English verb morphology with German Students in a grade 1 immersion class: Some preliminary findings. In:

- S. Björklund (Hg.), *Language as a Tool – Immersion Research and Practices*. University of Vaasa: Proceedings of the University of Vaasa, Reports, 272-285.
- Lauer, K. (2000) *Vergleichende Untersuchungen zum Lauterwerb in bilingualen Kindergärten*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Laurent, A. & Martinot, C. (2010). Bilingualism and phonological awareness: the case of bilingual (French-Occitan) children. *Reading and Writing* 23 (3-4), 435-452.
- Lehmann, R.H., Peck, R. Pieper I. & Stritzky, R.Y. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leikin, M., Schwartz, M. & Share, D.L. (2010). General and specific benefits of biliterate bilingualism: a Russian-Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing* 23, 269-292.
- Leung, C. (2008). Second language academic literacies: converging understanding. In: B. Street & N.H. Hornberger (Hgg.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2: Literacy*. New York: Springer, 145-161.
- Lewelling, V.W. (1991). *Academic Achievement in a Second Language*. [<http://www.cal.org/resources/archive/digest/1991achievement.html>; letzter Zugriff 21.07.2012]
- Lohmann, C. (1998). Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe I. Erfahrungsbericht aus Schleswig-Holstein. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 51, 26-32.
- Lossin, J. (2009). Deutsche Leseverständnisfähigkeiten bei englischer Immersion: Vier Jahrgänge. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel
- Maibaum, T. (2000). *Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. MA, Universität Kiel.

- Mäsch, N. (1993). The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective. In: H. Beatens Beardsmore (Hg.), *European Models of Bilingual Education*. Multilingual Matters 92. Clevedon: Multilingual Matters, 155-172.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Meyer, A.J. (2006) *Spektrographische Untersuchung zur Auslautverhärtung im Englischen bei deutschen Immersionsschüler/innen*. MA, Universität Kiel.
- Meyer, N. (2005). *Die Entwicklung der Verbmorphologie im frühen Immersionsunterricht am Beispiel des zweiten Jahrgangs der Claus-Rixen-Schule*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Meier, S. (2005). *Entwicklungsprofile zur Verbflexion immersiv unterrichteter Kinder ohne Englischvorkenntnisse zum Ende der 2. Klasse (2. Jahrgang)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Meyer, S. (2009). *Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I*. Diss Universität Bielefeld. [<http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?Func=downloadFile&recordOid=2305609&fileOid=2305612>; letzter Zugriff 13.7.2013]
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997). *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – Englisch*. Kiel.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004). *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der KMK vom 4.12.2003). Handreichung für die Arbeit an Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein*. [[http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Schulqualitaet/Bildungsstandards/harei\\_mb\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Schulqualitaet/Bildungsstandards/harei_mb__blob=publicationFile.pdf); letzter Zugriff 13.7.2013]

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2011). *Fachanforderungen Deutsch Gymnasien Sekundarstufe I*. [[http://www.ndl-medien.uni-kiel.de/Studium\\_Lehre/fachdidaktik/fachanforderung-deutsch-sek-i](http://www.ndl-medien.uni-kiel.de/Studium_Lehre/fachdidaktik/fachanforderung-deutsch-sek-i); letzter Zugriff 12.7.2013]
- Mohan, B. (1987). Language and Content. *TESOL* 21 (1), 137-143.
- Möller, C. (2010). *Coherence and cohesion in early immersion students' L2 narratives*. Diss. Universität Paderborn.
- Mukherjee, V. (1999). *Schriftlichkeit im bilingualen Unterricht: Kohäsive Merkmale in schriftlichen L2-Daten bilingual deutsch-englisch unterrichteter Schüler der 7. Jahrgangsstufe*. Kiel: I&F.
- Mukherjee, V. (2000). *Kohäsive Merkmale in den schriftlichen L2-Daten von bilingual englisch-deutsch unterrichteten Schülern im Rahmen der bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Mukherjee, V. (2006). *Wie gut schreiben Immersionschüler? Allgemeine Sprachfähigkeit in schriftlichen L2-Englischdaten von bilingual unterrichteten Schülern*. Diss, Universität Kiel.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2001 bis PISA 2009. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hgg.), *Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 23-71.
- Nerlich, B. (1998). *Vergleichende Untersuchungen zu Wortschatzfehlern bei bilingual unterrichteten Schülern der 7. Klassenstufe*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.

- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Ergebnisse – Zusammenfassung*. [<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf>; letzter Zugriff 12.07.2013]
- Oerter, R. (1999). Theorien zur Lesesozialisation – zur Ontogenese des Lesens. In: N. Groeben (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Narr, 27-55.
- Oldörp, I. (2002). *Linguistische Untersuchungen zur Entwicklung der Aussprache von der 1. zur 2. Klasse bei immersiv unterrichteten Grundschulern der Claus-Rixen-Schule (Jahrgang 1999/2000)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Osbahr, A. (2007). *Phonologische Profilanalse zum 2. Immersionsjahrgang der Claus-Rixen-Schule*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Osterhage, S. (2007). Sachfachkönnen (scientific literacy) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: ein Kompetenzvergleich. In: D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydati (Hgg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. KFU 29. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 41-50.
- Perfetti, C.A. & Lesgold, A.M. (1977). Discourse comprehension and sources of individual differences. In: M.A. Just & P.A. Carpenter (Hgg.), *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 141-183.
- Peters, I. (1998). *Vergleich des aktiven mündlichen Wortschatzes von englisch-deutsch bilingual vs. konventionell unterrichteten Schülern aus 10. Klassen an*

- Gymnasien in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Pontecorvo, C. (1994). Emergent literacy and education. In: L. Verhoeven (Hg.), *Functional Literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 333-348.
- Portmann-Tselikas, P.R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: P.R. Portmann-Tselikas & S. Schmölzer-Eibinger (Hgg.), *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck et al.: Studien Verlag, 13-43.
- Prenzel, M., Carstensen, H., Frey, A., Drechsel, B. & Rönnebeck, S. (2007). Pisa 2006 – Eine Einführung in die Studie. In: M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hgg.), *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 31-59.
- Ramirez, G., Chen, X., Geva, E. & Kiefer, H. (2010). Morphological awareness in Spanish-speaking English learners: within and cross-language effects on word reading. *Reading and Writing* 23, 337-358.
- Rautenhaus, H. (2005). Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Unterrichts, Beispiel: Geschichte. In: G. Bach & S. Niemeier (Hgg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 109-120.
- Reinhardt, M. (1998). *Vergleichende Untersuchungen zu Wortschatzfehlern bei bilingual unterrichteten Schülern der 10. Klassenstufe*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau* 57 (2), 69-86.



- Rivera, K. (1999). *Native Language Literacy and Adult ELS Learners*. CAELA Center for Adult English Language Acquisition [www.cal.org; letzter Zugriff 21.07.2010]
- Rohde, A. & Tiefenthal, C. (2002). On L2 lexical learning abilities. In: P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hgg.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 449-471.
- Rolla, A., Mo, E., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2006). The influence of language of literacy instruction and vocabulary on the spelling of Spanish-English bilinguals. *Reading and Writing* 19, 627-642.
- Rowold, C. (2011). *L1-Leseverständnis bei Grundschulimmersion im Spiegel von HAMLET*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Rueß, C. (2000). *Der Wortschatz 10. in Schleswig-Holstein bilingual unterrichteter Klassen im Querschnittsvergleich*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Ruthenberg, T. (1998). *Pilotuntersuchungen zu gesprächstaktischen Redemitteln bei L1-Sprechern und ihrer Anwendungsmöglichkeiten bei L2-Sprechern*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing* 21, 481-504.
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E. (2010). Acquiring reading in two languages: an introduction to the special issue. *Reading and Writing* 23, 263-267.
- Saxer, U. (1999). Organisationskommunikation aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht. Eine Standortbestimmung. In: P. Szyszka (Hg.), *Öffentlichkeit: Diskurs zu einem Schlüsselbegriff der Organisationskommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 21-36.

- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hgg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schneider, W. (2004). Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hgg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-36.
- Schneider, W. (2008). Entwicklung, Diagnose und Förderung der Lesekompetenz im Kindes- und Jugendalter. In: C. Fischer, F.J. Mönks & U. Westphals (Hgg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte*. Münster: Lit-Verlag (ICBF Begabungsforschung Bd. 7), 131-168.
- Schneider, W., Schlagmüller, W. & Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6-12, Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassen 6-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Konginitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hgg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.
- Schriever, A.-K. (1999). *Vergleichende Untersuchungen zum Interaktionsverhalten bilingual und nicht bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein: Pilotuntersuchungen der Schülerdiskussionen des 7. Jahrgangs der*

*Testjahrgänge 1992/93/94.* Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.

