Peter May

Untersuchung lernförderlicher Merkmale des schriftsprachlichen Unterrichts in der Grundschule *

Bericht über die Ergebnisse der Evaluation
des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“
(PLUS)

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II

1999

* Der vorliegende Text stellt eine vorläufige Fassung des in Buchform veröffentlichten Ergebnisberichts des PLUS dar (siehe May 2001: Lernförderlicher Unterricht. Teil 1 und 2. Frankfurt a.M.: Peter Lang). Er enthält im Anhang die Dokumentation der eingesetzten Erhebungsinstrumente.

Inhaltsverzeichnis[1]

Einleitung und Übersicht 4

1 Wirkungsfaktoren des schulischen Unterrichts: Fragestellungen und Evaluationsmethoden 9

1.1 Ebenen der schulischen Wirkungsfaktoren 10
1.2 Lernerfolg in der Grundschule: Erfolgskriterien und Zielkonflikte 28
1.3 Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ im Überblick 45
1.4 Methoden der Evaluation 54

2 Kontextbedingungen des schulischen Unterrichts 82

2.1 Soziales Umfeld der Schule 84

2.2 Klassenübergreifende Bedingungen der Einzelschule 89

2.2.1 Frühere Forschungsbefunde zu klassenübergreifenden Bedingungen der „innerschulischen Umwelt“ 91
2.2.2 Schriftsprachberaterin: eine neue Rolle im System Schule 96
2.2.3 Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule 104
2.2.4 Zusammenhang zwischen klassenübergeifenden Bedingungen 116

2.3 Bedingungen der Klasse: Arbeitsverhalten und soziales Klima 118

3 Klassenunterricht 125

3.1 Methodische Gestaltung des Unterrichts 131

3.1.1 Bisherige Forschungen zur Methodik des Klassenunterrichts 131
3.1.2 Methodische Merkmale des Klassenunterrichts aus Lehrersicht - Ergebnisse der Lehrerbefragung - 160

3.2 Steuerung der Unterrichtsprozesse 194

3.2.1 Bisherige Forschungen zur Steuerung des Klassenunterrichts 194
3.2.2 Unterrichtsgestaltung und differentielle Lernentwicklung - Ergebnisse der Lehrerbefragung - 250
3.2.3 Verlaufsmerkmale des Unterrichts - Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen - 256

3.3 Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg 332

3.3.1 Bisherige Studien zum Verhältnis von Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsqualität 332
3.3.2 Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg - Ergebnisse der Lehrerbefragung - 339

[1] An dieser Stelle ist nur eine Übersicht über die Hauptabschnitte des Textes aufgeführt, eine detailliertere Gliederung ist jeweils den einzelnen Kapiteln vorangestellt.

4 Förderunterricht 346
4.1 Bisherige Forschungen zur Wirksamkeit des Förderunterrichts 349
4.1.1 Übersicht über die Forschungsergebnisse zum Förderunterricht 349
4.1.2 Organisationsformen des Förderunterrichts 359
4.1.3 Inhaltliche Ausrichtung des Förderunterrichts 372
4.1.4 Lernpsychologische Aspekte des Förderunterrichts 396
4.2 Schulischer Förderunterricht und Lernerfolg
(Evaluation der Förderkonzepte im PLUS) 401
4.2.1 Organisation der Förderressourcen in der Schule 402
4.2.2 Allgemeine Merkmale des Förderunterrichts in den Klassen 411
4.2.3 Konkrete Fördermaßnahmen für einzelne Kinder 441
4.2.4 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern 473
4.2.5 Förderunterricht in der Schule aus Sicht der Förderkinder 490
5 Lernerpersönlichkeit und Lernerfolg..... 497
5.1 Merkmale der Lernerpersönlichkeit und Fördererfolg: bisherige Untersuchungen..... 499
5.2 Merkmale von Kindern mit unterschiedlichen Schulleistungen aus Sicht der Klassenlehrer und Lernerfolg im (Förder-) Unterricht 515
5.3 Lernen, Lernerpersönlichkeit und (Förder-) Unterricht aus Schülersicht 540
6 Außerunterrichtliche Lernhilfen 579
6.0 Fragestellungen und Untersuchungsmethoden 580
6.1 Merkmale der AUL-Schüler 587
6.2 Beschreibung der AUL-Förderung 606
6.3 Ergebnisse der AUL-Förderung 613
6.4 Vergleich von AUL-Schülern mit unterschiedlichem Lernzuwachs 619
7 Bedingungsfaktoren für Lernerfolg im Klassen- und Förderunterricht 623
7.0 Fragestellung und Methode 624
7.1 Lernerfolg im Zusammenspiel von Lernerpersönlichkeit und Unterricht 625
7.2 Merkmale lernerfolgreicher Schüler 631
7.3 Merkmale lernförderlicher Klassen 637
7.4 Zusammenfassung: Was zeichnet lernförderliche Klassen aus? 648
8 Zusammenfassung und Resümee 655
8.1 Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS 656
8.2 Bedingungsfaktoren für Lernerfolg in der Grundschule 657
8.3 Fazit 661
Literaturverzeichnis 662
Anhang Fragebögen für Schulleiter, Schriftsprachberater und Lehrer.....707
Beobachtungs- und Protokollbögen zur Unterrichtsbeobachtung.....751
Berichtsbogen für Therapeuten der Außerunterrichtlichen Lernhilfen 772
Schülerfragebögen: Leitfaden für Interviews, Autorenporträt 785
Testinstrumente: Rechtschreibtests, Bild-/Textaufgaben, Beurteilungsbogen ..776
Liste der beteiligten Klassen 800

„Das *Was* bedenke, mehr bedenke das *Wie*."
J.W. v. Goethe: Faust II. Eine Tragödie (1833)

Einleitung und Übersicht

In keiner Schulstufe wurden in den letzten 20 Jahren so viele Veränderungen und Reformen eingeführt wie in der Grundschule. Wer längere Zeit nicht in einer Schulklasse war, hat häufig Schwierigkeiten, angesichts der vielfältigen Neuerungen den Überblick über das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen. Neue Methoden und Materialien im Anfangsunterricht, neue Sozialformen des Lernens, weitgehende Individualisierung der Lernprozesse und der Beurteilungsmaßstäbe – kaum ein Bereich des schulischen Lernens wurde nicht in den vergangenen Jahren grundlegend in Frage gestellt und mit neuen Akzenten versehen. Demgegenüber hinkt jedoch die Schulforschung in Deutschland weit hinterher, so dass viele Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule ohne ausreichende empirische Grundlage diskutiert werden, da über die Wirkungszusammenhänge bisher nur spekuliert werden kann.

Diese Lücke beginnt sich jedoch glücklicherweise im Zusammenhang mit der „empirischen Wende" in der pädagogisch-psychologischen Forschung, die auch die Schule erfasst, allmählich zu schließen. In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe neuer Studien zur Analyse der Zusammenhänge zwischen Unterrichtsbedingungen und Lernerfolg vorgelegt. Allerdings sind die meisten dieser Studien allzu monothematisch ausgerichtet, d.h., sie befassen sich mit relativ isolierten oder eng gefassten Merkmalen des Unterrichtsgeschehens. So wertvoll diese Befunde zur Abschätzung einzelner Bedingungen und Maßnahmen auch sein mögen, um neue Fakten in die pädagogisch-psychologische Diskussion des Schulunterrichts einzuführen. Jedoch ist es angesichts der hohen Komplexität der Lehr-Lern-Prozesse besonders wichtig, die Wirkungen einzelner Maßnahmen im Gesamtkontext der Unterrichtsbedingungen zu betrachten und diese Prozesse über eine genügend lange Zeit zu beobachten. Denn manche Maßnahmen und Bedingungen entfalten ihre Wirksamkeit erst im Laufe der Zeit.

Für den vorliegenden Bereich haben vor allem zwei umfassende Forschungsprojekte neue Erkenntnisse über den Zusammenhang von schulischem Unterricht und Lernen zur Diskussion gestellt: Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann (1993) untersuchten in einer achtjährigen Längsschnittstudie das Lesen- und Schreibenlernen in Wiener Schulen. Die Münchner SCHOLASTIK-Studie von Weinert & Helmke (1997) analysierte den Unterricht in verschiedenen Fächern (darunter Deutsch, Mathematik und Sachkunde) über die gesamte Grundschulzeit hinweg im Zusammenhang mit allgemeinen und spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder. An der durch diese Studien begonnenen Forschungslinie, die vielfältigen Aspekte des Unterrichts und des Lernverhaltens nicht nur isoliert zu betrachten, sondern so weit wie möglich in einen Zusammenhang zu bringen, soll die vorliegende Studie anknüpfen und diese fortsetzen.

Die Untersuchung stellt wesentliche Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) dar, die der Autor fünf Jahre lang wissenschaftlich begleitet hat. Dieses landesweite Projekt hat das Ziel, die schriftsprachlichen Leistungen der Hamburger Schüler verbessern zu helfen und insbesondere den Anteil von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten zu vermindern. Entsprechend dem Grundsatz, dass vorbeugen besser als heilen ist, setzt das PLUS vor allem in der Grundschule an. Dem Projekt liegen einige neue Ideen für die Gestaltung des Unterrichts zu Grunde, die die Diskussion um den Klassen- und Förderunterricht in der Grundschule bereichern können und die es im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen galt.

Infolge der großen Komplexität der Bedingungen des Lernens in der Schule befasst sich auch die wissenschaftliche Analyse mit verschiedenen Teilbereichen des schulischen Klassen- und Förderunterrichts. Der vorliegende Bericht, der die Ergebnisse der Evaluation des PLUS darstellt, so weit sie den Unterricht in der Schule betreffen, soll drei Ziele realisieren:

(1) Es soll eine Bestandsaufnahme über die wichtigsten empirischen Ergebnisse zum Unterricht in der Grundschule geleistet werden, die sich sowohl auf den Klassen- als auch auf den Förderunterricht bezieht.

(2) Es soll auf empirischer Grundlage eine Übersicht über den gegenwärtigen Schriftsprachunterricht in der Grundschule gegeben werden, die sowohl strukturelle und methodische Aspekte des Fachunterrichts als auch Interaktionsformen und Steuerungsprozesse in der Schulklasse berücksichtigt.

(3) Es soll empirisch analysiert werden, wie verschiedene Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts sowie der beteiligten Personen (Lehrer und Schüler) ineinandergreifen und den Lernerfolg der Kinder beeinflussen.

Gegenüber früheren Studien zum Lernen im Grundschulunterricht weist die vorliegende Untersuchung einige Besonderheiten auf:

- Es wird versucht, die verschiedenen Ebenen von Wirkungsbeziehungen (soziales Umfeld, Schule, Klasse, Unterricht, Lehr- und Lernpersonen) in einen Gesamtzusammenhang zu bringen.
- Es werden die Bedingungen des Klassen- *und* des Förderunterrichts gemeinsam analysiert; neben dem innerschulischen Förderunterricht wird auch eine neuartige Form der „Außerunterrichtlichen Lernhilfe“ durch externe Lerntherapeuten einbezogen.
- Es werden sowohl strukturell-methodische Bedingungen, prozessual-interaktive Faktoren als auch Aspekte der persönlichen Einstellung von Lehrern und Schülern einbezogen.
- Die Analyse fußt auf einer umfangreichen Stichprobe (insgesamt 140 Schulklassen) und umfasst den gesamten Zeitraum der Grundschule.

Für die Analyse der vielfältigen Wechselwirkungen zwischen diesen Merkmalsbereichen wird ein theoretisches Wirkungsmodell vorgestellt, das die anschließenden empirischen Untersuchungen strukturiert und anhand der Ergebnisse überprüft wird. Die Darstellung des Berichts gliedert sich nach den Themenbereichen dieses Wirkungsmodells.

• Übersicht über die Kapitel des Berichts

Kapitel 1 führt in das *Wirkungsmodell* der Faktoren ein, die den schulischen Unterricht bestimmen, und definiert auf der Grundlage früherer Ansätze die *Zielkriterien für Lernerfolg*, die für die vorliegende Untersuchung maßgebend sein sollen. Im Anschluss daran werden die *Grundzüge des Projekts* „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) beschrieben und die *Methoden der Evaluation* dargestellt.

In den Kapiteln 2 bis 6 werden die Ebenen bzw. die verschiedenen Bereiche des Wirkungsmodells zum Unterricht zunächst einzeln behandelt, bevor sie anschließend im Zusammenhang betrachtet werden.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit *Kontextbedingungen des Unterrichts*; dazu gehört das *soziale Umfeld* der Schule sowie die klassenübergreifenden Bedingungen der Einzelschule. Im Zusammenhang mit der Evaluation des PLUS werden hier die Veränderungen beschrieben, die sich durch die Arbeit der neu installierten Schriftsprachberater in den Schulen ergeben. Das *Aufgabenprofil der Schriftsprachberater* wird von ihnen selbst und von den Schulleitern nach Wichtigkeit und Schwierigkeit bewertet. Es wird beschrieben, in welchen Feldern Schulleiter und Schriftsprachberater bei klassenübergreifenden Tätigkeiten kooperieren. Darüber hinaus wird über die Maßnahmen zur *schulinternen Fortbildung*, zur klassenübergreifenden *Förderung des Lesens und Schreibens an der Schule* und über Veränderungen der *Einstellungen zum Unterricht* in den Kollegien berichtet.

Kapitel 3 behandelt den *Klassenunterricht*. Der erste Teil beschäftigt sich mit der *methodischen Gestaltung* des schriftsprachlichen Unterrichts und überprüft die von den Lehrern beschriebenen methodisch-didaktischen Merkmale ihres Klassenunterrichts hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit dem Lernerfolg. Im zweiten Teil werden *Steuerungsmerkmale* des Unterrichts im Hinblick auf ihre Lernförderlichkeit analysiert, und es werden die Einstellungen der Lehrer zur Bedeutung verschiedener Aspekte des Unterrichts für das Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zusammengefasst. Die empirische *Analyse der Interaktionsprozesse* beruht nicht nur auf Befragungen der Lehrkräfte, sondern auch auf *Beobachtungen im Unterricht*. Dabei werden die *Rolle der Lehrer* und ihr *Unterrichtsstil* ebenso betrachtet wie das *Lernverhalten der Kinder*. Es wird u.a. analysiert, welche Lernaktivitäten die Kinder entfalten und wieviel Zeit im Unterricht für das Lesen und Schreiben genutzt wird. Im dritten Teil des

Kapitels zum Klassenunterricht werden Merkmale der *Lehrerpersönlichkeit* in ihrem Zusammenhang mit Lernerfolg in der Klasse untersucht.

Kapitel 4 beinhaltet die Ergebnisse zum schulischen *Förderunterricht*. Der ausführlichen Darstellung von Ergebnissen früherer Untersuchungen zum Förderunterricht folgt eine Beschreibung verschiedener (klasseninterner und externer) Formen des Förderunterrichts sowie eine differenzierte Analyse unterschiedlicher Förderbedingungen. Dabei wird unterschieden zwischen allgemeinen Merkmalen des Förderunterrichts in den Klassen und der Beschreibung der konkreten Förderung für einzelne Kinder durch die Lehrer. Bei der Analyse der Effekte des Förderunterrichts für die Lernfortschritte dieser Kinder werden die *Erfolgskriterien* „Lehrerzufriedenheit" und „Leistungszuwachs im Test" miteinander verglichen. Die dabei auftretenden Diskrepanzen bilden den Ausgangspunkt für die *Frage, was Lehrer bei der Einschätzung des Lernerfolgs (zudem auch noch) bewerten*. Daran schließt sich die Untersuchung der *Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern* in den Klassen an. Dabei wird auch untersucht, wie die beteiligten Lehrer das Ausmaß der *Zufriedenheit mit dieser Kooperation* bewerten und worauf sich die Bewertung der Zufriedenheit stützt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Darstellung der Ergebnisse aus der *Befragung der Kinder zum Förderunterricht* in ihrer Klasse.

Kapitel 5 ist der Lernerpersönlichkeit gewidmet. Nach der theoretischen Einführung und der Darstellung früherer Untersuchungsergebnisse werden die *Lernbedingungen* und die *Leistungsentwicklung ausgewählter Kinder* beschrieben, die am Ende der Klasse 1 relativ niedrige bzw. hohe Rechtschreibleistungen aufweisen. Grundlage für diese Analyse bilden die Einschätzungen der Klassenlehrer. Dabei wird auch die Frage behandelt, inwieweit *Lern(miss)erfolg* eher ein eng begrenztes Phänomen oder eher ein allgemeines Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Im dritten Teil dieses Kapitels wird die Sichtweise der Lehrkräfte mit schriftlich erfragten *Einschätzungen der Schüler* zu affektiv-motivationalen Aspekten des Schulunterrichts in einzelnen Fächern, zu ihren Interessen in der Schule und in der Freizeit sowie zum Fähigkeitsselbstbild hinsichtlich der einzelnen Leistungsbereiche ergänzt. Zusätzlich werden Ergebnisse der *Interviews mit ausgewählten Kindern* dargestellt, in denen diese über ihre Erfahrungen im Unterricht berichten.

Kapitel 6 fasst einige Ergebnisse der Evaluation der „*Außerunterrichtlichen Lernhilfen*" (AUL) zusammen, die auf der Auswertung von Berichten der AUL-Therapeuten beruhen. Nach einer Beschreibung der *Zielgruppe* dieser neuartigen Förderform, in der externe Lerntherapeuten Kinder in der Schule betreuen, werden die *lerntherapeutischen Maßnahmen* skizziert und die Bereiche aufgeführt, in denen die AUL offenkundig besondere Erfolge aufzuweisen hat und welche Probleme noch bestehen. Danach werden Ergebnisse über die Zusammenarbeit mit der Schule mitgeteilt und schließlich anhand einer Teilstichprobe der *Lernerfolg* bei Kindern, die in der AUL gefördert wurden, analysiert.

Kapitel 7 fasst die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen zum Zusammenhang von Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und Unterrichtsbedingungen mit Lernförderlichkeit in drei aufeinander bezogenen Analyseschritten zusammen: Zunächst erfolgt anhand von Partialkorrelationen eine Gesamtdarstellung des Zusammenhangs der verschiedenen Variablen und eine *Überprüfung des Wirkungsmodells* für den Lernerfolg. Daran schließen sich die Vergleiche von verschiedenen Lernerfolgsgruppen hinsichtlich verschiedener *Merkmale der Lernerpersönlichkeit* an. Den Abschluss bildet eine Gegenüberstellung unterschiedlich lernförderlicher Klassen. Dabei wird der *Einfluss des Sozialfaktors auf den Lernerfolg der Schüler kontrolliert*, so dass nur solche Bedingungen in die Analyse der Lernförderlichkeit eingehen, die in der Schule verändert werden können. Die *Merkmale lernförderlicher Klassen* werden mit den weniger lernförderlichen Klassen verglichen – das Ergebnis skizziert ein Profil der Lernförderlichkeit in der Grundschule.

In Kapitel 8 werden die *Gesamtergebnisse des Projekts* und der Evaluation noch einmal thesenartig zusammengefasst und kommentiert.

Die Kapitel, die sich mit den einzelnen Ebenen des Wirkungsmodells befassen, sind nach einem einheitlichen Schema aufgebaut: Zunächst wird zu den betreffenden Themen ein Überblick über die bisherige Forschung gegeben, bevor die Ergebnisse des aktuellen Forschungsprojekts dargestellt werden. Trotz des großen Umfangs und der Differenziertheit der empirischen Untersuchungen können selbstverständlich nicht alle Aspekte der Wirkungsbeziehungen aktuell analysiert werden. Da die theoretischen Abschnitte jeweils einen Forschungsüberblick über frühere Untersuchungen leisten sollen, umfassen sie teilweise auch Teilaspekte des Klassen- und Förderunterrichts, die in der aktuellen Untersuchung nicht speziell analysiert werden konnten. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse gliedert sich ebenfalls in mehrere Schritte: Erst wird die aktuelle Situation in den Klassen und Schulen beschrieben, dann werden die Unterschiede zwischen Klassen bzw. Schulen dargestellt, in denen bereits Schriftsprachberater eingeführt sind oder noch nicht, und im Anschluss daran werden die Zusammenhänge zwischen den vorher beschriebenen Merkmalen mit dem Lernerfolg in den Klassen analysiert.

*

Wer sich zunächst einen raschen *Überblick über die Methoden und Ergebnisse der Evaluation* verschaffen möchte, dem wird geraten, nach der Durchsicht des ersten Kapitels (vor allem Abschnitte 1.1.2, 1.3 und 1.4) zunächst die Kapitel 7 und 8 zu lesen, in denen die Ergebnisse zusammengefasst sind. Daran mag sich je nach Informationsbedürfnis oder Interessenschwerpunkt das Studium der detaillierten Einzeldarstellungen in den Kapiteln 2 bis 6 anschließen.

1 Wirkungsfaktoren des schulischen Unterrichts – Fragestellungen und Evaluationsmethoden

Übersicht

1.1 Ebenen der schulischen Wirkungsfaktoren

1.1.1 Schule als Makrosystem

1.1.2 Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht

1.1.3 Unterricht und Förderunterricht

1.1.3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede des (Förder-) Unterrichts

1.1.3.2 Förderunterricht: Alibi oder notwendige Ergänzung des Klassenunterrichts?

1.2 Lernerfolg in der Grundschule: Erfolgskriterien und Zielkonflikte

1.2.1 Ziele und Zielkonflikte in der Grundschule

1.2.1.1 Welche Ziele sollen in der Schule erreicht werden?

1.2.2.2 Vereinbarkeit kognitiver und motivational-affektiver Ziele

1.2.2 Lernen, Leistung und Lernerfolg

1.2.2.1 Bezugsnormen für Lernschwierigkeiten

1.2.2.2 Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Legasthenie?

1.2.2.3 Lernerfolg als Erwerb von Minimalkenntnissen

1.2.2.4 Leistungsförderung und Chancengleichheit als Dilemma: Lernerfolg eines Teils der Kinder auf Kosten anderer?

1.3 Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ im Überblick

1.3.1 Grundzüge des PLUS-Konzepts

1.3.1.1 Vergleich mit anderen Bundesländern

1.3.1.2 Ergebnisse der Voruntersuchung

1.3.2 Schrittweise Einführung in den Schulen

1.3.3 Auftrag und Fragestellungen für die wissenschaftliche Begleitung

1.4 Methoden der Evaluation

1.4.1 Möglichkeiten und Probleme der differentiellen Forschung

1.4.2 Datenerhebung

1.4.2.1 Stichproben

1.4.2.2 Erhebungsinstrumente

1.4.2.2.1 Erfassung schriftsprachlicher Leistungen

1.4.2.2.2 Individualleistungen und aggregierte Klassenwerte

1.4.2.2.3 Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen

1.4.2.2.4 Methoden zur Unterrichtsanalyse

1.4.2.3 Erhebungsplan

1.4.2.4 Repräsentativität der Daten

1.4.3 Zur Analyse der Wirkungsbeziehungen

1.4.3.1 Probleme der Mehrebenenanalyse

1.4.3.2 Kriterien für die Analyse der Wirksamkeit

1.4.3.3 Zusammenhang der klassenbezogenen Variablen zur Erfolgskontrolle

1.4.3.4 Datenauswertung und statistische Analysen

1.4.4 Mitwirkende

1.1 Ebenen der schulischen Wirkungsfaktoren

Schulleistungen sind das Ergebnis von Lern- und Lehrprozessen, in denen sich viele Faktoren gegenseitig bedingen und beeinflussen. In den sechziger und frühen siebziger Jahren beschäftigte sich die Schulforschung in erster Linie mit schülerbezogenen Determinanten der Schulleistung, vor allem mit kognitiven Voraussetzungen (wie Intelligenz), sowie mit außerschulischen Sozialisationsbedingungen (z.B. Sozialstatus der Eltern). Über den offenkundigen Einfluss der sozialen Herkunft und des häuslichen Bildungsniveaus auf den Lernerfolg besteht daher seit langem kein Zweifel (Niemeyer 1974). Da diese ebenso wie die intellektuelle Begabung kaum vom schulischen Unterricht beeinflussbar erscheint[2], wurde die Bedeutung der Merkmale der einzelnen Schulen und der Schulklassen für den Lernerfolg als relativ gering eingeschätzt. Die frühe Lernforschung ging vielmehr davon aus, dass die einzelnen Schulen oder Schulklassen in etwa den gleichen Effekt auf alle Schüler ausüben, die sich in ihnen befinden (vgl. Coleman et al. 1966). Jencks et al. (1972) schätzten den Anteil der durch den Einfluss von Schulunterricht aufklärbaren Varianz von Schulleistungen auf nur 3 Prozent, dagegen den Einfluss des familiären Hintergrundes auf ca. 50 Prozent.

Spätere Untersuchungen (z.B. Rutter et al. 1979; Purkey & Smith 1983; Tizard et al. 1988; Postlethwaite & Ross 1992) ergaben jedoch durchaus deutliche Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder aus verschiedenen Schulen, die nicht aus den Lerneingangsvoraussetzungen der Kinder (z.B. soziales Umfeld der Familie) zu erklären sind. Nach Bloom (1976) werden die Lernergebnisse der Schüler sowohl von ihren kognitiven und affektiv-motivationalen Eingangsvoraussetzungen sowie von der Unterrichtsqualität als davon unabhängiger Größe bestimmt. Nach seinen Korrelationsberechnungen klären die Eingangsvoraussetzungen zusammen ca. 65 Prozent der Leistungsvarianz auf, während die nach seiner Ansicht davon unabhängige Größe Unterrichtsqualität zusätzlich noch ungefähr 25 Prozent der Varianz des Lernerfolgs bestimmt.

Leistungsunterschiede mit ähnlichen Ausmaßen zeigten sich auch zwischen Parallelklassen derselben Schulen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993). Diese Vergleichsergebnisse sprechen dafür, dass von den unterrichtlichen Bedingungen in der Schulklasse ein erheblicher Einfluss auf den Lernerfolg ausgeht. Einen empirischen Beleg für den Einfluss des Unterrichts auf den Lernerfolg liefert eine empirische Untersuchung von Morris (1966), in der der Unterricht von guten und schwachen Lesern aus 80 Klassen verglichen wurde. Dabei zeigte sich, dass die unterrichtlichen Bedingungen schwacher Leser deutlich ungünstiger ausfallen als bei Schülern mit guten Leseleistungen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 298).

---

[2] Vgl. z.B. die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie, bei der sich zwar deutliche Zusammenhänge zwischen allgemeinen kognitiven Leistungen und schulischen Leistungen ergaben, nicht jedoch zwischen kognitiven Leistungsmerkmalen und Unterrichtsqualität bzw. Unterrichtseffizienz (Bullock & Ziegler 1997).

Die Frage drängt sich auf, wie sich die deutliche Veränderung der Befundlage über den Einfluss des Unterrichts auf den Lernerfolg erklären lässt. Möglich ist, dass die gestiegene Zahl von empirischen Untersuchungen mit neuen Methoden die fraglichen Wirkungen besser erfasst als frühere Studien. Denkbar ist jedoch auch, dass die Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Unterrichts im Laufe der vergangenen Jahre tatsächlich gestiegen ist. In diesem Fall spiegelt das verstärkte Interesse am Einfluss des Unterrichts auf die Schulleistung den unterrichtlichen Wandel wieder. Da der heutige Unterricht im Vergleich zu früher variabler und offener gestaltet wird, ist auch mit einer größeren Variabilität der Lernwirksamkeit zu rechnen. Während die Variabilität des Unterrichts zwischen verschiedenen Klassen früher relativ gering war, da sich der Unterricht in der Regel an mehr oder weniger gleichförmig ausgerichteten Lehrgängen orientierte und nur wenige Unterrichtsformen (meist Frontal-, Kleingruppen- oder Einzelunterricht) praktizierte, werden heute vielfältige Unterrichtsvarianten angewendet, und infolgedessen ist auch mit größeren Unterschieden in der Wirksamkeit der verschiedenen Klassen zu rechnen.

Mit der Fokussierung der schulischen Einflüsse auf das Lernen fand in den siebziger Jahren ein Paradigmenwechsel statt (siehe Rutter et al. 1979). Eine zusätzliche Bedeutung gewinnt die Klärung des Einflusses der einzelnen Schule und der Lehrer auf den Schulerfolg im Zuge der Autonomiediskussion in den Schulen, in deren Verlauf die Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleitung, Lehrer und Eltern der einzelnen Schule gestärkt werden (vgl. Burkard 1998). Mittlerweile hat sich die Diskussion um die Möglichkeiten der Schule für die Herausbildung und Förderung grundlegender Fähigkeiten teilweise sogar zu einer relativ optimistischen Einschätzung gewandelt. So wird beispielsweise eine verbesserte Bildungsqualität als bedeutendster Umweltfaktor für das allgemein beobachtete Ansteigen der Leistungen in Intelligenztests angesehen: „Schooling emerges as an extremely important source of variance, notwithstanding historical and contemporary claims to the contrary“ (Ceci 1991, S. 719; siehe auch Hasselhorn & Grube 1997).[3]

Im Zuge der erhöhten Aufmerksamkeit auf die Wirksamkeit der Schule gewinnen Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Unterricht (z.B. Lehrerfortbildung, Unterrichtsberatung) eine steigende Bedeutung. Gerade weil die kognitiven Voraussetzungen der Kinder ebenso wenig wie die Schichtzugehörigkeit der Eltern oder die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern als wenig veränderbar anzusehen sind, wird der Unterrichtsqualität neben der finanziellen Ausstattung der Schulen eine zentrale Rolle für die Verbesserung der Lernergebnisse zugewiesen (vgl. Rheinberg 1997). So wurde in mehreren experimentellen Studien versucht, die Unterrichtsmethoden im Sinne der Zielerreichung aller Schüler zu optimieren (sog. Mastery Learning). Die Ergebnisse belegen nach Bloom (1984), dass der Einfluss der ursprünglichen Lernvorausset-

[3] Allerdings ist die Frage empirisch noch nicht hinreichend geklärt, ob es tatsächlich an einer bestimmten Art des schulischen Unterrichts liegt, dass sich die intellektuellen Fähigkeiten entwickeln, oder ob der Schulbesuch allgemein entsprechende Anregungsbedingungen für die Intelligenzentwicklung bietet. So konnte beispielsweise ein Einfluss konkreter Unterrichtsmerkmale auf die Intelligenzentwicklung bisher wohl noch nicht nachgewiesen werden (Bullock & Ziegler 1997).

zungen der Schüler auf ihre Schulleistungen vermindert werden konnte. Der Anteil erfolgreich lernender Schüler erhöhte sich im Vergleich zu traditionell unterrichteten Klassen drastisch, und die mittleren Ergebnisse in den Erprobungsklassen lagen höher als die Ergebnisse von 98 Prozent der Vergleichsklassen.[4]

In jüngerer Zeit wurden in der Schulforschung neben kognitiven Faktoren der Schulleistung verstärkt auch nichtkognitive Faktoren des Lernens (z.B. Motivation, Selbstbild) untersucht (siehe Hany et al. 1992). Zudem wurden mehrere umfassende Studien zu Unterrichtsmerkmalen als wesentliche Lernbedingungen (u.a. Baumert, Roeder et al. 1986; Weinert & Helmke 1987, 1997) durchgeführt, die neue Erkenntnisse über die Wirkungen lernförderlicher Bedingungen in der Schule erbrachten (siehe Einsiedler 1997).

Lernen und Lehren in der Schule finden im Kontext verschiedener Ebenen der persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Verhältnisse statt. Nach der verbreiteten interaktionistischen Sichtweise bilden diese Ebenen ein System, wenn die darin handelnden Menschen unmittelbar oder mittelbar in Kontakt zueinander stehen und ihr Handeln auf Grundlage bestimmter Regeln aufeinander bezogen ist. In systemischer Perspektive beeinflussen sich demnach die verschiedenen Ebenen des schulischen Lehr-Lern-Systems gegenseitig und wirken direkt oder indirekt auf die unterrichtlichen Vorgänge und die individuellen Lernprozesse ein.

In Anlehnung an Bronfenbrenner (1981, 1990) lassen sich bei schulischen Systemen verschiedene Systemkategorien nach ihrer Größe bzw. nach der Art ihrer Wechselbeziehung mit anderen Kategorien unterscheiden (vgl. Palmowski 1995):

- *Mikrosysteme* bilden die kleinste Einheit, in denen alle Personen untereinander in unmittelbarem Kontakt stehen und aufeinander direkten Einfluß haben; dazu gehört neben der Familie auch die Schulklasse oder Lerngruppe.
- *Mesosysteme* bilden die nächst größere Einheit, durch die die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen einer Person gekennzeichnet werden: die einzelnen Mitglieder der Mesosysteme können unmittelbar Einfluß nehmen und auf sie wird unmittelbar Einfluß genommen; dazu gehört z.B. die gesamte Schule.
- *Exosysteme* bilden ähnlich große Einheiten, in denen man nicht selbst Mitglied ist, in denen jedoch Veränderungsprozesse stattfinden, die unmittelbar Einfluß auf die einzelnen Person haben. Für einen Schüler sind dies beispielsweise die Lehrerkonferenz oder die Arbeitsstelle der Eltern.
- *Makrosysteme* sind die größten Einheiten, denen eine Person zugehört, und der individuelle Einfluß auf diese komplexeren Systeme ist relativ gering, demgegenüber können

[4] Ob allerdings der von Bloom (1984) geäußerte Optimismus gerechtfertigt erscheint, die relevanten Merkmale solchen Optimalunterrichts auf den normalen Unterrichts zu übertragen und dadurch die Qualität dieses alltäglichen Unterrichts entsprechend zu steigern, erscheint allein schon wegen der Komplexität des Unterrichtsgeschehens zweifelhaft.

diese den Einzelnen stark beeinflussen; solche Makrosysteme bilden z.B. die Religionsgemeinschaft oder die Gesamtgesellschaft.

Da eine einzelne Person Mitglied in vielen Systemen ist und mehrere kleinere Systeme ein größeres System bilden können, stehen die Einzelsystems nicht zwingend in einem eindeutigen Hierarchieverhältnis zueinander, sondern sind auf vielfältige Weise miteinander und ineinander verschachtelt und beeinflussen sich gegenseitig. Infolgedessen verändert sich stets das Gesamtsystem, wenn sich ein Teilsystem oder die Beziehung zwischen verschiedenen Systemteilen verändert, und die Veränderung des Einzelsystems beeinflußt alle weiteren Systeme, mit denen es verbunden ist.[5] Darüber hinaus folgt aus der Vernetzheit komplexer Systeme, dass diese zwangsläufig ständig in Veränderung begriffen sind, da immer wieder neue Informationen und Sachverhalte integriert und bearbeitet werden müssen. Demnach gibt es in solchen komplexen Systemen, die von Bronfenbrenner (1990) als „Chronosysteme“ bezeichnet werden, auch niemals Stillstand, denn letztlich ist jederzeit „alles im Fluß“.

1.1.1 Schule als gesellschaftliches Makrosystem

Zur Erforschung dieser Zusammenhänge wurden verschiedene Modelle diskutiert, die sich in der Blickrichtung auf den schulischen Unterricht unterscheiden.

Im Mittelpunkt der früheren Modellvorstellungen über Wirkungsbeziehungen des Lernens stand meist die individuelle Leistung, die von verschiedenen inneren und äußeren Faktoren beeinflusst wird. Ein Beispiel für diese Blickrichtung „von unten“ stellt das Modell der Kontexteinbettung des Lernens von Krapp (1976, S. 96) dar, das die schulische Leistung als Ergebnis der Persönlichkeit der Schüler in Wechselwirkung mit familiären und schulischen Bedingungsfaktoren betrachtet (siehe die Pfeilrichtungen in Abbildung 1.1.1.1). Bei den persönlichen Bedingungen werden habituelle Lernvoraussetzungen, die im Laufe der Entwicklung entstanden sind (z.B. Intelligenz, Motivdispositionen), und aktuelle Bedingungen (z.B. momentane Leistungsbereitschaft) unterschieden. Ebenso differenziert das Modell bei den familiären und schulischen Einflüssen zwischen früheren Entwicklungsbedingungen, die zur Herausbildung der individuellen Voraussetzungen beigetragen haben (z.B. elterlicher Erziehungsstil, häusliches Sprachverhalten), und gegenwärtig wirkenden Bedingungsfaktoren (z.B. aktuelles Unterrichtsverhalten der Lehrer).

