

Peter May

Bedingungen für Lernerfolg im Förderunterricht*

Einführung in die Fragestellung

Seit einiger Zeit gewinnt die Evaluation schulischer Bildungsprozesse nach jahrzehntelanger Abstinenz (vgl. Ingenkamp & Schreiber 1989) auch in Deutschland eine immer stärkere Beachtung (siehe Baumert, Lehmann et al. 1997). Mehrere Studien über die Wirkungen von Unterricht auf den Lernerfolg (siehe Weinert & Helmke 1997; Einsiedler 1997) haben die Diskussion belebt, welche Faktoren den Lernerfolg günstig bzw. ungünstig beeinflussen. Die meisten Studien untersuchen vor allem die Wirkungen des Klassenunterrichts auf alle Schüler, und es liegen nur wenige Untersuchungen zu Effekten des Förderunterrichts für lernschwache Kinder vor (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995). Diese Lücke soll die vorliegende Längsschnittuntersuchung schließen helfen, die Wirkungen des Unterrichts sowie des Förderunterrichts differenziert für Kinder mit verschiedenen Lernniveaus analysiert. Die Untersuchung fand im Rahmen der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) statt, das die schriftsprachliche Förderung in Hamburger Schulen flächendeckend verbessern soll (siehe May 1995).

Bei insgesamt 2749 Schülern aus 115 Hamburger Grundschulklassen wurde die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen (Rechtschreibung und Textkompetenz) vom ersten bis zum vierten Schuljahr beobachtet, und während dieser Zeit wurden zahlreiche Bedingungen des Unterrichts und des Förderunterrichts mit verschiedenen Methoden (Unterrichtsbeobachtungen, schriftliche und mündliche Lehrer- und Schülerbefragungen) erfasst. Der folgende Beitrag fasst einige wesentliche Ergebnisse der umfangreichen Untersuchungen zusammen (siehe ausführlich May 1999c).

1 Lernerfolg im Zusammenhang von Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und des Unterrichts

Zur Analyse der Effektivität der schriftsprachlichen Förderung wurde ein hypothetisches Wirkungsmodell für das PLUS entworfen (siehe Abbildung 1), das im wesentlichen zwei grundlegende Wirkungsstränge für den Lernerfolg der Schüler annimmt, die in komplexer Weise ineinander greifen und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. May 1994c):

* Beitrag veröffentlicht in: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (2000): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Leserechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2, S. 154 - 163. Weinheim und Basel: Beltz.

- (1) Die **Persönlichkeit der Lernenden**, durch die ihre **individuellen Lernvoraussetzungen** bestimmt werden, wird in hohem Maße durch Faktoren des **außerschulischen Umfelds** (Familie, soziokulturellen Lern- und Anregungsbedingungen) beeinflusst.
- (2) Die **Lernbedingungen in der Klasse** werden entscheidend durch die **Unterrichtsorganisation** und das **Interaktionsverhalten der Lehrer** bestimmt, deren Handlungsmöglichkeiten ihrerseits von den Bedingungen in der Schule und den Merkmalen des Kollegiums beeinflusst werden.