Schwab, G., Keßler, J.-U., Hollm, J. (2012). „*Bili Hauptschule*“ – *Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Bilingualer Sachfachunterricht an der Hermann-Butzer Schule Schwieberdingen. Abschlussbericht.* [[http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-engl-t-01/user\\_files/schwab/Material/1207\\_Abschlussbericht\\_BiliHS.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-engl-t-01/user_files/schwab/Material/1207_Abschlussbericht_BiliHS.pdf); letzter Zugriff 23.6.2013]

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).* [[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Vereinbarung-Bildungsstandards -MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Vereinbarung-Bildungsstandards -MS.pdf); letzter Zugriff 13.7.2013]

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses.* [[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_04\\_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf); letzter Zugriff 8.1.2013]

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.* [[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/201\\_10\\_17-Konzepte-\\_bilingualer-\\_Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf); letzter Zugriff 15.10.2014]

Sieg, A. (2004). *Die Entwicklung der Phonologie von der dritten zur vierten Klasse des ersten immersiv auf Englisch unterrichteten Jahrgangs der Claus-Rixen-Schule.* Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.

- Sieh-Böhrnsen, W. (2004). *Verbflexionen im englischen Immersionsunterricht der 1-4. Klasse*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Silvén, M. & Rubinov E. (2010). Language and Preliteracy Skills in Bilinguals and Monolinguals at Preschool Age: Effects of Exposure to Richly Inflected Speech from Birth. *Reading and Writing* 23, 385–414.
- Smith, M.C., Mikulecky, L., Kibby, M.W., Dreher, M.J. & Dole, J.A. (2000). What will be the demand of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly* 35 (3), 378-383.
- Snow, C. E. (1983). Age differences in second language acquisition: Research findings and folk psychology. In: K. Bailey, M. Long & S. Peck (Hgg.), *Second language acquisition studies*. Rowley, MA: Newbury House, 141-150.
- Stanko, A. (1998). *Linguistische Untersuchungen zum Wortschatz bilingual und nicht-bilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufe der Ricarda-Huch-Schule (Kiel) und der Hebbelschule (Kiel) des Jahrgangs 1997*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Steigenberger, I. (2006). *Lösungsstrategien für lexikalische Lücken im frühen Immersionsunterricht*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Sternberg, R.J. & Powell, J.S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist* 38 (8), 878-893.
- Strand, Chr. (2007). *Englische Verbflexionen bei immersiv unterrichteten deutschen Viertklässlern: Eine Querschnittsstudie*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Strehl, F. (2007). *Die Entwicklung von Nebensätzen im Englischen bei immersiv unterrichteten deutschen Grundschulern*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.

- Tesch, G. (1978). *Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 105. Tübingen: Narr.
- Thürmann, E. (2005). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: G. Bach & S. Niemeier (Hgg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 71-89.
- Tiefenthal, C. (1999). *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Tiefenthal, C. 2008. *Fast Mapping im natürlichen L2-Erwerb*. Trier: WVT.
- Tong, X. & MacBride-Chang, C. (2010). Chinese-English biscriptal reading: cognitive component skills across orthographies. *Reading and Writing* 23, 293-301.
- Tonn, G., 1999. *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "grünen Gruppe" der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Tuinman, J.J. & Brady, M.E. (1974). How does vocabulary account for variance on reading comprehension tests? A preliminary instructional analysis. In: P.L. Nacke (Hg.), *Interaction: Research and practice for college-adult reading. Twenty-third yearbook of the National Reading Conference*. Clemson, SC: National Reading Conference, 121-137.
- Vaish, V. (2008). Biliteracy and Globalization. In: B. Street & N.H. Hornberger (Hgg.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2: Literacy*. New York: Springer, 11-130.
- Van der Leij, A., Bekebrede, J. & Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: the effect of concurrent instruction. *Reading and Writing* 23, 415-434.