---

5 Führt man diese systemische Betrachtung weiter, so wird der in der Chaosforschung nachgewiesene so benannte „Schmetterlingseffekt“ vorstellbar, nach dem der Flügelschlag eines Schmetterlings unter Umständen einen Orkan auslösen kann (vgl. Huber 1993) Bezogen auf das Bildungssystem wäre es denkbar, dass unter Umständen das Ergebnis einer einzigen Klassenarbeit dazu führt, daß das gesamte Schulsystem reformiert wird, wenn diese Klassenarbeit einen entsprechenden „Stein des Anstoßes“ bildet.

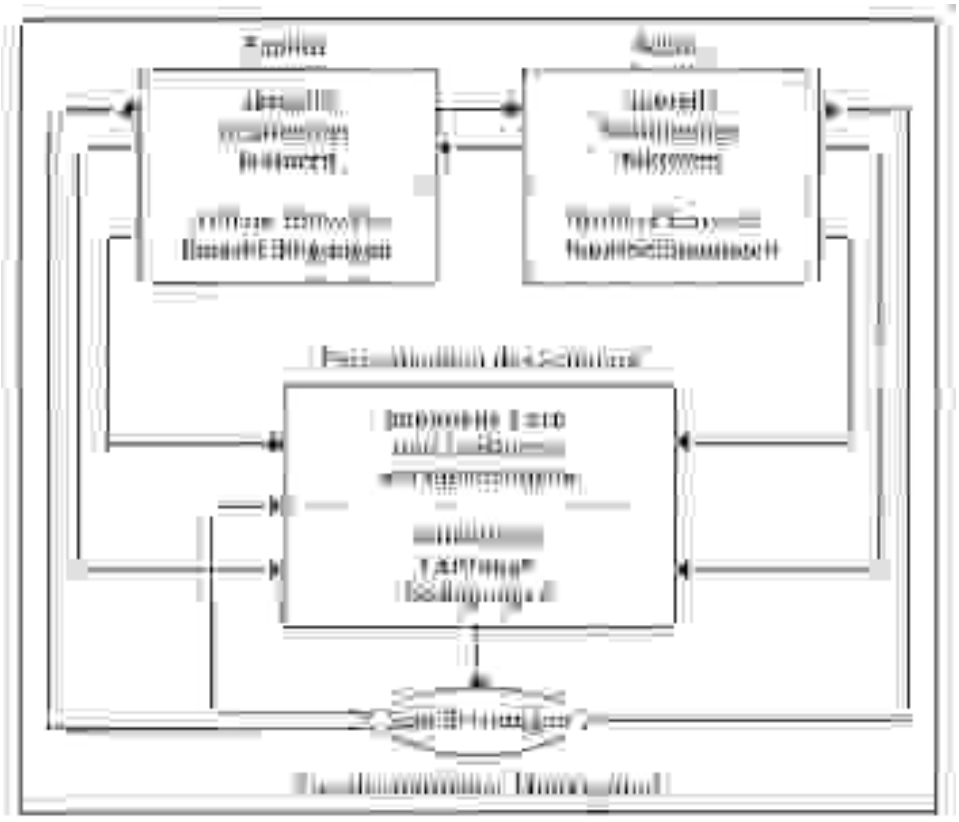


Abbildung 1.1.1.1: Modell für Bedingungsfaktoren der Schulleistung aus der Blickrichtung „von unten“ (Krapp 1976)

Die komplementäre Blickrichtung „von oben“ auf die Schulleistung repräsentieren solche Klassifikationsmodelle, die vom gesellschaftlichen Rahmen des schulischen Unterrichts ausgehen. Ein Beispiel für ein derartig ausgerichtetes Modell der Einflussfaktoren des Bildungssystems auf die Schulleistung bildet das Schema von Schmidt & Cogan (1996), das diese für die Erfassung der Kontextbedingungen in der Dritten Internationalen Studie zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (TIMSS) entwarfen (siehe Abbildung 1.1.1.2).

Das Modell von Schmidt & Cogan (1996) differenziert zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems (überregionales Bildungssystem, Einzelschule, Klassenunterricht, Einzelschüler) und fokussiert die Wirkungen der übergeordneten Systemkomponenten auf die individuellen Leistungen der Schüler in einer Schulklasse. Dabei betonen die Autoren die Unterschiede zwischen dem offiziell intendierten Lehrplan und dem tatsächlich implementierten Curriculum, das im Rahmen der vorgegebenen Organisationsstrukturen des Schulsystems auf dem Hintergrund der persönlichen Merkmale der Lehrer den lernenden Schülern entgegengebracht und schließlich von ihnen entsprechend ihren persönlichen Lernvoraussetzungen aufgenommen und in messbare Leistungen umgesetzt wird.

Dabei ist davon auszugehen, dass intendierte, implementierte und erreichte Curricula in der Realität durchaus voneinander abweichen können. Es ist sogar wahrscheinlich, dass das Curri-

culum auf seinem langen Weg vom Autor zum Kind erhebliche Veränderungen erfährt (vgl. Brügelmann 1978) und dass infolgedessen die erreichten Lernergebnisse nicht den ursprünglich intendierten Lernzielen entsprechen. „Ein Curriculum wird nicht einfach von einer (zentralen) Behörde verordnet und von den Bildungseinrichtungen verlustfrei umgesetzt, es erfährt vielmehr Transformationen dadurch, dass die an der Realisierung Beteiligten das Curriculum interpretieren und es entsprechend ihrer spezifischen Interpretation variieren." (Ditton 1997, S. 5) Daher werden Bildungssysteme auch als „loosely coupled systems" bezeichnet (Weick 1976, zit. nach Ditton, ebd.).

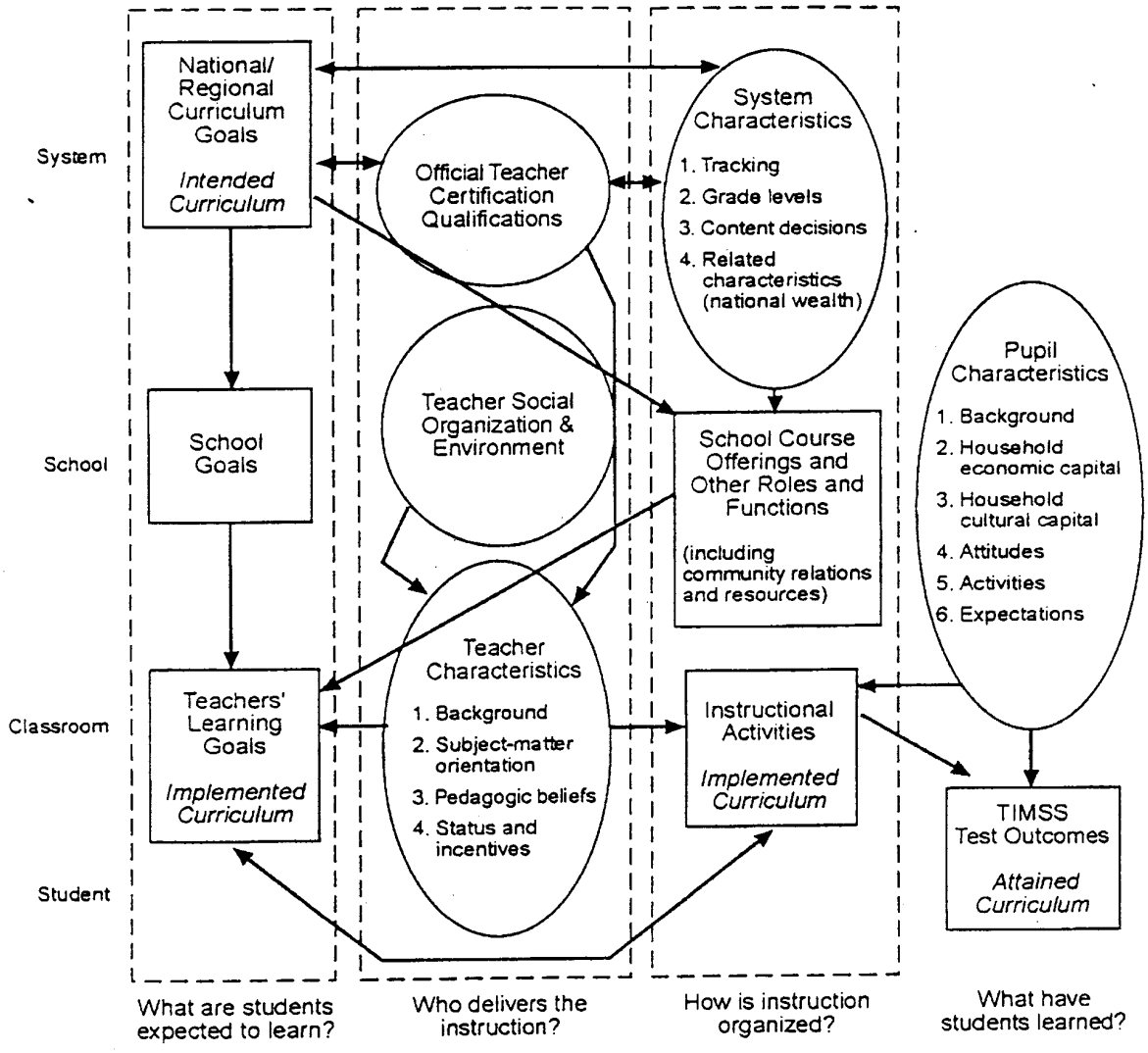


Abbildung 1.1.1.2: Modell der pädagogischen Einflussfaktoren auf die Schulleistung aus der Blickrichtung „von oben" (aus: Schmidt & Cogan 1996)

Die aufgrund solcher Mehrebenenmodelle vorgenommenen Klassifizierungen der Schulleistungsbedingungen erscheinen plausibel und sind zur Aufstellung der zu untersuchenden Einflussfaktoren hilfreich, jedoch konnten sie in der Vergangenheit kaum empirisch überprüft wer-

den, da die für die Mehrebenenanalyse erforderliche relativ große Zahl von Variablen – insbesondere in Längsschnittanalysen – kaum gleichzeitig einbezogen und in genügend großen Stichproben kontrolliert werden können (vgl. Schneider, Stefanek & Dotzler 1995, S. 123f).

Dies gilt insbesondere für Makrosysteme (z.B. gesamtgesellschaftliche Ebene), deren komplexe Wirkungsbedingungen in ihrer Gesamtheit kaum noch überschaubar sind und in wissenschaftlichen Studien nicht mehr kontrolliert untersucht werden können. Aus diesem Grund können globale Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien auch nicht zur Begründung einzelner Maßnahmen herangezogen werden, die auf kleinere Einheiten des Gesamtsystems gerichtet sind. Dies wird deutlich, wenn man einige Ergebnisse solcher Studien betrachtet, die in den vergangenen Jahren in verschiedenen Schulfächern durchgeführt wurden und die erhebliche Unterschiede zwischen den nationalen Bildungssystemen erbrachten.

So erbrachte z.B. eine Studie in einigen OECD-Ländern eine bemerkenswerte Schwankung des Anteils Erwachsener mit elementaren Lese- bzw. Rechenschwächen in den nationalen Bevölkerungen (siehe Tabelle 1.1.1.3).

Tabelle 1.1.1.3: Anteile funktionaler Analphabeten und Erwachsener mit elementaren Rechenschwächen sowie Anforderungen an die Lesefertigkeit am Arbeitsplatz in verschiedenen Ländern

Angaben in Prozent	Anteil funktionaler Analphabeten[6]	Anteil mit elementaren Rechenschwächen[7]	Anteil Lesen am Arbeitsplatz (Facharbeiter)[8]
Schweden	7	7	56
Deutschland	12	7	56
Niederlande	10	10	34
Schweiz (französisch)	17	13	49
Schweiz (deutsch)	19	14	49
Kanada	17	17	36
Australien	17	17	56
Belgien (Flandern)	17	17	26
Neuseeland	20	20	48
USA	22	21	45
Großbritannien	23	23	44
Irland	24	25	32
Polen	44	39	16

Quellen: Office for National Statistics 1997; OECD 1997

[6] Für die Einstufung als funktionaler Analphabet war das Kriterium maßgebend, dass die Probanden nicht in der Lage waren, in den sog. Gelben Seiten des Telefonbuches einen Installateur zu finden.
[7] Elementare Rechenschwäche wurde bescheinigt, wenn die Testpersonen z.B. das Wechselgeld bei einem Einkauf von drei Artikeln nicht berechnen konnten (Office for National Statistics 1997).
[8] Anteil der Facharbeiter, die laut Umfrage unter Arbeitgebern am Arbeitsplatz mindestens einmal im Laufe einer Woche Handbücher, Diagramme oder Berichte lesen, Briefe und Kurznotizen verfassen oder Frachtbriefe und Rechnungen handhaben müssen (OECD 1997).

Die relativ enge Korrelation zwischen dem Anteil funktionaler Analphabeten und Erwachsenen mit elementaren Rechenschwächen weist auf generelle Unterschiede bezüglich der Verbreitung von Bildungswissen zwischen den Nationen hin. Der Grad der Verbreitung sog. Kulturtechniken hängt wiederum mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen zusammen. So zeigen die Angaben in der rechten Spalte der Tabelle 1.1.1.3 nicht nur, dass zwischen den aufgeführten Ländern erhebliche Unterschiede bezüglich der beruflichen Anforderungen an die Lesefähigkeit bestehen. Ein Vergleich mit dem Anteil funktionaler Analphabeten in den Ländern weist zudem auf eine deutliche Beziehung zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und der Verbreitung der Kulturtechniken hin.

Gravierende Unterschiede zwischen den nationalen Bildungssystemen betreffen nicht nur fachspezifische Schülerleistungen, sondern u.a. auch folgende Aspekte: Bildungsbeteiligung, Bildungsausgaben, Schuldauer, Unterrichtszeit, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Arbeitsbedingungen der Lehrer.

Für das Lesen stellte Elley (1992, 33f) aus den Ergebnissen der IEA-Lesestudie in 30 Ländern neun Faktoren zusammen, die eine lineare Korrelation mit dem durchschnittlichen nationalen Niveau der Lesefertigkeiten von Schülern aufweisen:

(1) Höhe des Bruttosozialprodukts
(2) Bildungsausgaben pro Schüler
(3) Höhe der Lebenserwartung
(4) Anteil untergewichtiger Säuglinge (je geringer dieser Anteil, desto höher ist die gesundheitliche Versorgung)
(5) Verbreitungsgrad von Zeitungen
(6) Anteil der lesekundigen Erwachsenen in der Bevölkerung
(7) Versorgung mit öffentlichen Bibliotheken
(8) Höhe der Lehrereinkommen
(9) Homogenität der Sprache innerhalb der Schülerschaft (je höher der Anteil von Kindern mit abweichender Muttersprache, desto niedriger die Durchschnittsleistungen)

Aus den ersten sechs Indikatoren bildete Elley (1992, 1994) einen summarischen Index für das nationale Entwicklungsniveau (Composite Developmental Index, CDI), der mit den Lesetestergebnissen der Schüler in Klasse 3 bzw. Klasse 8 hochsignifikant (mit .70 und höher) korreliert. Innerhalb Deutschlands ergaben sich für verschiedene Regionen enge Beziehungen zwischen der mittleren Lesefertigkeit einerseits und dem Anteil der Schüler, die eine weiterführende Schule besuchen, sowie Indikatoren der Wirtschafts- und Erwerbsstruktur andererseits (vgl. Ditton 1992).

Aufgrund der Ergebnisse solcher internationaler Vergleiche von Bildungssystemen lassen sich sicher Zusammenhänge zwischen den Leistungsergebnissen der Schüler und gesellschaftlich-sozialen Strukturen der beteiligten Länder herausarbeiten (vgl. Ditton 1997). Dies kann zu einer kritischen Diskussion über die Lage des nationalen Bildungssystems und zur Begründung poli-

tischer Entscheidungen beitragen (siehe z.B. Kerstan 1999). Der praktische Wert solcher internationaler Vergleiche, die eine wachsende Anzahl von Bildungsindikatoren einbeziehen (vgl. OECD 1997, 1998), wird allerdings begrenzt, wenn sich aus den Ergebnissen keine direkten Maßnahmen für die einzelne Schule (Mesosystem) oder Klasse (Mikrosystem) ableiten lassen, so dass sie nicht zur wirksamen Kontrolle des konkreten Handelns und zur Verbesserung des Unterrichts dienen können.

Diese Einschränkung gilt auch für Analysen auf der Ebene von Exosystemen, denen z.B. die Richtlinien und Lehrpläne der einzelnen Länder zuzurechnen sind. Folgt man nämlich den Annahmen des Wirkungsmodells von Schmidt & Cogan (1996), so muss bei der Analyse curricularer Wirkungen auf die Schulleistung auf allen Ebenen des Schulsystems von einem größeren Spielraum zur Interpretation des intendierten Curriculums ausgegangen werden. Ohne die Bedingungen auf den Ebenen des Mesosystems (z.B. „pädagogisches „Klima“ in einer Schule, fachliche Traditionen verschiedener Lehrergruppen) und des Mikrosystems (z.B. Wechselwirkungen zwischen individuellem Lehrstil und sozialer Zusammensetzung der Klasse) zu berücksichtigen, kann die Wirkung curricularer Entscheidungen auf den Lernerfolg kaum realistisch abgeschätzt werden.

Angesichts notwendiger Eingrenzungen des Forschungsaufwandes lässt sich daraus schließen, dass sich die Analyse von unterrichtlichen Wirkungen auf die Schulleistungen zunächst primär auf den Unterricht in der Schulklasse bzw. auf die Bedingungen dieser Klassen und erst sekundär auf die Schule und schulübergreifende Ebenen des Bildungssystems richten sollten. Dies empfiehlt auch Ditton nach Durchsicht mehrerer empirischer Analysen zur Bedeutsamkeit der verschiedenen Ebenen des Schulsystems: „Untersuchungen zu Effekten des Schulbesuchs sollten von der Unterrichtssituation ausgehend die Wirkungen auf die Schüler erfassen und darauf aufbauend nach den Einflüssen organisatorisch-institutioneller und weiterer kontextueller Bedingungen fragen.“ (1997, S. 5)

Diesen Überlegungen entsprechend konzentriert sich das vorliegende Forschungsprojekt in erster Linie auf die Wechselwirkungen von Unterricht und Lernerpersönlichkeit für das Erzielen von Lernerfolg. Da sich die Erhebungen ausschließlich auf das Bundesland Hamburg beziehen, ergeben sich für die untersuchten Unterrichtsprozesse vorgegebene institutionelle Rahmenbedingungen (Schulorganisation, Lehrpläne, Lehrerausbildungsverordnungen usw.) sowie weitere gesellschaftliche Grundstrukturen, die sich aus den Merkmalen einer Großstadtregion (Urbanität, soziale Schichtung, Verkehrsbeziehungen) ergeben. Daher müssen die schulübergreifenden gesellschaftlichen Einflüsse in dieser Analyse weitgehend ausgeblendet werden; sie finden allerdings indirekt Berücksichtigung, da sie die individuellen Handlungsträger (Lernende und Lehrende) beeinflussen (z.B. Sozialschicht der Eltern).

1.1.2 Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht

Für die wissenschaftliche Begleitung des PLUS wurde ein hypothetisches Wirkungsmodell für den Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben entworfen, aus dem Vorschläge für Veränderungen in der Schulpraxis entwickelt, Maßnahmen für die Lehrerfortbildung geplant und Kriterien für die projektbegleitende Evaluation gewonnen werden können (vgl. May 1994c).

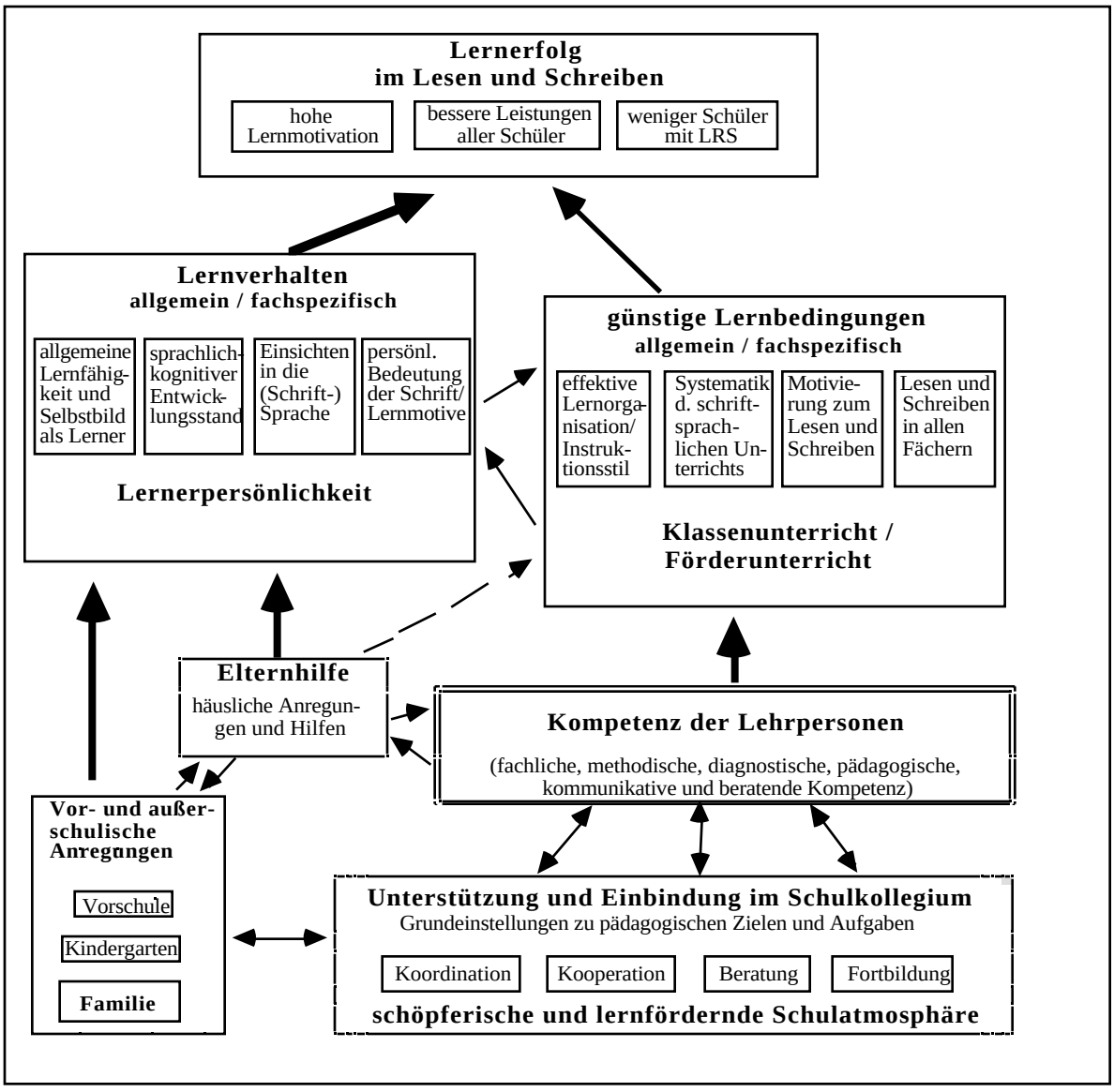


Abbildung 1.1.2: Wirkungsmodell des lernförderlichen Unterrichts im Lesen und Schreiben

Der Lernerfolg im Rahmen des schulischen Unterrichts wird in diesem Modell (siehe Abbildung 1.1.2) im Hinblick auf drei Ziele definiert, die im Laufe der Zeit soweit wie möglich zu realisieren sind:

(1) möglichst hohe Lernmotivation der Schüler

(2) bessere Leistungen in der Klasse insgesamt

(3) möglichst wenige Kinder mit andauernden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

Das Wirkungsmodell unterscheidet zwei grundlegende Wirkungsstränge für den Lernerfolg der Schüler, die in komplexer Weise ineinandergreifen und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. May 1994c):

(a) Die *Persönlichkeit der Lernenden*, durch die ihre *individuellen Lernvoraussetzungen* bestimmt werden, wird in hohem Maße durch Faktoren des *außerschulischen Umfeld*s (Familie, soziokulturelle Lern- und Anregungsbedingungen) beeinflusst.

(b) Die *Lernbedingungen in der Klasse* werden entscheidend durch die *Unterrichtsorganisation* und das *Interaktionsverhalten der Lehrer* gegenüber den Schülern bestimmt, deren Handlungsmöglichkeiten ihrerseits von den Bedingungen in der Schule und den Merkmalen des Kollegiums beeinflusst werden.

Die wichtigsten *Lernvoraussetzungen des Kindes* gehören beim Schriftspracherwerb sind sprachlich-kognitiver Entwicklungsstand, seine allgemeine Lernfähigkeit und sein Selbstbild als Lernender, seine gegenstandsspezifischen Vorkenntnisse (Einsichten in den Aufbau von Sprache und Schrift) sowie seine Erfahrungen der persönlichen Bedeutsamkeit des Schriftsprachgebrauchs. Ein wesentlicher Teil dieser Lernvoraussetzungen, die die gesamte Persönlichkeit des Kindes umfassen (und daher auch umfassender als „Lern*er*voraussetzungen“ begriffen werden), können nicht direkt von der Schule beeinflusst werden, sondern werden wesentlich von außerschulischen Faktoren (wie den Anregungsbedingungen im Elternhaus und in der weiteren Umwelt des Kindes, seine vorschulischen Lernerfahrungen, außerschulische Förderangebote usw.) bestimmt. Lernvoraussetzungen werden in unserem Wirkungsmodell jedoch nicht als statisch angesehen, sondern als eine sich im schulischen und außerschulischen Lern- und Entwicklungsprozess ständig verändernde Gesamtheit der persönlichen Lernbedingungen eines Kindes.

Gerade in den Anfangsphasen des Schriftspracherwerbs wird ein Großteil der Lernprozesse durch die Instruktionen der Lehrenden im Unterricht gesteuert, und auch die individuelle Verarbeitung schriftsprachlicher Handlungserfahrungen (learning by doing) geschieht im Rahmen und infolge des schulischen Unterrichts. Infolgedessen werden die aktuellen Lern(er)voraussetzungen ständig durch den Unterricht und die Lehrenden beeinflusst. Gleichzeitig muss ein schülerorientierter Unterricht auch stets die Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigen und aufgreifen, so dass Lern(er)voraussetzungen und Unterricht sich wechselseitig bestimmen. Der Unterricht regt Lernprozesse und damit fortschreitende Lernstände an, die es wiederum ermöglichen, anspruchsvollere und komplexere Aufgaben im Unterricht zu behandeln.

Der Lernerfolg hängt demnach entscheidend davon ab, wie das Kind seine Lern(er)voraussetzungen nutzen kann, um sich produktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Zwar kann der *Unterricht* nicht direkt beeinflussen, wie rasch und ökonomisch das einzelne Kind neue Informationen verarbeitet und welche schriftsprachlichen Erfahrungen es außerhalb der Schule sammelt. Jedoch kann der Unterricht wesentlich dazu beitragen, dass die verfügbare Lernzeit möglichst effektiv genutzt wird. Die für einen förderlichen Unterricht (Klassenunterricht und andere schulische Förderangebote) entscheidenden Faktoren bestehen in der Schaffung einer günstigen *Lernorganisation* (z.B. die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Unterrichtsangebot, Herausbildung von Arbeitsroutinen), in der *Systematik* des schriftsprachlichen Unterrichts (z.B. Abfolge der Lernangebote, Vermeidung von Einseitigkeiten beim Erarbeiten von Prinzipien), in Maßnahmen zur *Motivierung* zum Lesen und Schreiben (z.B. durch interessante Projekte, anerkennende und stimulierende Rückmeldungen) und im häufigen *Lesen und Schreiben in allen Schulfächern*.

Diese für die Lerneffektivität förderlichen Unterrichtsbedingungen hängen neben den materiellen Voraussetzungen und dem institutionellen Rahmen entscheidend von der *Kompetenz der Lehrpersonen* ab, das heißt ihren fachlichen, methodischen, diagnostischen, pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten. Darüber hinaus beeinflussen die Lehrpersonen über ihr *Modellverhalten* (z.B. durch ihren persönlichen Umgang mit Schwierigkeiten) die Lernenden, und sie können indirekt auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden wirken, indem sie z.B. die Eltern und andere Personen hinsichtlich der Gestaltung der außerschulischen Lernumwelt beraten. Die Kompetenz und die Möglichkeiten der Lehrpersonen zur Schaffung eines lernförderlichen Unterrichts hängen nicht nur von ihren allgemeinen persönlichen Voraussetzungen und ihrer Qualifikation ab, sondern werden nicht unwesentlich durch die Schulatmosphäre, die sie mitgestalten, bedingt. Dazu gehören Faktoren wie die Kooperation zwischen den Lehrpersonen, die Koordination und gegenseitige Beratung sowie die schulinterne Fortbildung (z.B. im Rahmen themenbezogener Konferenzen), das gesamte Lehr- und Lernklima in der Schule sowie die „Grundübereinkünfte“ über pädagogische Aufgaben und Ziele unter den Lehrern.

1.1.3 Unterricht und Förderunterricht

Bei der wissenschaftlichen Betrachtung des schulischen Unterrichts wird in den meisten Studien nicht zwischen dem Klassenunterricht für alle Kinder und dem gezielten Förderunterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten bzw. mit besonderen Begabungen differenziert. Während ein Teil der Studien bei der Wirkungsanalyse des Unterrichts nur den Klassenunterricht betrachtet und den Förderunterricht ausblendet (z.B. Valtin 1981; Treiber & Weinert 1985; Helmke 1988; Schneider, Stefanek & Dotzler 1997), lassen die Effektstudien zur Wirkung des Förderunterrichts in der Regel den Klassenunterricht außer Betracht (z.B. Atzesberger & Frey 1977;

Wolfslast 1980; Rainer 1982; Seyfried & Rop 1985; Tacke, Nock & Staiber 1987; siehe auch Mannhaupt 1994b). Dagegen soll im aktuellen Forschungsprojekt die Tatsache berücksichtigt werden, dass in vielen Schulen ein zusätzlicher Förderunterricht angeboten und vielfach in enger Abstimmung mit dem regulären Klassenunterricht organisiert wird, so dass er von diesem nicht ohne weiteres isoliert werden kann. Dementsprechend muß bei der Bestimmung der förderlichen Wirkungen der Schule das Zusammenspiel beider Formen des Unterrichts analysiert werden.

1.1.3.1 Unterricht und Förderunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Bestandteile des Begriffes „Förderunterricht“ weisen darauf hin, dass es sich um eine besondere Form des Unterrichts handelt, der sich wie jede Art des Unterrichts von anderen pädagogisch bestimmten Interaktionsprozessen abgrenzen läßt: „Von anderen Kommunikations-, Lern- und Sozialisationsprozessen unterscheidet sich Unterricht zunächst durch seine pädagogische *Intentionalität*. Unterricht zielt absichtsvoll nicht unmittelbar auf die Lösung eines Sachproblems ab, sondern auf die Veränderung von Menschen, bezogen auf eine Vorstellung von wünschenswerter Bildung (...) oder wenigstens von einer auf einen Erfahrungsbereich beschränkten wünschenswerten Verhaltensdisposition.“ (Schulz 1974, 592)

Allerdings geht die erziehungswissenschaftliche Diskussion in jüngerer Zeit davon aus, dass Unterricht nicht nur als zielgerichteter und zweckbestimmter Prozess zu betrachten ist, dessen Ergebnis weitgehend planbar erscheint. In handlungstheoretischer bzw. konstruktivistischer Sicht erscheint Unterricht demgegenüber eher als „Versuch, Nicht-Planbares planbar zu machen“ (Röber-Siekmeyer 1997, 34), denn ob der pädagogischen Intention das erwünschte Ergebnis folgt, ist von der unterrichtenden Lehrperson nur bedingt zu beeinflussen: „Einen Ball kann man zwar nur auffangen, wenn er auch geworfen wird, nicht früher und nicht später. Aber aus dem Ballwurf folgt nicht schon ein Nexus mit der Kausalität des Auffangens“ (Schorr 1990, S. 119f; zit nach ebd.). Daher garantiere nach Röber-Siekmeyer auch „eine scheinbar optimale Unterrichtsplanung nicht den Lernerfolg aller Kinder“. Denn: „Sowohl Erfolge als auch Misserfolge der Kinder sind Konsequenzen von Handlungen, deren Basis Hypothesen sind. Misserfolge geben weder objektiv Auskunft über die Fähigkeiten derjenigen, die den Ball geworfen hat, der Lehrerin, noch über das Leistungsvermögen derjenigen, die ihn auffangen sollten, der Kinder. Sie zeigen lediglich, dass dieser Wurf, die Planung nicht zu den erhofften Zielen geführt hat. Und sie fordern auf, die Handlung neu zu überdenken und in einigen Bereichen zu verändern. Die Reflexion kann an allen Punkten des komplexen Unterrichts ansetzen: an den Einschätzungen der gesamten Klasse oder einzelner Kinder, an der methodischen Dar-

bietung des Stoffes, an seiner inhaltlichen Analyse, an der Gestaltung der eigenen Lehrerrolle, an den organisatorischen Bedingungen des Unterrichts." (Röber-Siekmeyer, ebd., S. 34).[9]

Sieht man die Hauptaufgabe des Unterrichts für die Sicherung des Lernerfolgs darin, „anspruchsvolle Lehrplanvorgaben auf Schülervoraussetzungen zu beziehen", so ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Schüler mit schwächeren Leistungen in besonderer Weise zu beachten. Eine starke „Förderorientierung" der Schule führt jedoch keineswegs zu einer Nivellierung von Leistungen auf schwächerem Niveau, wie die Ergebnisse der ehemaligen DDR zeigen. So belegen z.B. die im Rahmen der „Third International Mathematics and Science Study" (TIMSS) erhobenen deutschen Vergleichsergebnisse sogar kleine Vorteile in den Durchschnittsleistungen in den neuen Bundesländern (Baumert et al. 1997). „Die besondere Verantwortung, die Lehrer für schwächere Schüler in der DDR hatten, resultierte in nachweisbaren Förderungserfolgen, die das Leistungsniveau insgesamt angehoben haben." (Herz 1997)

Während mit dem Begriff Förderunterricht früher meist spezielle Maßnahmen für eine bestimmte Gruppe von Schülern (z.B. besonders lernschwierige oder auch besonders begabte Kinder) gemeint werden (z.B. zur Beseitigung auffallender Lernrückstände), wird gerade in jüngerer Zeit von einigen Autoren ein genereller Unterschied zwischen Unterricht und Förderunterricht negiert. Im Bericht über eine bundesweite Schulleitertagung des „Arbeitskreises Grundschule" wird sogar jede Unterscheidung zwischen beiden Begriffen aufgehoben: „Fördern ist eine der zentralen Aufgaben der Institution Schule. Aus dem Verfassungsauftrag, jedes Kind in seinen Kräften und Fähigkeiten bestmöglichst zu fördern, leitet sich der Rechtsanspruch auf ein alters- und entwicklungsgerechtes Bildungsangebot ab. *Jeder Unterricht*, jede Schulstufe, jede Schule *ist somit „Förder-Unterricht"*, „Förder-Stufe", „Förder-Schule" bzw. hat den Auftrag, es zu werden." (Burk 1993, S. 8; *Hervorhebung PM*) Förderunterricht wird demgemäß ausschließlich als Binnendifferenzierung verstanden, da „äußere Differenzierung nach Leistungs- oder Niveaugruppen (...) dem freisetzenden, sozialen und integrativen Auftrag der Grundschule widersprechen." (ebd., S. 11) Förderunterricht wird hiernach also als integraler Bestandteil des Klassenunterrichts aufgefasst.

Mit dieser Gleichsetzung der Ziele von Klassen- und Förderunterricht ist manchmal die Erwartung verbunden, dass eine Verbesserung des Klassenunterrichts automatisch auf Dauer zu einer vollständigen Vermeidung gesonderter Fördermaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder zumindest zu einer deutlichen Verminderung von zusätzlichem Förderunterricht führen wird. Dementsprechend wird teilweise nicht zwischen Klassenunterricht für alle Kinder und gezieltem Förderunterricht für ausgewählte Kinder unterschieden. Insbesondere im Rahmen der

[9] Die relative Unabhängig des Lernfortschritts der Kinder vom schulischen Unterricht läßt sich an vielen Beispielen demonstrieren. So konnte z.B. für die schriftsprachliche Lernentwicklung in der Grundschule gezeigt werden, dass die Herausbildung typischer Schreibungen auch unter verschiedenartigen Lehrgangskonzepten – hier im Vergleich von Schulen in der ehemaligen DDR und der BRD untersucht – weitgehend ähnlich verläuft (May 1991a, siehe auch Brügelmann 1997). Auf der anderen Seite unterscheiden sich unter gleichen Unterrichtsbedingungen die Schreibleistungen von Jungen und Mädchen – auch als Folge individueller Bedeutungsunterschiede des Wortmaterials (May, Brügelmann & Richter 1993).