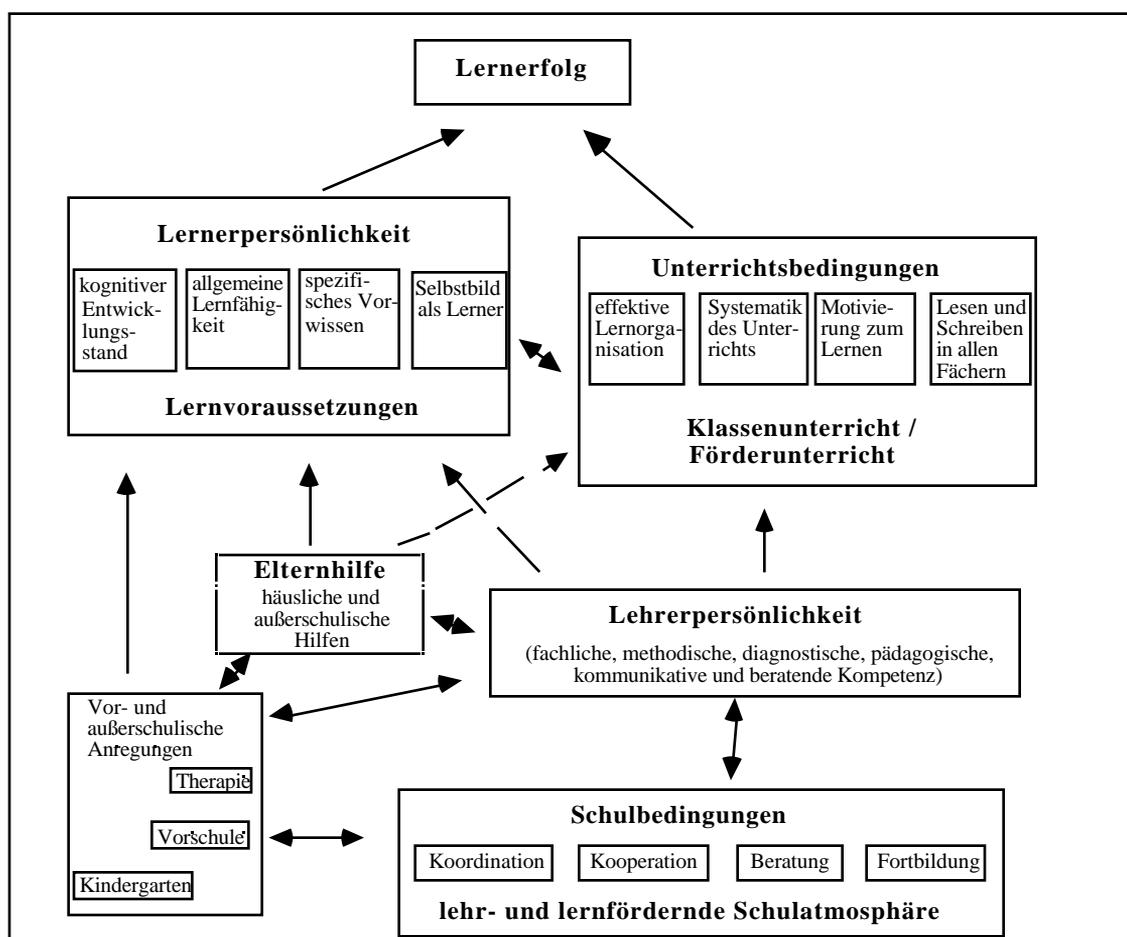


Abb. 1: Hypothetisches Wirkungsmodell für Lernerfolg

Zur Bestimmung des Lernerfolgs wurden der Leistungszuwachs in der **Rechtschreibung** und in der **Textkompetenz** von der Klassenstufe 1 bis 4 sowie das Ausmaß der von den Schülern selbst eingeschätzten **Motivation** zum Lesen und Schreiben in den Klassen 2 bis 4 herangezogen. Zur Überprüfung der Annahmen des Wirkungsmodells wurden die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung erhobenen Variablen, die mit Hilfe von Faktorenanalysen zu übergreifenden Merkmalsbereichen zusammengefasst worden waren, einer Korrelationsanalyse unterzogen. Um „Scheinkorrelationen“ zwischen Variablen möglichst auszuschließen, wurden für alle

Variablenpaare anstelle der einfachen Korrelationen sog. **Partialkorrelationen** unter Kontrolle aller übrigen Variablen berechnet. Die auf diese Weise zwischen den Variablenpaaren bestimmten „bereinigten“ Korrelationswerte geben die direkten Beziehungen zwischen den betreffenden Variablen unter Ausschaltung des Einflusses aller übrigen Variablen wieder.

Abbildung 2 zeigt die Partialkorrelationen der individuellen und Klassenmerkmale im Rahmen des Klassenunterrichts. Die empirische Basis bilden 218 Kinder aus 74 Klassen, von denen die entsprechenden Daten vollständig vorliegen. Die multiple Korrelation zwischen der Variable „Lernerfolg“ und den übrigen Variablen ergibt $R = .63$, d.h., die multiple Determination R^2 beträgt 40 %. Die Korrelationen ab $r_{xy.z} = .05$ sind statistisch signifikant ($p < .05$); Korrelationen mit Werten $r_{xy.z} > .10$ sind statistisch hochsignifikant ($p < .01$).