- Vollmer, H.J. (2002). Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum. In: S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hgg.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 1*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 101-121.
- Vollmer, H.J. (2005). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: G. Bach & S. Niemeier (Hgg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. KFU 5. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 47-70.
- von Berg, B. (2005). *Muttersprachliche Lesefähigkeiten bei L2-Immersionsunterricht. Eine Pilotstudie*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: OUP.
- Walter, K. (1998). *Untersuchungen zu den Geschichtskennntnissen der 7. Jahrgangsstufe im deutsch-englisch bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein*. MA, Universität Kiel.
- Weisshaar, H. (Hg.) (2006). *Green Line 2 für Klasse 6 an Gymnasien und für den Bildungsstandard Klasse 6 in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Klett.
- Weisshaar, H. (Hg.) (2007). *Green Line 3 für Klasse 7 an Gymnasien und für den Bildungsstandard Klasse 7 in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Klett.
- Wellmann, S. (1995). *Die Evaluierung der Syntax mündlicher Daten von mono- und bilingual unterrichteten Schülern im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein (Jahrgang 1993)*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Kiel.
- Wildhage, M. & Otten, E. (2009). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Winkelmann, A. (1997). *Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingual unterrichteter Schüler der Ricarda-Huch-Schule im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. MA, Universität Kiel.
- Wode, H. (1981). *Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. (1988/93) *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1991a). Formen und Leistungsfähigkeit mehrsprachigen Unterrichts. In: A. Raasch, D. Herold & C. Kiupel (Hgg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*. Beiträge zum FMF-Kongress Lübeck 1990. Saarbrücken: Fachverband Modernen Fremdsprachen, 35-46.
- Wode, H. (1991b). Fremdsprachenunterricht für Europa: Psycholinguistische Voraussetzungen für alternative Unterrichtsformen. In: W. Bruschi, P.W. Kahl (Hgg.), *Europa – Die sprachliche Herausforderung. Die Rolle des Fremdsprachenlernens bei der Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft*. Berlin: Cornelsen, 82-101.
- Wode, H. (1992). Immersion und bilingualer Unterricht in europäischer Sicht. In: H. Eichheim (Hg.), *Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht: Wege und Ziele*. München: Goethe Institut, 45-73.
- Wode, H. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein, 2 Bde*. Kiel: I&F.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (2009a). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.

- Wode, H. (2009b). Developing non-native pronunciation in immersion settings. In: Th. Piske & M. Young-Scholten (Hgg.), *Input matters in SLA*. Bristol et al.: Multilingual Matters, 238-256.
- Wode, H. (2010). Foreign language education in Europe: Why include preschools? In: K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (Hgg.), *Bilingual Preschools. Vol II: Best Practices*. Trier: WVT, 5-33.
- Wode, H. (2013). Immersives Sprachenlernen: Wortbildung und psycholinguistische Grundlagen der Lehrer- und Erzieherausbildung. In: Steinlen, A.K. & Rohde, A. (Hgg.) *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen: Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. Berlin: DohrmannVerlag, 107-120.
- Wode, H. (i. Dr.). *Immersion in der Erprobung: Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus Schleswig-Holstein*.
- Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A., Kickler, K.-U. & Knust, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (1), 15-42.
- Wode, H., Berger, C., Klust, S. & Tonn, G. (2002) L2-Lauterwerb in bilingualen Kindertagesstätten. In: S. Björklung, M. Koskela & M. Nordman (Hgg.). *Sprak som formar vär(l)den: Festschrift till Christer Laurén pa 60-arsdagen*. Vaasa: University of Vaasa, 281-300.
- Wolf, M. (2009). *Das lesende Gehirn: wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Heidelberg: Spektrum.
- Wong, S. & Grant, R. (2007). Academic achievement and social identity among bilingual students in the U.S.. In: J. Cummins & C. Davidson (Hgg.). *International Handbook of English Language Teaching. Part II*. New York: Springer, 681-691.



- Wygotski, L.S. (1934/1964). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zaunbauer, A.C.M & Möller, J. (2007). Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39 (3), 141-153.
- Zhang, J., Anderson, R.C., Li, H., Dong, Q., Wu, X. & Zhang, Y. (2010). Cross-language transfer of insight into the structure of compound words. *Reading and Writing* 23, 311-336.
- Zwiers, J. (2004). *Developing Academic Thinking Skills in Grades 6-12: A Handbook of Multiple Intelligence Activities*. Newark: International Reading Association.
- Zydati, W. (2002). Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hgg.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 1*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-61.
- Zydati, W. (2012). *Generalisierbare Kompetenzen im bilingualen Unterricht*. [[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien\\_zu\\_vergangenen\\_Veranstaltungen/Fachtagung\\_22\\_09\\_2012\\_\\_K\\_\\_In/Materialien\\_zur\\_Fachtagung/002\\_Zydati\\_Generalisierbare\\_Komp\\_enKoln.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/Fachtagung_22_09_2012__K__In/Materialien_zur_Fachtagung/002_Zydati_Generalisierbare_Komp_enKoln.pdf); letzter Zugriff 23.6.2013]

