

## Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test (LUST)

### Zwischenbericht (4.4.2003): Kurzfassung

Das Projekt „Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test“ (2002-2003) wird gefördert vom Grundschulverband e. V., Frankfurt, und der Zukunftsstiftung Bildung, Bochum. Die Studie wurde zur Mitte des Schuljahres 2002/03 durchgeführt in drei Schulamtsbezirken Nordrhein-Westfalen (Rhein-Sieg-Kreis; Märkischer Kreis und Kreis Siegen-Wittgenstein), in denen allen LehrerInnen der 2., 3. und 4. Klassen der Test und dessen Auswertung durch das Projekt angeboten wurde. Es haben rund 700 LehrerInnen mit ungefähr 15.000 SchülerInnen teilgenommen, darunter auch eine Zusatzstichprobe aus 25 vierten Schuljahren in sozialen Brennpunkten in Köln. Die Erhebung wird geleitet und ausgewertet von Hans Brügelmann, Universität Siegen, in Kooperation mit Wilfried Metze, Berlin (Autor der Tests) und mit Erika Brinkmann, PH Schwäbisch Gmünd (Parallelstudie Baden-Württemberg, in Vorb.).

Im Folgenden geben wir eine kurze Übersicht über den aktuellen Stand der Auswertung (rund 6.500 Kinder) <sup>1</sup>.

### Ergebnisse der Jahrgänge im Vergleich <sup>2</sup>

Im Durchschnitt brauchen Kinder der 2. Klassen 14 sek pro *richtig* bearbeitetem Satz. Drittklässler benötigen nur noch 10 sek und Viertklässler im Durchschnitt 7 sek. Bezogen auf die durchschnittlich 2-4 sek, die von akademisch gebildeten LeserInnen benötigt werden, bedeutet das einen rapiden Lernfortschritt in nur zwei Schuljahren und ein hohes Niveau grundlegender Teilleistungen des Lesens zum Ende der Grundschule <sup>3</sup>.

Von Klasse 2 bis Klasse 4 nimmt sowohl die Lesegeschwindigkeit erheblich zu (nur noch 7 sek statt 14 sek pro bearbeitetem Satz) als auch die Fehlerquote erheblich ab (von fast 13% auf gut 4%) <sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Weitere Auswertungen: [www.uni-siegen.de/~agprim/lust/index.htm](http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust/index.htm), s. a. [www.wilfriedmetze.de/lesetest](http://www.wilfriedmetze.de/lesetest)

<sup>2</sup> Bei unserer Studie handelt es sich um drei gleichzeitig erhobene Querschnitte. Insofern kann man im strengen Sinne nicht von einer „Entwicklung“ (einzelner Kinder) sprechen. Die Daten (Vollerhebungen aus denselben Bezirken) zeigen aber, welches Niveau Schülergruppen verschiedenen Alters zu den genannten Zeitpunkten erreichen, so dass mit großer Plausibilität eine Durchschnittsentwicklung erschlossen werden kann.

<sup>3</sup> → Tab. 3.1a, 3.1b, 3.1c im [Zwischenbericht \(Langfassung\)](#)

<sup>4</sup> → Tab. 3.1a, 3.1b, 3.1c

## Vergleich der oberen und der unteren Leistungsgruppen

Die leistungsstärksten 15%<sup>5</sup> brauchen bereits Mitte der 2. Klasse nur 6-9 sek, erreichen also zu diesem Zeitpunkt schon das Durchschnittsniveau der 4. Klasse. Ihre Leistung verbessert sich bis Mitte 3. Klasse um 10-20% auf 6-7 sek., bis Mitte 4. Klasse um weitere 20% auf 4.5-5.5 sek. Damit erreicht diese Teilgruppe bereits vor dem Ende der Grundschulzeit das Niveau der akademisch gebildeten LeserInnen. Diese Kinder dürften in einem herkömmlichen Lese“unterricht“ massiv unterfordert sein.

Die leistungsschwächsten 15%<sup>6</sup> brauchen Mitte der 2. Klasse mehr als 30 sek., um einen Satz zu erlesen und das nicht passende Wort zu finden, teilweise schaffen sie nur Zufallstreffer (0-2 Sätze in 6 min.). Auffallend ist die hohe Streuung selbst innerhalb dieser Teilgruppe. Damit brauchen diese SchülerInnen das 5- bis mehr als 10-fache der Zeit, die die leistungsstärksten SchülerInnen aufwenden. Mitte 3. Klasse benötigen die unteren 15% mindestens 18 sek, Mitte 4. Klasse mindestens 11 sek. Allerdings gibt es immer noch Kinder, die nur Zufallstreffer landen. Damit nimmt die Streuung *innerhalb* der Teilgruppe der unteren 15% von Jahr zu Jahr zu.