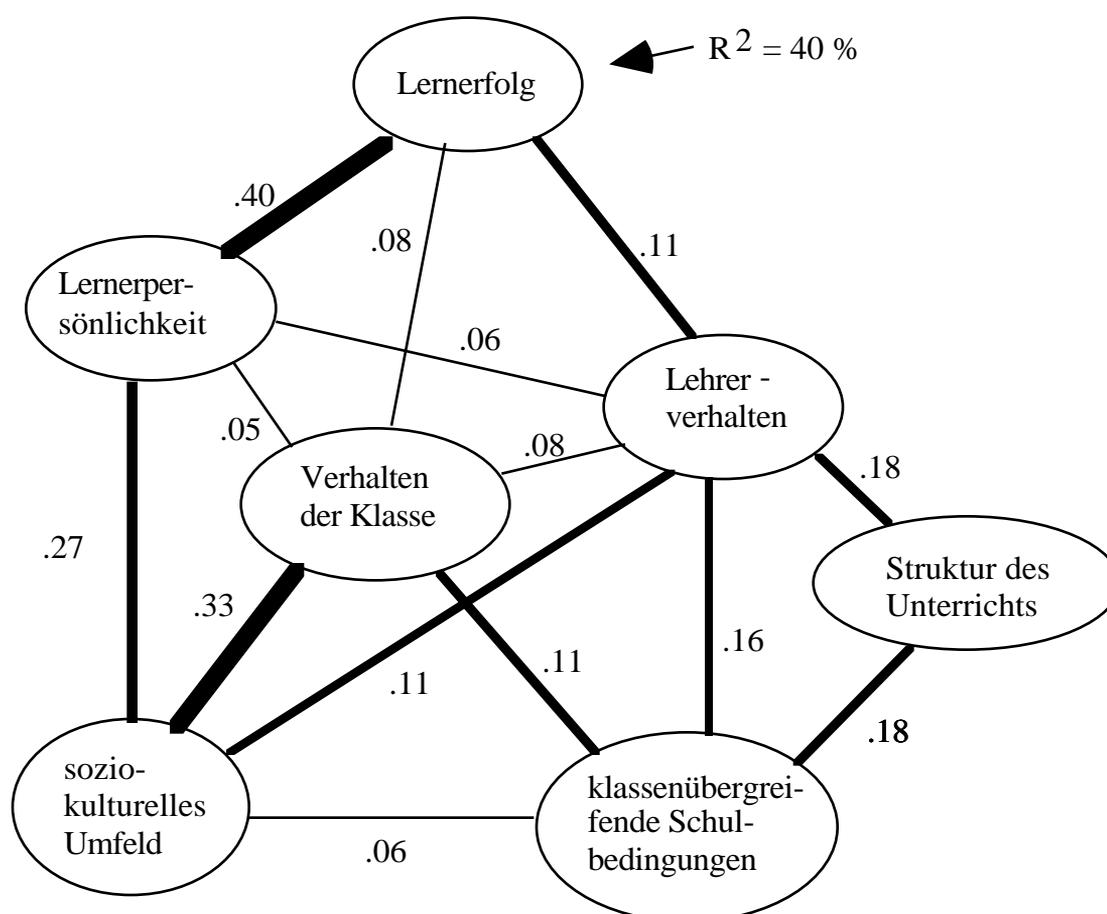


Abb. 2: Lernerfolg im Kontext individueller, schulischer und außerschulischer Bedingungen

Die stärksten Zusammenhänge ergeben sich zwischen den Variablen „Lernerfolg“ und „Lernerpersönlichkeit“ sowie zwischen der Variable „sozio-kulturelles Umfeld“ und den Variablen „Verhalten der Klasse“ und „Lernerpersönlichkeit“. Dies bestätigt die bekannte Tatsache, dass individueller Lernerfolg in erster Linie mit den Merkmalen der Lernerpersönlichkeit zusammenhängt und dieser starke Wurzeln in den soziokulturellen Umfeldbedingungen hat.

Neben der Verbindung zur Variable „Lernerpersönlichkeit“ ergeben sich für die Variable „Lernerfolg“ noch zwei weitere signifikante Zusammenhänge, nämlich zu den Variablen „Verhalten der Klasse“ und „Lehrerverhalten“. Diese drei Variablen bilden demnach die Knotenpunkte für direkte Zusammenhänge mit dem individuellen Lernerfolg, allerdings mit deutlicher Abstufung. Zwischen den übrigen Variablen (Umfeldbedingungen, Schulmerkmale, Unterrichtsstruktur) und dem Lernerfolg ergeben sich keine direkten Beziehungen, wenn der Einfluss anderer Variablen kontrolliert wird. Eine Wechselwirkung zwischen diesen Variablen und dem Lernerfolg findet demnach nur indirekt über die Zusammenhänge mit anderen Variablen statt, die ihrerseits eine direkte Korrelation mit dem Lernerfolg aufweisen.