### VII.2 INTERNETQUELLEN

#### INSTITUTIONEN

- Auguste-Victoria-Schule in Flensburg [[www.auguste-victoria-schule.de](http://www.auguste-victoria-schule.de); letzter Zugriff 23.10.2012]
- FMKS – frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen [[www.fmks-online.de](http://www.fmks-online.de); letzter Zugriff 15.07.2013]

- Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll [[www.fps-niebuell.de](http://www.fps-niebuell.de); letzter Zugriff 24.07.2011]
- Grund- und Hauptschule in Schwieberdingen [<http://www.hbs-schwieberdingen.net/49.html>; letzter Zugriff 23.06.2013]
- Helene-Lange-Gymnasium in Rendsburg [[www.rd.shuttle.de/rd/hela/](http://www.rd.shuttle.de/rd/hela/); letzter Zugriff 29.09.2013]
- IQSH [<http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/dokumente/1361454552.pdf>; letzter Zugriff 14.07.2013]
- Japanische Schule in Halstenbeck. [<http://homepage.hamburg.de/jshh/>; letzter Zugriff 16.07.2013]
- Kurt-Tucholsky-Schule in Flensburg [[www.kts-flensburg.de](http://www.kts-flensburg.de); letzter Zugriff 24.07.2010]
- Landesinstitut für Schule Bremen [[www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/F%20cherkatalog%20Zweite%20Staatspr%20FCFung%202012.pdf](http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/F%20cherkatalog%20Zweite%20Staatspr%20FCFung%202012.pdf); letzter Zugriff 17.08.2013]
- mundo azul [<http://www.mundoazul.de/bilinguale-kitas-schulen>; letzter Zugriff 14.09.2013]
- Musikschule in Vreden [<http://www.musikschule-vreden.de>; letzter Zugriff 14.09.2013]
- Stiftung Louisenlund [<http://www.die-internate.de/unsere-internate/details/stiftung-louisenlund/>; letzter Zugriff 30.9.2013]
- Zentren für praktische Lehrerbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [[www.zfsl.nrw.de](http://www.zfsl.nrw.de); letzter Zugriff 13.01.2013]
- Universität Landau [<http://www.uni-landau.de/vera/>; letzter Zugriff 15.06.2014]
- DOKUMENTE UND ANDERE HINWEISE
- CLIL-Begriff [<http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/>; letzter Zugriff 23.09.2013]
- Europäische Union zu CLIL [[http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm); letzter Zugriff 15.09.2013]

Internationale Schulleistungsvergleich IGLU [<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pirlsiglu.html>; letzter Zugriff 09.09.2013]

Kontingentschentafel für die Grundschule, die Regionalschule, für die Gemeinschaftsschule und das Gymnasium (Sekundarstufe I). [[www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Erlasse/Downloads/Kontingentschentaafel\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Schulrecht/Erlasse/Downloads/Kontingentschentaafel__blob=publicationFile.pdf); letzter Zugriff 09.09.2013]

Nationale Bildungsstandards [[www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html](http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html); letzter Zugriff 02.01.2013]

Stormannschule Ahrensburg [<http://www.stormannschule.de>; letzter Zugriff 30.10.2013]

*Woodcock Language Proficiency Passage Comprehension Subtest* [<http://www.assess.nelson.com/test-ind/wlpb.html>; letzter Zugriff 02.07.2013]

EU-Sprachenpolitik [[www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU\\_4.17.3.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_4.17.3.pdf); letzter Zugriff 03.01.2013]

Bildnachweis Cummins' CUP [[www.state.nj.us](http://www.state.nj.us); letzter Zugriff 01.07.2013]



# VIII. Anhang

## VIII.1 ROHDATEN 7. KLASSEN

HIG	Zusatzinfo	LV RW Calc.	LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
HIG7.1		28	100	100	1487	100	100	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0
HIG7.2		5	8	27	851	87	92	-1	2	-1	2	2	2	-1	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.3	L1 armenisch	6	12	33	465	16	33	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.4		10	38	63	830	84	90	-1	2	2	2	-1	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.5		16	84	92	582	36	55	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.6		12	55	76	694	60	74	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.7		8	22	48	532	27	45	2	2	-1	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.8	L1 meist russ.	18	92	96	1169	100	100	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.9		11	46	70	555	31	49	2	2	2	0	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.10		16	84	92	946	95	97	2	2	-1	0	2	-1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.11		7	16	41	621	44	62	-1	2	-1	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.12		14	71	86	569	33	52	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.13		14	71	86	549	30	48	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.14		12	55	76	730	67	79	2	2	2	2	-1	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.15		3	3	16	655	51	68	-1	2	-1	2	2	2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.16	L1 albanisch	3	3	16	653	51	67	2	2	-1	2	-1	2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.17		10	38	63	643	49	66	2	2	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.18		17	88	95	766	74	84	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.19		12	55	76	499	21	39	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.20		10	38	63	555	31	49	2	2	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.21		3	3	16	733	68	80	-1	2	-1	2	2	2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.22		6	12	33	678	56	72	-1	2	2	2	2	2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.23		14	71	86	507	22	41	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HIG7.24		7	16	41	554	31	49	-1	2	2	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