Konzeption des „Offenen Unterrichts“ werden Differenzierungen nicht zwischen verschiedenen Organisationsformen des Förderns, sondern zwischen verschiedenen Funktionen des Förderunterrichts für den Lernprozess erörtert. Entsprechend unterscheidet Brügelmann (1994a) fünf verschiedene Förderkonzeptionen im Rahmen offener Unterrichtsformen, von denen er die ersten beiden als Bestandteil einer allgemeinen Verbesserung von Unterricht versteht (z.B. durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer, Vermehrung von Unterrichtsstunden):

„a) Aktivitäten und Anforderungen qualitativ verändern, d.h. Unterricht insgesamt stärker auf die Lebenswelt der Kinder und auf ihre persönlichen Interessen beziehen;

b) im Unterricht Kindern mit Schwierigkeiten mehr Zeit geben, vielfältigere Aufgaben anbieten und mehr Unterstützung sichern;

c) die gleichen Aufgaben und Angebote stellen, aber eine intensivere Bearbeitung fordern, kurz: denselben ‚Stoff‘ mehr üben;

d) inhaltlich das gleiche Angebot stellen, aber Arbeits- und Sozialform stärker strukturieren;

e) grundsätzlich andere oder systematisch strukturierte Inhalte auswählen.“ (Brügelmann 1994a, S. 18f)

Unabhängig von der Form des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts gilt es zu beachten, dass die schulischen Fördermaßnahmen stets in einem Zusammenhang stehen, dessen Wechselwirkungen bei der Analyse zu berücksichtigen sind:

- Im Klassenunterricht werden im Allgemeinen die Grundlagen des Lernens vermittelt. Ein erfolgreicher Klassenunterricht leistet daher stets auch einen entscheidenden Beitrag zur Verhinderung manifester Lernschwierigkeiten (Prävention). Der beste Förderunterricht ist entsprechend in sehr vielen Fällen ein guter Klassenunterricht.
- Häufig werden im Förderunterricht gleiche oder ähnliche Lehr- und Lernmethoden verwendet, die sich allerdings durch das Ausmaß an Systematik und an Intensität von der Übungspraxis im Klassenunterricht unterscheiden. Didaktisch-methodisch sind die Gemeinsamkeiten zwischen Klassenunterricht und Förderunterricht meist größer als die Unterschiede (vgl. dazu Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 303).
- Der Förderunterricht ist in seinen verschiedenen Formen stets in irgendeiner Weise auf den Klassenunterricht bezogen. Dies geschieht meist durch Absprachen zwischen den beteiligten Lehrpersonen über Inhalte und Methoden, durch Austausch von Erfahrungen oder durch gezielten Informationsaustausch über die Lernerpersönlichkeit der Kinder.
- Im Klassenunterricht zeigen sich die Lernschwierigkeiten, wegen denen ein Teil der Kinder eine gezielte Förderung erhält. Der Förderunterricht soll dazu beitragen, dass ein

Kind mit (anfänglich) besonderen Lernschwierigkeiten (auch) im Klassenunterricht selbstständig und erfolgreich weiterlernen kann (Transfer individueller Lernstrategien).

- Insbesondere die Formen des integrativen Förderunterrichts sollen auch dazu beitragen, den Klassenunterricht zu verbessern, z.B. indem auch im Klassenunterricht mit Hilfe von förderdiagnostischen Maßnahmen gezielter auf die Schwierigkeiten einzelner Kinder eingegangen wird, oder indem Erfahrungen aus dem Förderunterricht (z.B. besonders Erfolg versprechende Methoden) in den Klassenunterricht übertragen werden (Transfer von Unterrichtsstrategien).

Daher umfasst die Untersuchung lernförderlicher Wirkungen des schulischen Unterrichts im aktuellen Forschungsprojekt sowohl die Analyse von Merkmalen des allgemeinen, regulären Unterrichts für die gesamte Klasse (Klassenunterricht) als auch – insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Lernschwierigkeiten – die Untersuchung der zusätzlichen Fördermaßnahmen. Zwar werden die beiden Grundformen des Unterrichts zunächst separat betrachtet (Kapitel 3 und 4), später werden jedoch auch die Wechselwirkungen beider Formen für den Lernerfolg analysiert (siehe Kapitel 7).

1.1.3.2 Zur Funktion von Förderunterricht: Alibi für mangelnde Passung oder notwendige Ergänzung des Klassenunterrichts?

Angesichts der engen Verbindung von Klassen- und Förderunterricht wird in der neueren Literatur zur LRS-Förderung die Frage gestellt, ob ein gesonderter Förderunterricht überhaupt sinnvoll sei oder ob die Unterschiede zum Klassenunterricht nicht angesichts stärker geöffneter Unterrichtsformen nicht zunehmend verschwinden. Eine Begründung erfährt der besondere Förderunterricht durch die Tatsache, dass die Leistungsvoraussetzungen und Lernbedingungen der Schüler weit streuen und infolgedessen eine Passung zwischen den Möglichkeiten des Klassenunterrichts und den individuellen Lernerfordernissen um so schwieriger wird, je mehr sich die individuellen Lernbedingungen von den Durchschnittsbedingungen unterscheiden.

Während ein gesonderter Förderunterricht bei Kindern mit besonders weit entwickelten Fähigkeiten (sog. Begabtenförderung) häufig in der Hoffnung auf die Selbststeuerungsmöglichkeiten der Kinder für entbehrlich gehalten wird, wird bei Kindern mit extrem schwachen Lernvoraussetzungen in der Regel übereinstimmend ein besonderer Förderbedarf angenommen. Mit Verweis auf die besonderen Merkmale der zu fördernden Kinder (z.B. erlebtes Scheitern im Erstleseunterricht, Motivationseinbrüche) werden dem Förderunterricht zusätzliche lernwirksame Funktionen zugeschrieben, die im normalen Klassenunterricht nur schwierig herzustellen sind. Förderunterricht wird so als eine Art Lerntherapie verstanden, die wichtige Grundprinzipien des Unterrichts in besonderer Weise realisieren soll.

In einer Übersicht stellt Naegele (1998) folgende Grundprinzipien für die Förderarbeit mit lese-rechtschreibschwachen Kindern auf:

- „Annahme der Kinder mit all ihren Schwierigkeiten und Stärken;
- das uneingeschränkte Auf-sie-Eingehen im Unterricht;
- Lob und Ermutigung;
- Schaffung eines Vertrauensverhältnisses:
- Anbahnung von Erfolgserlebnissen durch kleine Lernschritte;
- Schaffung neuer Motivation für den Erwerb schriftsprachlicher Fertigkeiten in konkreten Handlungsbezügen;
- dem individuellen Lern- und Motivationsstand angemessene Aufgabenstellung bei Einplanung möglichst sofortiger Erfolgsrückmeldungen;
- Positivbewertung bei allen Spielen und Arbeiten der Schüler;
- Einsatz methodisch-didaktisch sinnvoller Materialien/ Medien;
- Wechseln der Übungsformen;
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Aufassungsbereiche (visuell, auditiv, taktil, kognitiv) bei Lernangeboten;
- Konsequenz beim Einüben von Lern- und Arbeitstechniken, beim Durch- und Zuendeführen von Aufgabenstellungen/ Spielen;
- möglichst intensive Zusammenarbeit mit dem Kollegium und den Eltern bezüglich der Entwicklung der Kinder."

(Naegele 1988, S.20; siehe auch Grissemann 1986)

Vergleicht man jedoch diese Prinzipien mit den Anforderungen, die heute an einen zeitgemäßen (Grundschul-) Klassenunterricht gestellt werden, so ergibt sich eine weitgehende Übereinstimmung. Von einem angemessenen Klassenunterricht wird demnach die Realisierung derselben Grundprinzipien erwartet, die auch für den Förderunterrichts gelten. Oder umgekehrt: Der Förderunterricht soll letztlich jene pädagogischen Grundsätze einlösen, die eigentlich auch für einen guten Klassenunterricht gelten, jedoch im Alltag nicht immer realisiert werden.

Eine wesentliche Ursache für das Entstehen von Lernproblemen im regulären Lese- und Schreibunterricht sieht Binder (1992) in einem „Lehrgangsunterricht ... als vorgegebene Folge von Lernschritten", der für viele Kinder entweder eine Überforderung oder eine Unterforderung darstellt. Dieses Problem der „Passung von Lernprozess und Unterricht" könne nicht durch den Ausbau von Förderunterricht gelöst werden, sondern nur „durch eine Veränderung der Schriftsprachdidaktik, die den individuellen Lernwegen aller Kinder besser Rechnung trägt" (Binder 1992, S. 34).

Im Förderunterricht, der für langsamer und schwerer lernende Kinder eingerichtet werde, entwickle sich eine „Helferbeziehung", die zwar wegen der positiven Lehrer-Schüler-Interaktionen in der kleinen Lerngruppe von allen Beteiligten positiv bewertet werde und auch einige Erfolge des meist kleinschrittigen Übens zeitige. Jedoch könne ein solcher Förderunterricht anhaltende Lernschwierigkeiten nicht überwinden, „weil er die Abhängigkeit des Kindes von fremder Hil-

fe, ohne die das Kind nicht lernt, nicht beseitigen kann. Durch die lernhemmende Wirkung vergrößerter Passivität und Fremdbestimmtheit werden die förderlichen Wirkungen der engeren Kooperation von Lehrern und Schülern in der entspannteren Kleingruppenarbeit weitgehend konterkariert.“ (S. 41).

Entsprechend dieser Kritik kann ein zeitlich ausgedehnter Förderunterricht ohne direkte Transferwirkungen auf das Lernen im Klassenunterricht infolge der sinkenden Zuversicht in die Selbstwirksamkeit sogar eine Art „erlernter Hilflosigkeit“ (Seligmann 1979) induzieren. Als eine wesentliche Voraussetzung für die Effektivität der schulischen Förderung fordert Binder (1992) daher, dass „Klassenunterricht und Förderunterricht pädagogisch einheitlich konzipiert werden“, „da Förderunterricht nicht so weit verselbstständigt werden kann, dass er von pädagogischen Prinzipien geleitet werden kann, die nicht zu den im Klassenunterricht realisierten passen.“ (a.a.O.)

Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass sich für bestimmte Risikogruppen aufgrund von Defiziten, die bereits im Vorschulalter erkennbar sind, erhebliche Lernprobleme in der Schule vorhersagen lassen, auch wenn dort relativ günstige Unterrichtsbedingungen vorliegen (Skowronek & Marx 1989; Marx 1992; Jansen u.a. 1999). Nach solchen „epidemiologischen“ Untersuchungen besteht für einen Teil der Schülerschaft aufgrund sehr ungünstiger persönlicher Lernvoraussetzungen von Beginn an ein besonderer Förderbedarf, wenn ihr Scheitern in der Schule verhindert werden soll. Frühzeitiger Förderunterricht erfüllt demnach auch eine wichtige Funktion für die *Prävention von Lernschwierigkeiten*. Hinsichtlich der Ziele und Reichweite werden im allgemeinen drei verschiedene Grundmodelle der Prävention unterschieden (vgl. Huber & Schlottke 1986):

- Die *primäre Prävention* richtet sich in Form einer gezielten Vorbereitung auf das Lernen in der Schule prinzipiell an alle Kinder und umfasst meist spielerische Fördermaßnahmen, mit denen alle Kinder die bekannten Schwierigkeiten des Erwerbs eines Lerngegenstandes erfahrungsgemäß besser meistern können. Die primäre bzw. allgemeine Prävention findet stets vor dem offiziellen Beginn des Unterrichts statt. Sie umfasst sowohl vorbereiteten Unterricht in spielerischer Form (z.B. im Kindergarten oder in der Vorschule) sowie allgemeine Maßnahmen in den Medien (z.B. anregende Fernsehsendungen wie „Sesamstraße“ oder „Sendung mit der Maus“), im Umfeld der Kinder (z.B. Animation von Lernaktivitäten auf Spielplätzen) oder gezielte Aufklärung und Beratung der Eltern (z.B. in Elternschulen).
- Die *sekundäre Prävention* zielt auf eine nach bestimmten Kriterien ausgewählte Gruppe von Kindern, deren Lernen als labil oder gefährdet angesehen wird (sog. Risikogruppe). Dabei soll die sekundäre Prävention möglichst bereits vor dem eigentlichen Unterricht, also bevor die zu befürchtenden Schwierigkeiten auftreten, stattfinden, mindestens jedoch soll die Prävention unterrichtsbegleitend durchgeführt werden, bevor die Schwie-

rigkeiten sich verfestigen können. Die Absicht dieser gezielten präventiven Förderung besteht darin, zu verhindern, dass sich bei einer Risikogruppe die Lernschwierigkeit manifestiert oder sogar verfestigt.

- Die *tertiäre Prävention* setzt bei der Gruppe von Kindern an, bei denen bereits Lernschwierigkeiten festgestellt wurden. Sie soll mit möglichst gezielten Fördermaßnahmen ein weiteres Ausgreifen der Schwierigkeiten und ein umfassendes Versagen verhindern. Die tertiäre Prävention ist bereits therapeutisch orientierte Förderung. Sie bildet in der Regel die Hauptform der schulischen Förderung, die den Kindern erst nach Zuschreibung bestimmter Merkmale des Schulversagens (z.B. Legasthenie) zugeteilt wird.

Ein wesentliches Anliegen der primären und sekundären Prävention besteht darin, einen gesonderten Förderunterricht möglichst von vornherein zu vermeiden, da die damit verbundene Ausgrenzung auch zu einem Entzug von der Teilhabe an schriftsprachlichen Lernaktivitäten der Klassengemeinschaft führt. Diese soziale Teilhabe stellt nach Ansicht von Dehn (1990) einen wichtigen Impuls besonders für schwache Lerner dar. Deshalb stellt sich für Dehn (ebd., S. 113) die Aufgabe, „wie (..) schon bei der Konzeption des Unterrichts für alle Kinder die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der schwachen Schüler mit bedacht werden (können), so dass nicht jeweils erst im Nachhinein das Problem ihrer besonderen Förderung entsteht?“ Die Lösung wird nach diesem Ansatz in einer umfassenden Förderung der Schriftkultur im Klassenzimmer für alle Kinder anstelle einer individuellen Sonderförderung für einzelne Kinder gesehen (Hüttis-Graf & Widmann 1996).

1.2 Lernerfolg in der Grundschule: Erfolgskriterien und Zielkonflikte

Die Bedingungen, die die Wirksamkeit des Unterrichts für den Lernerfolg bestimmen, werden häufig unter dem Begriff „Unterrichtsqualität“ zusammengefasst. Eine frühe Definition von „Unterrichtsqualität“ stammt von Carroll (1964), der in seinem „Modell schulischen Lernens“ den individuellen Lernerfolg eines Schülers als Verhältnis von „aufgewendeter Lernzeit“ und „benötigter Lernzeit“ zu quantifizieren versucht. Der Lernerfolg wird demnach in dem Maße größer, wie die aufgewendete Lernzeit die benötigte Lernzeit überschreitet. Dabei bestimmt sich die aufgewendete Lernzeit aus der dem Schüler zugestandenen Lernzeit sowie aus seiner individuellen Ausdauer, und die benötigte Lernzeit ergibt sich aus der individuellen Fähigkeit des Schülers, aus der Unterrichtsqualität sowie aus der Fähigkeit des Schülers zum Verstehen des Unterrichts (heutzutage auch „Passung“ genannt). Nach dem Modell von Caroll kann also die Unterrichtsqualität über die Möglichkeit der Verminderung der benötigten Lernzeit indirekt den individuellen Lernerfolg beeinflussen. Als wichtigste Merkmale der Unterrichtsqualität sieht Carroll Verständlichkeit, Sequenzierung und Adaptivität (siehe auch Einsiedler 1997a).

Walberg (1981) entwarf in Analogie zu ökonomischen Wachstumsprozessen ein Modell der Bildungsproduktivität („Educational Productivity“), wonach sich die erreichbaren Lernergebnisse in einer asymptotischen Kurve mit degressiver Steigerung einem individuellen Grenzwert annähern. Die Leistungsvarianz wird durch sog. Produktionsfaktoren bestimmt, die sich funktionell gegenseitig stützen und teilweise ersetzen können. Produktionsfaktoren sind in diesem Modell individuelle Bedingungen (Fähigkeit, Motivation und Alter) und Umwelteinflüsse, zu denen Walberg neben Familie und Schulklasse auch Unterricht (Quantität und Qualität) zählt.

Sehr allgemein kann „Unterrichtsqualität“ als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt“, definiert werden (Weinert, Schrader und Helmke 1989, S. 899). Allerdings ist damit noch keine lerntheoretische Bestimmung geleistet. Zudem gibt es bisher keine einheitliche Festlegung des Konstrukts „Instruktionsverhalten“, das die Unterrichtsqualität maßgeblich bestimmt. Einsiedler (1997a) schlägt eine systematische Aufschlüsselung nach folgenden Bereichen vor:

- „Makromethoden des Unterrichts (z.B. entdeckungsorientiertes Vorgehen, dozierendes Vorgehen),
- Mikroverhaltensweisen der Lernsteuerung (z.B. Strukturierungshinweise, Feedback),
- Klassenmanagement,
- Sozialformen (Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit),
- Sozialklima“ (Einsiedler 1997a, S. 228).

Da Unterrichtsqualität und Lernerfolg korrespondierende Begriffe darstellen, bedarf es für die Operationalisierung des Konstrukts „Unterrichtsqualität“ objektivierbarer Zielkriterien für das schulische Lernen, die es erlauben, den Erfolg bzw. Misserfolg des Unterrichts als Grad der Annäherung an diese Ziele zu bestimmen.

1.2.1 Ziele und Zielkonflikte in der Grundschule

Wenn von Unterrichtszielen gesprochen wird, dann wird in der Regel stillschweigend davon ausgegangen, dass die handelnden Lehrpersonen bestimmte Intentionen bewußt anstreben. Dies muss jedoch nicht der Fall sein. Wenn unterschiedliche Veränderungen in verschiedenen Schulklassen feststellbar sind und diese Veränderungen solche Merkmale betreffen, die in der Öffentlichkeit oder in der Wissenschaft als wichtige Zielbereiche der Schule bestimmt sind, kann zwar unter entsprechend kontrollierten Bedingungen angenommen werden, dass es sich (auch) um Wirkungen von Unterricht handelt. Jedoch bedeutet dies nicht unbedingt, dass die handelnden Personen diese Ziele auch erreichen wollten oder überhaupt im Sinn hatten. Wirkungen des Un-

terrichts müssen nicht unbedingt durch vorherige Zielaufstellung der beteiligten Personen verursacht sein. Es ist jedoch auch denkbar, daß eine Lehrerin gar nicht den Ausgleich von Leistungen in ihrer Klasse fördern will, aber es aufgrund ihrer Unterrichtshandlungen trotzdem zum Leistungsausgleich kommt.

Auf diesen Umstand machen Schrader, Helmke & Dotzler (1997) aufmerksam: „In der einschlägigen Forschung wird meist nicht systematisch zwischen den Wirkungen und den Zielen des Unterrichts (als möglichen Bedingungen dieser Wirkungen) unterschieden." (S. 300) Die dem Unterricht (vermutlich) zu Grunde liegenden Ziele und Zielkriterien werden in der Regel nicht direkt, sondern anhand ihrer unterrichtlichen Wirkungen untersucht. Sie stellen auf diese Weise Kriterien dar, anhand derer sich Unterrichtseffekte beschreiben und bewerten lassen, sie stellen dagegen *nicht* bewußt angestrebte Intentionen und auch *nicht* Werte der Lehrer dar, sofern sie nicht als solche erhoben worden sind. Unklar bleibt daher bei dieser Art der Unterrichtsanalyse, „wie die handlungsleitenden kognitiven Strukturen beim Lehrer aussehen, inwieweit sie bewußt repräsentiert und mit subjektiven Theorien verknüpft sind und in welcher Weise sie in unterrichtliches Handeln umgesetzt werden" (ebd., 315; vgl. auch Bromme 1992).

In den folgenden Abschnitten werden schulische Ziele zunächst unabhängig von der subjektiven Sichtweise der unmittelbar beteiligten Personen im Sinne von Kriterien für den Lernerfolg in der Grundschule betrachtet. Um darüber hinaus Aufschluß über den Zusammenhang von bewußten Zielen und Einstellungen der Lehrer einerseits und ihren unterrichtlichen Handlungen und den Wirkungen ihres Unterrichts andererseits zu erhalten, wurden in der vorliegenden Studie auch die Sichtweisen der Betroffenen (Lehrer und Schüler) in mündlichen und schriftlichen Befragungen erhoben (siehe Kapitel 3.1.2.1 und 5.3).

1.2.1.1 Welche Ziele sollen in der Schule erreicht werden?

Die in der Schule anzustrebenden Ziele sind seit langem Gegenstand der allgemeinen gesellschaftlich-politischen und speziell der pädagogisch-bildungspoltischen Diskussion. Seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht werden die pädagogischen Ziele der Institution Schule im Rahmen der allgemeinen Richtlinien, Lehrpläne und Unterrichtshilfen expliziert. Sie unterliegen wie viele andere gesellschaftliche Ziele der fortwährenden Veränderung und sind in den Einzelheiten keineswegs konsensual, wie z.B. die wiederholten Debatten um den Wert und die Aufgaben von Bildung und Ausbildung in einer rohstoffarmen Industriegesellschaft immer wieder belegen. Konsens besteht jedoch im Allgemeinen darüber, dass die Schüler nicht nur reines Wissen vermittelt bekommen sollen, sondern dass sie in der Schule auch soziale Kompetenzen erwerben sollen. Dies zeigt eine kürzlich durchgeführte Repräsentativbefragung, bei der 78 Prozent der mindestens 16 Jahre alten Bundesbürger die Auffassung äußerte, dass die Schule

über die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen hinaus auch die Aufgabe habe, „die Schüler zu erziehen, ihnen wichtige Werte zu vermitteln und die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern“ (Piel 1999, S. 23).

In der pädagogischen Psychologie werden am häufigsten drei Zielbereiche des schulischen Unterrichts untersucht (siehe Fend & Stöckli 1997; Petillon 1997):

(1) *Herausbildung grundlegender Kompetenzen*, deren Beherrschung als notwendige Grundlage für die weitere schulische und berufliche Bildung angesehen wird. Dazu gehören insbesondere die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie weitere schulische Grundfertigkeiten (z.B. sachkundliches Wissen). Ein wesentliches Ziel der Grundschule besteht darin, dass alle Kinder auf diesen Gebieten minimale Grundqualifikationen erwerben. (Was jedoch als Mindestqualifikation angesehen wird, ist nicht gleichermaßen unbestritten.)

(2) *Förderung der Lernmotivation*: Ein weiteres wichtiges Anliegen der Grundschule besteht anerkanntermaßen darin, bei den Kindern eine möglichst positive Einstellung zum Lernen (Lernmotivation) und zu sich selbst als Lernenden (Fähigkeitsselbstkonzept) zu fördern und ihnen vielfältige Möglichkeiten zu geben, tragfähige Lernmotive zu entwickeln.

(3) *Aufbau sozialer Handlungskompetenzen*: Die Schule stellt für die meisten Kinder nach der Familie den wichtigsten Ort sozialen Lernens dar, und insbesondere die weitgehend unselektierte Grundschule ermöglicht den Kindern besonders breite soziale Erfahrungen. Dies erfordert gleichzeitig, das Repertoire sozialer Handlungskompetenzen beträchtlich zu erweitern.

Über die Anteile der verschiedenen Zielbereiche besteht jedoch keineswegs Konsens. Dies zeigen öffentliche Diskussionen um die Ergebnisse aktueller Evaluationsstudien zur Leistung deutscher Schüler im internationalen Vergleich (Baumert, Lehmann et al. 1997) oder zum Schulformenvergleich (Lehmann, Peek & Gänsfuß 1998), die auch unter Bildungsexperten heftig und teilweise sehr emotional geführt werden (siehe Demmer 1997, Tillmann 1997, Brügelmann 1998, Schwarz 1998; zusammenfassend: Brügelmann 1999; kommentierend: Kerstan 1999). Aber auch die übrige Bevölkerung ist eher verunsichert über die zu realisierenden Ziele: So äußern beispielsweise 66 Prozent der aktuell befragten Bundesbürger Zweifel daran, ob „den Schülern in der Schule heute das Wissen vermittelt (werde), das sie wirklich brauchen“ (Piel 1999, a.a.O.).

Aufschluß darüber, welche Prioritäten nach Ansicht der Bevölkerungsmehrheit in der Bildung gesetzt werden sollten, liefern in der Allensbach-Befragung die Antworten auf die Frage, „was Kinder unbedingt in der Schule lernen“ sollten (siehe Tabelle 1.2.1.1).

Tabelle 1.2.1.1: Was sollten Kinder unbedingt in der Schule lernen? *

	Gesamt	West	Ost
Sehr gute Deutschkenntnisse, gute Rechtschreibung	73	74	73
Moderne Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch	53	55	43
Selbstständig arbeiten	48	47	51
Den Umgang mit dem Computer, dem Internet	45	45	43
Selbstbewusstsein entwickeln	44	44	45
Sehr gute Mathematikkenntnisse, gut rechnen können	38	36	46
Teamfähigkeit, dass man mit anderen gut zusammenarbeiten kann	31	32	27
Umgangsformen wie Höflichkeit, Rücksichtnahme, gute Manieren usw.	29	29	30
Umweltbewußtsein	24	25	20
Naturwissenschaftliche Kenntnisse in Biologie, Chemie, Physik	24	21	36
Sich durchsetzen können	23	22	26
Selbstbeherrschung, Selbstdisziplin	21	20	24
Toleranz, Verständnis für andere Religionen und Kulturen	20	21	18
Ehrgeiz entwickeln	20	29	24
Demokratieverständnis erwerben, demokratische Spielregeln	19	20	14
Phantasie und Kreativität entwickeln	19	19	17
Die Zusammenhänge zwischen Politik und Wirtschaft verstehen	18	18	19
Kritikfähigkeit, Protestfähigkeit	18	18	15
Politische Bildung	18	19	13
Historische Kenntnisse, Geschichte	16	17	14
Wirtschaftliches Verständnis	15	15	14
Praktische Fertigkeiten wie Kochen, Hausarbeiten, Werken	14	14	14
Musische Erziehung, Musik und Kunst	11	11	12
Religion	8	8	5
Geisteswissenschaften wie Philosophie und Soziologie	5	6	4
Alte Sprachen wie Latein und Altgriechisch	4	4	3
Anderes	1	1	0,5
Weiß nicht / keine Angabe	1	1	1

* Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach bei 2199 repräsentativ ausgewählten Bundesbürgern im Alter ab 16 Jahre; alle Angaben in Prozent (aus: Piel 1999, S. 22)

Im Bereich der in der Schule zu vermittelnden *kognitiven Fähigkeiten* und Fachkenntnisse liegt der Schwerpunkt nach Ansicht der Bevölkerung eindeutig auf dem Gebiet der mündlich und schriftlich beherrschten Muttersprache (Deutsch und Rechtschreibung: 73 Prozent), mit deutlichem Abstand vor modernen Fremdsprachen (53 Prozent) und weit vor Mathematikkenntnissen (38 Prozent). Im Bereich von *Motivation und Selbstbild* werden die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten (48 Prozent) sowie die Entwicklung des Selbstbewusstseins (44 Prozent) als schulische Ziele relativ hoch eingestuft – mit deutlichem Abstand vor dem Ziel „Ehrgeiz entwickeln". Im Zielebereich *sozialer Handlungskompetenzen und Einstellungen* werden von den Befragten vorrangig Teamfähigkeit (31 Prozent) und Umgangsformen (29 Prozent) als unabdingbar zu fördernden Fähigkeiten genannt; dagegen rangieren Ziele wie Toleranz, Demokratie-

verständnis und Kritikfähigkeit, die von Pädagogen in der Regel als besonders wichtig angesehen werden, mit Anteilen von 18 bis 20 Prozent eher im unteren Bereich der Skala. Bis auf Ausnahmen im Bereich Mathematik/ Naturwissenschaften und moderne Sprachen ergeben sich kaum gravierende Unterschiede zwischen den Bevölkerungsteilen aus West- und Ostdeutschland. Vergleiche zwischen den Bewertungen der Gesamtbevölkerung und den Vorstellungen von Lehrern und Bildungspolitikern hinsichtlich der Einstufung der gesamten Zielebereiche für die Schule sind nicht bekannt; allerdings lassen die vorliegenden Einschätzungen von Lehrern zu fachspezifischen Unterrichtszielen (zum Lese- und Schreibunterricht siehe May 1994c und Abschnitt 1.2.2.3; zum Leseunterricht: Lehmann, Peek, Pieper & Stritzky 1995) darauf schließen, dass es zwar Unterschiede bei der Bewertung einzelner Bereiche geben dürfte (z.B. wird von Experten die Bedeutung von Computerkenntnissen höher eingestuft), jedoch sind vermutlich keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Bewertungstendenzen von Experten und Laien zu erwarten.

Weinert (1999) schlägt eine Differenzierung des in der Schule zu vermittelnden Wissens in drei Lernbereiche vor, die jeweils unterschiedliche Lernformen, Lehrmethoden und Lehrerqualifikationen erfordern (siehe dazu Kapitel 3.2.xxx): Als „*intelligentes Wissen*“ bezeichnet Weinert „ein wohlorganisiertes, eng vernetztes System von flexibel nutzbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in einem bestimmten Sachgebiet“, dessen Erwerb „ein sachlogisch organisiertes, inhaltsspezifisches Lernen (erfordert), bei dem neue Informationen verständnisvoll in die vorhandene Wissensbasis integriert werden.“ Im Unterschied dazu sind für den *Erwerb von Handlungskompetenzen* „eigene Lernprozesse erforderlich, die unter lebensnahen Bedingungen stattfinden müssen. Für diese Form des Lernens ist der (angeleitete) Projektunterricht am besten geeignet.“ Darüber hinaus erwerben die Schüler *metakognitive Kompetenzen,* d.h. „Wissen über das eigene Wissen und seine zweckmäßige Nutzung“, durch „angeleitete und reflektierte Erfahrungen mit dem eigenen Lernen“; dies geschieht nach Weinert vermutlich „am besten beim selbstständigen Lernen, freier geistiger Tätigkeit und in der Gruppenarbeit“ (ebd., S. 34).

1.2.1.2 Vereinbarkeit kognitiver und motivational-affektiver Ziele

Entgegen manchen Befürchtungen von Pädagogen, dass es zwischen der Förderung von Leistungen einerseits und der Verbesserung motivationaler und affektiver Zustände bei den Schülern unüberbrückbare Gegensätze gebe, ergaben mehrere Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, dass die Förderung beider Zielebereiche im Unterricht grundsätzlich kompatibel ist und dass es bei der praktischen Förderung eine hohe Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Unterrichtszielen gibt.

Helmke & Schrader (1990) untersuchten Merkmale des Mathematikunterrichts während des fünften Schuljahres hinsichtlich der Auswirkungen auf Lernerfolg, wobei folgende drei Kriterien verwendet wurden: Leistungsentwicklung, Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit sowie Einstellung zum Fach Mathematik. Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurde eine Gruppe von Klassen ermittelt, bei denen alle drei Zielkriterien eines guten Unterrichts in überdurchschnittlichem Maße verwirklicht waren. Diese „Positivklassen" zeichneten sich nicht nur durch eine starke Aufgabenorientierung und eine hohe Adaptitivät aus, sondern vor allem durch eine ausgeprägte „Langsamkeitstoleranz", das bedeutet die Tendenz von Lehrern, ihren Schülern genügend Zeit zum Überlegen zu lassen und auch langsame Reaktionen zu tolerieren.

Eine Untersuchung von Gruehn (1995) zum Mathematikunterricht in siebten Klassen legte als Zielkriterien für Unterrichtserfolg die Leistungsentwicklung in Mathematik, die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts für Mathematik sowie die Veränderung der Schulfreude zu Grunde. Die Klassen wurde danach gruppiert, inwieweit die Lehrer in ihrem Unterricht nach Einschätzung von Beobachtern diesen Kriterien entsprachen. Auch in der Studie von Gruehn ergaben sich im wesentlichen keine Konflikte zwischen den verschiedenen Zielen. Besonders zieladäquate Klassen wiesen in besonderem Ausmaß Unterrichtsmerkmale wie Interaktionstempo und effektive Zeitnutzung auf, außerdem zeichneten sie sich durch eine in affektiver Hinsicht positive Lehrer-Schüler-Beziehung aus. Im Unterschied zur Studie von Helmke & Schrader (1990) zeigte der Unterricht dieser Klassen allerdings eher ein geringes Ausmaß an Adaptivität.

Im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie definierten Weinert & Helmke (1996) Unterrichtserfolg mit verschiedenen kognitiven und affektiv-motivationalen Kriterien: Leistungsentwicklung (Arithmetik und mathematisches Problemlösen), positives Fähigkeitsselbstbild für Mathematik, Lernfreude in Mathematik sowie zusätzlich Ausgleich von Leistungsunterschieden in der Klasse. Aus einem Pool von insgesamt 47 untersuchten Grundschulklassen (2. bis 4. Schuljahr) destillierten sie mit Hilfe von Clusteranalysen eine Gruppe von 13 „Optimalklassen", die hinsichtlich aller Zielkriterien positive Ergebnisse erzielten. Ein Vergleich dieser „Optimalklassen" mit den übrigen Klassen ergab Unterschiede im Hinblick auf die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, die Effektivität der Klassenführung, die Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten, die individuelle Unterstützung der Lernenden sowie die Variabilität der Unterrichtsformen unterscheiden. Hingegen zeigten sich keine Differenzen beim sozialen Klassenklima und bei der Anpassung des Unterrichts an wechselnde situative Bedingungen.

Dieses Ergebnis wurde in einer weiteren Auswertung der SCHOLASTIK-Daten für den Zeitraum 3. und 4. Schuljahr von Schrader, Helmke & Dotzler (1997) bestätigt, die die kognitiven und affektiv-motivationalen Zielkriterien für erfolgreichen Unterricht weiter ausdifferenzierten. Im Leistungsbereich wurde der Lernerfolg in Mathematik (Arithmetik, Textaufgaben) und Deutsch (Rechtschreiben) erhoben. Zusätzlich wurde die Verbesserung der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit als Zielkriterium herangezogen. Als affektiv-motivationale Zielkriterien dienten das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit (getrennt für Mathematik und Deutsch),

die Einstellung gegenüber diesen Fächern (Freude am Fach Mathematik bzw. Deutsch) sowie der Abbau von Leistungsangst. Schließlich wurde noch die Verbesserung des Lernverhaltens der Schüler bei den Hausaufgaben herangezogen. Aufgrund von Faktorenanalysen konnten daraus die übergreifenden Merkmalsbereiche „kognitive Leistungssteigerung“ und „Verbesserung affektiver Schülermerkmale“ als zwei verschiedenartige Kriterien für Unterrichtserfolg aufgestellt werden. Dabei ließen sich die kognitiven Zielkriterien besser vorhersagen als die affektiven Merkmale. Mit Hilfe von Clusteranalysen wurden sowohl Klassen identifiziert, die in beiden Merkmalsbereichen günstige bzw. ungünstige Ergebnisse erzielen, als auch Klassen, die nur in einem Merkmalsbereich günstige Werte und in dem anderen ungünstige Werte zeigen. Das bedeutet, dass Zielkonflikte zwischen kognitiven und affektiv-motivationalen Erfolgskriterien erscheinen können – aber nicht müssen. Erfolg versprechende Unterrichtsmerkmale sind auch hier in besonderem Maße die Klassenführung und die Klarheit des Unterrichts. Darüber hinaus erwiesen sich Strukturierung, Soziales Klima, Unterstützung, Förderungsorientierung und methodische Variabilität als bedeutsam.