## Die Leistungen im unteren Bereich

Aus den bisher berichteten Befunden folgt: der Abstand zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken SchülerInnen verringert sich von Klassenstufe zu Klassenstufe deutlich -- von etwa 1:8 in Klasse 2 auf 1:3 in Klasse 3 und Klasse 4.

Dieser Befund darf aber nicht als „Aufhol“-Effekt missverstanden werden, da rund 5% der Zweitklässler durch Nichtversetzung oder Wechsel in die Sonderschule den Anteil leistungsschwacher LeserInnen verringern. Berücksichtigt man diese rein „statistische Verbesserung“ speziell der untersten Teilgruppen, so öffnet sich die Schere zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen über die Grundschulzeit hinweg (sog. „Matthäus-Effekt“: *Wer hat, dem wird gegeben*)<sup>7</sup>.

Andererseits machen *alle* Gruppen deutliche Fortschritte. Bedenkt man, dass sich bereits Schulanfänger in ihren schriftsprachlichen Voraussetzungen um rund 3-4 Jahre durchschnittlicher Entwicklungszeit unterscheiden, überrascht nicht, dass auch Mitte 4. Klasse die leistungsstarken GrundschülerInnen auf Prozentrang 90 den leistungsschwachen auf Prozentrang 10 um rund drei Jahre durchschnittlicher Leseentwicklung voraus sind<sup>8</sup>. Wir

---

<sup>5</sup> → Tab. 3.2a, 3.2b, 3.2c, 3.2d

<sup>6</sup> → Tab. 3.2a, 3.2b, 3.2c, 3.2d

<sup>7</sup> → Tab. 4.1b

<sup>8</sup> ... sofern man Lernen nicht als einen mechanischen Prozess missversteht, in dem sich Entwicklungszeit beliebig verkürzen lässt, wenn man die Intensität des Unterrichts entsprechend steigert. Insbesondere ist zu bedenken,

interpretieren beide Befunde zusammen als „Karawanen-Effekt“: Im Vergleich zum Durchschnitt bleiben die Leistungsschwachen am Ende der Gruppe – bezogen auf ihre je unterschiedlichen Voraussetzungen machen sie bedeutsame Fortschritte. Das gilt allerdings nicht für die leistungsschwächsten 5-10%<sup>9</sup>. Diese bleiben immer mehr zurück – vermutlich auch eine Folge der ständig entmutigenden Rückmeldung durch eine vergleichende Leistungsbewertung und fehlende Förderung von ihrem individuellen Entwicklungsstand aus.

## Muttersprache der Eltern

Kinder, deren Eltern eine andere Muttersprache sprechen (rund 20%), schaffen zu allen Zeitpunkten weniger Sätze als die deutschsprachigen SchülerInnen. Aber auch in dieser Gruppe sind die Leistungen der ViertklässlerInnen doppelt so gut wie die der ZweitklässlerInnen<sup>10</sup>. Und die Kinder anderer Muttersprache erreichen den Stand der deutschsprachigen Kinder jeweils ein halbes Jahr später.

Da Migranten-Kinder deutlich häufiger nicht versetzt oder auf eine Sonderschule überwiesen werden als deutschsprachige SchülerInnen, schönt der Querschnittsvergleich allerdings auch hier das Bild. Rechnet man eine Verringerung der unteren Leistungsgruppen um 10% ein, so bleiben rund 20% Kinder mit nur geringen (oder gar keinen?) Fortschritten – gegenüber rund 10% unter den deutschsprachigen Kindern<sup>11</sup>.

Generell gilt: Mit wachsendem Anteil an Kindern anderer Muttersprache sinkt *weder* die Leseleistung dieser Gruppe *noch* die der deutschsprachigen Kinder. Das trifft auch für unsere Kölner Sonderstichprobe: Selbst in Klassen mit hohem Anteil an Kindern anderer Muttersprache (über 50%) sind deren Leistungen *nicht* schwächer und die Leistungen der deutschsprachigen Kinder nur geringfügig schlechter. Letzteres lässt sich aber mit dem sozialen Einzugsbereich dieser Schulen erklären.