FPS			LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23		
		0																														
FPS7.1		14	71	86	527	26	44	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.2		7	16	41	614	43	60	2	2	-1	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.3		12	55	76	461	16	32	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.4		4	5	21	600	40	58	2	-1	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.5		11	46	70	532	27	45	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.6		11	46	70	742	69	81	2	2	-1	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.7		12	55	76	501	21	39	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.8	LRS	10	38	63	561	32	51	2	2	2	2	2	-1	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.9		9	30	55	735	68	80	-1	2	2	2	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.10	L1 platttdt	10	38	63	553	30	49	-1	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.11		12	55	76	668	54	70	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.12		10	38	63	628	46	63	-1	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.13	M fries./V dt.	9	30	55	472	17	34	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS7.14		8	22	48	532	27	45	2	2	-1	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.15		6	12	33	940	95	97	-1	-1	2	2	2	2	-1	2	-1	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.16		9	30	55	655	51	68	2	2	-1	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.17		4	5	21	614	43	60	2	-1	-1	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.18		13	63	81	896	91	95	-1	2	2	2	2	2	-1	0	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.19	L1 russisch	13	63	81	851	87	92	2	2	-1	2	-1	2	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.20		19	95	97	963	96	98	2	2	2	2	2	2	2	0	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.21		12	55	76	642	49	65	2	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.22		14	71	86	537	27	46	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS7.23		10	38	63	570	34	52	2	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

AVS			LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
		0						Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
AVS7a.1		9	30	55	687	58	73	2	-1	2	2	-1	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.2		9	30	55	718	65	78	2	2	2	2	2	-1	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.3		9	30	55	694	60	74	2	2	2	2	2	-1	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.4		10	38	63	655	51	68	2	2	2	2	0	-1	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.5		11	46	70	604	41	59	2	2	2	2	0	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.6		20	97	98	741	69	81	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.7	LRS	11	46	70	524	25	44	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.8		8	22	48	507	22	41	-1	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.9		17	88	95	797	79	87	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.10		11	46	70	550	30	49	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.11	LRS; M pol/V dt	10	38	63	554	31	49	2	2	2	2	-1	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.12		7	16	41	639	48	65	-1	2	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.13		11	46	70	509	23	41	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.14		6	12	33	478	18	35	2	-1	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.15		12	55	76	467	17	33	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.16		11	46	70	557	31	50	0	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.17		13	63	81	645	49	66	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.18	LRS	13	63	81	561	32	51	-1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.19		13	63	81	555	31	49	-1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.20		12	55	76	737	68	80	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.21		14	71	86	639	48	65	2	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.22		9	30	55	471	17	34	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.23		4	5	21	390	8	22	-1	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7a.24	LRS; plattdt/dt	2	2	12	742	69	81	-1	2	-1	-1	-1	2	-1	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

AVS		0	LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	
AVS7b.1		6	12	33	496	21	39	2	-1	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.2		14	71	86	742	69	81	2	-1	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.3		13	63	81	645	49	66	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.4		7	16	41	630	46	63	2	-1	2	2	2	-1	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.5		18	92	96	660	53	69	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.6		18	92	96	658	52	68	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.7		15	78	90	735	68	80	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.8		15	78	90	687	58	73	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.9		10	38	63	565	33	51	2	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.10		10	38	63	650	50	67	2	2	2	-1	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.11	LRS	7	16	41	598	39	57	-1	2	-1	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.12		13	63	81	555	31	49	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.13		8	22	48	785	77	86	2	2	-1	2	-1	2	-1	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.14	L1 polnisch	8	22	48	507	22	41	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.15	LRS	14	71	86	537	27	46	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.16		10	38	63	861	88	93	2	2	-1	2	2	2	-1	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS7b.17	LRS	10	38	63	424	12	26	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.18		10	38	63	591	38	56	2	2	2	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.19		5	8	27	550	30	49	2	2	-1	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.20	Mital/V dt	9	30	55	501	21	39	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.21		7	16	41	425	12	27	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.22		6	12	33	501	21	39	2	2	-1	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.23		13	63	81	612	42	60	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS7b.24		9	30	55	484	19	36	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	