In seiner Zusammenfassung der Ergebnisse der Münchener Grundschuluntersuchungen (siehe Weinert & Helmke 1997) und der Berliner Sekundarstufenstudien (siehe Baumert et al. 1986, 1987, 1989) kommt Baumert zu dem Schluss, dass „im Hinblick auf eine optimale Leistungs- und Motivationsförderung (..) auf der Ebene der Unterrichtsmerkmale kein ernsthaftes Verträglichkeitsproblem zu erkennen (ist), das eine Balancierung und Optimierung von Elementen der Unterrichtsführung erforderte. Vielmehr deuten sich kumulative Effekte einer effizienten Klassenführung, einer stofforientierten, klar strukturierten und auf intelligente Übungsformen gestützten Unterrichtsgestaltung einerseits und einer sozial kompetenten, schülerzugewandten und Zeit zur Entfaltung gewährenden Interaktion andererseits an.“ (Baumert 1997, 321).

Während es aus objektiven Gründen keine Diskrepanzen zwischen den Bereichen der kognitiven und motivational-affektiven Ziele geben muß, lassen sich bei Lehrern offenbar unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich verschiedener Zielebereiche finden. So ergaben sich in der Voruntersuchung zum PLUS (May 1994c) innerhalb der Grundschullehrer drei Gruppen mit unterschiedlichen Zielepräferenzen: erstens Lehrer, die im schriftsprachlichen Unterricht in erster Linie Fertigkeitsziele bevorzugen; dem stehen zweitens jene Lehrer gegenüber, die vorwiegend Motivationsziele anstreben; die dritte Gruppe hingegen strebt beide Zielebereiche gleichermaßen an. Bei der Analyse der Lernförderlichkeit (gemessen an der Rechtschreibleistung) ergaben sich Vorteile der dritten Gruppe mit ausgewogenen Unterrichtszielen gegenüber den beiden Gruppen mit mehr oder weniger einseitiger Präferenz.

Demnach wird der Lernerfolg in der Grundschule durch die ausgewogene Unterstützung sowohl von kognitiven als auch von motivational-affektiven Zielen eher befördert. Entsprechend werden im aktuellen Projekt nicht nur messbare Leistungen als Erfolgskriterium herangezogen, sondern darüber hinaus auch Motivation und Einstellung zum Lernen (siehe Abschnitt 1.4.3.2)

1.2.2 Lernen, Leistung und Lernerfolg

Die Begriffe Lernen, Lernschwierigkeiten, Leistung und Lernerfolg werden in der Diskussion um die Qualität des schulischen Unterrichts häufig in einem Zusammenhang verwendet, der die unterschiedlichen Bedeutungen ungenügend berücksichtigt. Die Bezeichnungen Lernen und Leistung werden teilweise synonym verwendet, während Lernerfolg nicht selten als Gegenteil von Lernschwierigkeiten aufgefasst wird. Tatsächlich bezeichnen diese Begriffe jedoch unterschiedliche Sachverhalte. Der Erwerb der kulturellen Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen usw. in der Schule beinhaltet einen langwierigen Lernprozess, dessen Ergebnisse als Leistungen, zu denen die Kinder dann zunehmend in der Lage sind, feststellbar sind, jedoch geht die durch Lernen erworbene Leistungsfähigkeit in der Regel weit über die in den Prüfungen erhobenen Leistungsnachweise hinaus. Gleichzeitig können die Kinder bei den Leistungsüberprüfungen häufig ihre erworbenen Fähigkeiten nicht voll einsetzen. Vereinfacht kann davon gesprochen werden, daß die Leistungen das Ergebnis des Lernens darstellen. Lernen und Leisten stellen auch in anderer Hinsicht verschiedene Vorgänge dar: Beim Erbringen eines geforderten Leistungsnachweises kommt es meist darauf an, Fehler möglichst zu vermeiden. Dagegen umfasst das Lernen immer auch die Erprobung neuer Möglichkeiten und die Auswertung der damit verbundenen Fehler. Besonders bei komplexen Lernvorgängen, die als Problemlöseprozess verlaufen, sind Umwege und Fehler unvermeidlich; das Vermeiden von Fehlern würde das Lernen in vielen Fällen geradezu verhindern (siehe May 1986b).

1.2.2.1 Bezugsnormen für Lernschwierigkeiten

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe Lernschwierigkeit und Lernerfolg im Lesen und Schreiben behandelt. Deren Bestimmung bilden die Grundlage für die Entscheidung, welche Kriterien für die empirische Analyse der Lernförderlichkeit herangezogen werden sollen.

In der Pädagogischen Psychologie wird unter schulischen Lernschwierigkeiten im Allgemeinen eine Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlich erreichten Leistungen verstanden, wobei sich diese Abweichung auf bestimmte Maßstäbe oder Normen bezieht. Nach Heckhausen (1974) lassen sich drei verschiedene Bezugsgrößen für die Bewertung der Lernschwierigkeiten heranziehen (siehe auch Zielinski 1980, S. 16):

(1) soziale Bezugsnorm: die Leistung eines Schülers liegt deutlich unter dem Durchschnitt seiner jeweiligen Bezugsgruppe;

(2) individuelle Bezugsnorm: die Leistungen eines Schülers werden im Vergleich zu früheren Leistungen erheblich schlechter;

(3) sachliche Bezugsnorm: ein Schüler erreicht ein bestimmtes Lernziel nicht.

Demgemäß schlagen Weinert & Zielinski (1977, 294 f) folgende Bestimmung des Begriffs *Lernschwierigkeit* vor: „Von Lernschwierigkeiten soll gesprochen werden, wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen institutionellen, sozialen oder individuellen Bezugsnormen (Standards, Anforderungen, Erwartungen) liegen oder wenn das Erreichen von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden führen."

Diese Bestimmung des Begriffs „Lernschwierigkeit" unterscheidet sich hinsichtlich der Offenheit für verschiedene Operationalisierungen von früheren sonderpädagogischen Definitionen, die je nach Ausmaß und Schweregrad der Probleme begrifflich zwischen Lernschwierigkeit, Lernproblem und Lernbehinderung unterscheiden (siehe Kanter 1974). Insbesondere die Bezeichnung „Lernbehinderung" hat sich für die empirische Forschung als hinderlich erwiesen, da eine operationale Definition dieses Begriffes nur auf der schulorganisatorischen Ebene möglich ist: als „lernbehindert" gelten üblicherweise Schüler, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen (Kanter 1974). Für die empirische Integrationsforschung schlägt daher Haeberlin (1991, S. 170) anstelle dessen den Begriff „schulleistungsschwach" vor, der mit Hilfe von Schulleistungstests operationalisiert werden kann.

1.2.2.2 Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Legasthenie?

Im Bereich der schriftsprachlichen Leistungen ist mit dem Begriff „Legasthenie" (engl. „dyslexia" bzw. „reading disability") für lang andauernde Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens eine Bezeichnung verbreitet, mit der durchschnittlich intelligente bzw. in anderen Schulfächern unauffällige Kinder von anderen Kindern abgegrenzt werden sollen, die neben den schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten auch weitere Schulleistungsschwächen und/ oder Intelligenzdefizite aufweisen (Linder & Grissemann 1972). Diese sog. *Diskriminanzdefinition* beruht auf der Annahme, dass sich verschiedene Typen schriftsprachlichen Leistungsversagens nach Erscheinungsbild, Ätiologie, Genese und/ oder spezifizierte Therapiemaßnahmen differenzieren lassen. Für diese Annahme fehlen jedoch bis heute schlüssige empirische Belege (vgl. Valtin 1975, Scheerer-Neumann 1979, Schneider 1994), und der entsprechende Forschungsansatz, der in erster Linie auf Vergleichen intelligenz-parallelisierter Gruppen mit unterschiedlichen Leistungen im Lesen und Rechtschreiben beruht, wird methodisch seit langem in Frage gestellt (siehe z.B. Schlee 1976).

Angesichts dieser Widersprüche schlug Weinert bereits 1977 vor, den Terminus *Legasthenie* bzw. *Lese-Rechtschreib-Schwäche* trotz der Kritik am Konzept der klassischen Legasthenieforschung nicht einfach abzuschaffen, sondern – in Analogie zum Begriff der allgemeinen Lern-

schwierigkeit – als „Sammelbegriff für alle von einer definierten Norm deutlich abweichenden Lese- bzw. Rechtschreibleistungen“ zu verwenden. Diesem Vorschlag hat sich die Mehrheit der Forscher in der pädagogischen Psychologie angeschlossen. Um darüber hinaus den etikettierenden Ausdruck „Schwäche“ zu vermeiden, werden in diesem Zusammenhang die Begriffe „Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“ (LRS) oder „Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben“ bevorzugt, die entsprechend dem Vorschlag von Weinert (1977) als Sammelbegriff für alle andauernden Lern- und Leistungsprobleme im Lesen und/ oder in der Rechtschreibung verstanden werden.

1.2.2.3 Lernerfolg als Erwerb von Minimalkenntnissen

Die Tatsache, dass eine „gute Rechtschreibung“ von den meisten Bürgern als ein unbedingtes Lernziel der Schule angesehen wird, weist auf die hohe gesellschaftliche und persönliche Bedeutung der schriftsprachlichen Fertigkeiten hin. Damit ist jedoch noch nicht geklärt, was unter einer „guten“ Rechtschreibung zu verstehen ist bzw. bis zu welchem Mindestniveau die orthographischen Fähigkeiten entwickelt sein müssen, um von einem „Lernerfolg“ im Lesen und Schreiben sprechen zu können. Die immer wieder öffentlich diskutierte Frage, ob die in der Schule erworbenen schriftsprachlichen Fertigkeiten als Lernerfolg einzuschätzen sind, oder ob die Leistungen in der Schule im Laufe der Jahre eher abnehmen, ist allein deshalb schwer zu beantworten, weil sich sowohl die öffentlichen Erwartungen an die Funktion der Schule (wachsender Aufgabenkatalog) als auch die gesellschaftlichen Anforderungen an die fachlichen Fertigkeiten (umfassende Literalisierung) ständig verändern. Zudem hat die Evaluation schulischer Leistungen in Deutschland nach internationalen Maßstäben bisher nur relativ schwache historische Traditionen (vgl. Ingenkamp & Schreiber 1989; Schreiber 1991), so dass bisher kaum kontrollierte Studien zur großräumigen Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen deutscher Schüler existieren. Überdies weisen viele Untersuchungen erhebliche methodische Mängel auf, und die Ergebnisse verschiedener Studien lassen sich infolgedessen kaum miteinander vergleichen (siehe Ingenkamp 1989, 1991). Wegen dieses Mangels an wissenschaftlich kontrollierten Untersuchungen sind sowohl die Klagen über angeblich ständig sinkende Rechtschreibleistungen deutscher Schüler[10] als auch die Feststellung angeblich verbesserter

[10] In einer vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegebenen Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft unter 800 deutschen Firmenchefs klagten laut Angaben im „Hamburger Abendblatt“ (3. 11. 1997) ca. 94 Prozent der Betriebe, die Rechtschreibleistungen junger Leute seien schlechter geworden. Nach Statistiken aus der Wirtschaft brächen etwa 15 Prozent der Lehrlinge ihre Ausbildung ab, weil sie wegen Lese-, Schreib- und Rechenschwäche den Anforderungen nicht gewachsen seien. Werde nichts gegen die Abnahme des Sprachvermögens getan, würden immer mehr junge Leute nicht mehr ausbildungsfähig sein, so dass der Weg in die Dauerarbeitslosigkeit dann für sie programmiert sei. Derartige Katastrophenmeldungen zum Sinken der Kulturleistungen sind schon seit vielen Jahrhunderten belegt und beruhen nach Ingenkamp vermutlich auf einer systematischen Wahrnehmungsverzerrung der älteren Menschen: So glauben Lehrer mehrheitlich auch dann an eine Verschlechterung der Schulleistungen im Laufe ihrer eigenen Unterrichtspraxis, wenn sich die Leistungen nach Testdaten objektiv verbessert hatten (Ingenkamp 1989).

Schulleistungen[11] vorläufig wenig aussagekräftig (siehe May 1995f, ausführlicher: Brügelmann 1999).

Angesichts des Fehlens von verbindlichen Standards zur Feststellung und Bewertung des Lernerfolgs im Lesen und Schreiben werden die Erfolgskriterien in Untersuchungen zur schulischen Wirksamkeit meist stichprobenabhängig erfasst, indem z.B. innerhalb einer Gesamtstichprobe zwei oder mehr Teilstichproben mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg gebildet werden. Diese stichprobenbezogene Einteilung weist jedoch eine gewisse Beliebigkeit auf, sofern kein Bezug zur Leistungsverteilung in der Population hergestellt werden kann. Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen wäre es darüber hinaus wünschenswert, sachlich bestimmbare Mindestmaße für die Ausprägung der Zielkriterien zu gewinnen, anhand derer Erfolg oder Misserfolg objektiv eingeschätzt werden können.

Einen Anhaltspunkt gibt die von der UNESCO vorgeschlagene Definition des „funktionalen Alphabetismus“, die eine Person kennzeichnet, die „das Wissen und die Fähigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, die sie in die Lage versetzen, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilnehmen zu können“ (zit. nach Ehling, Müller & Oswald 1981, S. 8). Demnach kann als Mindestkriterium an den Erfolg des schriftsprachlichen Lernens in der Schule die Qualifizierung zum „funktionalen Alphabeten“ angesehen werden. Nach Angaben der deutschen UNESCO-Kommission wäre demnach bei etwa drei Millionen in Deutschland lebender Erwachsenen der schriftsprachliche Lernerfolg ausgeblieben, denn sie sind im Sinne der UNESCO-Definition als „funktionale Analphabeten“ anzusehen (Hamburger Lehrerzeitung 10/1997).

Die als Maßstab für die Bewertung der literalen Fähigkeiten heranzuziehenden gesellschaftlichen Anforderungen verändern sich im Laufe der Zeit – z.B. infolge höherer Qualifikationsmerkmale vieler Berufe, Computerkommunikation (e-mail, Internet-Suche) usw.–, und die Schätzungen über die Zahl der funktionalen Analphabeten in den entwickelten Industrieländern schwanken enorm: z.B. in den USA je nach Kriterium zwischen 4 und 40 Prozent der Bevölkerung, also um den Faktor 10 (vgl. Brügelmann 1994a).

Entsprechend den Anforderungen in verschiedenen gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensbereichen und bezogen auf die Strukturmerkmale des zu lernenden Gegenstands Schriftsprache ist es sinnvoll, die Lese-/Rechtschreibkenntnisse nach ihrem Niveau zu differenzieren. In Erweiterung der von Giese (1983, 34f) und Brügelmann (1994a, S. 17) vorgeschlagenen Spezifizie-

[11] Eine von Herff (1993) durchgeführte Lehrerbefragung über den Leselernerfolg im Anfangsunterricht in 1303 Grundschulklassen des Regierungsbezirks Köln ergab gegenüber einer Vergleichsuntersuchung von 1969/70 eine Verbesserung des Lernerfolgs um 12,3 %. Während 20 Jahre vorher nur 77,8 % der Erstklässler am Ende des Schuljahres das vom Lehrplan vorgeschriebene Funktionsziel erreichten, waren es 1988/89 nunmehr 90,1 %. Die deutschen Schüler erreichten sogar 92,9 %, ausländische Schüler 75,6 % und Aussiedlerkinder 82,4 %. Die Funktionsziele der Lehrpläne von 1969 und 1985 sind dabei gleichgesetzt. Erklärungen für den relativ hohen Anstieg des Leselernerfolgs gibt die Autorin allerdings nicht.

rungen der Definition des Analphabetismus können folgende Niveaustufen der Literalität unterschieden werden:

(1) Funktionale Analphabeten, darunter

   (a) Völlige Analphabeten, die allenfalls ihren Namen schreiben und einzelne Buchstaben identifizieren können.

   (b) Analphabeten, die über rudimentäre Grundkenntnisse verfügen. Sie kennen eine Reihe von Buchstaben, sie wissen, daß Buchstaben Lautwerte repräsentieren, sie können nur Einzelwörter lesen.

   (c) Analphabeten, die über rudimentäre Lesefähigkeiten verfügen, aber nicht schreiben können. Das Prinzip der Laut-Schrift-Zuordnung ist verstanden, kann aber nur für eine stockende Lesetechnik herangezogen werden; einige Wörter können aus dem Gedächtnis heraus geschrieben werden, darüber hinaus Probleme bei der lesbaren, also lautgerechten Verschriftung von Wörtern.

(2) Lese-Schreibfähige mit mehr oder weniger Schwierigkeiten, darunter

   (a) Lese-Schreibfähige mit gravierenden Schwierigkeiten, die mit geringen Schwierigkeiten lesen, aber kaum schreiben können. Wichtige Phänomene der deutschen Schrift-Laut-Zuordnung (Dehnung, Schärfung, Auslautverhärtung usw.) werden nicht beherrscht. Es bestehen große Schwierigkeiten in der kognitiven Konstruktion von niederzuschreibenden Texten.

   (b) Lese-Schreibfähige mit spezifischen Schwierigkeiten in der Orthografie, der Interpunktion und der Textkonstruktion. Sie haben noch Probleme mit komplexeren Texten im Berufs- oder Lebensalltag (Gebrauchsanweisungen, Verträge u.ä.) und zeigen Unsicherheiten bei orthographischen Besonderheiten des Rechtschreibens.

(3) Lese-Schreibfähige im umfassenden Sinne, die flüssig und sinnverstehend lesen können, die deutsche Orthografie weitgehend fehlerfrei beherrschen und ohne Schwierigkeiten selbst Texte verfassen können.

Lernerfolg in der Schule im umfassenden Sinne ist demnach mit dem Erreichen der dritten Stufe gegeben. Für die Grundschule bedeutet dies, dass die Kinder die wichtigsten Grundlagen der schriftsprachlichen Kommunikation beherrschen.

• Mindeststandards im Rechtschreiben

In den Lehrplänen und Richtlinien der einzelnen Bundesländer werden Ziele des Rechtschreibunterrichts für die Grundschule festgelegt und vorgegeben, in welchem Ausmaß bestimmte orthographische Kenntnisse und Fertigkeiten erreicht werden sollen. Auf dieser Grundlage wird

im Konzept der „Hamburger Schreibprobe“ (May 1998) die Kompetenz bestimmt, die Kinder im Laufe der Grundschulzeit mindestens erwerben sollten und die damit eine sachliche Norm für Überprüfung des Lernerfolgs liefert (siehe Kasten). Mit dem Einsatz der Hamburger Schreibprobe als Diagnoseinstrument wird diese Zielbestimmung in der vorliegenden Untersuchung als Maßstab für die Bewertung der schriftsprachlichen Lernfortschritte zu Grunde gelegt. In den einzelnen Jahrgangsversionen der HSP werden diese Anforderungen abgestuft erhoben.

Lernerfolg in der Grundschule als Erwerb orthographischer Grundkompetenz

Am Ende der Grundschulzeit sollen die Kinder ihnen *vertraute und häufig verwendete Wörter* orthographisch schreiben können.

Sie sollen über verschiedene *Rechtschreibstrategien* sicher verfügen: Sie sollen die Wörter anhand ihrer eigenen Aussprache verschriften („alphabetische Rechtschreibstrategie“) und dabei orthographische Besonderheiten berücksichtigen können („orthographische Strategie“) . Dies schließt die Fähigkeit ein, Wörter nach ihren Bausteinen (z.B. Vorsilben, Wortstamm) durchgliedern zu können („morphematische Strategie“).

Beim Schreiben von Sätzen und Texten kommen zusätzliche Aspekte wie die Beugung (Flexion) der Wörter (z.B. kommen - kommt), die Großschreibung von Nomen und Satzanfängen sowie die Verwendung von Satzzeichen (z.B. Satzschlusspunkt, Komma bei Aufzählungen, Redezeichen) hinzu.

Dagegen ist bei vielen Kindern am Ende der Grundschulzeit noch keine hinreichende Sicherheit im Befolgen satzabhängiger Regeln wie die Großschreibung von substantivierten Formen (z.B. das Laufen), Zusammen-/ Getrenntschreibung und Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensatz zu erwarten.

(Aus: May 1994c, S. 23).

Eine Operationalisierung dieser Lernziele fällt allerdings auch unter Lehrern schwer, und die Einschätzungen, welche Bereiche der Rechtschreibung die Kinder bis zum Ende der Grundschule beherrschen sollten, gehen weit auseinander. Sie fällt auch in verschiedenen Schulstufen, in denen die Lehrer tätig sind, unterschiedlich aus. Dies zeigen die Ergebnisse der im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS durchgeführten Befragung von Klassenlehrern aus vierten Grundschulklassen sowie von Deutschlehrern aus fünften und sechsten Klassen der Sekundarstufe. Sie wurden gefragt, in welcher Klassenstufe ihrer Einschätzung nach bestimmte

Rechtschreibregelungen von den Kindern weitgehend beherrscht werden sollten (Tabelle 1.2.2.3).[12]

Tabelle 1.2.2.3: Anteil der Lehrer, nach deren Einschätzung ausgewählte Rechtschreibregeln von den Schülern am Ende verschiedener Klassenstufen beherrscht werden sollten (Angaben in Prozent)

Rechtschreibregelung sollte beherrscht werden	Grundschullehrer			Deutschlehrer
bis Ende der Klassenstufe...	2	3	4	5/6
sp-/st-Schreibung am Silbenanfang (z.B. Staubsauger)	39	91	100	97
Auslautverhärtung (z.B. Fahrrad)	19	82	100	100
Umlautableitung (z.B. Räuber)	13	73	100	93
bezeichnete Kürze des Vokals (z.B. Spinne)	11	65	100	93
bezeichnete Länge des Vokals (z.B. Bahnhof)	7	55	99	85
Konstantschreibung von Morphemen und Komposita (z.B. Verkäuferin, Fahrrad)	1	32	95	71
s-/ss-/ß-Schreibung	0	11	91	76
Großschreibung substantivierter Verben und Adjektive (z.B. "das Laufen", "das Schöne")	2	8	77	74
Zusammen- und Getrenntschreibung	*	*	*	28
Satzschlusspunkt nach einem einfachen Satz	65	88	98	*
Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensatz	0	3	43	43
* nicht abgefragt			(n = 176)	(n = 50)

Die Grundschullehrer vertreten überwiegend die Ansicht, dass die meisten der angegebenen Regelbereiche spätestens am Ende der Grundschule beherrscht werden sollten, zum großen Teil sogar schon am Ende der dritten Klasse. Lediglich den Regelbereich der Kommasetzung halten die Grundschullehrer überwiegend für ein Thema der Sekundarstufe. Die große Bandbreite der angegebenen Zeitpunkte für die Regelbeherrschung weist auf unterschiedliche Anforderungsniveaus hin, von denen die Grundschullehrer bei ihren Einschätzungen ausgehen.

Beim Vergleich der Angaben der Viertklasslehrer und der Deutschlehrer aus fünften und sechsten Klassen ergibt sich in beiden Gruppen fast die gleiche Reihenfolge der Zeitpunkte für die Beherrschung der einzelnen Regelbereiche. Jedoch liegen diese Zeitpunkte nach Einschätzung der Sekundarstufenlehrer insgesamt später. Darin spiegelt sich die Erfahrung der Deutschlehrer, daß ein großer Teil ihrer Schüler auch in höheren Klassen einen systematischen Rechtschreibunterricht benötigt.

Die Ergebnisse der empirischen Überprüfung der Rechtschreibleistungen mit der *Hamburger Schreibprobe* sprechen eher für eine zurückhaltende Einschätzung, und vermutlich sind die Erwartungen der Sekundarstufenlehrer noch zu optimistisch. So werden die in Tabelle 1.2.2.3 aufgeführten Rechtschreibregelungen (ohne satzbezogene Regeln) bei den betreffenden Wort-

[12] Die Angaben der Deutschlehrer der verschiedenen Schulformen wurden entsprechend dem Anteil an der Hamburger Gesamtschülerschaft (ohne Sonderschulen) gewichtet. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu bedenken, daß mit derartigen Regelkategorien nur die Oberflächenstruktur der Orthographie erfaßt wird und die verschiedenen Regelbereiche zudem in sich relativ heterogen sind. Zu Einzelheiten siehe May 1994c, S. 61ff.

stellen in der HSP 4/5 am Ende der vierten Klasse in der Bundesstichprobe im Mittel zu 78,6 Prozent richtig geschrieben (vgl. May 1998). Für die meisten Schüler liegen demnach die Zeitpunkte, an denen sie die angegebenen Regelbereiche sicher beherrschen, erst in der Sekundarstufe.

1.2.2.4 Leistungsförderung und Chancengleichheit als Dilemma: Lernerfolg eines Teils der Kinder auf Kosten anderer?

Seit den siebziger Jahren galt es lange Zeit als allgemein akzeptiertes Ziel der Schule, neben der Leistungsförderung für alle Kinder auch zur Verringerung der Ungleichheit in der Gesellschaft beizutragen, indem insbesondere die Lernmöglichkeiten der Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen verbessert werden sollen. Während die besondere Förderung der lernschwächeren Kinder nach wie vor als unstrittig gilt, mehren sich Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Ziels, das die Schule darüber hinaus zu einem Ausgleich der Lernchancen beitragen solle oder gar eine tatsächliche Leistungsangleichung bewirken könne. Zum einen wird die Frage nach der gesellschaftspolitischen und ethischen Vertretbarkeit eines solchen Ziels gestellt, da es letztlich dem Grundsatz widerspricht, dass alle Kinder ihre Begabungen und Fähigkeiten optimal entfalten sollten. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen, dass sich die beiden Ziele – möglichst hohe Leistungen für alle Kinder und möglichst geringe Leistungsunterschiede zwischen den Kindern – im Rahmen der Schulklassen offenbar nicht gleichzeitig verwirklichen lassen.

Die Herstellung von Chancengleichheit bedeutet, dass die Schule versucht, den Lernerfolg des einzelnen Schülers von seinen Lernvoraussetzungen zu entkoppeln. „Von Chancengleichheit wird dann gesprochen, wenn die von den Schülern erreichten Leistungen unabhängig von den vorhandenen Eingangsvoraussetzungen sind und/oder wenn sich die Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse verringern. Ein chancenausgleichender Unterricht gilt dann als wünschenswert, wenn dieser Chancenausgleich auf hohem Niveau erfolgt, wenn also alle Schüler ein vergleichbar hohes Leistungsniveau erreichen.“ (Schrader, Helmke & Dotzler 1997, 300). Eine spezielle Form des chancenausgleichenden Unterrichts stellt das sog. zielerreichende Lernen (mastery learning) dar (siehe Slavin 1987a).

Dem Verhältnis von Leistungsförderung und Chancenausgleich waren mehrere deutschsprachige empirische Untersuchungen gewidmet (Treiber & Weinert 1985; Baumert, Roeder, Sang & Schmitz 1986; Helmke 1988; Treinies & Einsiedler 1996; Schrader, Helmke & Dotzler 1997). Während es nach den Ergebnissen der meisten Studien zum Schulerfolg keine Verträglichkeitsprobleme zwischen kognitiven und affektiv-motivationalen Zielen des Unterrichts zu geben scheint (siehe Abschnitt 1.1.4.2), trifft dies im Unterschied dazu nicht ohne weiteres auf die Realisierung optimaler Leistungsförderung mit gleichzeitigem Chancenausgleich zu (vgl. Bau-

mert 1997). Für die Mehrzahl der Lehrer ergeben sich zwischen diesen beiden Zielen durchaus Widersprüche, die eine sorgfältige Ausbalancierung und Optimierung der Unterrichtsführung erfordern, wie z.B. die Untersuchung von Treinies & Einsiedler (1996) für den Sachkundeunterricht in der Grundschule zeigt.

Im Klassenunterricht orientieren sich die Lehrer im Allgemeinen an einer Teilgruppe von Kindern, an denen sie das Tempo der Instruktion und andere Aspekte ihres Unterrichtsverhaltens ausrichten. Da es den meisten Lehrern wichtiger ist, dass kein Kind zurückbleibt, als dass ohnehin leistungsstarke Schüler zusätzlich gefördert werden, richten sie ihre hauptsächliche Aufmerksamkeit meist auf eine „Steuerungsgruppe" aus Kindern mit eher unterdurchschnittlichen Leistungen.[13] Als Folge wäre eine Angleichung der Leistungen in der Klasse (im Sinne einer Varianzreduktion) auf Kosten des Leistungsanstiegs der leistungsstärkeren Kinder zu erwarten. Umgekehrt dürfte demnach ein durchschnittlicher Leistungsanstieg in den Klassen nur bei einer gleichzeitigen Vergrößerung der Bandbreite zu erreichen sein, da die Kinder mit günstigen Lernvoraussetzungen sich leistungsmäßig besonders stark entfalten.

Diese Annahmen wurde in einer Untersuchung von Baumert, Roeder, Sang & Schmitz (1986) über die Lernentwicklung von Schülern aus 7. Klassen des Gymnasiums in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik bestätigt. Der Leistungszuwachs war durchweg höher in den Klassen, in denen auch die Leistungsstreuung zunahm, und eine Verringerung der Leistungsvarianz innerhalb der Klassen wurde vor allem auf Kosten des Leistungszuwachses bei relativ leistungsstarken Schülern erreicht. Nur etwa 30 Prozent der Lehrer gelingt es im Deutschunterricht, einen Leistungsausgleich bei gleichzeitigem Leistungszuwachs ihrer Schüler zu erreichen.[14]

Angesichts des Scheiterns der mit diversen Programmen zur kompensatorischen Erziehung im Vor- und Grundschulalter verbundenen Hoffnung, gleiche Startchancen oder sogar reale Gleichheit herstellen zu können, wird in letzter Zeit verstärkt betont, dass Schule Heterogenität bejahen und als Chance für einen förderlichen Unterricht begreifen sollte. „Angesichts der hohen Heterogenität einer Schulklasse kann der Anspruch eines jeden Kindes auf Förderung seiner Anlagen, Begabungen und Neigungen nur eingelöst werden, wenn der Grundsatz der Schule *nicht* lautet *‚Allen das Gleiche', sondern ‚Jedem das Seine'*, m.a.W.: In der schulischen Arbeit ist zu berücksichtigen, dass Kinder unterschiedlich lernen, dass sie unterschiedlich viel lernen, tun und erledigen können, dass sie das, was sie in der Schule tun, sehr verschieden erleben und verarbeiten, dass sie gleiche Ziele zu verschiedenen Zeitpunkten erreichen, dass die einen mehr, die anderen weniger der Hilfe bedürfen." (Burk 1993, S. 8, *Hervorhebung PM*)

---

[13] Nach einer Beobachtungsstudie in schwedischen Oberschulen von Lundgren (1972) orientieren sich Lehrer meist an einer „Steuerungsgruppe", deren Mitglieder in der Intelligenzverteilung innerhalb der Klasse meist zwischen dem 10. und dem 25. Perzentil angesiedelt sind (vgl. Roeder & Sang 1991, S. 163).

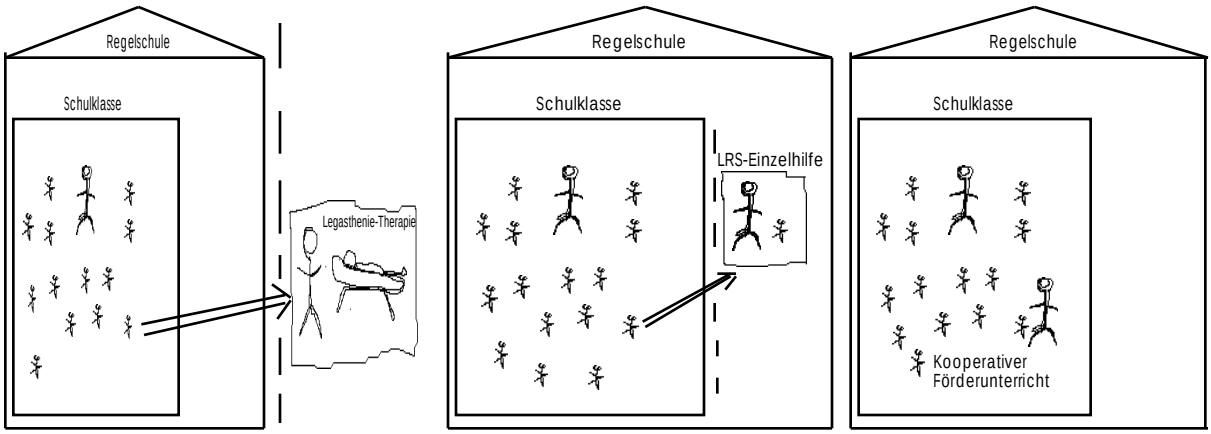
[14] Im Englisch- und Mathematikunterricht ist der Anteil dieser ausgewogen erfolgreichen Klassen mit jeweils 16 Prozent sogar noch deutlich geringer (vgl. Roeder & Sang 1991, S. 164).

Aus dieser Sicht spricht nichts dagegen, dass Kinder mit günstigen Lernvoraussetzungen und hohen Leistungen diese noch zusätzlich so weit wie möglich steigern, sofern dies nicht zu Lasten der Kinder mit Lernschwierigkeiten geht. Deshalb wird in der aktuellen Untersuchung die Verminderung der klasseninternen Leistungsstreuung nicht als Kriterium des Lernerfolgs herangezogen (siehe Abschnitt 1.4.3.2).

1.3 Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ im Überblick

1.3.1 Grundzüge des PLUS-Konzepts

Die gegenwärtig in den Bundesländern praktizierten Ansätze zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten lassen sich organisatorisch in drei Grundkonzepte einteilen (siehe Abbildung 1.3.1), die historisch aufeinanderfolgen und somit in konzeptioneller Hinsicht eine gewisse Entwicklungstendenz darstellen.



(a) außerschulische Lerntherapie

(b) externe Förderung (in der Schule, jedoch außerhalb der Klasse)

(c) integrative Förderung durch zweite Lehrerin in der Klasse

Abbildung 1.3.1: Organisatorische Grundkonzepte der schulischen Förderung

Bei der *außerschulischen Lerntherapie,* die nach Einstufung der betroffenen Kinder als „Behinderte“ häufig über das Bundessozialhilfegesetz finanziert wird, sind Förderung und Schulunterricht getrennt. Die Kinder erhalten zwar häufig eine wirksame Therapie, jedoch hat die Abkoppelung vom Schulunterricht nicht selten zur Folge, dass die Schule ihrer Verantwortung für den Lernfortschritt dieser Kinder enthoben wird. Daher wurden seit den achtziger Jahren in allen Bundesländern auch schulinterne Fördermaßnahmen eingerichtet, mit denen die betroffenen Kinder durch spezielle Lehrkräfte (LRS-Lehrer) *innerhalb der Schule, aber meist außerhalb des Klassenunterrichts,* gefördert werden. Damit ist das Problem des Schriftlernversagens als schulische Aufgabe anerkannt, jedoch wurde auch diese Form des schulischen Förderunterrichts

zum Gegenstand der Kritik – u.a. deshalb, weil die Förderung in der Praxis häufig vom Klassenunterricht abgekoppelt ist (siehe May 1994c).

Die empirische Erforschung dieser Förderform erbrachte unterschiedliche Ergebnisse: In mehreren Studien wurden deutliche Lernerfolge festgestellt (May, Schiffel & Dünhölter 1982), allerdings fallen die Ergebnisse nicht durchgehend vorteilhaft aus (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995), eine Analyse der Lehr-Lern-Interaktionen im Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht kam sogar zu dem Schluß, dass diese Art der Förderung insgesamt wenig lerneffektiv sei (Dehn 1998). Neuere Präventionsstudien ergaben zudem, dass ein verbesserter Anfangsunterricht das Ausmaß der Lernschwierigkeiten vermindern kann (siehe Scheerer-Neumann 1993; Mannhaupt 1994b) und dass ein guter Klassenunterricht den Lernfortschritt aller Kinder wirksam begünstigen kann (Weinert & Helmke 1997). Daneben wird von Pädagogen zunehmend auch aus grundsätzlichen Erwägungen heraus die Integration lernbehinderter Kinder befürwortet, so dass die Frage nahegelegt wird, warum nicht auch Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten integrativ gefördert werden sollten.

Diesen Überlegungen folgend wurde im Schuljahr 1993/94 in Hamburg das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) gestartet (siehe Hamburger Senat 1994), im Rahmen dessen auch die Form der *integrativen Förderung* erprobt, bei der eine zusätzliche Förderlehrerin *innerhalb des Klassenunterrichts* gezielt einzelne Kinder fördern und/oder die Klassenlehrerin bei der Durchführung des Unterrichts unterstützen soll.