Mit insgesamt sechs statistisch signifikanten Partialkorrelationen weist die Variable „Lehrerverhalten“ die meisten direkten Beziehungen zu anderen Variablen auf. Sie nimmt demnach eine Schlüsselstellung innerhalb des hier betrachteten Wirkungsgefüges im Zusammenhang mit Lernerfolg in der Schule ein. An zweiter Stelle folgt mit fünf signifikanten Partialkorrelationen die Variable „Verhalten der Klasse“. Die Variable „Struktur des Unterrichts“ weist demgegenüber die wenigsten signifikanten Partialkorrelationen auf; lediglich die Beziehungen zum Lehrerverhalten und zu den klassenübergreifenden Schulbedingungen sind statistisch bedeutsam.

2 Merkmale lernerfolgreicher Schüler

Um zu prüfen, ob sich innerhalb der Gesamtstichprobe verschiedene Lernergruppen ausmachen lassen, die sich hinsichtlich der Lernerfolgskriterien qualitativ unterscheiden, wurde eine Clusteranalyse mit den drei LernerfolgsvARIABLEN „Lernzuwachs in der Rechtschreibung“, „Lernzuwachs im Textschreiben“ sowie „Motivation und Selbstbild als Lerner“ durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse der Clusteranalyse ließen sich drei Gruppen unterschiedlich erfolgreich lernender Kinder voneinander abgrenzen, die sich folgendermaßen beschreiben lassen:

- Gruppe 1 Kinder mit einem hohen Lernzuwachs in der Rechtschreibung und mit einem sehr hohen Lernzuwachs in der Textkompetenz, jedoch mit einer eher geringen Selbsteinschätzung der Motivation für Lesen und Schreiben in der Schule (Anteil in der Gesamtstichprobe: 18,3 Prozent)
- Gruppe 2 Kinder mit einem mittleren Lernzuwachs in der Rechtschreibung sowie in der Textkompetenz und gleichzeitig relativ hoher Motivation für Lesen und Schreiben in der Schule (Anteil: 62,6 Prozent)
- Gruppe 3 Kinder mit einem extrem geringen Lernzuwachs in der Rechtschreibung, einem sehr geringen Lernzuwachs in der Textkompetenz und mit niedriger Motivation für Lesen und Schreiben in der Schule (Anteil: 19,1 Prozent)

Diese Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Kinder wurden hinsichtlich der Einschätzungen einiger Lernermerkmale durch ihre Klassenlehrer, die unabhängig von der Erhebung der

Leistungsergebnisse erfolgte, vergleichen. Abbildung 3 zeigt die mittleren Werte der Lehrereinschätzungen für die drei Lernerfolgsgruppen.¹