VIII. Anhang

KTS Gym		0	LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
KTSG7.1		1	1	8	391	9	22	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.2		4	5	21	882	90	94	-1	2	2	2	-1	-1	-1	-1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.3		13	63	81	639	48	65	2	2	2	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.4		14	71	86	771	75	84	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.5		5	8	27	511	23	41	-1	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.6		13	63	81	614	43	60	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.7		5	8	27	348	6	16	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.8		11	46	70	542	28	47	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.9		13	63	81	649	50	67	2	2	2	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.10		16	84	92	557	31	50	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.11		9	30	55	652	51	67	2	2	2	2	-1	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.12		12	55	76	718	65	78	2	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.13		4	5	21	542	28	47	2	2	-1	2	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.14		12	55	76	457	15	32	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.15		17	88	95	760	73	83	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.16		15	78	90	717	65	77	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.17		15	78	90	665	54	69	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.18	LRS	4	5	21	426	12	27	-1	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.19		10	38	63	604	41	59	2	2	2	2	-1	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.20		12	55	76	501	21	39	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.21		14	71	86	915	93	96	-1	0	2	2	0	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.22		7	16	41	555	31	49	-1	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.23		19	95	97	827	83	90	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.24		6	12	33	740	69	81	-1	2	2	2	-1	0	-1	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSG7.25		10	38	63	555	31	49	2	2	2	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

KTS RS			0	LV PR Real	LV PR alle	LG RW	LG PR Real	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	
KTSR7.1	M engl/V dt	7	41	41	28	433	29	28	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.2	LRS	5	26	27	11	299	13	11	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.3	V port. selten	2	11	12	17	355	19	17	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.4	L1 russisch	7	41	41	57	593	57	57	2	2	2	2	2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.5	LRS	8	49	48	41	510	42	41	2	-1	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.6	M afrik. (?)	9	58	55	38	493	39	38	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.7		6	34	33	27	429	29	27	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.8		9	58	55	73	687	73	73	2	2	-1	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KTSR7.9		6	34	33	28	431	29	28	-1	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSR7.10		5	26	27	45	532	46	45	-1	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSR7.11		19	98	97	93	859	92	93	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTSR7.12		7	41	41	18	363	20	18	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## VIII.2 ROHDATEN 10. KLASSEN

HLG		0	LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
HLG10.1		9	15	27	678	39	49	-1	2	2	2	2	-1	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.2		16	65	75	580	24	33	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.3		14	49	65	532	18	26	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.4		21	92	94	895	76	82	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.5		17	72	80	971	86	89	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.6		20	88	92	742	51	60	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.7		20	88	92	851	70	76	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.8		13	41	55	639	33	42	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.9		24	97	98	901	77	83	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.10		17	72	80	742	51	60	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.11		15	58	69	694	42	52	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.12		12	34	47	501	14	22	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.13		14	49	65	799	61	69	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.14		9	15	27	705	44	53	2	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.15		12	34	47	736	50	59	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.16		17	72	80	810	63	71	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.17		19	84	89	851	70	76	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.18		12	34	47	653	35	45	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.19		15	58	69	703	44	53	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.20		15	58	69	687	41	50	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.21		19	84	89	875	73	80	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.22		5	3	8	815	64	71	-1	2	2	2	2	2	-1	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.23		12	34	47	665	37	47	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.24		17	72	80	813	63	71	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.25		20	88	92	742	51	60	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLG10.26		16	65	70	591	25	34	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

FPS			LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23		
		0						Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23		
FPS10.1		9	15	27	733	49	58	-1	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.2		18	79	85	697	43	52	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.3		12	34	47	658	36	45	2	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.4		20	88	92	1014	90	93	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.5		10	20	33	866	72	78	-1	2	2	2	2	-1	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.6	LRS	14	49	65	549	20	28	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.7		22	94	96	830	66	74	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.8		12	34	47	795	60	68	2	2	0	2	2	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.9		12	34	47	665	37	47	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.10		23	96	97	1325	100	100	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	-1	2	-1	2	-1	2	-1	0	2	0	0	0	0	
FPS10.11	LRS	17	72	80	740	50	59	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.12		20	88	92	1176	98	99	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	
FPS10.13		14	49	65	966	85	89	-1	2	2	2	-1	2	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.14		16	65	75	827	66	73	2	2	2	2	-1	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.15		8	11	21	766	55	64	2	2	2	2	2	-1	2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.16		7	7	16	639	33	42	-1	2	2	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.17	platttdt.	28	100	100	1027	91	93	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.18		24	97	98	915	79	84	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.19		21	92	94	900	77	82	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.20		19	84	89	1027	91	93	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.21		18	79	85	665	37	47	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.22		19	84	89	830	66	74	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FPS10.23		19	84	89	826	66	73	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