Das Konzept geht von folgenden Prinzipien aus:

(1) Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen lang anhaltender Lernstörungen bei Kindern soweit wie möglich zu vermeiden.

(2) Die Förderung soll *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu vermeiden und die Anregungen der gesamten Lerngruppe zu nutzen.

(3) Die Förderung soll *kooperativ* stattfinden, indem eine zusätzliche Lehrkraft in die Klasse kommt, um die Klassenlehrerin bei der Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen.

Zusätzlich wurde in verschiedenen Standortschulen eine sog. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) eingerichtet, in der besonders qualifizierte Pädagogen und Psychologen spezielle Lernangebote für jene Kinder machen, die durch die integrative Förderung nicht genügend Lernfortschritte machen. Die AUL soll die integrative Förderung stützen: während früher Kinder mit Lernstörungen in außerschulische Therapien vermittelt wurden, sollen jetzt die Lerntherapeuten ihre zusätzlichen Qualifikationen in die schulische Arbeit einbringen.

1.3.1.1 Vergleich mit anderen Bundesländern

Ein Vergleich des Hamburger PLUS-Konzepts mit den Richtlinien und Erlassen zur Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb der übrigen Bundesländer zeigt, dass viele Aspekte, die das PLUS aufgreift, auch in anderen Fördererlassen enthalten sind (siehe Kalk & May 1995).

So bildet das *Prinzip der ganzheitlichen Förderung* auch im Erlaß des Landes Rheinland-Pfalz einen der Grundpfeiler des Förderkonzeptes. Der Ansatz, das Kind mit seiner Lernumwelt und seinen Interessen zum Ausgangspunkt des Unterrichtes zu machen und ihm möglichst viele *verschiedenartige Zugänge zur Schrift* zu ermöglichen, ist ebenfalls ein Anliegen des Hessischen Erlasses. Die *Schriftsprachberaterin*, die eigentliche Zentralfigur des PLUS-Förderkonzeptes, ist in ähnlicher Funktion auch in den Konzepten der Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (siehe Behrndt & Steffen 1996) enthalten. Vergleichbar ist auch die Systematik, mit welcher diese Länder die *Kompetenz von Lehrern* im Bereich des Schriftspracherwerbs und im Umgang mit LRS zu erweitern suchen. Der wesentliche Unterschied zwischen der Rolle der Schriftsprachberaterin im Hamburger PLUS und der Rolle der LRS-Lehrerin im Konzept des Landes Mecklenburg-Vorpommern besteht in der *Integration* bzw. *Auslagerung* der Förderung. Diesbezüglich stehen sich hier zwei unterschiedliche Grundkonzepte von integrativer vs. externer Förderung gegenüber.

Was das Hamburger PLUS von den bisher vorhandenen Konzepten der übrigen Bundesländer im einzelnen unterscheidet, ist demnach nicht die „Erfindung“ vollkommen neuer Prinzipien, sondern die Integration vieler einzelner Ansätze in ein umfassendes Konzept, das in Umfang, Inhalt und der Konsequenz der Maßnahmen über die anderen Konzepte hinausreicht.

Gegenüber den in fast allen anderen Bundesländern und früher auch in Hamburg üblichen LRS-Lehrern haben Schriftsprachberater einen erweiterten Arbeitsauftrag: Neben der integrativen und kooperativen Förderung von Kindern in der Klasse obliegen ihnen zusätzlich Beratungs-, Organisations- und Koordinierungsaufgaben im Bereich des Schriftspracherwerbs für die ganze Schule. Der Schriftspracherwerb und die Problematik von LRS soll dadurch insgesamt mehr Aufmerksamkeit im Schulalltag erhalten. Infolgedessen ist das Konzept des PLUS unter den Länderkonzepten vermutlich eines der aufwendigsten. Diese das Projekt begleitende Effektevaluation wird zeigen, ob es die Erwartungen erfüllen kann, den Anteil von Kindern mit unzureichenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zu verringern.

1.3.1.2 Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung

Der Einführung des neuen Konzepts ging eine landesweite Voruntersuchung in vierten Klassen in Hamburg voraus. Diese umfasste die Erfassung von Rechtschreib- und Aufsatzleistungen sowie eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte zu Merkmalen des Unterrichts und zur Förderpraxis, zu Unterrichtszielen und Fortbildungswünschen (siehe May 1994c).

Wie der Titel des neuen Konzepts „Lesen und Schreiben für alle“ andeutet, soll es auch einen Beitrag dazu leisten, dass sich die Lese- und Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler insgesamt verbessern. Dem Projekt liegt die Auffassung zugrunde, dass es viele Wege zu Lernerfolgen im Lesen, Rechtschreiben und Textschreiben – und damit zu besseren Leistungen für alle Schüler, zu weniger Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten und zu einer größeren Zufriedenheit der Lehrpersonen – gibt. Es sollten jedoch bestimmte Faktoren, die sich in Voruntersuchungen als förderlich erwiesen haben, besonders beachtet werden.

Zu *förderlichen Bedingungen* zählen nach den Ergebnissen der Voruntersuchung u.a. motivierende Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens, Systematik des Unterrichts, hohe Wertigkeit des Rechtschreibens in allen Fächern, Menge des Geschriebenen, Verhinderung des Ausfalls von Förderunterricht sowie Absprachen unter Lehrern und schulinterne Fortbildung (siehe ausführlich May 1995d).

Da es bis dahin keine wissenschaftlichen Berichte über die Ergebnisse integrativer Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gab, beschloss die Hamburger Bürgerschaft 1994, die Erprobung neuer Förderformen ergebnisoffen zu gestalten und das Projekt wissenschaftlich begleiten zu lassen, um die gewonnenen Erfahrungen bei der Umsetzung in der Schulpraxis und in der Lehrerfortbildung für die Weiterentwicklung des Konzepts zu nutzen. Diese wissenschaftliche Begleitung wurde vom Psychologischen Institut II der Universität Hamburg durchgeführt.

1.3.2 Schrittweise Einführung des PLUS in den Schulen

Neben dem Beschluss der Hamburger Bürgerschaft über die Ziele und die schulorganisatorische Umsetzung des PLUS liegen von Seiten der Schulbehörde offizielle Richtlinien vor, in denen der Einsatz und die Aufgaben der Schriftsprachberater in den Schulen geregelt werden. Darüber hinaus wurden von der mit der Lehrerfortbildung und Koordination beauftragten Projektgruppe mehrere Handreichungen und Unterrichtshilfen für die Gestaltung der Förderung herausgegeben (siehe Anhang A7).

Die Praxiseinführung des PLUS geschah schrittweise und innerhalb von fünf Jahren annähernd flächendeckend, indem jährlich ca. 60 Lehrer in einem einjährigen Weiterbildungskurs am Insti-

tut für Lehrerfortbildung für ihre Arbeit als Schriftsprachberater (SB) fortgebildet wurden.[15] Diese Schriftsprachberater sollen nach den Vorgaben des Konzepts anschließend die Koordination der schriftsprachlichen Förderung in ihren Schulen übernehmen; ihr Aufgabengebiet umfaßt neben der Förderung ausgewählter Kinder in den Klassen auch die Beratung und schulinterne Fortbildung der Kollegen (siehe ausführlich May 1994c, 1995b).

Für ehemalige LRS-Förderlehrkräfte wurden verkürzte Fortbildungskurse angeboten, in denen ihre frühere Ausbildung als LRS-Lehrer um zusätzliche Aspekte der kooperativen Förderung ergänzt wurde. Darüber hinaus werden einige Lehrkräfte, die vorher am BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ (siehe Hüttis-Graf & Widmann 1996) teilgenommen haben, in ihren Schulen als SB eingesetzt. Tabelle 1.3.2 gibt eine Übersicht über die Zahl der ausgebildeten SB und die Schulen, die in denen sie ihre Tätigkeit aufgenommen haben.

Tabelle 1.3.2: Ausgebildete und tätige Schriftsprachberater und Schulen mit SB

Ausbildungsjahrgang	Anzahl ausgebildeter SB	davon als SB tätig (kumuliert)	Schulen mit SB (kumuliert)
Schuljahr 1993/94	55	42	41
Schuljahr 1994/95	56	96	88
Schuljahr 1995/96	51	143	120
Schuljahr 1996/97	56	199	154
Schuljahr 1997/98	59	258	183
Schuljahr 1998/99	34	292	199
LRS-Lehrer-Kurs	17	309	204
BLK-Modellversuch	9	318	207

Quellen: Jahreskurslisten, Mitteilung der Fortbildungsgruppe (Stand: April 1999)

Nach dem sechsten Jahreskurs haben 311 Teilnehmer den Jahreskurs sowie 17 ehemalige LRS-Lehrer den Ergänzungskurs absolviert; zusätzlich stehen 9 Lehrer aus dem BLK-Modellversuch als Schriftsprachberater zur Verfügung. Von diesen insgesamt 337 ausgebildeten Personen stehen 318 als aktiv tätige Schriftsprachberater in 207 Schulen zur Verfügung. Damit sind ca. 87 Prozent der Hamburger Grundschulen mit mindestens einer Schriftsprachberaterin ausgestattet und auf diese Weise in das PLUS einbezogen. An 90 Schulen sind mehr als zwei Schriftsprachberater tätig, in 18 Schulen drei SB und in drei Fällen sind vier bzw. fünf SB an einer Schule tätig.

Aus den Zahlen geht hervor, dass nicht alle Teilnehmer der Jahreskurse ihre Tätigkeit als Schriftsprachberater tatsächlich ausüben. In den anfänglichen Kursen wurden einzelne Plätze für Lehrkräfte aus dem Sonderschulbereich und der Stiftung Berufliche Bildung vorgehalten, in

[15] Die Konzeption und Durchführung der Fortbildung wurde in den ersten drei Projektjahren ebenfalls von der Wissenschaftlichen Begleitung evaluiert, über deren Ergebnisse mehrfach berichtet wurde (siehe Ruddat & May 1994; May 1994, 1995b; Juchems 1995; Juchems & May 1996).

anderen Fällen wurde die Tätigkeit als SB aus verschiedenen Gründen beendet bzw. die SB von ihrer Funktion entpflichtet.

1.3.3 Auftrag und Fragestellungen für die wissenschaftliche Begleitung

Der *Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung* des Projekts *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS), wurde von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) an das Psychologische Institut II der Universität Hamburg vergeben. Der Vertrag zwischen der BSJB und der Universität sieht für die Wissenschaftliche Begleitung (WiB) die Aufgaben vor, „die Einführung des PLUS in den Hamburger Schulen und die Lehrerfortbildung für die Schriftsprachberater zu evaluieren sowie die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung sowie die IfL-Projektgruppe bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des Projektes während der fünfjährigen Einführungsphase zu beraten. Die Beratung bezieht sich auf die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts, auf das Konzept der Fortbildung für Schriftsprachberater, auf die Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen sowie auf die Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit."

Laut Vertrag soll sich die Evaluation und die wissenschaftliche Beratung im Wesentlichen auf folgende Hauptaspekte beziehen:

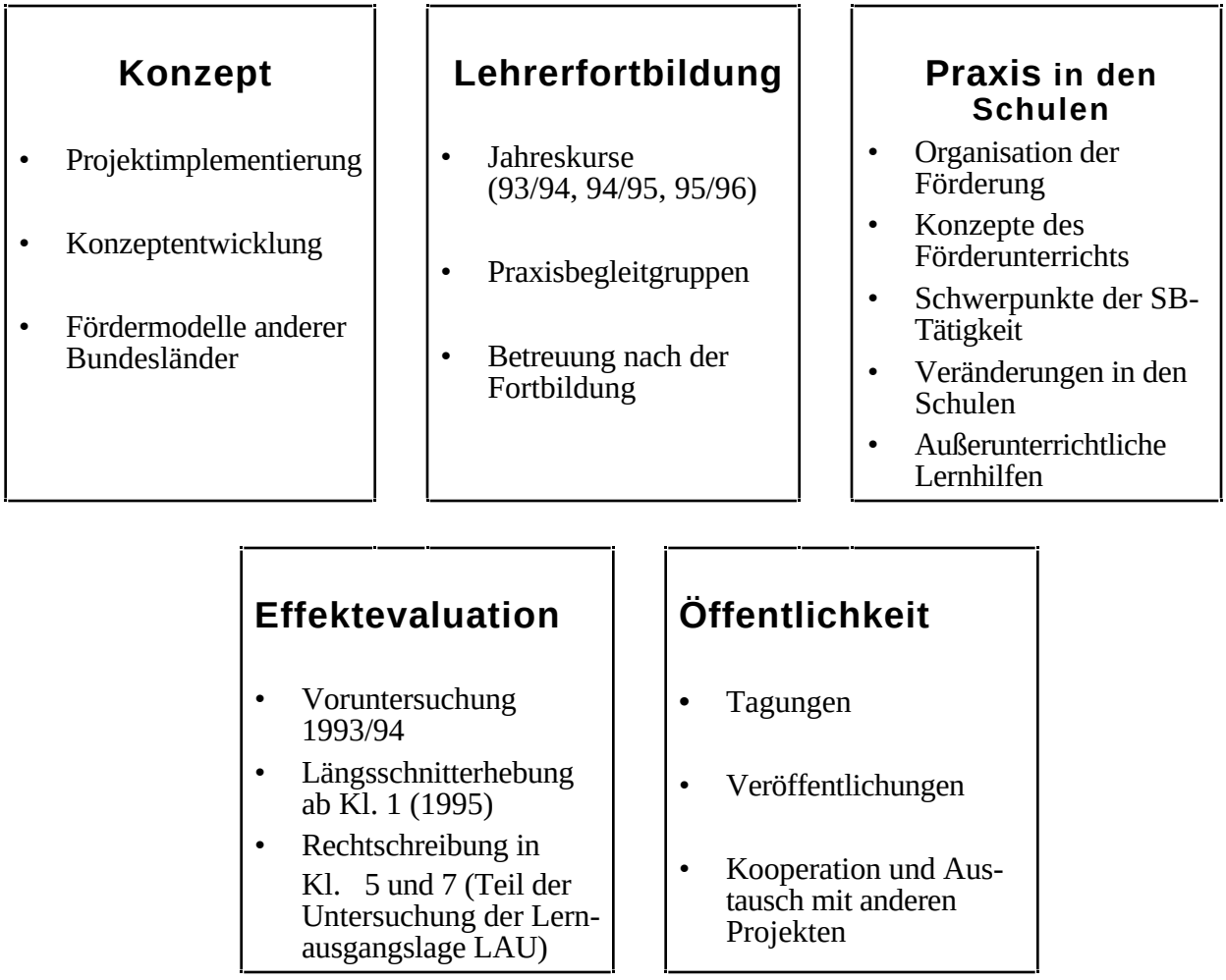
- „Erfassung und Dokumentation der einzelnen Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele des PLUS (Programmevaluation);
- Evaluation des Konzepts und der Maßnahmen zur Fortbildung der Schriftsprachberater (prozessbegleitende Fortbildungsevaluation);
- Evaluation der Überführung des Förderungskonzeptes in die Schulpraxis (prozessbegleitende Praxisevaluation);
- Analyse der Wirkungen des Gesamtprojekts auf Lernergebnisse von Schüler und auf Merkmale schulischen Unterrichts (Ergebnisevaluation).

Darüber hinaus sollen im Zuge der Evaluation Planungsdaten für die BSJB (z.B. für die regionale Verteilung von Ressourcen für die Förderung) erhoben und aufbereitet werden."

- Evaluationsbereiche

Entsprechend dem Umfang und der Komplexität des landesweiten Projekts erstreckt sich die Evaluation durch die WiB auf mehrere Teilbereiche, wie Übersicht 1.3.3 zeigt.

Übersicht 1.3.3: Evaluationsbereiche der wissenschaftlichen Begleitung



Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) dar, soweit sie Forschungsgegenstand der Wissenschaftlichen Begleitung (WiB) waren. Frühere Berichte der WiB (siehe Anhang: Berichte der WiB) behandelten die Beschreibung der Projektziele und -organisation und die Auswertung der Diskussion um die Einführung des Projekts in den Hamburger Schulen (May 1995b), die Einordnung des Hamburger Förderkonzepts in die bundesweite Diskussion um Förderkonzepte (Kalk & May 1995), die Evaluation der Lehrerfortbildungsmaßnahmen (Juchems 1995c, May & Juchems 1996), die Beschreibung der schulischen Förderung (Juchems 1995a, Bundschu & May 1995, May 1996) sowie die Beschreibung der ergänzenden Fördermaßnahme „Außerunterrichtliche Lernhilfen“ (Juchems 1995b). Während die früheren Berichte der Wissenschaftlichen Begleitung in erster Linie eine möglichst umfassende Darstellung der ersten Schritte zur Realisierung der einzelnen Maßnahmen des PLUS sowie Überlegungen zur Weiterentwicklung des Konzepts zum Ziel haben, geht der vorliegende Bericht einen Schritt weiter, indem er versucht, die einzelnen Maßnahmen des Projekts in ihrer Wirkungsweise aufeinander zu beziehen und hinsichtlich der Effekte auf den

Lernerfolg der Kinder auszuwerten. Damit soll vor allem die Funktion einer *formativen Evaluation* erfüllt werden, d.h., die bisher realisierten Maßnahmen sollen beschrieben und ggf. daraufhin ausgewertet werden, inwieweit sie in ihrer Ausrichtung den Zielen des PLUS entsprechen und ob ihre Wirksamkeit feststellbar ist.

• Allgemeine Fragestellungen für die Evaluation

Die Fragestellungen für die Evaluation können im Wesentlichen aus den offiziellen Projektzielen und den Richtlinien der BSJB zur Umsetzung (z.B. Auftragsbeschreibung für SB, Bestimmungen für die AUL) abgeleitet werden. Die einzelnen Fragestellungen und Auswertungsmethoden sind den entsprechenden Abschnitten vorangestellt. An dieser Stelle sollen daher nur die übergreifenden Fragestellungen für die Evaluation skizziert werden. Allgemein verfolgt die Evaluation drei Ziele: (1) die Beschreibung der Maßnahmen, (2) die Überprüfung von feststellbaren Effekten im Hinblick auf die Verbesserung der schulischen Leistungen der Kinder, insbesondere der Kinder mit Lernschwierigkeiten, (3) die Analyse des Gefüges der beschriebenen Maßnahmen hinsichtlich ihrer förderlichen Wirkungen.

(1) Beschreibung

Zunächst wird eine *Bestandsaufnahme* vorgenommen, *welche Maßnahmen* im Rahmen des PLUS *umgesetzt* wurden und in welchem Ausmaß sich *Veränderungen in der Schule* zeigen. Die verschiedenen Förderkonzepte (v.a. integrativer und externer Förderunterricht) sollen im Hinblick auf didaktisch-methodische und lernpsychologische Aspekte beschrieben werden, und es soll untersucht werden, ob sich spezifische Merkmale des kooperativen und integrativen Förderunterrichts hervorheben lassen.

Die beschreibende Darstellung soll in erster Linie zeigen, welche Fakten vorfindbar sind und welche Sichtweisen die Betroffenen (Klassenlehrer[16], Schulleiter, Schriftsprachberater) äußern. Die Frage, ob die beschriebenen Maßnahmen einen messbaren Einfluss auf den Lernerfolg haben und/oder ob der Effekt in der gewünschten Richtung erfolgt, ist hier noch nicht Gegenstand der Betrachtung.

(2) Effektevaluation

Bei der Effektevaluation geht es um die *Überprüfung* von Unterschieden, die sich auf *Maßnahmen* im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS zurückführen lassen. Dazu gehören z.B. Vergleiche zwischen Klassen bzw. Schulen, in denen eine SB tätig ist oder nicht, zwischen Gruppen von Kindern, die in verschiedenen Formen durch SB oder durch andere Lehr-

[16] Bei der Darstellung personenbezogener Begriffe wird im allgemeinen die jeweilige Grundform verwendet, bei der Bezeichnung einzelner Lehrkräfte wird jedoch entsprechend der Zusammensetzung dieser Gruppe in der Regel die weibliche Form gewählt.

kräfte gefördert wurden oder Vergleiche zwischen Kindern, denen eine zusätzliche außerunterrichtliche Förderung zuteil wurde, und solchen, bei denen es unter vergleichbaren Umständen nicht möglich war. *Hauptkriterien für die Effektevaluation* sind die Lernentwicklungen bzw. die *Leistungsfortschritte* der Kinder im *Rechtschreiben* und im *Textschreiben*, insbesondere *der Kinder mit besonderen Schwierigkeiten* beim Schriftspracherwerb.[17]

(3) Wirkungsanalyse

Darüber hinaus wird für einige Bedingungen der Förderung eine *Analyse* der vermutlichen *Wirkungen* durchgeführt. Dabei wird verglichen, hinsichtlich welcher *Merkmale* (Unterrichtsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder) sich *lerneffektive bzw. wenig lerneffektive Klassen* unterscheiden, deren Lernerfolg nach den gewählten Kriterien als relativ bzw. gering einzustufen ist. Die Fragestellungen für diese Analyse orientieren sich weitgehend am Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht (siehe Abschnitt 1.1.2). Danach gilt es zu analysieren, in welchem Umfang unterschiedliche Bedingungen auf verschiedenen Ebenen des Systems Schule (schulisches Umfeld, Schulklima, Klassenbedingungen, Unterricht, Förderunterricht) den Lernerfolg der Kinder beeinflussen.

Neben der Frage nach den möglichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Formen des Förderunterrichts im Hinblick auf den feststellbaren Lernerfolg liegt das Hauptinteresse bei diesen Wirkungsanalysen auf der Identifizierung möglicher Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts, die sich als besonders lerneffektiv erweisen. Dabei gilt es auch zu untersuchen, ob verschiedene Merkmale des Unterrichts bei unterschiedlichen Konzepten des Klassenunterrichts (lehrergesteuerter vs. offener Unterricht) und des Förderunterrichts (separater oder integrativer Förderunterricht) in gleicher Weise wirken, oder ob sich unter den verschiedenen Lehrkonzepten unterschiedliche Wirkungsmechanismen zeigen.

Zudem soll untersucht werden, ob sich differentielle Wirkungen zwischen bestimmten Formen des Förderunterrichts und bestimmten Gruppen von Kindern mit verschiedenartigen Lernschwierigkeiten (z.B. Kinder mit sog. Teilleistungsstörungen, Kinder aus kulturfernem Milieu, mehrsprachig aufwachsende Kinder) feststellen lassen.

[17] Die Tatsache, dass die Leseleistungen nicht als Kriterium herangezogen wurden, hat vor allem testökonomische Gründe (siehe Abschnitt 1.4.2.2.1).

1.4 Methoden der Evaluation

In den folgenden Abschnitten werden einige allgemeine Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Untersuchung vorgestellt sowie ein Überblick über die Untersuchungsmethoden gegeben. Darüber hinausgehende Angaben zur Methodenauswahl bei der Analyse einzelner Fragestellungen sind den methodischen Hinweisen am Anfang der betreffenden Kapitel zu entnehmen.

1.4.1 Möglichkeiten und Probleme der differentiellen Forschung

Innerhalb der psychologischen Forschung lassen sich im Großen und Ganzen zwei Forschungsansätze unterscheiden (vgl. Cronbach 1957 und 1975; Heckhausen 1989). Während die entwicklungsbezogene Forschung der allgemeinen Psychologie solche Veränderungen untersucht, die prinzipiell auf alle Personen zutreffen (prozessorientierte Forschung), ist die Forschung der psychologischen Anwendungsdisziplinen (z.B. der Pädagogischen Psychologie) meist auf die Analyse interindividueller Unterschiede ausgerichtet (differentielle bzw. eigenschaftsorientierte Forschung).

Die Kernfragen der differentiellen Forschung sind darauf gerichtet, wie sich Personen unterscheiden, wie Merkmalsunterschiede entstehen, wie diese durch äußere und innere Faktoren verändert werden können, und wie sich diese Unterschiede auf andere Merkmale der Person auswirken. Entsprechend diesem zentralen Forschungsanliegen werden meist solche Methoden eingesetzt, mit denen individuelle Unterschiede möglichst exakt erfasst werden können. Hingegen sind solche Merkmalskomponenten, die allen (oder den meisten) Personen gemeinsam sind und daher kaum variieren, von nachgeordneter Bedeutung. Da es bei der Datenanalyse vorwiegend um die Aufklärung von Varianzen geht, werden im Rahmen der differentiellen Forschung vor allem quantitative Daten von Versuchspersonen erhoben, die sich mit Hilfe statistischer Methoden verarbeiten lassen (vgl. Krapp 1997).

Längs- und Querschnittuntersuchungen

Der differentielle Forschungsansatz ist besonders vorteilhaft, wenn sich die zu untersuchenden Aspekte der Persönlichkeit und des Unterrichts als relativ stabile Merkmale im Sinne des Trait-Konzepts interpretieren lassen. Dies trifft aus Sicht der Pädagogischen Psychologie z.B. auf Persönlichkeitsmerkmale wie Schulleistungsfähigkeit oder Selbstkonzept sowie auf Unterrichtsmerkmale wie Klassenführung oder Strukturiertheit zu. Mit dem differentiellen Forschungsansatz lassen sich daher eher längerfristige Entwicklungen untersuchen, die in Form von Längsschnittdaten erhoben werden können. Daher sind Längsschnittuntersuchungen im

allgemeinen besser für die Analyse von interindividuellen Entwicklungsunterschieden geeignet, während sich Querschnittuntersuchungen als günstiger bei der systematischen Beschreibung von entwicklungstypischen Veränderungen psychologischer Merkmale erweisen (vgl. Helmke & Weinert 1997). Für die Analyse kurzfristiger Änderungen ist dieser Forschungsansatz hingegen weniger geeignet; hier sollten besser mikrogenetische Studien zur Anwendung gelangen.

Neben Mittelwertvergleichen und Varianzanalysen kommen beim differentiellen Forschungsansatz häufig aufwendige statistische Analyseverfahren zur Anwendung, u.a. die Analyse zeitverzögerter Kreuzkorrelationen (cross-lagged-correlations), die jedoch einige Probleme hinsichtlich der Kausalinterpretation aufwirft (siehe Krapp 1997; May 1986), Pfadanalysen und Strukturgleichungsmodelle.

Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Die auf dem differentiellen Forschungsansatz beruhenden Theorien über Zusammenhänge von Merkmalen sind allein schon wegen der Notwendigkeit der Variablenoperationalisierung für die statistische Analyse gezwungen, die Modelle möglichst sparsam und einfach zu bestimmen und den Differenzierungsgrad entsprechend gering zu halten (vgl. Helmke 1992b). Dabei muss jedoch stets beachtet werden, dass Ergebnisse der differentiellen Forschung nur für Merkmale und Merkmalsbeziehungen in Stichproben und ggf. die durch sie repräsentierte Populationen gelten. Dagegen lassen sich Aussagen über individuelle Entwicklungen, die häufig komplex, wechselvoll und auch widersprüchlich verlaufen, mit Hilfe der statistischen Analysen des differentiellen Forschungsansatzes kaum gewinnen (vgl. ausführlich Asendorpf 1990 und 1995). Auf jeden Fall ist es nicht statthaft, die stichprobenbezogenen Ergebnisse ohne weiteres auf die Verhältnisse von Einzelfällen zu übertragen. Dies ist jedoch auch häufig nicht notwendig. Beispielsweise ist es zur Evaluation einer schulischen Maßnahme im allgemeinen nicht entscheidend, wie diese auf jeden einzelnen Schüler wirkt, sondern es soll vor allem beurteilt werden, ob die Schüler insgesamt oder definierbare Subgruppen davon profitieren oder nicht. Auf der anderen Seite haben Korrelationsstudien des differentiellen Untersuchungsansatzes den Vorteil, dass alltagsnahe Phänomene relativ direkt erfasst werden können, während die Befunde experimenteller Laboruntersuchungen häufig nicht ohne weiteres auf Alltagssituationen übertragbar sind (vgl. Krapp 1997).

Varianzreduktion infolge der Verbreitung von Unterrichtsmerkmalen

Dabei ergibt sich jedoch ein grundsätzliches Problem zwischen dem auf Unterschiede ausgerichteten Forschungsinteresse und den Interessen der Gesellschaft, die Mindeststandards der schulischen Bedingungen auf möglichst hohem Niveau gesichert haben will. „Schulaufsicht,

Lehrer, Behörden und die Öffentlichkeit versuchen, die Qualität des pädagogischen Lehrerhandelns in einem tolerierbaren Rahmen zu halten. Je wirksamer alle diese Prozesse sind, um so größer ist die Varianzreduktion in jene Kontextbereiche hinein, die besonders ungünstig wirken könnten. Die Konzentration auf die Kontextvarianz innerhalb eines funktionierenden Bildungssystems könnte deshalb aufgrund der erfolgreichen Ausschaltung einer wirkungsmächtigen, aber ethisch nicht tolerierbaren Variation des Lehrerverhaltens fälschlicherweise den Eindruck erwecken, dass über pädagogisches Handeln nur minimale Wirkungen erzielt werden können." (Fend 1997, S. 370) Dies hat zur Folge, dass die Wirkung von Unterrichtsfaktoren für die Entstehung von Leistungsdifferenzen im Laufe der Zeit abzunehmen scheinen. Bei näherem Hinsehen erweist sich dies manchmal als Artefakt. Denn in dem Maße, wie wirksame Unterrichtsmethoden sich durchsetzen und zum allgemeinen Standard werden, wird deren tatsächliche Wirksamkeit für den Lernerfolg systematisch unterschätzt, da sie zunehmend weniger zwischen den einzelnen Klassen differenzieren. Was allgemein als Erfolg versprechend eingeführt ist, könnte dann in der differentiellen Analyse fälschlich als irrelevant erscheinen.

Unvollständige Behandlungstreue

Ein weiteres Problem bei der empirischen Überprüfung von Unterrichtskonzepten betrifft das Ausmaß, in dem es gelingt, die intendierte Behandlung (treatment) tatsächlich so zu implementieren, wie es theoretisch konzipiert wurde, das als „treatment fidelity" (Wittmann 1983) bezeichnet wird. Im Falle des PLUS sprechen mehrere Gründe dafür, dass die tatsächlichen Unterrichtsabläufe vermutlich nicht genauso realisiert wurden, wie es konzeptionell ursprünglich vorgesehen war: das Konzept sollte zunächst ergebnisoffen erprobt werden, die Konzeptrichtlinien waren anfangs relativ offen formuliert, Fortbildung und Supervision wiesen noch Mängel auf (vgl. May 1995b). Infolge der beschränkten Präzision bei der Realisierung der Projektgrundsätze und der damit verbundenen Diffusion von Maßnahmen besteht die Gefahr, dass deren mögliche Wirksamkeit im Falle strikter Behandlungstreue durch die Evaluation unterschätzt wird.

1.4.2 Datenerhebung

Im folgenden Abschnitt wird der Erhebungsplan beschrieben. Dies umfasst die Bildung der Stichproben, die Auswahl und Operationalisierung der Erhebungsinstrumente, die Durchführung der Datenerhebungen und die Datenauswertung. Zudem wird erläutert, wie auf der Basis individueller Schülerdaten aggregierte Daten für die Klassenvergleiche gewonnen weden.

1.4.2.1 Stichproben

Mit der schrittweisen Einführung der Förderpraxis nach den Prinzipien des PLUS in den Schulen wurde mit der Evaluation der schulischen Maßnahmen begonnen. Das Hauptaugenmerk der wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen ist darauf gerichtet, ob der Anteil der Kinder mit langanhaltenden Lernproblemen abnimmt und welche Merkmale des Unterrichts und Förderunterrichts sich diesbezüglich als besonders effektiv erweisen.

Der Untersuchungsplan für die Untersuchungen in den Schulen sieht einen Vergleich von Schulen bzw. Klassen mit unterschiedlichen Bedingungen des Unterrichts und/oder des Förderunterrichts vor. Differentielle Merkmale für die Lernerfolgsanalysen sind u.a. Lehrgangskonzept, Art und Umfang des Förderunterrichts, interne oder externe Förderung und klassenübergreifende Maßnahmen der Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule.

Neben Kindern mit normaler Leistungsfähigkeit wurden mehrere Gruppen von Kindern mit gravierenden schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten verglichen, die in unterschiedlichen Formen des Förderunterrichts betreut werden bzw. keine gesonderte Förderung erhalten:

(1) Kinder, die im Rahmen des präventiven und kooperativen Förderunterrichts innerhalb des Klassenverbandes gefördert werden. Diese *integrative Förderung* soll nach dem Konzept schwerpunktmäßig bereits in der ersten Klasse beginnen und ggf. in den folgenden Klassen fortgesetzt werden.

(2) Kinder, die außerhalb des Klassenunterrichts betreut werden. Diese dem Konzept der *traditionellen LRS-Einzelhilfe* entsprechende Förderung beginnt in der Regel ab Klasse 2 und wird ggf. bis zum Ende der Grundschulzeit fortgesetzt.

(3) Kinder, die im Rahmen der sog. Außerunterrichtlichen Lernhilfe von Lerntherapeuten (Psychologen, Sonderpädagogen) gefördert werden. Diese *außerunterrichtliche Lerntherapie* (AUL) ist für Kinder mit besonders gravierenden Lernschwierigkeiten vorgesehen und soll erst eingesetzt werden, wenn andere Fördermaßnahmen (siehe 1. und 2) keinen Erfolg zeigen. Sie beginnt daher in der Regel erst ab Klasse 2.

(4) Kinder, die trotz erheblicher Lernschwierigkeiten nicht zusätzlich zum Klassenunterricht gefördert werden (*ohne Förderung*).

Für die Untersuchungen wurden zwei Längsschnitte gebildet, die insgesamt 138 Schulklassen umfasst, darunter 82 Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig ist, sowie 56 Klassen ohne Schriftsprachberaterin.

Der Längsschnitt I (*Welle 94*) setzt sich aus Klassen zusammen, deren Kinder 1994 eingeschult worden waren. Als *Versuchsklassen* wurden Klassen ausgewählt, die von den Schriftsprachberatern betreut wurden, die 1994 nach dem ersten Jahreskurs (*PLUS 1*) ihre Tätigkeit aufgenommen hatten. Dabei wurden nur solche Klassen einbezogen, in denen die Schriftsprachberater

ihre Förderarbeit auch im zweiten Schuljahr fortsetzten. Diese Stichprobe umfasste ursprünglich insgesamt 42 Klassen. Als *Kontrollgruppe* wurden in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht 46 erste Klassen herausgesucht, die sich hinsichtlich der sozialen Umfeldbedingungen und dem allgemeinen Schulleistungsniveau möglichst wenig von den Versuchsklassen unterschieden und in denen keine Schriftsprachberater tätig waren.[18]

Der Längsschnitt II (*Welle 95*) setzt sich aus weiteren 48 ersten Klassen des Einschulungsjahrgangs 1995 zusammen. Darunter sind 40 Klassen, die von Schriftsprachberatern des zweiten Jahreskurses (*PLUS 2*) betreut wurden, sowie weitere 8 Kontrollgruppenklassen ohne Schriftsprachberater.

Da in der ersten Phase des PLUS zunächst Schulen aus sozialen Brennpunkten mit Schriftsprachberatern ausgestattet waren und diesbezüglich möglichst vergleichbare Klassen für die Kontrollstichprobe ausgewählt wurden, liegt das Leistungsniveau der meisten Klassen der Welle 94 deutlich unter dem Hamburger Gesamtdurchschnitt. In Welle 95 liegt das durchschnittliche Leistungsniveau etwas darüber.

Sofern eine SB ihre Tätigkeit in den PLUS-Klassen im Laufe der Längsschnitterhebungen beendete (z.B., weil sich die SB erneut einer ersten Klasse widmete oder weil die Förderstunden anders verteilt wurden), wurde die betreffende Klasse für die Vergleiche der zwischen Klassen des PLUS und den Kontrollklassen (Klassen ohne SB) auch weiterhin der PLUS-Stichprobe zugeordnet. Diese konstante Zuordnung der Klassen begründet sich zum einen damit, dass die SB mit den Lehrern dieser Klassen weiterhin in Kontakt waren und häufig noch beratend tätig blieben. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die unterrichtlichen Konzepte der Lehrer in ihren Klassen langfristig ausgerichtet und die gemeinsam getroffenen Entscheidungen auch nach der Kooperation noch weiterhin wirksam sind.