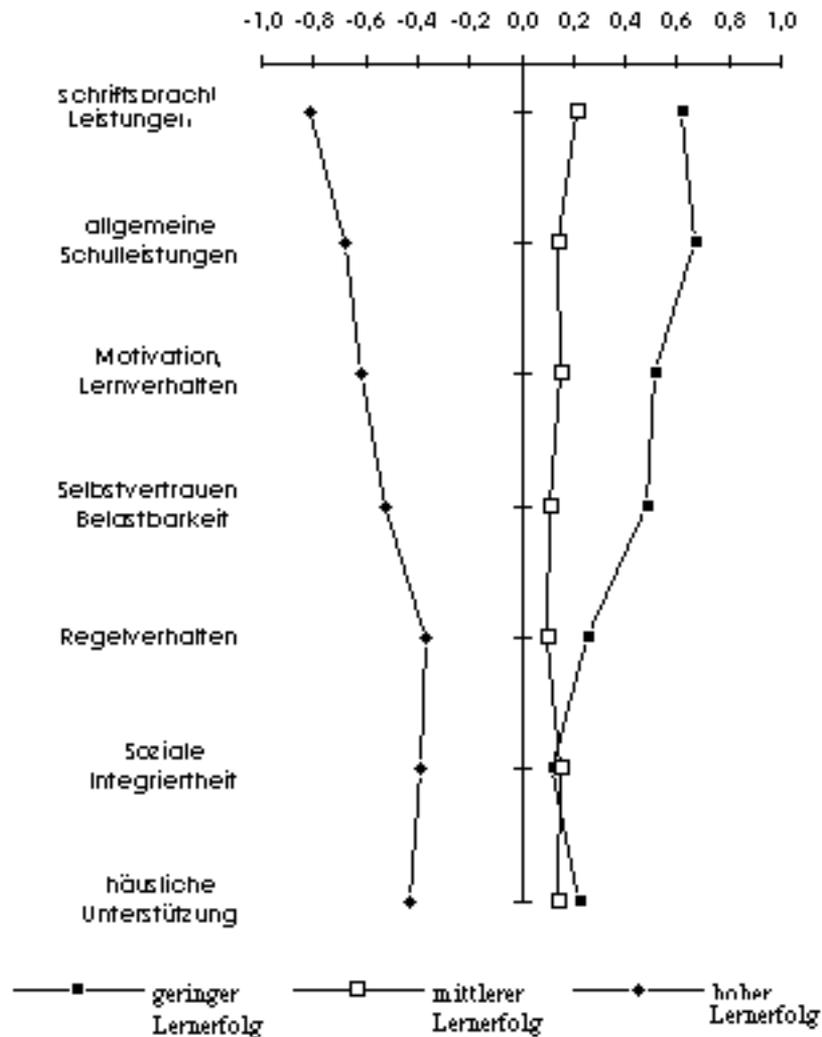


Abb. 3: Merkmale der Lernerpersönlichkeit in Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Schüler (Einschätzungen der Klassenlehrer)

Die mittleren Werte der Lehrereinschätzungen für die drei Lernerfolgsgruppen bestätigen die Annahme, dass der Lernerfolg im Rechtschreiben und im Textschreiben mit einer günstigen Ausprägung der allgemeinen Fähigkeiten und der lernerfolgsrelevanten Merkmale der Lernerpersönlichkeit zusammenhängt. Die Gruppe der Kinder mit hohem Lernzuwachs im Rechtschreiben und in der Textkompetenz weist auch in allen anderen Merkmalsbereichen im Mittel

¹ Um die Darstellung übersichtlicher zu gestalten, wurden die Einschätzungen der verschiedenen Einzelvariablen durch die Klassenlehrer mit Hilfe von Faktorenanalysen zu übergeordneten Merkmalsbereichen gebündelt. Die in Abbildung 3 verwendete Skala bezieht sich auf diese Faktorwerte, die für alle in diese Teilanalyse einbezogenen Kinder jeweils Mittelwerte von $M = 0$ und Standardabweichungen von $s = 1$ ergeben.

deutlich günstigere Werte auf als die beiden übrigen Gruppen. Dies trifft neben den schriftsprachlichen und allgemeinen Leistungen auch besonders auf den Bereich Motivation und Lernverhalten sowie auf den Bereich Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit zu. Weniger ausgeprägt sind die Unterschiede in den Bereichen Regelverhalten, soziale Integriertheit und häusliche Unterstützung. Bei zuletzt genannten drei Bereichen ergeben sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit mittlerem und mit niedrigem Lernerfolg.

Fasst man die übereinstimmenden Ergebnisse der auf unabhängigen Datenquellen basierenden Analysen der Lernermerkmale zusammen, so ergeben sich zwei deutliche Tendenzen hinsichtlich der Unterschiede zwischen Kindern mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg im schulischen Lernen:

- (1) Kinder mit hohem Lernerfolg im Lesen und Schreiben weisen demnach nicht nur zunehmend bessere spezifische Leistungen auf, sondern verfügen im allgemeinen offensichtlich insgesamt über bessere Lernfähigkeiten und weitere günstigere lernerfolgsrelevante Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Motivation, Fähigkeitsattribution) als Kinder mit geringem Lernerfolg. Daher erscheint es auch erklärlich, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen im Laufe der Schulzeit zunehmen.
- (2) Während sich die Leistungsüberlegenheit der erfolgreich lernenden Kinder in vielen Fällen erst im Laufe der Grundschulzeit unter dem zunehmenden Einfluss überlegener Lernfähigkeiten herausbildet, fallen die Kinder mit geringem Lernerfolg in der Regel schon sehr früh durch geringe und weiterhin relativ stagnierende Leistungen auf. Eine frühe Diagnose der Gefährdung des Lernerfolgs ist daher bei dieser Gruppe aufgrund klarer Hinweise auf ihr Zurückbleiben gegenüber der großen Gruppe der übrigen Lerner möglich und erscheint als Voraussetzung für eine möglichst früh einsetzende gezielte Hilfe dringend geboten.