## Mädchen und Jungen im Vergleich

Wie schon in vielen anderen Studien auch festgestellt, lesen die Jungen *etwas* langsamer (Mitte vierter Klasse 8.6 : 9.2 bearbeitete Sätze pro Min. ) und sie machen *etwas mehr* Fehler (4.4% : 4.1%)<sup>12</sup>. Insgesamt überraschen aber die geringen Unterschiede. Vermutlich lassen sie sich damit erklären, dass Mädchen bei Aufgaben unter Zeitdruck (wie in unserem Test) generell

---

dass entwicklungsförderliche bzw. hinderliche Bedingungen auch parallel zur Schule wirken. Eine US-amerikanische Studie zeigt, dass leistungsstarke LeserInnen außerhalb der Schule rund 100-mal so viel Text lesen wie leistungsschwache (Anderson u. a). Diesen beiläufigen Übungsvorteil kann kein Förderunterricht ausgleichen. Vielmehr kommt es darauf an, auch die leseschwachen SchülerInnen „zum Lesen zu verlocken“ – in ihrer Freizeit

<sup>9</sup> → Tab. 4.1c

<sup>10</sup> → Tab. 5.1a, 5.1b, 5.1c

<sup>11</sup> → Tab. 5.2a, 5.2b, 5.2c

<sup>12</sup> → Tab. 6.2a, 6.2b, 6.2c

schwächere Leistungen zeigen als sonst, während Jungen von dieser Testbedingung weniger beeinflusst sind. Die Frage, ob die Leistungsunterschiede schon in die Schule mitgebracht oder erst durch den Unterricht erzeugt werden, kann durch die Ergebnisse des Vergleichs der Klassenstufen 2 bis 4 nicht beantwortet werden. Auf alle Fälle lässt sich aber festhalten, dass der (soziale) Faktor „Muttersprache“ wesentlich größere Unterschiede in der Entwicklung der Leseleistung zur Folge hat als der biologische Faktor „Geschlecht“.

## Familienkonstellation

Kinder, die mit nur einem Elternteil zusammen leben (knapp 5%), unterscheiden sich in ihren Leistungen nur wenig von anderen Kindern. In der zweiten Klasse sind diese kaum, in der vierten Klasse geringfügig schwächer (7.8 : 7.1 sek pro richtigem Satz) <sup>13</sup>.

## Unterschiede zwischen einzelnen Klassen

Zum Teil dramatisch unterscheiden sich die Mittelwerte der einzelnen Klassen: Die beste Klasse 2 ist leistungsstärker als die schwächste Klasse 4 <sup>14</sup>. Ehe man ein kritisches Urteil über den Unterricht in den betreffenden Klassen fällt, müsste man allerdings die Lernvoraussetzungen der Kinder am Schulanfang und die jeweiligen Rahmenbedingungen des Unterrichts kennen. Dennoch dürfte immer noch ein sehr bedeutsamer Anteil der Unterschiede auf Differenzen im Unterricht zurückzuführen sein.

## Beziehung zwischen Testergebnissen und Noten

Die Korrelationen zwischen Noten und Testergebnis über alle Kinder eines Jahrgangs hinweg sind mäßig (um .55). Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde anderer Studien, dass in verschiedenen Klassen unterschiedliche Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe gelten <sup>15</sup>. Interessant ist aber, dass die Korrelationen *innerhalb einzelner* Klassen – von einigen Besorgnis erregenden Ausnahmen abgesehen <sup>16</sup> – deutlich höher liegen (.60 - .90). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die meisten Grundschul-LehrerInnen die Leistungspositionen der Kinder in ihrer Klasse durchaus einzuschätzen wissen, dass sie bei der Benotung aber in verschiedenen Klassen unterschiedliche Maßstäbe anlegen. Untersuchungen wie die vorliegende können helfen, die individuellen Kriterien zu überprüfen.

---

<sup>13</sup> → Tab. 7.2a, 7.2b, 7.2c

<sup>14</sup> → Abb. 8.2a

<sup>15</sup> → Tab. 9.2a, 9.3a . Allerdings kann eine niedrige Korrelation – zumindest teilweise – auch daher rühren, dass LehrerInnen (anders als ein punktueller Test) bei ihrer Bewertung auch die Lerngeschichte der SchülerInnen berücksichtigen, also zufällige Einzelergebnisse durch längerfristige Beobachtungen relativieren, bzw. – durchaus im Sinne der Richtlinien – bei demselben Ergebnis auch die unterschiedliche Anstrengung bewerten.

<sup>16</sup> Es gab sogar Klassen, in denen die Korrelation zwischen Noten und Testergebnissen unter .40 lag! Von 140 Einzelkorrelationen lagen allerdings nur 3, also knapp 2.1%, unter .40, weitere 10.0% unter .50.