AVS		LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	
	0																													
AVS10a.1	28	100	100	1027	91	93	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AVS10a.2	21	92	94	915	79	84	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.3	15	58	69	684	40	50	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.4	9	15	27	664	37	46	-1	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.5	10	20	33	658	36	45	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.6	13	41	55	572	23	31	-1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.7	9	15	27	429	8	14	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.8	17	72	80	1012	90	92	2	2	2	2	-1	2	-1	2	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.9	15	58	69	670	38	47	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.10	12	34	47	499	14	21	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.11	9	15	27	661	36	46	2	2	2	2	-1	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.12	12	34	47	703	44	53	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.13	12	34	47	665	37	47	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.14	18	79	85	653	35	45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.15	15	58	69	1091	95	96	-1	2	2	2	2	2	-1	2	-1	2	-1	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.16	12	34	47	658	36	45	2	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.17	19	84	89	830	66	74	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.18	14	49	65	609	28	37	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.19	5	3	8	532	18	26	-1	2	-1	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.20	6	5	12	507	15	22	-1	2	2	2	2	0	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.21	18	79	85	665	37	47	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10a.22	16	65	75	831	66	74	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

AVS		o	LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
AVS10c.1		13	41	55	703	44	53	0	-1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.2		12	34	47	680	40	49	2	-1	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.3		17	72	80	742	51	60	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.4		21	92	94	932	81	86	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.5		16	65	75	555	20	29	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.6		12	34	47	678	39	49	2	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.7		12	34	47	734	49	58	2	2	-1	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.8		12	34	47	501	14	22	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.9		22	94	96	1027	91	93	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.10		13	41	55	895	76	82	2	2	2	2	2	2	2	2	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.11		15	58	69	899	77	82	-1	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.12		13	41	55	851	70	76	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.13	L1 polnisch	12	34	47	687	41	50	2	2	-1	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.14		14	49	65	798	61	69	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.15	L1 russisch	23	96	97	983	87	90	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
AVS10c.16		17	72	80	804	62	70	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.17	M span/V dt	14	49	65	766	55	64	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.18		14	49	65	967	85	89	-1	2	2	2	2	2	2	-1	2	-1	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.19		16	65	75	593	26	35	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.20		19	84	89	851	70	76	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.21		15	58	69	653	35	45	2	2	2	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVS10c.22		14	49	65	804	62	70	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

VIII. Anhang

KTS Gym		LV PR Gym	LV PR alle	LG RW	LG PR Gym	LG PR alle	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	
	0																													
KTS10.1	16	65	75	649	34	44	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.2	8	11	21	532	18	26	2	-1	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.3	17	72	80	822	65	72	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.4	12	34	47	501	14	22	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.5	12	34	47	665	37	47	-1	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.6	6	5	12	657	36	45	2	2	2	2	2	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.7	13	41	55	555	20	29	2	2	2	2	-1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.8	16	65	75	570	22	31	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.9	12	34	47	504	15	22	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.10	15	58	69	687	41	50	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.11	14	49	65	545	19	27	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.12	16	65	75	567	22	31	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.13	14	49	65	527	17	25	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.14	16	65	75	614	29	38	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.15	13	41	55	556	21	29	2	2	2	2	2	2	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.16	15	58	69	678	39	49	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.17	9	15	27	727	48	57	-1	2	2	2	2	2	2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.18	14	49	65	750	52	61	2	2	2	2	2	2	2	-1	-1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.19	14	49	65	509	15	23	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.20	15	58	69	694	42	52	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.21	11	26	40	542	19	27	-1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.22	14	49	65	550	20	28	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.23	17	72	80	742	51	60	-1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.24	19	84	89	851	70	76	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.25	17	72	80	743	51	60	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.26	16	65	75	604	27	36	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTS10.27	23	96	97	967	85	89	2	2	2	2	2	2	2	2	-1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0