3 Merkmale lernförderlicher Klassen

Für den Vergleich zwischen **Klassen mit hohem bzw. niedrigem Unterrichtserfolg** wurden die individuellen Werte für den mittleren Lernzuwachs über alle Schuljahre hinweg auf Klassenebene aggregiert (Klassenmittelwert). Um die durch Pädagogen veränderbaren Wirkungsfaktoren zu beschreiben, wurde der Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf den Lernerfolg aus der Analyse ausgeschaltet, so dass sich Klassen vergleichen lassen, die nach der Entwicklung der Lernergebnisse der Schüler unabhängig von den schulischen Umgebungsbedingungen als mehr oder weniger lernförderlich einzustufen sind. Wegen der besonderen Bedeutung der Verhinderung des Lernversagens wurde neben dem **Lernzuwachs aller Kinder in der Klasse** zudem der **Lernzuwachs der Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten**

besonders berücksichtigt, indem für jede Klasse ein Durchschnittswert dieser beiden Gruppenmittelwerte errechnet wurde. Dadurch wird dem Lernzuwachs der rechtschreibschwachen neben dem Lernzuwachs aller Kinder ein besonderes Gewicht beigemessen. Die im folgenden verglichenen Gruppen von Klassen mit hoher bzw. niedriger **Lernförderlichkeit** unterscheiden sich folglich in ihrem **Unterrichtserfolg für alle Kinder und besonders für die Kinder mit Lernschwierigkeiten**. Die Festlegung der Vergleichsgruppen erfolgte mit Hilfe der Medianhalbierung, so dass sich zwei Gruppen von 57 bzw. 58 Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit ergaben.²

Die beiden Gruppen unterscheiden sich weder hinsichtlich der Ausgangsleistungen der Kinder im ersten Schuljahr noch hinsichtlich des Sozialfaktors der schulischen Umgebung. Sie unterscheiden sich jedoch im Laufe der Grundschulzeit zunehmend in den Durchschnittsleistungen aller Schüler und insbesondere in den Leistungen der ursprünglich rechtschreibschwachen Kinder. Das bedeutet, dass es den lernförderlichen Klassen gelingt, auf der Grundlage vergleichbarer Ausgangs- und Umfeldbedingungen deutlich bessere Lernfortschritte der Schüler zu ermöglichen.

Um zu analysieren, welche Merkmale die Lernförderlichkeit dieser Klasse bedingen, wurden die Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit verglichen. Nach den Ergebnissen der Gruppenvergleiche lassen sich die Merkmale lernförderlicher Klassen im Kontrast zu den übrigen Klassen folgendermaßen zusammenfassen³:

- Bei den **klassenübergreifenden Bedingungen in der Schule** ergeben sich kaum Unterschiede: Weder das Ausmaß der auf die Förderung der Schriftsprache ausgerichteten Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung noch der Umfang an Fortbildung und die Anzahl von Projekten differenziert die Gruppen. Das Ausmaß an Elternaktivitäten in der Schule fällt sogar nach Einschätzung der Schulleitungen geringer aus. Auch bei den Einstellungen im Kollegium lassen sich nur wenige Unterschiede feststellen. Es deutet sich ein Trend an, nach dem die Kollegien in den Schulen der lernförderlichen Klassen den

² Die Gruppeneinteilung mit Hilfe der Medianhalbierung hat zur Folge, dass sich die Werte beider Gruppen im mittleren Bereich berühren und Gruppenunterschiede dadurch weniger scharf in Erscheinung treten. Trotzdem wurde diese Einteilung zur Erhaltung möglichst großer Vergleichsgruppen gewählt. Ein Extremgruppenvergleich würde zwar die Gruppenunterschiede vergrößern, gleichzeitig jedoch die Zahl der Klassen in den Referenzgruppen verkleinern und bei einigen Variablen das Risiko von Zufallsergebnissen erhöhen.

³ Bei der Interpretation der Ergebnisse des Gruppenvergleichs muss noch einmal betont werden, dass die Hervorhebung von Unterschieden zwischen den Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit in Form der differentiellen Betrachtung nicht bedeutet, dass solchen Merkmalen, in denen sich die Gruppen nicht unterscheiden, keineswegs eine geringe Bedeutung für den Lernerfolg zukommt. Das Gegenteil kann zutreffen: Die Tatsache, dass sich die Gruppen im Hinblick auf ein Merkmal nicht unterscheiden, bedeutet lediglich, dass dieses Merkmal in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt ist und daher für beide Gruppen von ähnlich grundlegender Bedeutung für die Entstehung von Lernerfolg sein kann, ohne dass sich die Unterschiede zwischen den Klassen durch dieses Merkmal begründen lassen. (Aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen und aus ethischen Gründen haben wir keine Möglichkeit, Klassen zu untersuchen, denen grundlegende Bedingungen für den Lernerfolg (z.B. Möglichkeit des Lesens in der Klasse) gänzlich fehlen, so dass der hohe Einfluss solcher als selbstverständlich angesehenen Voraussetzungen nicht als differenzierendes Merkmal lernförderlicher Klassen erscheint. Der fehlende Unterschied hinsichtlich solcher Merkmale zwischen den Klassen besagt dann, dass alle Klassen diese Bedingung hinreichend realisieren.)