AUL-Stichprobe

Für die Untersuchung der „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (*AUL*) wurde ergänzend zu den Klassenstichproben eine klassenstufenübergreifende Gruppe von Kindern erfasst. Da die Kinder, die bei dieser speziellen Maßnahme durch Lerntherapeuten außerhalb des Unterrichts betreut werden, aus verschiedenen Klassenstufen der Schulen stammen, konnten aus den Längsschnittklassen nicht genügend große Stichproben für eine vergleichende Analyse der Lernfortschritte von Kindern „mit und ohne AUL“ gewonnen werden. Daher wurde eine gesonderte Stichprobe aus „AUL-Kindern“ gebildet, die aus verschiedenen Klassenstufen stammt.

---

[18] Da im Laufe der Zeit immer mehr Schulen in das Projekt einbezogen wurden, waren zu einem späteren Zeitpunkt auch in den Schulen Schriftsprachberater tätig, aus denen die Klasse stammen, die ohne Schriftsprachberaterin unterrichtet wurden. Diese später beauftragten Schriftsprachberater nahmen dann zwar an der betreffenden Schule ihre Aufgaben wahr, unterrichteten jedoch nicht selbst in den Klassen der Kontrollgruppe.

Ausgewertet wurden die vorliegenden Therapeutenberichte und Testergebnisse von Kindern, die ab dem Schuljahr 1994/95 in die AUL aufgenommen worden waren. Die Therapeutenberichte über die im ersten Betreuungsjahr (1993/94) im Rahmen der AUL geförderten Kinder wurden ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet, um Hypothesen und Kategorien für die Analyse der späteren Berichte zu gewinnen. Jedoch wurden die betreffenden Kinder, bei denen die AUL-Maßnahme erstmals erprobt und noch nicht hinreichend geregelt war, in die weiteren Vergleichsanalysen nicht eingeschlossen.

Vergleichsgruppe aus vierten Klassen der PLUS-Voruntersuchung

Für einen Teil der Fragestellungen, insbesondere zur Beschreibung der Fördermaßnahmen in den Schulen und des schriftsprachlichen Klassenunterrichts, liegen Vergleichsdaten aus der im Schuljahr 1993/94 durchgeführten Voruntersuchung zum PLUS vor (siehe May 1994c). Im Rahmen dieser Voruntersuchung, in die flächendeckend aus allen Hamburger Grundschulen jeweils eine zufällig ausgewählte vierte Klasse einbezogen war, wurden Rechtschreibleistungen und freie Texte der Schüler erhoben und die Klassenlehrer schriftlich zum schriftsprachlichen Klassen- und Förderunterricht befragt.

Die Ergebnisse dieser Voruntersuchung liefern für einige Fragestellungen der aktuellen Untersuchung Referenzdaten, aus deren Vergleich mit den aktuell erhobenen Daten das Ausmaß an Veränderung in den Schulen seit Einführung des PLUS eingeschätzt werden kann.

1.4.2.2 Erhebungsinstrumente

Das Datenmaterial für die Evaluation setzt sich aus Fragebögen, Seminar- und Unterrichtsbeobachtungen, standardisierten Interviews und schriftlichen Leistungserhebungen in den Schulen zusammen.[19] Für die Beschreibung der Maßnahmen und der realisierten Veränderungen wurden als Datenquellen Befragungen der Schriftsprachberater (SB), der Schulleiter (SL) und der Klassenlehrer (KL) sowie Unterrichtsbeobachtungen herangezogen. Die Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen (Rechtschreibung, Textkompetenz) erfolgte mit Hilfe von Tests bzw. standardisierter Aufgabenstellungen.

Bei der Auswahl der Instrumente zur Datenerhebung wurde nicht nur darauf geachtet, dass diese den üblichen diagnostischen Gütekriterien (Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit) entsprachen, sondern darüber hinaus die praktische Alltagstätigkeit der betroffenen Personen so weit wie möglich repräsentierten (vgl. Pawlik 1976). Im Falle der vorliegenden Untersuchung

[19] Die einzelnen Erhebungsinstrumente (Fragebögen, Beobachtungsleitfaden, Testaufgaben und Auswertungsrichtlinien) sowie die Anschreiben sind dem Anhang zu entnehmen.

wurde dieser Aspekt der „ökologischen Validität“ dadurch berücksichtigt, dass die eingesetzten Erfassungsinstrumente, die Erhebungsmethoden und die Auswertungsmodalitäten weitgehend in den Unterrichtsalltag eingepasst waren.

1.4.2.2.1 Zur Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen

Zur Bestimmung der schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit der Kinder wurden Ergebnisse der Rechtschreibung und Textproduktion herangezogen. Aus testökonomischen Gründen wurde auf die Erfassung der Leseleistungen verzichtet. Denn eine differenzierte und zuverlässige Erfassung der Leseleistungen erfordert einen deutlich höheren Aufwand als die Erfassung von Schreibleistungen. Zudem besteht zwischen den Rechtschreib- und Leseleistungen eine relativ enge Beziehung (vgl. May 1998), so dass die weniger aufwendig zu erfassende Rechtschreibleistung – insbesondere bei der Ermittlung von Gruppenmittelwerten – als Schätzmaß für die schriftsprachliche Leistungsfähigkeit insgesamt genommen werden kann.

Rechtschreibleistungen und Textprodukte der Kinder wurden im Gruppenverfahren im Rahmen des Klassenunterrichts erhoben. Die Erhebungen wurden durch die Klassenlehrer bzw. die Förderlehrer (Schriftsprachberater oder LRS-Lehrer) durchgeführt, die Auswertung der Tests erfolgte durch studentische Hilfskräfte nach ausführlicher Einweisung unter Verwendung vorgegebener Auswertungsschemata.

- Rechtschreibtests

Die Rechtschreibleistungen wurden Mitte der ersten Klasse mit der Schreibliste aus der Hamburger „Lernbeobachtung“ für das erste Schuljahr (Dehn, Hüttis & May 1988) erfasst. Ab Ende Klasse 1 wurden die jahrgangsbezogenen Formen der Hamburger Schreibprobe (HSP 1 bis HSP 4/5) verwendet. In den Grundschulversionen der HSP wird die individuelle Rechtschreibleistung der Schüler durch folgende Werte beschrieben (siehe May 1997c):

(1) *Zahl richtig geschriebener Wörter*

(2) *Zahl richtig geschriebener Grapheme* („Graphemtreffer“)

(3) Werte für grundlegende *Rechtschreibstrategien*:

- **A** Alphabetische Strategie
- **O** Orthographische Strategie
- **M** Morphematische Strategie

(4) Überflüssige orthographische Elemente

(5) Oberzeichenfehler

Zur globalen Bestimmung des Lernfortschritts in der Rechtschreibung wurde die Zahl richtig geschriebener Grapheme (Graphemtreffer) herangezogen.

- Textkompetenz

Zur Erfassung der *Textgestaltungsfähigkeit* wurden verschiedene Bild- und Textaufgaben (siehe Anhang A4) eingesetzt, die mit Hilfe des „Hamburger Leitfadens für die Bewertung von Bild- und Textprodukten“ (May 1996c) beurteilt wurden. Der Bewertungsleitfaden umfasst je 20 Kriterien für die Beurteilung der Bild- und Textgestaltungsfähigkeiten (siehe Übersicht 1.4.2.2).

Übersicht 1.4.2.2.1: Bewertungsskalen für die Bild- und Textprodukte[20]

	Bild	**Text**
Handwerklich-technische Fertigkeit	1 Verständlichkeit/ Klarheit 2 Detailliertheit der Darstellung 3 Farbgestaltung 4 Relationen (Größenrelation, Raumkonzept, Personendarstellung) 5 Handwerkliche Qualität (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)	1 Verständlichkeit/ Klarheit 2 Sprachliche und orthographische Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wort- und Satzformen) 3 Sprachliche Angemessenheit (Wortschatz und Satzkonstruktionen), Sprachstil/ Schriftsprachlichkeit 4 Erzähl- bzw. Schreibperspektive 5 Handwerkliche Qualität (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)
Inhaltlich-kreative Ausdrucksfähigkeit	6 Komplexität 7 Flexibilität (Ideenreichtum) 8 Bildwirkung auf den Betrachter: Authentizität, Wecken von Anteilnahme, Emotionalität, Humor 9 Ungewöhnlichkeit und Eigenständigkeit der Ideen 10 Kreative Potenz (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)	6 Komplexität 7 Flexibilität (Ideenreichtum) 8 Spannung, Unterhaltungswert, Interesse erzeugend, Authentizität, Emotionalität, Humor 9 Ungewöhnlichkeit des Textes 10 Kreative Potenz (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)
	Gesamtbewertung Bild: **Bildnerische Gestaltungsfähigkeit** (Summe 1 - 10)	Gesamtbewertung Text: **Textuale Kompetenz** (Summe 1 - 10)

Mit Hilfe dieser Kategorien wurden die Bilder und Texte der Kinder durch trainierte Bewerter beurteilt. Für die Bilder und Texte wurden jeweils zwei übergeordnete Skalen gebildet, die sich auf die in den Produkten erkennbaren *handwerklich-technische Fertigkeiten* und *inhaltlich-*

[20] Ausführliche Erläuterungen enthält der Bewertungsleitfaden; siehe May & Juchems 1996.

kreative Ausdrucksfähigkeiten beziehen und summarisch zu Gesamtwerten für die *bildnerischen Gestaltungsfähigkeit* und für die *textuale Kompetenz* zusammengefasst werden.

Für die Operationalisierung des Lernfortschritts in der Textgestaltung wurden jeweils die auf einer fünfstufigen Skala (1 bis 5) eingeschätzten *Werte für die Gesamtbeurteilung der textualen Kompetenz* herangezogen.[21]

1.4.2.2.2 Individualleistungen und aggregierte Klassenwerte

Der obere Teil der Tabelle 1.4.2.2.2 zeigt die deskriptiven Kennwerte für die schriftsprachlichen Leistungsvariablen, die sich auf die individuellen Schülerdaten und auf die auf dieser Basis aggregierten Klassenmittelwerte beziehen. Geringfügige Unterschiede zwischen den jeweiligen Mittelwerten, die sich auf individuelle Schülerdaten bzw. auf aggregierte Klassendaten beziehen, ergeben sich aus der ungleichmäßigen Zusammensetzung der einzelnen Klassen. Da die Klassenmittelwerte die in sie eingehenden Schülerleistungen bündeln, ergeben sich bei der Verteilung der Klassenwerte deutlich geringere Streuungen als bei den jeweiligen Individualwerten.

Tabelle 1.4.2.2.2a: Kennwerte für individuelle und klassenbezogene Leistungsvariablen: Stichprobengröße, Mittelwerte und Standardabweichungen

	Individualwerte			Klassenwerte		
Variable	Anzahl	Mittelwert	Std.Abw.	Anzahl	Mittelwert	Std.Abw.
LB2 Schreiben Mitte Kl. 1	977	20,8	7,0	48	20,6	3,9
HSP1 Graphemtreffer Klasse 1E	3069	44,1	10,2	140	44,0	4,6
HSP2 Graphemtreffer Klasse 2	2178	124,3	16,2	101	123,8	7,7
HSP3 Graphemtreffer Klasse 3	1637	171,7	15,4	74	171,1	7,9
HSP4/5 Graphemtreffer Kl. 4	1413	255,4	18,4	66	255,4	8,5
TK1 Textgestaltung Klasse 1	2530	2,62	1,03	119	2,61	0,51
TK2 Textgestaltung Klasse 2	2057	2,82	0,87	97	2,82	0,46
TK3 Textgestaltung Klasse 3	1046	2,67	0,83	49	2,66	0,48
TK4 Textgestaltung Klasse 4	860	2,55	0,94	42	2,55	0,44

Der zweite Teil der Tabelle 1.4.2.2.2 enthält die Interkorrelationen der Leistungswerte zwischen den Klassenstufen für Schüler- und Klassenwerte. Erwartungsgemäß ergeben sich bezüglich der Rechtschreibleistungen sowohl bei den individuellen Daten als auch bei den Klassenwerten zwischen fast allen Testzeitpunkten hochsignifikante Korrelationen. Dies belegt

[21] Zwar stellen die Aufgaben, Bild und Text zu einem vorgegebenen Impuls zu gestalten, einen zusammenhängenden schöpferischen Akt dar. Da es in diesem Zusammenhang jedoch vor allem um die Entwicklung von Textgestaltungsfähigkeiten geht, konzentriert sich die Analyse der Wirkungen von (Förder-) Unterricht auf die Bewertung der Textkompetenz.

die hohe Stabilität der relativen Leistungspositionen der einzelnen Schüler hinsichtlich der Rechtschreibung; und auch zwischen den verschiedenen Klassen ergibt sich eine relativ hohe Rangstabilität bezüglich der mittleren Rechtschreibleistung.

Tabelle 1.4.2.2.2b: Kennwerte für individuelle und klassenbezogene Leistungsvariablen: Interkorrelationen der individuellen und klassenbezogenen Leistungsvariablen

klassenbezogene Werte: oben rechts

	LB2 Kl. 1	HSP 1	HSP 2	HSP 3	HSP 4	TK 1	TK 2	TK 3	TK 4
LB2 Kl. 1	*	**.76**	**.68**	**.41**	.34	**.56**	.03	**.48**	.08
HSP 1	**.68**	*	**.75**	**.59**	**.54**	**.56**	.12	**.61**	.30
HSP 2	**.60**	**.74**	*	**.79**	**.71**	**.54**	**.22**	**.68**	.17
HSP 3	**.52**	**.61**	**.77**	*	**.83**	**.41**	.29	**.72**	.26
HSP 4	**.52**	**.59**	**.73**	**.86**	*	**.41**	.27	**.74**	**.43**
TK 1	**.49**	**.52**	**.50**	**.43**	**.43**	*	**.24**	**.29**	.29
TK 2	**.31**	**.36**	**.43**	**.40**	**.40**	**.35**	*	.19	.29
TK 3	**.34**	**.42**	**.48**	**.52**	**.52**	**.33**	**.28**	*	.27
TK 4	**.19**	**.32**	**.32**	**.38**	**.44**	**.31**	**.35**	**.38**	*

individuelle Werte: unten links

Die Interkorrelationen der Werte für die Textkompetenz zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten fallen deutlich geringer aus als diejenigen für die Rechtschreibleistung, sind jedoch mehrheitlich ebenfalls hochsignifikant. Demnach weisen die durch Experten eingeschätzten Leistungswerte für die Textkompetenz eine niedrigere Stabilität auf als die Rechtschreibleistung.

Auch zwischen Rechtschreibleistungen und Werten für die Textkompetenz ergeben sich zu den parallelen Zeitpunkten signifikante Korrelationen; dies belegt, dass beide Teilleistungen der schriftsprachlichen Tätigkeit in kognitiver Hinsicht einen deutlichen Zusammenhang aufweisen.

1.4.2.2.3 Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen

- Befragungen in den Schulen

Um die *praktische Umsetzung* des PLUS in den Schulen möglichst systematisch und flächendeckend zu erfassen, wurden die verantwortlichen Lehrkräfte (*Klassenlehrer*, *Schriftsprachberater* und *Schulleiter*) mit Hilfe verschiedener Fragebögen ausführlich befragt. Neben organisatorischen Aspekten wie der Verteilung der Förderstunden und Stundenausfall wurden die Aktivitäten und Erfahrungen bei der Umsetzung der PLUS-Ziele „Kooperation“, „Integration“ und

„Prävention“ anhand gestützter und offener Fragen untersucht. Vorrangige Untersuchungsobjekte sind Beschreibungen des *Lehrkonzept*s und des *Klassenunterrichts*, der Ziele und Praxis des *Förderunterrichts* und der *Zusammenarbeit* zwischen Förder- und Klassenlehrer sowie der klassenübergreifenden *Förderbedingungen in der Schule*, einschließlich der *Akzeptanz der Projektziele* durch die Kollegien.

Die Lernentwicklung und die psychische *Situation von Kindern mit unterschiedlichen Leistungen* wurden auf der einen Seite durch schriftliche *Befragung der Klassenlehrer* erhoben, die jeweils bei drei ausgewählten Kindern ihrer Klasse ausführlich die soziokulturellen Lernbedingungen, das Lernverhalten und den Leistungsstand beschrieben und anhand vorgegebener Skalen einschätzten.

Ergänzt wurde die Lehrersicht durch die *schriftliche Befragung der Kinder*, die zu einigen Aspekten des Leistungsselbstbilds und ihrer affektiv-motivationalen Lernsituation mit einem Kurzfragebogen befragt wurden. Darüber hinaus wurden in einer Teilstichprobe der Kinder leitfadengestützte *Interviews* durchgeführt, in denen die Kinder auch zu ihren Erfahrungen im Unterricht und im Förderunterricht Stellung nahmen.

- AUL-Berichte

Als Grundlage für die Beschreibung der „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (AUL) wurden die mit den einzelnen Lerntherapeuten durchgeführten *Interviews* und *Hospitationen* während der Therapiestunden herangezogen. Die für die personenbezogenen Auswertungen erforderlichen schriftlichen Berichte der Schulen und der Therapeuten sowie die Testdaten zu den für die Untersuchung ausgewählten Kinder wurden vom LRS-Referenten der Dienststelle Schülerhilfe im Amt für Schule zur Verfügung gestellt.

- Unterrichtsbeobachtungen

In 14 ersten Klassen und in insgesamt 52 zweiten Klassen (mit und ohne Schriftsprachberater) wurden jeweils zwei Unterrichtsstunden durch je zwei geschulte Beobachter erfasst und nach vorgegebenen Kategorien protokolliert.

Unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten wurden Aspekte des Unterrichts (z.B. Zeitnutzung, Zeit für Lesen und Schreiben, Verhalten der Lehrkräfte (KL und gegebenenfalls SB) gegenüber der Klasse und den besonders förderbedürftigen Kindern (Lernverhalten und Aufmerksamkeit, Gefühlszustand und Motivation der Kinder etc.) erfasst. Aus der Analyse sollen (auch unter Bezugnahme auf die Lernentwicklung der betreffenden Klassen und einzelnen Kinder und die schriftliche Befragung der Lehrer) Rückschlüsse auf lernförderliche Merkmale von Unterricht gezogen werden.

Auf Grundlage eigener Hospitationen in mehreren Schulen, Gesprächen mit SB, Literaturrecherchen[22] und Beratungen durch Mitglieder der Fortbildungsgruppe[23] wurde von der WiB ein Beobachtungsleitfaden für die Erfassung von Merkmalen des (Förder-) Unterrichts entwickelt sowie ein Schulungsvideo erstellt, mit denen Studierende (Erziehungswissenschaft, Psychologie) für die Unterrichtsbeobachtungen geschult wurden. Das Beobachtungstraining umfasste sechs dreistündige Einheiten sowie anschließend begleitende wöchentliche Sitzungen während der Beobachtungszeit. Um die Objektivität der Beobachtungen zu gewährleisten, wurde jede Unterrichtsstunde durch je zwei Beobachter unabhängig voneinander erfasst.[24]

Der Beobachtungsauftrag sah vor, den Verlauf des (Förder-) Unterrichts nach vorgegebenen Gesichtspunkten zu protokollieren, eigene Eindrücke in teilweise standardisierter Form zu beschreiben sowie zahlreiche Merkmale in skalierter Form einzuschätzen. Dabei sollten die Beobachter neben dem Unterrichtsgeschehen in der gesamten Klasse jeweils ein vorher festgelegtes Kind besonders beobachten, das nach Auskunft der Lehrerin eine gezielte Förderung erhielt.

1.4.2.2.4 Methode der Unterrichtsanalyse

Unterricht und Förderunterricht sind Interaktionsprozesse, in denen zahlreiche Faktoren komplex ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Mit Hilfe empirischer Analysen kann jeweils nur ein relativ kleiner Teil dieser Faktoren erfasst werden. Dies hat nicht nur ökonomische Gründe (Begrenzung des Untersuchungsaufwandes), sondern liegt auch daran, dass ein Teil der tatsächlichen Wirkungsfaktoren eher intransparent und nicht direkt erfassbar ist. Dadurch wird die Aussagefähigkeit objektiver Erhebungsmethoden (z.B. Beobachtungen durch unabhängige Personen) eingeschränkt auf solche Merkmale, die von außen sichtbar sind. Introspektive Verfahren (z.B. Fragebögen) können wiederum leicht verfälscht werden, oder die Einschätzungen können nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden, sofern es sich um informelle Einschätzungsskalen handelt.

Insofern stellen die hier beschriebenen Aspekte des (Förder-) Unterrichts lediglich eine kleine Auswahl der Merkmale des Unterrichtsgeschehens dar, die sich mit Hilfe von Beobachtungen und Befragungen relativ leicht erfassen lassen. Das bedeutet gleichwohl nicht, dass die erfassten Merkmale unwichtig oder wirkungslos sind, jedoch können unterschiedliche Merkmalsausprägungen bei verschiedenen Gruppen auch Hinweise auf andere, hier nicht erfasste Bedingun

[Fortsetzung S. 70]

[22] Mitarbeit durch Stefanie Kalk und Meike Lipp.
[23] Dr. Inge Büchner und Sigrid Heitmann-Baden.
[24] Die Unterrichtsbeobachtungen wurden von Mitarbeitern der Wissenschaftlichen Begleitung (Annette Juchems und Peter May) sowie folgenden Studierenden durchgeführt: Myriam Beyer, Jessica Dannenberg, Berit Dücker, Anke Grotlüschen, Ute Grottker, Silke Jessen, Meike Lipp, Johanna Willems, Annette Wolpers, Tanja Zimmer.

Übersicht 1.4.2.4: Erfasste Bedingungen des Klassen- und Förderunterrichts

(a) Klassenübergreifende Bedingungen und schulisches Umfeld

Umfeldbedingungen	**Förderbedingungen in der Schule**	**Kooperation**
• Soziokulturelle Belastung im Umfeld • allgemeines Leistungsniveau in der Schulen	• Umfang der Förderstunden • Ausfall des Förderunterrichts	zwischen Schulleitung und Schriftsprachberater
Fortbildung und Projekte	**Einstellungen im Lehrerkollegium**	**Elternarbeit**
• schulinterne Fortbildung • Projekte zum Lesen und Schreiben in der Schule	• Einstellungsveränderung im Kollegium • Akzeptanz der PLUS-Ziele	• Elternrat-Aktivitäten • Elternabende

(b) Bedingungen des Klassenunterrichts

Klassenzusammen-setzung	**Lernbedingungen in der Klasse**	**Anfangsunterricht**
• Schülerzahl • Fluktuation in der Klasse • Anteil Migrantenkinder • Geschlechterverteilung	• mittleres Leistungsniveau • Leistungsstreuung • Lern- und Arbeitsverhalten • Soziales Klima	• Verwendung eines Fibellehrgangs • Einsatz einer Anlauttabelle
Leseunterricht	**Rechtschreib-unterricht**	**Textschreiben im Unterricht**
• Lesezeit im Unterricht • Projekte zur Leseförderung	• Rechtschreiblehrgang • Grundwortschatz • Wörterbucharbeit	• Dauer des Schreibens • Projekte zum Schreiben
Lehrerpersönlichkeit	**Ziele des Unterrichts**	**Prozessmerkmale des Unterrichts**
• Geschlecht • Dienstalter • Stundenzahl in der Klasse • Unterrichtsstil	• Motivation • spezifische Fertigkeiten • allgemeine Fähigkeiten	• Schüler-Lehrer-Interaktionen • Nutzung der Unterrichtszeit

(c) Lehrereinstellung und Kooperation im Förderunterrichts

Einstellung zur internen/ externen Form der Förderung	**Kooperation von Klassen- und Förderlehrerin**	**Persönliche Beziehungen zwischen Klassen- und Förderlehrerin**
• Klassenlehrerin • Förderlehrerin	• Absprachen zur Förderung • Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren • Absprachen über die Unterrichtsgestaltung • Teilnahme der SB an Zeugniskonferenzen • gemeinsame Elternberatungen	• Austausch und gegen-seitige Anregungen • Produktivität und Effektivität • Abgrenzung und Arbeitsteilung • Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

(d) Gestaltungsmerkmale des Förderunterrichts

Umfang der Förderung

- Anzahl der Stunden
- Zahl der Förderkinder

Auswahlkriterium für die Förderung (Zielgruppe)

- festgelegte Auswahl einzelner Kinder
- wechselnde Auswahl verschiedener Kinder

Förderlehrkraft

- Klassenlehrerin
- Schriftsprachberaterin
- andere Lehrkraft (z.B. Fachlehrerin, Sonderpädagogin)

Sozialform der Förderung

- Einzelförderung
- Partner-/ Kleingruppenförderung
- Halbgruppen-/ Klassenunterricht

Ort der Förderung

- innerhalb der Klasse
- im Gruppenraum
- außerhalb der Klasse
- Außerschulische Lernhilfen (AUL)

Zeitpunkt der Förderung

- während des Klassenunterrichts
- vor bzw. nach dem Klassenunterricht

Ziele des Förderunterrichts

- Motivation zum Lesen und Schreiben
- Selbstvertrauen und positives Selbstbild
- spezifisches Fertigkeitstraining
- Lernstrategien und Konzentrationsfähigkeit

Vorgehen bei der Förderung

- eher flexibel und spontan
- weitgehend geplant
- sowohl flexibel-spontan als auch geplant-gezielt-systematisch

Inhalte der Förderung

- Inhalte des laufenden Unterrichts
- allgemeine Deutschförderung
- spezifische Förderung im Lesen und Schreiben
- psychologische Förderung

(e) Individuelle Lernerbedingungen

allgemeine Merkmale

- Alter
- Geschlecht
- Muttersprache

häusliche Unterstützung

- Hilfen für die Bewältigung schulischer Anforderungen
- Kontakt zwischen Eltern und Schule

weitere Fördermaßnahmen

innerschulisch

außerschulisch

Leistungsfähigkeit

- sprachlicher und sensomotorischer Entwicklungsstand
- allgemeine Schulleistungen
- schriftsprachliche Leistungen

Merkmale der Lernerpersönlichkeit (aus Lehrersicht)

- Motivation zum Lesen und Schreiben
- Selbstbild/ Selbstvertrauen
- psychische Belastbarkeit
- Sozialverhalten
- Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum schulischen Lernen (aus Schülersicht)

- Lieblingsfächer
- Fähigkeitsselbstbild
- Freizeitbeschäftigung
- Lesen und Schreiben in der Freizeit
- Berufswünsche
- Umgang mit Lernschwierigkeiten

gen sein. Und auf der anderen Seite müssen fehlende Unterschiede bei den aufgeführten Merkmalen nicht bedeuten, dass der Unterricht der verglichenen Gruppen keine Unterschiede aufweist, denn die Gruppen könnten sich in bezug auf andere Merkmale unterscheiden.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfassten Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts sind den Übersichten 1.4.2.2a-d zu entnehmen. Die Angaben umfassen die wichtigsten Bedingungsfaktoren des Unterrichts und Förderunterrichts und des schulischen Umfelds sowie einige individuelle Lernermerkmale, die im Rahmen der Evaluation erfasst und hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernfortschritt der Klasse bzw. einzelner Kinder analysiert wurden.

Einige Merkmale wurden direkt beobachtet (Unterrichtsbeobachtungen), einige wurden gezielt erfragt (Fragebögen für SB und KL), und schließlich wurden freie Antworten der betroffenen Lehrkräfte (SB und KL) ausgewertet. Um die Zuverlässigkeit der Daten zu gewährleisten, wurden die für die Analyse des Unterrichtsgeschehens *zentralen Merkmale anhand mehrerer Quellen* (Fragebögen für SL, SB und KL; Einschätzungen einzelner Kinder; Unterrichtsbeobachtung) erfasst. Dabei ergeben sich bei einigen Merkmalen *Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen*, die mit deren unterschiedlichen Rollen und Sichtweisen zusammenhängen. Zudem beziehen sich die einzelnen Datenquellen teilweise auf *unterschiedliche Gegebenheiten*: Die Angaben der SL beziehen sich auf die gesamte *Schule*, die KL berichten über den Unterricht und Förderunterricht der *gesamten Klasse*, die SB schätzen im Wesentlichen ihren *eigenen Förderunterricht* ein, die Angaben zu einzelnen Kindern beziehen sich nur auf die besondere Lernsituation dieser *ausgewählten Kinder*, und die Unterrichtsbeobachtungen nehmen den *aktuellen Unterricht* mit besonderem Akzent auf die Interaktion zwischen einzelnen Kindern und Lehrkräften wahr.

1.4.2.3 Erhebungsplan

Tabelle 1.4.2.3 gibt eine Übersicht über die Datenquellen für die Beschreibung der Maßnahmen und für die Längs- und Querschnittanalysen.

Tabelle 1.4.2.3: Datenquellen für die Beschreibung der Maßnahmen und der Wirkungsanalysen (Längs- und Querschnittstichproben)

(a) Schüler- und klassenbezogene Daten

Klassen-stufe	Ziel-gruppe	Instrument/ Inhalte	Kontroll-gruppe (Welle 94)	PLUS 1 (Welle 94)	PLUS 2 (Welle 95)	Erhebungszeit
Klasse 1 (Mitte)	Kinder	Rechtschreibtest: Lernbeobachtung 1+2	12 Klassen 248 Kinder	23 Klassen 467 Kinder	15 Klassen 283 Kinder	Dez. 1994 - Jan. 1995; Dez. 1995 - Jan. 1996
Klasse 1	Klassen-lehrer	Fragebogen: Lehrziele, Unterricht, Kooperation	-	-	43 Klassen	April - Mai 1996
Klasse 1	Lehrer + Kinder	Unterrichtsbeobachtung (je zwei Stunden mit zwei Beobachtern)	-	-	14 Klassen	April - Mai 1996
Klasse 1 (Ende)	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 1+	46 Klassen 998 Kinder	43 Klassen 951 Kinder	51 Klassen 1116 Kinder	Mai - Juni 1995 Mai - Juni 1996
Klasse 1 (Ende)	Kinder	Bild-/ Textaufgabe 1: Textschreiben	45 Klassen 963 Kinder	41 Klassen 891 Kinder	33 Klassen 676 Kinder	Mai - Juni 1995 Mai - Juni 1996
Klasse 2	Lehrer + Kinder	Unterrichtsbeobachtung (je zwei Stunden mit zwei Beobachtern)	15 Klassen 32 Kinder	22 Klassen 48 Kinder	15 Klassen 23 Kinder	Febr. - März 1996 März – April 1997
Klasse 2	Klassen-lehrer	Fragebogen: Lehrziele, Unterricht, Kooperation	29 Klassen	22 Klassen	16 Klassen	April - Mai 1996 April - Mai 1997
Klasse 2	Kinder	Interview: soziales und motivational-affektives Selbstbild	-	-	6 Klassen 11 Kinder	April - Mai 1996 April - Mai 1997
Klasse 2	Kinder/ Klassen-lehrer	Lehrerfragebogen: Beschreibung ausgewählter Kinder	34 Klassen 102 Kinder	22 Klassen 65 Kinder	18 Klassen 53 Kinder	April - Mai 1996 April - Mai 1997
Klasse 2	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 2	38 Klassen 825 Kinder	39 Klassen 827 Kinder	24 Klassen 525 Kinder	Mai - Juni 1996 Mai - Juni 1997
Klasse 2	Kinder	Bild-/ Textaufgabe 2: Textschreiben	38 Klassen 790 Kinder	35 Klassen 763 Kinder	24 Klassen 513 Kinder	Mai - Juni 1996 Mai - Juni 1997
Klasse 2	Kinder	Fragebogen: Selbstkonzept, Motivation	-	-	24 Klassen 504 Kinder	Mai - Juni 1997
Klasse 3	Klassen-lehrer	Unterrichtspraxis, Organisation der Förderung	32 Klassen	19 Klassen	18 Klassen	April - Mai 1997 April - Mai 1998
Klasse 3	Kinder	Interview: soziales und motivational-affektives Selbstbild	10 Klassen 29 Kinder	10 Klassen 30 Kinder	-	April - Mai 1997
Klasse 3	Kinder/ Klassen-lehrer	Lehrerfragebogen: Beschreibung ausgewählter Kinder	28 Klassen 82 Kinder	17 Klassen 47 Kinder	15 Klassen 45 Kinder	April - Mai 1997
Klasse 3	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 3	33 Klassen 693 Kinder	20 Klassen 462 Kinder	22 Klassen 482 Kinder	Mai - Juni 1997 Mai - Juni 1998
Klasse 3	Kinder	Bild-/ Textaufgabe 3: Textschreiben	15 Klassen 289 Kinder	14 Klassen 296 Kinder	22 Klassen 467 Kinder	Mai - Juni 1997 Mai - Juni 1998
Klasse 3	Kinder	Fragebogen: Selbstkonzept, Motivation	15 Klassen 284 Kinder	14 Klassen 297 Kinder	22 Klassen 473 Kinder	Mai - Juni 1997 Mai - Juni 1998

(a) Schüler- und klassenbezogene Daten (Fortsetzung)

Klassen-stufe	Ziel-gruppe	Instrument/ Inhalte	Kontroll-gruppe (Welle 94)	PLUS 1 (Welle 94)	PLUS 2 (Welle 95)	Erhebungszeit
Klasse 4	Klassen-lehrer	Unterrichtspraxis, Organisation der Förderung	29 Klassen	17 Klassen	20 Klassen	April - Mai 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder/ Klassen-lehrer	Lehrerfragebogen: Beschreibung ausgewählter Kinder	24 Klassen 72 Kinder	12 Klassen 35 Kinder	20 Klassen 58 Kinder	April - Mai 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 4/5	29 Klassen 624 Kinder	17 Klassen 366 Kinder	20 Klassen 423 Kinder	Mai - Juni 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder	Bild-/ Textaufgabe 4: Textschreiben	11 Klassen 231 Kinder	11 Klassen 223 Kinder	20 Klassen 407 Kinder	Mai - Juni 1998 April - Mai 1999
Klasse 4	Kinder	Fragebogen: Selbstkonzept, Motivation	12 Klassen 259 Kinder	11 Klassen 223 Kinder	20 Klassen 422 Kinder	Mai - Juni 1998 April - Mai 1999

Klassen-stufe	Ziel-gruppe	Instrument/ Inhalte	Vergleichsgruppe (PLUS-Voruntersuchung)	Erhebungszeit
Klasse 4	Klassen-lehrer	Unterrichtspraxis, Organisation der Förderung	182 Klassen	Mai - Juni 1993
Klasse 4	Kinder	Rechtschreibtest: HSP 4/5	190 Klassen 4020 Kinder	Mai - Juni 1993
Klasse 4	Kinder	Klassenaufsätze	62 Klassen 186 Kinder	Mai - Juni 1993

(b) Klassenübergreifende Erhebungen

Klassen-stufe	Ziel-gruppe	Instrument/ Inhalte	Kontroll-gruppe (Welle 94)	PLUS 1 (Welle 94)	PLUS 2 (Welle 95)	Erhebungszeit
Klasse 1 + 2 und Schule	Schrift-sprach-berater	Fragebogen: Förderpraxis, Kooperation, Schulprojekte	-	25 Klassen/ Schulen	55 Klassen/ Schulen	April/Mai 1996
gesamte Schule	Schrift-sprach-berater	Fragebogen: Organisation der Förderung	-	32 Schulen	40 Schulen	dazu 13 Schulen in PLUS 3 und 4 (Frühj. 1997 + 1998)
gesamte Schule	Schul-leiter	Schulische Fördermaßnahmen, Kooperation, Akzeptanz	27 Schulen	35 Schulen	32 Schulen	April - Mai 1996

(c) Außerunterrichtliche Lernhilfen

Klassen-stufe	Ziel-gruppe	Instrument/ Inhalte	Stichprobe	Erhebungszeit
mehrere Klassen-stufen	Schüler mit AUL	Therapeutenberichte: Förderkonzept, Lernerpersönlichkeit, Lernfortschritt	Berichte von insgesamt 154 Kindern, davon 99 Zweit- oder Mehrfachberichte	1995 bis 1998
mehrere Klassen-stufen	Schüler mit AUL	Schulberichte: Leistungsstand, Lernprobleme	Berichte von insgesamt 50 Kindern	1994 bis 1997

1.4.2.4 Repräsentativität der Daten

Die Leistungserhebungen, Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen beziehen sich jeweils auf Stichproben von Personen, Institutionen, Prozessabläufen usw. Inwieweit die damit gewonnenen Daten Aussagen erlauben, die für die jeweilige Grundgesamtheit der Personen, Ereignisse usw. gelten, ist vor allem eine Frage der Repräsentativität der untersuchten Stichproben. Dazu sollen hier einige allgemeine Hinweise gegeben werden. Weitere Hinweise zu spezifischen Bedingungen, die die Verallgemeinerung der Ergebnisse der einzelnen Teiluntersuchungen betreffen, werden ggf. in den entsprechenden Abschnitten gegeben.

Der *Rücklauf der Antworten* liegt bei den Befragungen der Lehrkräfte bei *etwa zwei Dritteln* der jeweiligen Stichproben, bei den Kindern ist dieser Rücklauf hingegen nahezu vollständig.

Die *Motive für das Verweigern von Antworten* bei schriftlichen Befragungen können sehr unterschiedlich sein. Ein Grund ist vermutlich der zusätzliche Arbeitsaufwand.[25] Dies wird z.B. durch die Tatsache belegt, dass der kürzere Fragebogen für die Einschätzung der Kinder (Klasse 3) insgesamt eine höhere Antwortquote erbrachten als der ausführlichere Fragebogen im zweiten Schuljahr. Die geringeren Rücklaufquoten bei Lehrern der Versuchsklassen im Vergleich zu den Kontrollklassenlehrern deutet darauf hin, dass als weiterer Grund eine gewisse Scheu vor der Beantwortung „heikler Fragen“, die vielleicht auch als Kontrolle empfunden werden, anzunehmen ist. Die drastisch niedrigere Antwortquote unter den Schriftsprachberatern der ersten Generation (PLUS 1) gegenüber ihren Kollegen der Gruppe PLUS 2 weist zudem auf eine Abwehrreaktion in einer noch unsicheren Übergangssituation hin, in der sich die Betroffenen wohl nicht so gern „in die Karten sehen“ lassen wollen. Vermutungen über das mögliche Antwortverhalten des nicht antwortenden Teils der jeweils befragten Personen sind mit großen Unsicherheiten behaftet. Aus der Tatsache, dass die Zahl der Lehrer, die jegliche Antwort verweigern, wesentlich kleiner ist als die Zahl der fehlenden Einzelantworten, lässt sich vermuten, dass sich die Motive für das Nicht-Beantworten gleichmäßig auf verschiedene Gruppen verteilen. Daher darf angenommen werden, dass die Ergebnisse dadurch nicht systematisch verfälscht wurden.

Ein anderer Aspekt unserer Erhebungsmethode, der die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken könnte und bei der Interpretation der Ergebnisse stets berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass die Befragungen und Beobachtungen *nicht anonym* erfolgten. Dies ist nicht anders möglich, da sonst die Daten aus verschiedenen Quellen und Zeitpunkten nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Darüber hinaus dürfte den Beteiligten stets offenkundig gewesen sein, auf welche übergreifenden Fragestellungen sie sich bei ihren Antworten

[25] Aus technischen Gründen wurden die Befragungen gegen Ende des Schuljahres (April bis Mai) durchgeführt. Da die Lehrkräfte zu dieser Zeit durch die Zeugnisvorbereitung besonders belastet sind, hatte dies möglicherweise einen Teilnahmeschwund zur Folge. – Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wurden die Lehrkräfte der noch ausstehenden Schulen angerufen bzw. per Fax erinnert, jedoch konnte auch auf diese Weise der Rücklauf nicht wesentlich erhöht werden.

und in ihrem Handeln bezogen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass die Antworten und das beobachtete Verhalten eine *Komponente der „sozialen Erwünschtheit“* enthalten. Insofern geben die in den betreffenden Abschnitten dargestellten Ergebnisse im Zweifelsfall eher die „offizielle“ Meinung der Beteiligten bzw. ihre „Botschaften an die Verantwortlichen des Projekts“ wieder.

Was die Schulen betrifft, die nicht einbezogen werden konnten, so gab es bei den verfügbaren Daten (soziokulturelles Umfeld, mittlere Rechtschreibleistung in der Voruntersuchung, Jahreskursbesuch) keine signifikanten Unterschiede zu den Schulen, die wir einbeziehen konnten. Konkret kann davon ausgegangen werden,

- dass die befragten Klassenlehrer den *Unterricht und Förderunterricht* aller Klassen, die relativ viele Kinder mit Lernschwierigkeiten umfassen, zutreffend beschreiben,
- dass die befragten Schulleiter die klassenübergreifenden Förderbedingungen in *Schulen aus sozialen Brennpunkten* insgesamt repräsentieren;
- dass die für die Einschätzung ihrer Förderbedingungen und ihrer Lernentwicklungen *ausgewählten Kinder* insgesamt Kinder mit eher schwachen bzw. eher starken schriftsprachlichen Leistungen repräsentieren;
- die ausgewählten Klassen und die *beobachteten Unterrichtsstunden* Einblicke in den Ablauf des (Förder-) Unterrichts gewährten, die auch in anderen Klassen und Stunden in ähnlicher Form zu beobachten gewesen wären;
- dass die befragten *Schriftsprachberater* der ersten und zweiten Generation die Tätigkeit ihrer Gruppen insgesamt repräsentieren.

Wir gehen daher davon aus, dass die Personen, Klassen und Schulen, die in die Untersuchung eingehen, die gesamte Bandbreite der Hamburger Schulen, in denen schriftsprachlicher Förderunterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten durchgeführt wird, repräsentieren. Insofern sind die hier berichteten Ergebnisse für die genannten Personengruppen, Institutionen und Bedingungen insgesamt aussagekräftig, sofern die *Generalisierbarkeit* nicht Einschränkungen anderer Art (z.B. Datenerhebungs- oder Auswertungsprobleme) unterliegt.

1.4.3 Zur Analyse der unterrichtlichen Wirkungsbeziehungen

1.4.3.1 Probleme der Mehrebenenanalyse

Die methodischen Ansätze im Unterricht der einzelnen Klassen unterscheiden sich vermutlich auch dann, wenn sich die beteiligten Lehrer für dasselbe methodische Grundkonzept (z.B. integrativen oder externen Förderunterricht) entscheiden. Zahlreiche klassenbezogene Bedingun-

gen, wie der persönliche Stil der Lehrerin, die Zusammensetzung der Klasse oder auch temporäre Einflüsse (z.B. aktuelle Probleme in der Klasse), modifizieren die Realisierung des allgemeinen Grundkonzepts in der einzelnen Klasse , ohne dass diese Klassenbedingungen untersuchungstechnisch kontrolliert werden können. Mithin ist mit einem „Klasseneffekt“ (vgl. Eckel 1969) zu rechnen, wonach die übergreifenden Wirkungen von Behandlungsmaßnahmen auf die Schülerleistungen durch unkontrollierte klassenspezifische Wirkungen überlagert werden. Noch komplexer werden die Zusammenhänge bei der Einbeziehung mehrerer Ebenen. Angesichts der Vielschichtigkeit der Bildungsprozesse (z.B. Einzelschüler, Klasse, Schule, Schulsystem usw.) würde eine Beschränkung der Datenauswertung auf eine einzige Analyseebene zu verzerrten Effektschätzungen führen.

Die Verzerrungen fallen je nach Wahl der Systemebene unterschiedlich aus. Wenn beispielsweise die Lehrer ihre Unterrichtsführung adaptiv an Kontextmerkmale der Schulklasse anpassen (vgl. Baumert, Schmitz, Sang & Roeder 1987), so würde eine bloße Auswertungen auf der Klassenebene (Aggregatsdatenanalysen) das Gewicht individueller Einflussfaktoren tendenziell unterschätzen, während bei Auswertungen auf der Schülerebene (Individualdatenanalysen) wiederum die Kontexteffekte unterschätzt würden. Auf die Vermeidung bzw. Berücksichtigung solcher Verzerrungen zielen die Vorschläge zur Mehrebenenanalyse. Beim angeführten Beispiel der Unterrichtsanalyse besteht das Grundanliegen einer solchen Analysemethode darin, Kovariate auf der individuellen Ebene auszupartialisieren und den Einfluss der auf Klassenebene aggregierten Kovariate als spezifischen Kontexteinfluss zu modellieren (Baumert 1997).

Allerdings liegen für die Mehrebenenanalyse von Längsschnittdaten bisher nur wenige Verfahren vor, und diese sind auch nur bedingt geeignet (vgl. Schneider Stefanek & Dotzler 1997). Ein erhebliches Problem bei der Mehrebenenanalyse ergibt sich schon daraus, dass bei fehlenden Daten einzelner Schüler diese jeweils vollständig von der Analyse auszuschließen sind („listwise deletion“), so dass sich die auswertbare Stichprobe bei ausgedehnten Erhebungen zu mehreren Zeitpunkten deutlich reduziert.

Zur Lösung dieses „notorischen Mehrebenenproblems“ wurden mehrere Vorschläge entwickelt, die jedoch meist hohe Anforderungen an das Untersuchungsdesign stellen. Die beste Möglichkeit stellt nach Baumert (1997) die Anwendung der hierarchisch linearen Modellierung (HLM) dar, das die simultane Modellierung von intraindividuellen Veränderungen in Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Merkmalen erlaubt. Dazu ist jedoch ein echtes Messwiederholungsdesign mit mindestens drei Messzeitpunkten erforderlich, und sowohl die Zahl der Gruppen als auch die Zahl der Probanden innerhalb der Gruppen müssten relativ groß sein. Zudem besteht eine entscheidende Grundvoraussetzung für die Anwendung der HLM darin, dass die Zielkonstrukte zu den einzelnen Messzeitpunkten auf derselben Metrik abgebildet würden. Dies verlangt entweder die wiederholte Vorgabe derselben Instrumente oder eine entsprechende Werteangleichung, z.B. mit Hilfe der sog. Rasch-Skalierung. Da dies für die meisten Daten der vorliegenden Untersuchung nicht herstellbar ist, entfällt diese Analysevariante.

Eine alternative Lösung besteht nach Baumert (1997) in einer sequentiellen Behandlung des Mehrebenenproblems und der multivariablen Analyse. Ein mögliches Vorgehen dabei ist die regressionsanalytische Auspartialisierung von Ausgangswerten aus den Kriteriumswerten auf der Individualebene und die anschließende Aggregierung der Residuen auf Klassenebene als abhängige Variable einer multivariablen Analyse. Die technischen Anforderungen an Design und Qualität der Erhebungsinstrumente sind hierfür deutlich bescheidener und sind bei der vorliegenden Längsschnittstudie mit mehreren Messzeitpunkten durchaus gegeben.

Das regressionsanalytische Vorgehen hat jedoch eine grundlegende theoretische Einschränkung: „Die residualisierten Messwerte sind kein Indikator für intraindividuelle Veränderung, sondern nur für eine aufgrund der Ausgangswerte nicht zu erwartende Verschiebung der relativen Position von Einheiten der Stichprobe zueinander. Damit wird nur ein Bruchteil der theoretisch interessierenden intraindividuellen Veränderung und ihrer interindividuellen Variation erfasst. Dies vermindert die Entdeckungswahrscheinlichkeit für Zusammenhänge zwischen Kontext- und Unterrichtsmerkmalen und intraindividuellen Entwicklungsprozessen erheblich.“ (Baumert 1997, S. 319)

Aufgrund der Bedingungen des vorliegenden Längsschnittsdesigns (u.a. Fluktuation der Stichprobe, unterschiedliche Skalierung der Erhebungsinstrumente) fiel die Entscheidung zugunsten der schrittweisen Behandlung des Mehrebenenproblems aus; d.h., die Kriterienvariablen für die mehrdimensionale Analyse der Wirkungen wurden mit Hilfe der regresssionsanalytischen Schätzung der Individualwerte und deren klassenweise Aggregierung) gebildet. Allerdings ist bei dieser Vorgehensweise entsprechend den Hinweisen von Baumert damit zu rechnen, dass das Ausmaß der unterrichtlichen Wechselwirkungen eher unterschätzt wird und damit schwächere Effekte zum Teil unaufgedeckt bleiben. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

1.4.3.2 Kriterien für die Analyse der Wirksamkeit

Für die Ermittlung der Wirkungen des Unterrichts in den Klassen werden Variablen für folgende Bereiche herangezogen:

(1) Lernerfolg im Rechtschreiben in der ganzen Klasse und bei Kindern mit Leistungsrückständen

(2) Lernerfolg in der schriftlichen Darstellung (Bild- und Textgestaltung)

(3) Lernmotivation für das Schulfach Deutsch (Lesen, Schreiben, Rechtschreiben)

(4) Zufriedenheit der Lehrer mit dem (Förder-) Unterricht

(1) Operationalisierung des Lernerfolgs im Rechtschreiben

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Lernerfolg in der Klasse zu messen. Die hier gewählte Form der Erfolgsmessung bezieht drei unterschiedliche Aspekte der Leistungsentwicklung ein. Wie in den meisten Untersuchungen wird auch hier die *Entwicklung der durchschnittlichen Leistungen in der Klasse* als Kriterium für den Lernerfolg herangezogen. Ein Anstieg der Durchschnittsleistungen in der Klasse sollte jedoch nicht zu Lasten der lernschwächeren Schüler geschehen. Daher wird als zweites Kriterium für den Lernerfolg in der Klasse die gesonderte Erfassung der Leistungsentwicklung der Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen herangezogen, auf deren Förderungen ein Hauptakzent des PLUS liegt.

In früheren Untersuchungen wurde zudem als Kriterium für den gemeinschaftlichen Lernerfolg in der Klasse die Entwicklung der Leistungsstreuung herangezogen.[26] Es galt als Ziel, die Leistungsabstände innerhalb der Lerngruppe möglichst zu verringern, was sich zahlenmäßig in der Verkleinerung der Standardabweichungen zeigt. Dies widerspricht jedoch dem Ziel, dass alle Kinder ihre Begabungen und Fähigkeiten so weit wie möglich entfalten sollen. Eine Verringerung der Leistungsstreuung in der Klasse bedeutet, dass die individuellen Leistungen sich dem Mittelwert der Klasse annähern. Dies trifft zu, wenn die Kinder mit schwachen Leistungen sich relativ stark verbessern (dies wird als gesondertes Erfolgskriterium ausgewiesen), oder wenn die Kinder mit guten Leistungen sich nicht oder nur verhältnismäßig wenig verbessern. Die zweite Möglichkeit erscheint angesichts des Förderanspruchs aller Kinder jedoch fraglich. Es spricht aus dieser Sicht nichts dagegen, dass auch Kinder mit bereits guten Leistungen diese möglichst noch steigern, wenn dies nicht zu Lasten der Kinder mit Lernschwierigkeiten geht. Daher wird die Streuungsverminderung nicht als Lernerfolgskriterium herangezogen.

(a) Bestimmung des mittleren Leistungsanstieges in der Klasse

Um den Leistungsanstieg innerhalb eines bestimmten Zeitraumes zu ermitteln, werden für alle Schüler auf Basis der Testwerte (Graphemtreffer in der HSP) zum Zeitpunkt 1 sowie zum Zeitpunkt 2 regressionsanalytisch individuelle Schätzwerte für die Ergebnisse zum Zeitpunkt 2 berechnet. Diese stellen die statistisch mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Rechtschreibergebnisse dar und werden mit den tatsächlich erzielten Ergebnissen in der HSP zum Zeitpunkt 2 in Beziehung gesetzt (Differenzwerte zwischen tatsächlich erreichten und Schätzwerten).

Die auf diese Weise gewonnenen Schätzwerte berücksichtigen stärker als einfache Differenzen zwischen Ausgangs- und Endwerten die Effekte der statistischen Regression, d.h. die Tendenz, nach der die Werte von Schülern mit anfangs extrem hohen bzw. niedrigen Werten bei der Wiederholungsmessung stärker zur Mitte tendieren als die Werte der übrigen Schüler. Dies macht sich insbesondere bei Schülern mit höheren Ausgangsleistungen bemerkbar, deren Wertean-

[26] Siehe dazu Abschnitt 1.1.4.4; ausführlich bei Weinert & Treiber (1985, Kapitel 1).

stieg aufgrund des „Deckeneffekts“ ohnehin engere Grenzen gesetzt werden als Schülern mit niedrigeren Ausgangswerten.

Für die auf diese Weise ermittelten individuellen Differenzwerte wurden die Klassenmittelwerte berechnet: diese Klassenwerte bezeichnen den *mittleren Lernzuwachs der Klasse, bezogen auf den mittleren Lernzuwachs in allen Klassen*. Ein positiver Klassenmittelwert besagt somit, dass der mittlere Lernzuwachs in dieser Klasse über dem durchschnittlich zu erwartenden Lernzuwachs liegt (und umgekehrt).

(b) Lernfortschritt der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen

Die Lernentwicklung der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen wird gesondert erfasst. Die Operationalisierung entspricht der Erfassung der mittleren Leistungen in der Klasse. Aus der Differenz zwischen den Testwerten zum Zeitpunkt t2 und den aufgrund der Vorleistungen (t1) geschätzten Erwartungsleistungen ergibt sich der relative Lernerfolg. Diese Individualwerte werden für die betreffenden Klassen, in denen sich zum früheren Zeitpunkt Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen befanden, zu mittleren Klassenwerten aggregiert.

(c) Anteil der Kinder mit schwachen Leistungen in der Klasse

Für jede Klasse wurde für jeweils zwei Zeitpunkte (z.B. Ende Klasse 1 und Ende Klasse 2) der prozentuale Anteil von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen ermittelt. Als rechtschreibschwach wurden Leistungen gewertet, die mindestens eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe lagen (z-Werte ≤ -1). Aus den entsprechenden Anteilen zu beiden Zeitpunkten ergibt sich für jede Klasse die Differenz: Prozentanteil schwacher Rechtschreiber zum Zeitpunkt t2 minus Anteil zum Zeitpunkt t1.

Für Klassen, in denen kein Schüler zum Zeitpunkt t1 eine in diesem Sinne schwache Rechtschreibung aufweist, ergibt sich die Besonderheit, dass sie sich hinsichtlich der Differenz t2 minus t1 nur verschlechtern können bzw. bei weiterem Fehlen von Kinder mit Rechtschreibschwächen nur eine „Stagnation“ aufweisen können. Auf diese Weise können die oberen Lernerfolgsrangplätze nach diesem Kriterium nur von Klassen eingenommen werden, die zum früheren Zeitpunkt Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen enthalten. Angesichts der schwierigeren Lernbedingungen in Klassen mit leistungsschwachen Kindern erscheint diese Bevorzugung durch das gewählte Lernerfolgskriterium berechtigt.

(2) Lernerfolg in der schriftlichen Darstellung (Textgestaltung)

Der Lernerfolg in der schriftlichen Darstellung wird in gleicher Weise wie der mittlere Lernzuwachs im Rechtschreiben (siehe Punkt 1) bestimmt. Als Vergleichsmaßstab wird der Gesamtwert für die Textbeurteilung herangezogen (siehe 1.4.2.2.1).

(3) Operationalisierung der motivational-affektiven Aspekte des Lernens

Um die Motivation der Schüler für das Fach Deutsch und das Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit möglichst unabhängig von der Bewertung durch die Lehrkräfte zu erfassen, wurde auf den Schülerfragebogen („Autorenporträt", siehe Anhang A4) zurückgegriffen und die freien Antworten zu ausgewählten Fragen herangezogen. Das Verfahren der inhaltsanalytischen Auswertung und der Bildung von Antwortkategorien ist in Kapitel 5.3 beschrieben.

Für die Operationalisierung der motivational-affektiven Aspekte des Lernens wurden folgende Kategorien ausgewählt, die sich als sichere Hinweise auf eine „positive schulische Lernmotivation" bzw. ein „günstiges Selbstbild als Lernender" werten lassen:

(a) Das Fach Deutsch (entweder insgesamt oder mit Hinweis auf die Teilbereiche Lesen, Schreiben, Rechtschreiben) wird als „Lieblingsfach" bezeichnet; damit wird positiv die Lernmotivation für dieses Schulfach zum Ausdruck gebracht.

(b) Lesen und/oder Schreiben wird unter der Rubrik „Meine Hobbys" aufgeführt; damit wird ein persönliches Interesse an der schriftsprachlichen Tätigkeit bekundet.

(c) Lesen, Schreiben oder Rechtschreiben werden unter der Rubrik „Am allerbesten kann ich" aufgeführt; damit wird vom Schüler die eigene Kompetenz am Lesen und Schreiben herausgestellt.

Aus den – jeweils mit 0 bzw. 1 kodierten – Antworten auf diese vier Fragen wurde ein Mittelwert für das Ausmaß eines günstigen emotional-motivationalen Selbstbildes als Lerner gebildet, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Die aus den Werten der einzelnen Kinder Klassenmittelwerten aggregierten Variablen korrelieren signifikant miteinander (r = .34 bis . 83); und die Faktorenanalyse errechnet für alle Klassenstufen nur je einen einzigen gemeinsamen Faktor, der ca. 50 Prozent der Gesamtvarianz aufklärt. Die klassenbezogenen Werte werden als durchschnittliches *Ausmaß positiver motivationaler und emotionaler Selbsteinschätzung der Lernenden in der Klasse* interpretiert.

(4) Zufriedenheit der Lehrer mit dem (Förder-) Unterricht

Neben der Erfassung der Schülerleistungen mit objektiven Tests wurde der Lernerfolg eines Teils der Schüler, denen ein gezielter Förderunterricht erteilt worden war, mit Hilfe von Lehrerbeurteilungen ermittelt. Die parallele Erhebung von objektiven Leistungen und Expertenurteilen dient einerseits zur Validierung der eingesetzten Meßinstrumente. Zudem werden dadurch vergleichende Analysen zu den Bedingungen, die nach verschiedenen Erfolgskriterien effektiv erscheinen, ermöglicht. Derartige Vergleiche wurden sowohl für den schulischen Förderunter-

richt (siehe Kapitel 6.3) als auch für die außerschulische Lerntherapie (siehe Kapitel 8.3) durchgeführt. Diese Analysen erfolgen im Unterschied zur Analyse der Wirkungsbedingungen des Klassenunterrichts nicht auf der Basis von klassenbezogenen Daten, sondern auf der Basis der Daten einzelner Schüler.

1.4.3.3 Zusammenhänge zwischen den klassenbezogenen Variablen zur Erfolgskontrolle

Tabelle 1.4.3.3 zeigt die Beziehungen der verschiedenen Variablen für den Lernerfolg mit den übrigen Kriterienvariablen. In die Analyse des Lernerfolges, der sich auf mehrere Schuljahre bezieht, wurden ausschließlich Klassen einbezogen, von denen die Leistungsdaten aus mindestens drei Schuljahren vorlagen. Auf diese Weise soll eine Verzerrung durch nur kurzfristig an der Untersuchung teilnehmende Klassen vermieden werden. Dadurch vermindert sich die Zahl der Klassen, auf die sie die Angaben in Tabelle 1.4.3.3 beziehen, gegenüber der Gesamtzahl der in den jeweiligen Klassenstufen teilnehmenden Klassen (vgl. Tabelle 1.4.2.3).

Tabelle 1.4.3.3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der klassenbezogenen Variablen zur Kontrolle des Lernerfolgs[27]

	Korrelationen					
Variable	RS1-4	TK1-4:	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Durchschnittswerte für Leistung und Motivation:						
RS1-4 Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4)	*	**.56**	.02	**.44**	**.29**	.10
TK1-4 Mittlere Textleistung (Klasse 1-4)	**.56**	*	.14	**.37**	.17	**.54**
MO2-4 Mittlere Motivation (Klasse 2-4)	.02	.14	*	.21	.03	.06
Durchschnittswerte für den Lernfortschritt:						
LFRSa Lernfortschritt RS: alle Schüler	**.44**	**.37**	.21	*	**.74**	.16
LFRSb Lernfortschritt RS: LRS-Schüler	**.29**	.17	.03	**.74**	*	.14
LFTK Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz	.10	**.54**	.06	.16	.14	*
	RS1-4	TK1-4:	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Mittelwert	0,04	0,00	-0,03	0,00	0,05	0,11
Standardabweichung	0,92	0,79	0,82	0,77	0,79	0,81
Anzahl Klassen	141	125	52	115	109	98

Fett gedruckte Korrelationskoeffizienten sind statistisch signifikant ($p < .05$).

[27] Wegen des mit der Auswertung der Textschreibungen verbundenen hohen Aufwandes wurde die Anzahl der Klassen, in denen die Bild- und Textaufgaben erhoben wurden, ab Klassenstufe 3 verringert. Daher wird dieses Kriterium nur zum Teil als Lernerfolgskriterium verwendet.

Die Werte der Variablen für die schriftsprachlichen Leistungen und den Lernfortschritt wurden zunächst für die einzelnen Schüler bestimmt, deren arithmetisches Mittel in der Gesamtstichprobe jeweils den Wert 0 annehmen. Anschließend wurden daraus klassenbezogene Durchschnittswerte gebildet. Zur statistischen Berechnung wurden diese Klassenwerten z-Werte transformiert. Durch unregelmäßige Häufung der Individualwerte in den Schulklassen ergeben sich bei den klassenbezogenen Durchschnitten geringfügige Abweichungen von den Nullwerten.

Zwischen den klassenbezogenen Variablen für die Rechtschreibleistung und für die Textkompetenz ergeben sich signifikante Korrelationen; dies gilt sowohl für die mittleren Leistungswerte als auch für den Lernzuwachs. Dies belegt, dass beide Leistungsbereiche als Teil der schriftsprachlichen Gesamttätigkeit in einem deutlichen inneren Zusammenhang stehen und in einem nicht geringen Ausmaß hinsichtlich der kognitiven Leistungsanforderungen übereinstimmen.

Einen hochsignifikanten Zusammenhang weisen erwartungsgemäß die Variablen für Leistungen und Lernfortschritt auf, die sich auf die gesamte Klasse bzw. auf die Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten (LRS-Schüler) beziehen. Das bedeutet, dass in der überwiegenden Zahl der Klassen ein hoher Lernerfolg der ursprünglich rechtschreibschwachen Kinder mit einem hohen Lernzuwachs der gesamten Klasse einhergeht – und umgekehrt.

Hingegen ergeben sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den schriftsprachlichen Leistungen und dem Lernfortschritt einerseits und den Werten für die von den Schülern selbst eingeschätzten Bereiche Motivation und Selbstvertrauen andererseits. Diese nichtkognitiven Aspekte des Lernens scheinen demnach in der hier erfassten Form weitgehend unabhängig von den aktuellen schriftsprachlichen Leistungen und dem entsprechenden Lernfortschritt zu sein.

1.4.3.4 Datenauswertung und statistische Analysen

Die folgenden Angaben stellen lediglich einige allgemeine Hinweise zur Datenauswertung und Hypothesenprüfung dar. Ausführlichere Überlegungen zur Datenanalyse und Effektprüfung werden den Darlegungen zu den Einzeluntersuchungen vorangestellt.

Auswertung der Fragebögen und Beobachtungsprotokolle

Für die Auswertung wurden die Daten der Fragebögen und Beobachtungsprotokolle digitalisiert. Die Auswertung der offenen Antworten und Beschreibungen erfolgte mit Hilfe vorgegebener Kategorien, die auf der Grundlage von Inhaltsanalysen der freien Antworten gewonnen wurden. Dazu wurden das gesamte Fragebogenmaterial und die Unterrichtsprotokolle von mindestens zwei Bearbeitern unabhängig voneinander durchgesehen und Vorschläge für Merkmalsdimensionen bzw. Auswertungskategorien entwickelt, die anschließend in einer Arbeits-

gruppe erörtert und aufeinander abgestimmt wurden. Anschließend wurden die offenen Fragebogenantworten sowie die Aufzeichnungen der Unterrichtsbeobachtung diesen Merkmalskategorien zugeordnet, so dass neben der qualitativen Erfassung auch quantifizierende Vergleiche (z.B. Vorkommenshäufigkeiten bestimmter Merkmale) vorgenommen werden können.[28]

Darstellungsform

Bei der Darstellung der untersuchten Merkmale und Bedingungen werden in der Regel Klassen bzw. Schulen im Vergleich gegenübergestellt, in denen Schriftsprachberater tätig sind oder im Berichtszeitraum (noch) nicht tätig sind. Sofern anzunehmen ist, dass es mit der Zeitdauer der Tätigkeit der SB in der Schule lineare Trends geben sollte, wurden die Angaben hinsichtlich der Gruppen von SB differenziert, die seit einem bzw. seit zwei Jahren ihre Tätigkeit ausüben. Dort, wo es weniger um die Berufsrolle der SB, sondern eher um die Art der Tätigkeit (z.B. bei der Form der Förderung) geht, werden ggf. auch andere Personen (z.B. LRS-Lehrer, Sonderschullehrer) einbezogen, oder es werden verschiedene Bedingungen (z.B. interne, externe oder kombinierte Formen der Förderung) verglichen.

Hypothesenprüfung

Für die Interpretation der hier dargestellten Ergebnisse der Effektevaluation sind folgende Hinweise zu bedenken:

(1) Wenn in den Abschnitten, in denen Wirkungen überprüft werden, davon gesprochen wird, dass eine aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werde oder dass ein Unterschied nicht festgestellt werden könne, so ist dabei stets zu beachten, dass es sich hier um eine *statistische Hypothesenprüfung* handelt. Bei dieser Art von Prüfmethoden wird mit Hilfe statistischer Verfahren die Wahrscheinlichkeit berechnet, mit der ein Unterschied zwischen zwei oder mehreren Bedingungen vermutlich auch allein durch Zufall zustande kommen würde. Wenn aufgrund der Höhe dieser Irrtumswahrscheinlichkeit entschieden wird, dass die Unterschiede statistisch „nicht signifikant“ seien, so heißt dies natürlich nicht, dass tatsächlich keine Unterschiede da sind. Jedoch erscheint die *Wahrscheinlichkeit ihres zufälligen Entstehens* relativ hoch. Als „statistisch signifikant“ wird ein Unterschied vereinbarungsgemäß dann bezeichnet, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit (bei zweiseitiger Fragestellung) geringer als 5 Prozent ist.

(2) Die Erfassung von Bedingungen und die Überprüfung von Effekten geschieht mit Hilfe von *Instrumenten* (Tests, Fragebogen), die nicht die komplexe Wirklichkeit selbst erfassen, sondern mit denen *Ausschnitte der Wirklichkeit* in bestimmter Form (z.B. durch Beobachter-

[28] An der Aufbereitung der Fragebogendaten und Unterrichtsprotokolle sowie an der Auswertung der offenen Antworten wirkten mit: Oliver Groth, Julia Grunt, Frauke Hoth, Meike Lipp, Silke Jessen und Zaklina Skrabal.

einschätzung oder durch schriftliches Antwortverhalten) erfasst werden. Wenn sich mit Hilfe dieser Instrumente keine Effekte zeigen lassen, kann es durchaus sein, dass sich mit anderen Instrumenten Effekte ergeben könnten. Dies gilt insbesondere für nicht standardisierte, informelle Verfahren (z.B. Fragebogen), bei denen Zuverlässigkeit und Gültigkeit nicht überprüft wurden.

(3) Schließlich ist zu bedenken, dass sich bei der möglichen *Verwendung anderer Kriterien* (z.B. für die Bewertung von Lernerfolg) auch andere Ergebnisse ergeben können. Ausbleibende Effekte bedeuten daher nicht, dass es überhaupt keine Wirkungen gibt. Nur werden sie mit Hilfe der hier gewählten Kriterien und den verwendeten Instrumenten nicht sichtbar.

1.4.4 Mitwirkende

An der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung dieser umfangreichen Evaluation waren und sind zahlreiche Mitarbeiter beteiligt.

Einen wesentlichen Anteil an der gesamten Arbeit haben Annette Juchems, die als Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung bis August 1996 bei der Durchführung der Längsschnittuntersuchung mitwirkte, sowie Oliver Groth, der als studentischer Mitarbeiter von Anfang an dabei ist und vor allem für den reibungslosen organisatorischen Ablauf der WiB sorgt.

Darüber hinaus waren bzw. sind folgende Personen in verschiedenen Funktionen an der Evaluation beteiligt: Myriam Beyer, Uta Brauckmann, Jessica Dannenberg, Berit Dücker, Myriam Felsenfeld, Nicole Fischer, Ute Grottker, Anke Grotlüschen, Julia Grunt, Frauke Hoth, Silke Jessen, Stefanie Kalk, Maike Lipp, Anja Luppe, Stefanie Maas, Nils Meyer, Susanne Okwumo, Moritz Plate, Zaklina Skrabal, Gundela Thiess, Katja Werheid, Johanna Willems, Katharina Willems, Annette Wolpers, Tania Zimmer.

Ihnen allen sowie den zahlreichen Lehrern, Schriftsprachberatern, Schulleitern und vor allem den vielen Kindern, die mit ihren Produkten Einblicke in ihre Arbeit gaben, gebührt unser herzlicher Dank.

Ein besonderes Dankeschön gilt A.J. Cropley, der während seiner Hamburger Zeit als Schirmherrr der Wissenschaftlichen Begleitung eigentlich immer einen brauchbaren Rat für die Weiterführung des Projekts hatte und darüber hinaus stets bereit war, auf entsprechende Anfragen hin seine Erfahrung als versierter Vertreter der empirischen Forschung zur Verfügung zu stellen.

2 Kontextbedingungen des schulischen Unterrichts

Übersicht

2.1 Soziales Umfeld der Schule

- 2.1.1 Frühere Untersuchungen zum Einfluß des sozialen Milieus
- 2.1.2 Konzentration der Förderressourcen im PLUS auf Schulen mit hoher Sozialbelastung
- 2.1.3 Zusammenhang zwischen Sozialfaktoren und schriftsprachlichen Schulleistungen
- 2.1.4 Art der Belastungen im schulischen Umfeld

2.2 Klassenübergreifende Bedingungen der Einzelschule

- 2.2.1 Frühere Forschungsbefunde zu klassenübergreifenden Bedingungen der „innerschulischen Umwelt“
  - 2.2.1.1 Konzept der „Schulqualität“
  - 2.2.1.2 Funktion der Schulleitung
  - 2.2.1.3 Kooperation im Kollegium
  - 2.2.1.4 Zusammenarbeit mit Eltern
- 2.2.2 Schriftsprachberaterin: eine neue Rolle im System Schule
  - 2.2.2.1 Konzeptvorgaben für die Aufgaben der Schriftsprachberater
  - 2.2.2.2 Aufgabenprofil der Schriftsprachberaterin in der Bewertung der Betroffenen
  - 2.2.2.3 Kooperation zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern
- 2.2.3 Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule
  - 2.2.3.1 Schulinterne Fortbildung und Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule
  - 2.2.3.2 Veränderungen in der Schule seit Einführung des PLUS
  - 2.2.3.3 Akzeptanz der PLUS-Ziele im Kollegium
  - 2.2.3.4 Einschätzung der praktischen Realisierbarkeit der PLUS-Ziele
  - 2.2.3.5 Gründe für Schwierigkeiten und Vorschläge zur Verbesserung
  - 2.2.3.6 Informationsstand der Schulleitungen über das PLUS
- 2.2.4 Zusammenhang zwischen klassenübergeifenden Bedingungen in der Schule und Lernerfolg in der Klasse

2.3 Bedingungen der Klasse: Arbeitsverhalten und soziales Klima

- 2.3.1 Frühere Studien zum Verhalten in der Klasse und Lernerfolg
- 2.3.2 Lehrereinschätzungen zum Klassenverhalten
- 2.3.3 Zusammenhang zwischen Arbeits- und Sozialverhalten in der Klasse und Lernerfolg

2 Kontextbedingungen des schulischen Unterrichts

In diesem Kapitel werden Kontextbedingungen des Unterrichts untersucht, die im Wesentlichen mit der Lage der Schule bzw. Klasse im sozialen Umfeld sowie mit der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der Klasse zusammenhängen. Es soll untersucht werden, inwieweit solche Bedingungen, die von der einzelnen Lehrerin kaum beeinflusst werden können, den Lernerfolg bestimmen oder modifizieren können.