Projektzielen des PLUS teilweise skeptischer gegenüberstehen: Zwar wird die Idee der präventiven Förderung gleichermaßen unterstützt, jedoch trifft die Idee der integrativen Förderung und des kooperativen Unterrichts eher auf Skepsis.

- Auch bei den **strukturellen Bedingungen des Klassenunterrichts** ergeben sich relativ wenige Unterschiede. Die Frage, ob eine Fibel oder ein bestimmter Lehrgang im Unterricht verwendet wird, ist demnach nicht entscheidend für die unterschiedliche Lernförderlichkeit, und auch andere fachdidaktische Entscheidungen (Grundwortschatz, Wörterbuch) scheinen eher marginal zu sein. Einflusreicher auf den Lernerfolg scheint demnach eher zu sein, ob in der Klasse bereits möglichst früh systematisch an der Rechtschreibung gearbeitet wird (Rechtschreiblehrgang bereits in Klasse 1) und in welchem Ausmaß die Schreibaufgaben für die Kinder in den frühen Phasen vom Lehrer vorstrukturiert werden. Im weiteren Verlauf der Grundschule erscheint auch die Zahl der Schreibprojekte einflussreich für den Lernerfolg. Bereits diese Befunde weisen auf die zentrale Rolle der Lehrerin bei der Unterrichtsgestaltung hin: in lernförderlichen Klassen wird die Lerntätigkeit der Kinder im ersten Schuljahr stärker durch die Lehrerin und ihre Vorgaben strukturiert.
- Damit rücken die **Prozessmerkmale des Unterrichts** in den Vordergrund der Betrachtung, die in mehrfacher Weise deutlich zwischen Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit differenzieren: In den lernförderlichen Klassen wird mehr Unterrichtszeit effektiv zum Lernen verwendet, die Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern dominieren stärker, während nicht direkt interaktive Prozesse (z.B. Vortrag, Einzelarbeit) zurücktreten. Die Lehrerin tritt direkter auf, schenkt der Klasse mehr Aufmerksamkeit und differenziert ihre Zuwendung an die Kinder (weniger an einzelne Kinder, jedoch gezielt an leistungsschwache Kinder). Auch die Förderlehrerin widmet den rechtschreibschwachen Kindern in lernförderlichen Klassen mehr Aufmerksamkeit. Zudem zeigen die Kinder in lernförderlichen Klassen ein eher angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten, und das soziale Klima in der Klasse erscheint Beobachtern besser.
- Auch beim **Förderunterricht** scheinen die strukturellen Bedingungen weniger bedeutungsvoll für den Lernerfolg zu sein als die personabhängigen Gestaltungsmerkmale. Weder die Zahl der Förderstunden, noch der Ort der Förderung (intern oder extern), die Sozialform (Einzel- oder Gruppenförderung) oder die Funktion der Förderlehrerin (Schriftsprachberaterin, LRS-Lehrerin o.a.) sind nach den Vergleichsergebnissen entscheidend für den Fördererfolg. Und der Befund, dass die Anzahl verfügbarer Förderstunden negativ mit dem Lernerfolg korreliert, weist darauf hin, dass nicht die Menge der verordneten Förderzeit, sondern vielmehr die Intensität des Lernens in dieser Unterrichtszeit die Lernförderlichkeit bestimmt. Die Gestaltung einer effektiven Förderung scheint leichter zu sein, wenn weniger verschiedene Förderlehrer in der Klasse tätig sind und wenn insbesondere die Tätigkeit von Klassen- und Förderlehrerin klar voneinander abgegrenzt sind.

Die Ergebnisse der Klassenvergleiche zeigen einige generelle Trends an:

- (1) Zwischen verschiedenen Klassen – auch innerhalb einer Schule – zeigt sich eine große Bandbreite hinsichtlich der Lernförderlichkeit, die zu erheblichen Unterschieden der Schüler hinsichtlich ihrer Chancen für ein erfolgreiches Lernen führt. Diese Bandbreite unter den Klassen besteht unabhängig davon, ob in einer Klasse oder Schule eine Schriftsprachberaterin oder eine andere Förderlehrerin tätig ist. Die Herstellung von Lernförderlichkeit in einer Klasse ist demnach nicht an eine bestimmte Funktion der Förderlehrerin gebunden, sondern hängt vielmehr mit der Persönlichkeit der beteiligten Lehrer zusammen. Weiter weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die klassenübergreifenden Bedingungen der Schule offenbar eine nachrangige Bedeutung zur Erklärung von Unterschieden hinsichtlich der Lernförderlichkeit von Klassen haben. Wesentlich einflussreicher sind dagegen die klasseninternen Bedingungen.
- (2) Allein schon wegen der zeitlichen Unterschiede in der Präsenz in der Klasse hat das Verhalten der Klassenlehrerin einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler als das Verhalten der Förderlehrer, die nur wenige Wochenstunden zu Verfügung stehen. Eine Veränderung des Unterrichts und eine Erhöhung der Lernförderung in der Klasse kann daher nicht ohne die Klassenlehrerin gelingen; die Rolle der Förderlehrerin sollte sich – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen und diese möglichst unterstützen.
- (3) Eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen auf den Lernerfolg der Förderkinder zeigt, dass die erwähnten Prozessmerkmale des Unterrichts deutlich stärker mit ihrem Lernerfolg zusammenhängen als mit dem Lernerfolg der gesamten Klasse. Lernförderliche Bedingungen des Unterrichts sind demnach um so wichtiger für den Lernfortschritt, je niedriger das Leistungsniveau der Kinder ist. Kausal interpretiert kann angenommen werden, dass Kinder um so mehr vom schulischen Unterricht – positiv oder negativ – abhängig sind, je ungünstiger ihre außerschulischen Lernbedingungen und ihre persönlichen Lernvoraussetzungen sind. Die Frage, welche Merkmale des Unterrichts lernförderlich sind, muss daher stets um die Frage ergänzt werden, um welche Lernergruppe es sich handelt. Merkmale, die für viele Kinder mit guten Lernvoraussetzungen förderlich sind, können für lernschwache Kinder hinderlich wirken. Dies muss insbesondere bei der Steuerung der Komplexität und der Selbständigkeit der Aufgaben sowie der Gewährung gezielter Hilfen durch die Lehrerin beachtet werden.
- (4) Die schon im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS (vgl. May 1994c) aufgestellten Hypothesen zur Wirksamkeit „klassischer“ Merkmale des Unterrichts (effektive Nutzung der Lernzeit, affektive Unterstützung, günstige Lernatmosphäre in der Klasse, konzentrierte Arbeitshaltung u.a.) auf den Lernerfolg konnte weitgehend bestätigt werden. Eine Schlüsselrolle kommt dabei offenbar der Steuerung des Unterrichtsgesche-

hens durch die Lehrerin zu. Lehrer, die im Klassenunterricht der Grundschule direkter unterrichten, eine höhere Aufmerksamkeit für die Abläufe in der Klasse zeigen und ihre Zuwendung an die Schüler gezielt auf die förderbedürftigen Kinder ausrichten, erzielen im allgemeinen bessere Lernergebnisse.

Nach den empirischen Befunden gibt es offenbar „viele Wege“ zum Lernerfolg. Strukturelle Merkmale des (Förder-) Unterrichts wie Lehrgangsform, Ort und Sozialform der Förderung haben für die Lernförderlichkeit eine eher untergeordnete Bedeutung. Viel wichtiger scheint demnach die Frage zu sein, wie die Lehrer ihre Schüler mit dem Unterrichtsmaterial vertraut machen und ihnen helfen. Dies sollte zukünftig in den Diskussionen um die Frage des „guten Unterrichts“ stärker beachtet werden.

Literaturhinweise

Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Einsiedler, W. (1997): Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum - Trends und Defizite. Unterrichtswissenschaft, 25 (4), 291-315.

Ingenkamp, K. & Schreiber, W.H. (Hg.) (1989): Was wissen unsere Schüler? Weinheim: Beltz.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.

May, P. (1994c): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/01. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

May, P. (1995d): Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Hamburger Projekt "Lesen und Schreiben für alle". In: Brügelmann, H., Balhorn, H. & Füssenich, I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 344 - 349.

May, P. (1999c): Lernförderlicher Unterricht. Schriftsprachlicher Klassen- und Förderunterricht und seine Wirkungen auf den Lernerfolg im Rechtschreiben und Textgestalten sowie auf die Motivation der Kinder. Bericht über die Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Psychologisches Institut II der Universität Hamburg.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.

Weitere Informationen und Ergebnisse aus dem Projekt „Lesen und Schreiben für alle“:

www.peter-may.de • E-mail: post@peter-may.de