Hinsichtlich der klassenübergreifenden Bedingungen des schulischen Unterrichts lassen sich entsprechend dem Wirkungsmodell des schulischen Unterrichts (siehe Kapitel 1.1.2) zwei verschiedene Wirkungsstränge unterscheiden: die außerschulischen Bedingungen der Schülerschaft, insbesondere das *soziale Umfeld der Schule*, und die klassenübergreifenden *Bedingungen der Einzelschule*, d.h. deren Ausstattung, ihre pädagogischen Traditionen und die Gestaltungsmerkmale der gesamten Schule (sog. Schulklima). Während die Bedingungen des sozialen Umfelds der Schule (z.B. Anregungsbedingungen und häusliche Unterstützung) vor allem über die Persönlichkeit der einzelnen Schüler (Lernvoraussetzungen und Einstellungen zum Lernen) deren Lernerfolg beeinflussen, lassen sich von den Merkmalen des Schulklimas vor allem Beziehungen mit der Unterrichtstätigkeit der Lehrer (pädagogische Einstellungen und didaktische Entscheidungen) erwarten. Zwischen beiden Bereichen bestehen jedoch auch Wechselwirkungen, da sich die Ausstattung und Gestaltung der Einzelschule einerseits teilweise an den außerschulischen Umgebungsbedingungen orientiert und andererseits über vielfältige Kontakte zur Elternschaft und Initiativen im Stadtviertel auch die Merkmale des sozialen Umfelds beeinflusst.

Ein drittes Feld der Kontextbedingungen stellt die *soziale Zusammensetzung der Klasse* dar. Hierzu gehören u.a. die soziale Herkunft der Kinder, die in der Klasse vorhandenen geistigen und sozialen Fähigkeiten, die Verhaltensgewohnheiten und das psychologische Klima. Innerhalb des schulischen Systems bildet die Klasse ein Mikrosystem, in dem alle Schüler und ihre Lehrerin untereinander in unmittelbarem Kontakt stehen und aufeinander direkten Einfluß haben (vgl. Abschnitt 1.1). Auch das soziale Klima und das Verhalten der Klasse als Ganzes stehen in einem dialektischen Verhältnis zu den übrigen Bedingungsvariablen, die jedoch wie die übrigen Kontextmerkmale stark von äußeren Faktoren (Wohngebiet und Schule) bestimmt werden und nur bedingt vom Unterricht beeinflusst werden können.

2.1 Soziales Umfeld der Schule

2.1.1 Frühere Untersuchungen zum Einfluß des sozialen Milieus

Zwischen dem sozioökonomischen und soziokulturellen *Status der Eltern* und dem Lernerfolg im Lesen und Rechtschreiben besteht nach zahlreichen übereinstimmenden Studienergebnissen ein hochsignifikanter Zusammenhang (z.B. Röhr 1978, Diem 1990).[29] Die Gründe liegen v.a. in der schichtspezifischen sprachlichen Kommunikation, der eine zentrale Bedeutung für den Erwerb der Schriftsprache zukommt, verbunden mit milieuspezifischen Erziehungshaltungen und -praktiken, die teilweise im Widerspruch zu den schulischen Normen stehen.

Die Wirkung des sozialen Umfelds auf das Lernen in die Schule entfaltet sich nicht nur über die kulturellen Anregungsbedingungen für die Schüler, sondern auch über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule wird nicht allein das „Familienkind“ zum „Schulkind“, sondern gleichzeitig werden auch die „Familieneltern“ zu „Schuleltern“, denen damit neue Rechte und Pflichte zugeordnet werden. Es entsteht damit ein systemisches Beziehungsgeflecht zwischen Schule, Kindern und Eltern (vgl. Nickel & Petzold 1997). Die Mitwirkung der Eltern betrifft zum einen die direkte Unterstützung ihres Kindes beim Lernen (z.B. bei den Hausaufgaben) sowie in der individuellen Beratung und Abstimmung mit den Lehrern; zum anderen sind die einzelnen Eltern Mitglieder in der Schulelternschaft, und ein Teil von ihnen übt als gewählte Elternvertreter auch offizielle Mitwirkungsfunktionen in den schulischen Gremien aus.

Bereits in den 60er Jahren wiesen mehrere Untersuchungen (Coleman et al. 1966; Jencks et al. 1972) nach, dass von der familiären Förderung ein wesentlicher Einfluss auf die Lernentwicklung der Kinder ausgeht. Jencks et al. (1972) schätzten beispielsweise den Anteil der durch den Einfluß von Schulunterricht aufklärbaren Varianz von Schulleistungen auf nur 3 Prozent, dagegen den Einfluß des familiären Hintergrundes auf ca. 50 Prozent. Auch in mehreren deutschsprachigen Studien konnte gezeigt werden, dass den Reaktionen der Eltern auf die Schulleistungen ihrer Kinder eine wichtige Schlüsselrolle für den Schulerfolg zukommt (Kemmler 1976, Fend 1977; für den Schriftspracherwerb: Niemeyer 1974).

---

[29] Die von Grissemann (1980) und Schenk-Danzinger (1984) geäußerte Ansicht, dass Legasthenie in den oberen Schichten genauso häufig vorkomme wie in den unteren Schichten, die von ihnen als Indiz für eine organische Verursachung der Legasthenie interpretiert wird, steht nach Diem (1990) nur scheinbar im Widerspruch zu den einschlägigen Untersuchungsergebnissen. Denn die Diagnose ”Legasthenie” und die nachfolgende Zuweisung zu einer Fördermaßnahme bedeutet die Feststellung einer erwartungswidrigen Leistung. Und diese Erwartungshaltung der Lehrer ist gemäß der Hypothese des Pygmalion-Effekts (Brophy & Good 1976) konfundiert mit der Schichtzugehörigkeit der Schüler. Die Angaben von Grissemann und Schenk-Danzinger zum schichtunabhängigen Vorkommen von Legasthenikern ist demnach vielmehr ein Indiz für die zusätzliche Benachteiligung der Unterschichtkinder bei der Verteilung der Therapiemaßnahmen.

2.1.2 Konzentration der Förderressourcen im PLUS auf Schulen mit hoher Sozialbelastung

Ein Ziel des PLUS besteht u.a. darin, die schulischen Förderressourcen bedarfsgerecht zu verteilen (siehe Hamburger Senat 1994). Im Bereich der Förderung von Kindern mit schwachen schriftsprachlichen Leistungen bedeutet dies vor allem eine Konzentration auf sog. soziale Brennpunkte, denn die Lernschwierigkeiten in diesem Bereich sind stark mit Belastungen im soziokulturellen Umfeld der Schulen konfundiert, wie u.a. die Voruntersuchung zum PLUS (May 1994c) gezeigt hat.

Um zu erkunden, ob sich die vordringlich in das PLUS einbezogenen Schulen von den übrigen hinsichtlich der Umfeldbelastung unterscheiden, wurden die Schulleitungen gebeten, die soziokulturelle Belastung ihrer Schule im Hinblick auf den Erwerb der Schriftsprache mittels einer fünfstufigen Skala einzuschätzen und stichwortartig anzugeben, worin die Belastung besteht. Tabelle 2.1.2a zeigt die Einschätzungen der Schulleitungen aus Schulen mit Schriftsprachberatern aus dem ersten (PLUS 1) und aus dem zweiten Ausbildungsjahr (PLUS 2) sowie der Schulleitungen aus Schulen ohne Schriftsprachberater, die in der aktuellen Untersuchung als Kontrollgruppe fungieren. Im Vergleich dazu werden die entsprechenden Einschätzungen der Schulaufsicht für den Belastungsfaktor der betreffenden Schulen angegeben (Tabelle 2.1.2b). Darüber hinaus werden die Mittelwerte der für die PLUS-Voruntersuchung (1993/94) per Zufall ausgewählten vierten Klassen im Rechtschreibtest HSP 4/5 aufgeführt, die als Anhaltspunkte für das mittlere Niveau der schriftsprachlichen Leistungen in den Schulen dienen können.

Eine aktuelle Ergänzung erhalten diese Angaben durch Werte für den „Sozialen Belastungsindex“, der aus den Daten der Untersuchung zur Lernausgangslage (LAU) in Hamburger fünften Klassen im Schuljahr 1995/96 (Lehmann 1996) errechnet wurde.[30]

Während die zuerst in das PLUS einbezogenen Schulen (PLUS 1) im Durchschnitt in allen Indizes für die soziale Belastung und die Schulleistungen weniger günstige Werte aufweisen als die Schulen ohne Schriftsprachberater und auch als der Hamburger Gesamtdurchschnitt, trifft dies auf die im zweiten Projektjahr neu hinzugekommenen Schulen (PLUS 2) insgesamt nicht zu. Sowohl hinsichtlich der Einschätzungen der Schulaufsicht für den Belastungsfaktor als auch bei den Durchschnittsleistungen im Rechtschreiben zeigen die Schulen des zweiten Projektjahrgangs (PLUS 2) eher günstigere Werte als die nicht mit Schriftsprachberatern ausgestatteten Schulen der Kontrollgruppe, und auch im Vergleich zum Hamburger Gesamtdurchschnitt

[30] Diese Werte wurden aufgrund multipler Korrelationen von ausgewählten Variablen für die sozialen Bedingungen von Kindern in Klasse 5 mit ihren Schulleistungen gewonnen. Aufgrund ihrer Vorhersagekraft für die Schulleistungen in Klasse 5 wurden folgende Einzelvariablen für den Sozialindex herangezogen: Fernsehkonsum der Kinder, Tageszeitung im Elternhaus, eigenes Kinderzimmer, Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache, Buchbestand im Elternhaus, Bildungsniveau der Eltern, Erwerbsstatus des Vaters. Die Werte der einzelnen Kinder wurden zu Mittelwerten für die erfassten Grundschulen aggregiert. (Rainer Peek: Persönliche Mitteilung). Die Daten wurden freundlicherweise von der Berliner Forschungsgruppe zur Verfügung gestellt.

zeigen Erstere kaum höhere Belastungswerte. Diese Tendenz zeigt sich auch bei den auf der Basis objektiver Daten berechneten Werte für den LAU-Sozialindex.

Tabelle 2.1.2: Soziokulturelle Belastung des Umfelds und mittleres Leistungsniveau der Schulen

a) aktuelle Belastung nach Einschätzung der Schulleitungen	Schulen mit SB (PLUS 1)	Schulen mit SB (PLUS 2)	Schulen ohne SB	alle Hamburger Grundschulen
1 (sehr wenig belastet)	0	6	4	./.
2 (weniger belastet)	3	12	13	./.
3 (mittelmäßig belastet)	12	18	25	./.
4 (stärker belastet)	28	29	33	./.
5 (sehr stark belastet)	56	35	25	./.
Mittelwert	4,4	3,8	3,6	./.
Standardabweichung	0,8	1,2	1,1	./.
Anzahl der Schulen	32	34	24	./.

Quelle: SL-Fragebogen

b) Belastungsfaktor nach Einschätzung der Schulaufsicht (Schuljahr 93/94)	Schulen mit SB (PLUS 1)	Schulen mit SB (PLUS 2)	Schulen ohne SB	alle Hamburger Grundschulen
0 („nicht oder nur gering belastet“)	18	67	40	56
1 („belastet“)	13	13	20	13
2 („stark belastet“)	24	13	20	14
3 („extrem belastet“)	44	8	20	17
Mittelwert	2,0	0,6	1,2	0,9
Standardabweichung	1,1	1,0	1,2	1,1
Anzahl der Schulen	45	39	30	190

Quelle: Auskunft der Schulaufsicht

c) Sozialer Belastungsindex (nach LAU: Schulj. 95/96)	Schulen mit SB (PLUS 1)	Schulen mit SB (PLUS 2)	Schulen ohne SB	alle Hamburger Grundschulen
Mittelwert	–0,70	-0,09	-0,56	0,00
Standardabweichung	0,95	0,79	0,76	1,00
Anzahl der Schulen	43	49	36	233

Quelle: LAU

d) Mittlere Rechtschreibleistung in der vierten Klasse (HSP 4/5: Schulj. 93/94)	Schulen mit SB (PLUS 1)	Schulen mit SB (PLUS 2)	Schulen ohne SB	alle Hamburger Grundschulen
Mittelwert	249,1	254,0	251,5	258,0
Standardabweichung	1,5	8,1	6,6	1,2
Anzahl der Schulen	46	48	37	190

Quelle: PLUS-Voruntersuchung (alle Häufigkeitsangaben in Prozent)

Nimmt man die Werte für die beiden PLUS-Jahrgänge zusammen und vergleicht diese mit denen der Kontrollgruppe, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild: Während die Werte für die Einschätzung durch die Schulaufsicht, für den LAU-Sozialindex sowie für die Rechtschreibleistungen in der Voruntersuchung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberaterin ergeben, zeigen sich hinsichtlich der Einschätzungen der be-

fragten Schulleitungen selbst signifikante Unterschiede. Die Schulleitungen aus Schulen mit Schriftsprachberaterin schätzen die Belastung ihrer Schulen insgesamt höher ein als die Schulleitungen aus Schulen ohne Schriftsprachberaterin. Die Diskrepanz weist vermutlich darauf hin, dass die Schulleitungen der Schulen mit Schriftsprachberaterin ihre Schulen subjektiv als noch stärker belastet einschätzen, als dies objektiv ohnehin der Fall ist. Dies entspricht der bekannten Wahrnehmungstendenz zur subjektiven Vergrößerung vorhandener Unterschiede, die durch die offizielle Zuschreibung als Schule in einem sozialen Brennpunktgebiet noch verstärkt wird.

Im Unterschied dazu kann jedoch nach den Ergebnissen der Vergleichswerte für die soziale Belastung für die weiteren Vergleichsanalysen der Schulen mit Schriftsprachberaterin und der als Kontrollgruppe fungierenden Schulen ohne Schriftsprachberaterin davon ausgegangen werden, dass hinsichtlich des soziokulturellen Umfelds der Schulen keine so gravierenden Unterschiede bestehen, dass dadurch die Vergleichbarkeit grundsätzlich eingeschränkt wäre.

2.1.3 Zusammenhang zwischen Sozialfaktoren und schriftsprachlichen Schulleistungen

Um den aktuellen Zusammenhang zwischen Sozialfaktor und schriftsprachlichen Schulleistungen darzustellen, wurden die verschiedenen Indizes für die Sozialbelastung mit ausgewählten Variablen für die schriftsprachlichen Leistungen, für die motivationale Selbsteinschätzung der Kinder und für den Lernfortschritt im Rechtschreiben und Textschreiben korreliert. Tabelle 2.1.3 zeigt die Beziehungen zwischen den verschiedenen Indizes für die Sozialbelastung untereinander und mit den schriftsprachlichen Leistungsvariablen.

Die verschiedenen Belastungsfaktoren korrelieren hochsignifikant miteinander.[31] Die Korrelation zwischen der Einschätzung der Schulleiter und der Schulaufsicht beträgt .53, die LAU-Sozialindizes korrelieren mit den Einschätzungen der Schulaufsicht mit .63 und mit denen der Schulleiter um .61. Daraus ergibt sich, dass die Varianzen der verschiedenen Sozialbelastungswerte sich zu 28 bis 39 Prozent durch gemeinsame Faktoren aufklären lassen.

Auf der anderen Seite bedeutet dies jedoch auch, dass die einzelnen Indizes durchaus verschiedenartige Aspekte der sozialen Belastung erfassen. Dies wird auch in den unterschiedlich hohen Korrelationen mit den Werten für die durchschnittliche Rechtschreibleistung und für die Textkompetenz in den Klassen erkennbar.

Erwartungsgemäß ergeben sich relativ hohe Korrelationen zwischen den objektiv erfassten Leistungsdaten und den Werten für die soziale Belastung. Dagegen ergeben sich nur relativ geringe Korrelationen mit den klassenbezogenen Werten für die Motivation der Kinder.

---

[31] Zum besseren Verständnis wurden die Werte gleich gerichtet gepolt.

Tabelle 2.1.3: Korrelationen zwischen verschiedenen Faktoren des sozialen Umfelds und schriftsprachlichen Leistungen und Lernzuwachs

	Sozialfaktor der Schule nach ...			
	aktuelle SL-Einschätzung[1]	Einschätzung Schulaufsicht (1993)[1]	Lernausgangs-lage (LAU 1995)	Sozialindex (aus LAU und Schulaufsicht)
Soziale Belastung (nach Schulleitern)[1]		.53	.61	.62
Soziale Belastung (Schulaufsicht 1993)[1]	.53		.63	.91
Sozialindex nach LAU (1995)	.61	.63		.92
Sozialindex (aus LAU und Schulaufsicht)	.62	.91	.92	
Rechtschreibergebnis der Schule 1993	.29	.50	.44	.50
Anzahl der Förderstunden der Schule (1996)	-.45	-.61	-.44	-.57
Mittlere Rechtschreibleistung (Klasse 1-4)	.36	.59	.50	.60
Mittlere Textleistung (Klasse 1-4)	.22	.40	.33	.38
Mittlere Motivation (Klasse 2-4)	.00	.12	-.15	-.13
Mittlerer Lernfortschritt RS: alle Schüler	.23	.36	.37	.36
Mittlerer Lernfortschritt RS: LRS-Schüler	.20	.22	.31	.25

[1] Variable umgepolt. Korrelationen ab .20 sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Die zahlenmäßig geringsten Korrelationen ergeben sich zwischen den Einschätzungen der Schulleiter und den Leistungsvariablen. Das weist darauf hin, dass sich die Schulleitungen bei ihrer Einschätzung der sozialen Belastung auf eher leistungsunabhängige Aspekte beziehen.

Als weiterer Indikator für die soziale Belastung der Schule kann die Anzahl der zugewiesenen Förderstunden (offizielle PLUS-Stunden) angesehen werden, die erwartungsgemäß mit den verschiedenen Sozialindizes hochsignifikant korreliert.

Um die Zuverlässigkeit der Werte für die sozialen Umgebungsbedingungen der Schulen zu erhöhen, wurden die Werte, die sich aus den Einschätzungen der Schulaufsicht und aus der LAU-Erhebung ergeben, in Form gemeinsamer Faktorwerte kombiniert. Dieser kombinierte Sozialindex korreliert erwartungsgemäß relativ hoch mit der mittleren Rechtschreibleistung in den Klassen und ebenfalls teilweise mit den durchschnittlichen Werten für die Textgestaltung. Bemerkenswert erscheint dabei die Tatsache, dass der Sozialindex auch signifikant mit dem durchschnittlichen Lernzuwachs in den Klassen (.40**) sowie mit dem Lernzuwachs der Kinder mit schwacher Rechtschreibung (.28*) korreliert. Dies bestätigt die Erfahrung, dass nicht nur die absolute Höhe der mittleren Schulleistungen mit den sozialen Umgebungsbedingungen korreliert, sondern zudem auch der relative Lernzuwachs: Klassen mit günstigeren Umgebungsbedingungen weisen demnach nicht nur von Anfang an eine höhere Durchschnittsleistung auf, sondern der Abstand zwischen den Schulklassen in unterschiedlichen soziokulturellen Umgebungsbedingungen nimmt im allgemeinen noch zu. Dies gilt in abgeschwächter Form auch für den Lernzuwachs von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen.

2.1.4 Art der Belastungen im schulischen Umfeld

Die von den Schulleitungen benannten Belastungen im Hinblick auf den Schriftspracherwerb sind vielfältiger Natur. Die Angaben wurden zu übergreifenden Kategorien zusammengefasst. Tabelle 2.1.4 zeigt die am häufigsten genannten Arten von Belastungen.

Tabelle 2.1.4: Art der Belastung des soziokulturellen Umfelds der Schulen

	Anteil der Schulen
niedriges häusliches Bildungs- und häusliches Anregungsmilieu; wenig kulturelle Angebote und sprachliche Förderung; übergroßer Fernsehkonsum	54 %
hoher Anteil von Ausländern, Asylbewerbern, Aussiedlern: dadurch u.a. mangelnde Deutschkenntnisse, eingeschränkte sprachliche Modelle, Fluktuation in der Betreuung	54 %
soziale Notlagen, Arbeitslosigkeit, Armut („Die Familien und ihre Kinder haben andere Sorgen als Lesen und Schreiben.“)	39 %
Beziehungsprobleme in den Familien: z.B. Ehekrisen, Prügeleien: allein erziehende Eltern	30 %
beengte Wohnverhältnisse, Hochhaussiedlung, Wohnumwelt bedrückend	23 %
gravierende Verhaltensstörungen in der Familienumgebung: Alkoholismus, Drogenkonsum. allgemeine Verwahrlosung der Kinder	13 %
gravierende soziale und kulturelle Gegensätze zwischen den Kindern im Einzugsgebiet, sehr hohe Leistungsbandbreite in der Schule	6 %
Anzahl der Nennungen	83

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachantworten; Quelle: SL-Fragebogen

Obwohl die einzelnen Kategorien in vielen Fällen eng miteinander zusammenhängen dürften, lassen sich nach Einschätzungen der Schulleitungen offenbar vier Arten von Belastungen als wichtigste für die schriftsprachliche Förderung herausdestillieren:

(1) geringes häusliches Anregungsniveau,

(2) hoher Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache,

(3) soziale Not und

(4) familiäre Beziehungsprobleme.

Die unter (1), (3) und (4) genannten Balastungsarten erscheinen immer wieder bei entsprechenden Befragungen. Die Tatsache, dass ein hoher Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sehr deutlich als Problem benannt wird, steht im Widerspruch zu der manchmal in der aktuellen pädagogischen Diskussion geäußerten Ansicht, nach der die Mehrsprachigkeit eher als Chance für zusätzliche interkulturelle Lernanregungen denn als Risikofaktor anzusehen sei (Gogolin 1994; Gogolin & Neumann 1997). Dieser Widerspruch läßt sich bei Berücksichtigung des Sozialfaktors auflösen: Denn die von den Schulleitungen als stärker belastet eingeschätzte Klientel der zweisprachigen Kinder entstammt häufig Familien mit relativ niedrigem soziokulturellen Status, in denen die kulturell-sprachlichen Anregungen nicht zu vergleichen sind mit

Kindern aus soziokulturell bevorzugten Elternhäusern, in denen der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen gezielt gefördert wird.

2.2 Klassenübergreifende Bedingungen der Einzelschule

Die frühere LRS-Förderung in den Schulen wurde nicht nur weitgehend isoliert vom Klassenunterricht durchgeführt, sondern es ergaben sich auch kaum Initiativen zur Förderung des Lesens und Schreibens in anderen Fächern , und es fand nur selten ein offizieller Transfer des Know-how aus dem Förderunterricht in das Kollegium oder gar an Eltern statt. Dieser verbreitete Mangel an klassenübergreifenden Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens ist um so bemerkenswerter, als sich in der Voruntersuchung zum PLUS Hinweise darauf ergaben, dass auch klassenübergreifende Aktivitäten in der Schule zum Lernerfolg in der Schulklasse beitragen können (siehe May 1994c). Entsprechend sieht der Arbeitsauftrag für die im Rahmen des PLUS implementierte neue Funktion der Schriftsprachberater neben ihrer klassenbezogenen Fördertätigkeit auch klassenübergreifende Aufgabenstellungen vor (siehe Abschnitt 2.2.2).

Inwieweit diese Veränderung realisiert wurde und ob von den klassenübergreifenden Initiativen lernerfolgsrelevante Wirkungen auf den Unterricht und Förderunterricht ausgehen, ist der Gegenstand dieses Teilkapitels. Die Darstellung gliedert sich in folgende Schritte:

Zunächst werden einige frühere Forschungsbefunde zum Einfluß von (nicht klassenbezogenen) Bedingungen der innerschulischen Umwelt (Schulklima) auf den Lernerfolg der Kinder zusammengetragen, um Bezugspunkte für die Interpretation der aktuellen Ergebnisse zu gewinnen. Daran anschließend wird die praktische Einführung des PLUS und die damit verbundenen schulbezogenen Veränderungen aus Sicht der betroffenen Schulmitglieder – Schulleiter und Schriftsprachberater – reflektiert. Es wird berichtet, worin nach Ansicht der Schulleiter und der Schriftsprachberater die wesentlichen Schwerpunkte der SB-Tätigkeit bestehen, welche Aufgabenbereiche als besonders wichtig angesehen werden, welche als eher schwierig empfunden werden und in welchen Bereichen die Kooperation praktiziert wird.[32] Die Ergebnisse des ersten Abschnitts dienen der Erhebung von Expertenäußerungen und werden daher ausschließlich deskriptiv dargestellt.

Danach werden die Befragungsergebnisse über klassenübergreifende Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule zusammengetragen, und es werden die Ergebnisse über Einstellungen in den Kollegien zu einigen Aspekten des Förderunterrichts sowie zur Akzeptanz der Projektziele des PLUS vorgestellt. Abschließend wird geprüft, ob sich Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und den Aktivitäten des Schulkollegiums einerseits und den

[32] Die Ergebnisse der Befragung von Schriftsprachberatern und von Klassenlehrern zu ihrer Zusammenarbeit in der Schulklasse (Unterricht und Förderunterricht) werden in Kapitel 3 vorgestellt.

Lernergebnissen im Unterricht andererseits feststellen lassen. Die empirische Grundlage bilden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung (siehe Fragebögen im Anhang A1), die am Ende des Schuljahrs 1996/97 durchgeführt wurden. Soweit es gemeinsame Aufgaben und Kooperationsbereiche betraf, wurden jeweils die Sichtweisen aller betroffenen Gruppen (Schulleiter, Klassenlehrer, Schriftsprachberater) erfragt.

2.2.1 Frühere Forschungsbefunde zu klassenübergreifenden Bedingungen der „innerschulischen Umwelt“

2.2.1.1 Konzept der „Schulqualität“

Unter „Schulklima“ oder der „innerschulischen Umwelt“ wird in der Regel ein Konglomerat aus solchen personenübergreifenden Merkmalen einer Schule verstanden, die das Verhalten von Lehrern und Schülern beeinflussen können, ohne jedoch einem konkreten Fach oder Lerngegenstand zugeordnet zu werden. Um handlungssteuernd zu wirken, müssen solche Merkmale als relativ überdauernde Bedingungen für die einzelnen Mitglieder der Schule wahrnehmbar sein, und sie müssen über die individuelle Wahrnehmung hinaus als kollektive Wahrnehmung darstellbar sein, damit von verallgemeinerbar einem schulischen „Klima“ bzw. einer „innerschulischen Umwelt“ gesprochen werden kann (vgl. Dreesmann et al. 1992). Für die operationale Definition solcher innerschulischen Umwelten, mit deren Hilfe sie sich von der außerschulischen Umwelt abgrenzen läßt, gibt es bisher keine einheitlichen Kriterien. Die in diesem Zusammenhang genannten Merkmale reichen von der materiellen Ausstattung und den organisatorischen Bedingungen über die Einstellung der Schulmitglieder bis zu persönlichen und professionellen Interaktionsmustern (siehe die Übersicht bei Dreesmann 1986, S. 458f). Dadurch sind die Ergebnisse verschiedener Studien schwer vergleichbar.

Während im Bereich der Privatwirtschaft die Diskussion um die Bedeutung des Betriebsklimas für den Produktionserfolg bereits seit längerer Zeit geführt wird, liegen für den Schulbereich bis Ende der achtziger Jahre nur wenige und meist eher punktuell ausgerichtete Studien über die Wirksamkeit des Schulklimas auf die Lernergebnisse vor (vgl. Dreesmann et al. 1992). Bezüglich rein organisatorischer Bedingungen wird der Zusammenhang zum Lernerfolg als vergleichsweise gering eingeschätzt (vgl. Fend, Dreher & Haenisch 1980). Eine Metaanalyse verschiedener Studien zum Einfluss von Schulklimafaktoren auf die Schulleistung von Haertel, Walberg & Haertel (1981) ergab eine durchschnittliche Korrelation von lediglich $r = .14$.

In diesem Zusammenhang wird auch von „Schulqualität“ gesprochen, wobei nicht immer eindeutig ist, was mit der Qualität gemeint ist und inwieweit verschiedene Aspekte der Qualität ei-

ner Schule ohne weiteres vereinbar sind. So ist es beispielsweise keineswegs selbstverständlich, dass eine Schule, in der sich die Lehrer oder die Schüler besonders wohl fühlen, auch besonders gute Lernergebnisse hervorbringt. In einer Übersicht über verschiedene Befunde zur Effektivität von Schulen unterscheidet Cohen (1983; zit. nach Steffens 1988, S. 54f) die schulischen Qualitätsmerkmale neben den eigentlichen Faktoren des Unterrichts („effective classroom teaching practices“) in die Bereiche

- Unterrichtsmanagement und -koordination auf Schulebene („school-level instructional management and coordination“) und
- gemeinsame Werte und Schulkultur („shared values and culture“),

deren Wirksamkeit für den Lernerfolg gegenüber der effektiven Unterrichtspraxis jedoch als relativ gering eingestuft wird.

2.2.1.2 Funktion der Schulleitung

Eine Schlüsselrolle für die Gestaltung eines günstigen Schulklimas kommt der Schulleitung zu, die nicht nur das arbeitsorganisatorische Funktionieren der Schule sichern soll, sondern darüber hinaus zu einem konstruktiven Erfahrungsaustausch beitragen und für eine wirkungsvolle Kooperation im Kollegium sorgen kann (Fleischer 1990). Entsprechend ist ein großer Teil der Forschungen zur Qualitätssicherung in der Schule auf die Funktion der Schulleitung gerichtet, und es wurden verschiedene Merkmalslisten veröffentlicht, nach denen sich die Kompetenzen von Schulleitern erfolgreicher Schulen von denen weniger erfolgreicher Schulen unterscheiden (Purkey & Smith 1983; Fend 1986; siehe zusammenfassend Steffens 1988, S. 61ff). Allerdings sind solche Merkmalslisten für Schulqualität angesichts des Fehlens eindeutiger Kriterien für eine „gute Schule“ mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten, zumal sie angesichts der Komplexität des schulischen Lernens und der schulischen Bildungsprozesse als starke Vereinfachung zu betrachten sind (vgl. Ditton 1997).

2.2.1.3 Kooperation im Kollegium

Einen besonderen Stellenwert im Konzept des PLUS stellt das Ziel der *kooperativen Förderung* dar, mit der auch der fachdidaktische und pädagogische Austausch unter den Lehrern gefördert werden soll. Zwar wurden in den letzten Jahren verschiedene Ansätze zur Verbesserung der Kooperation in den Schulkollegien vorgeschlagen (siehe u.a. Osswald 1990; Schley 1990), allerdings liegen keine kontrollierten Studien darüber vor, ob die unter dem Stichwort „Organisa-

tionsentwicklung“ eingeleiteten Veränderungen in den Lehrerkollegien über die subjektive Bewertung der Betroffenen hinaus auch lernförderliche Auswirkungen auf die Schulleistungen haben. Einen Hinweis auf die Lernwirksamkeit einer verbesserten kollegialen Zusammenarbeit liefert die Längsschnittstudie von Little (1982), nach deren Ergebnissen ein hohes Maß an Lehrerkooperation als ein Merkmal angesehen werden kann, das trennscharf zwischen Schulen mit hohem bzw. niedrigem Leistungserfolg differenziert. Danach ist die Kooperation dann besonders erfolgversprechend, wenn sie pragmatisch orientiert und auf ganz konkrete Aufgabenstellungen gerichtet ist und wenn möglichst viele Kollegen in die Kooperations- und Austauschprozesse einbezogen sind. Dies führt nicht nur zu einer effektiveren Arbeitsverteilung, sondern auch zu einem größeren Vertrauen und einem besseren Verständnis unter den Kollegen (vgl. Steffens 1988, S. 64f).

Eine vergleichbare Tendenz ergab sich in der Voruntersuchung zum PLUS, bei der Viertklasslehrer nach dem Ausmaß ihres fachlichen Austausches und der schulinternen Fortbildung befragt wurden. Die Klassenlehrer der „lernförderlichen“ Gruppe geben an, dass sie sich häufiger als die Gruppe der weniger lernerfolgreichen Klassen mit ihren Fachkollegen über die schriftsprachliche Förderung in allen Fächern absprechen und dass in ihren Schulen durchschnittlich mehr als doppelt so häufig Konferenzen stattfinden, in denen Themen zum schriftsprachlichen Lernen ausführlich behandelt werden (May 1994c, S. 122).

In der Öffentlichkeit ist demgegenüber die Ansicht verbreitet, die Lehrerschaft bestehe vorwiegend aus „Einzelkämpfern“. *Kooperation zwischen Lehrern* wird zwar im allgemeinen als sinnvoll und notwendig angesehen, jedoch meist auch als lediglich freiwillige Entscheidung im Rahmen eines kollegialen Arrangements ansehen, das durchaus nicht selbstverständlich ist und ein hohes Maß an persönlicher und professioneller Übereinstimmung zwischen den Beteiligten erfordert. Entsprechend kritisch wurde in der Anfangsphase des PLUS die Verpflichtung der Schriftsprachberater zur Kooperation mit den Klassenlehrern diskutiert: Während in den Stellungnahmen von Elternvertretern die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer zur Kooperation mehr oder weniger als Selbstverständlichkeit angesehen wurde, überwog bei den Einlassungen von Lehrerseite die Skepsis hinsichtlich der Realisierbarkeit von Kooperation bei unterschiedlichen Lehrgangskonzeptionen, und einzelne Stimmen sahen in der Verpflichtung zur Kooperation sogar einen Verstoß gegen die verfassungsrechtlich garantierte Methodenfreiheit (May 1995b, S. 42f).

2.2.1.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Obwohl der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule in offiziellen Verlautbarungen stets ein großer Stellenwert für den Lernerfolg der Kinder zugemessen wird, stellt sich dieser

Bereich in den meisten Schulen als relativ problematisch dar. Viele Lehrer beklagen, dass die Eltern sich zuwenig für die Schule und das Lernen ihrer Kinder engagieren, und viele Eltern monieren, dass sie zuwenig über den Unterricht informiert werden. Im Allgemeinen zeigt sich der Trend, dass die meisten Eltern zu Beginn der Schullaufbahn ihrer Kinder den Kontakt zur Schule suchen und regelmäßig Elternabende besuchen und Besprechungstermine wahrnehmen. Im Verlauf der Schulzeit nimmt das Interesse der Eltern und ihre Kontakthäufigkeit zur Schule deutlich ab.

Von Seiten der meisten Lehrer wird einerseits beklagt, dass viele Eltern ihre Erziehungsprobleme an die Schule delegierten und kaum Interesse an der Arbeit in der Schule zeigten, außer wenn es um den Erfolg der eigenen Kinder gehe. Gleichzeitig wird eine Ausweitung der elterlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten nach der Befragung von Kanders, Rolff & Rösner (1996) lediglich von einer kleinen Minderheit der Lehrer (10 Prozent) uneingeschränkt befürwortet. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in der von der Hälfte der Lehrer geäußerten Auffassung, daß viele Eltern ihre Kinder isoliert und eher egoistisch sehen, weshalb ihr Einfluss in der Schule nicht ausgeweitet werden sollte (ebd.)

Nach den Befragungsergebnissen von Tizard et al. (1988) in England ist das Wissen, das Lehrer den Eltern über den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben vermitteln, nicht ausreichend, so dass die meisten Eltern nur eine vage Vorstellung über den Unterricht haben. Und auch über die Lernfortschritte ihrer Kinder im Lesen werden die Eltern meist nur wenig informiert, so dass Eltern häufig lange Zeit keine klaren Vorstellungen über die Lernschwierigkeiten ihrer Kinder haben und sich ein optimistisch geschöntes Bild über die Schulleistungen machen. Tizard et al. (1988) führen diese Zurückhaltung beim Informieren der Eltern u.a. auf Befürchtungen der Lehrer zurück, dass Eltern andere Vorstellungen über den Unterricht hätten und sich einmischen könnten, zudem befürchteten manche Lehrer negative Sanktionen der Eltern gegenüber den Kindern, falls sie umfassend über deren Lernschwierigkeiten informiert würden.

In einer weiteren Studie untersuchten Tizard et al. (1982) die Wirkung gezielter Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, indem sie über zwei Jahre die Leseleistungen in drei verschiedenen Gruppen von 6- bis 8jährigen Kindern aus sozial schwächeren Familien verglichen:

Gruppe 1 (Elternmitarbeit): Die Eltern der Kinder aus Gruppe 1 wurden ermutigt, sich regelmäßig von ihren Kindern aus Büchern vorlesen zu lassen, die die Kinder aus der Schule mitbrachten. Die Kinder durften zu Hause vorgelesene Text(teil)e auch in der Schule vorlesen.

Gruppe 2 (traditioneller Förderunterricht): Die Kinder erhielten mehrmals pro Woche in kleinen Gruppen zusätzlichen Leseunterricht, und die Lehrer ließen die Kinder ebenfalls möglichst häufig in der Schule vorlesen.

Gruppe 3 (Kontrollgruppe): Die Kinder erhielten keine besondere Förderung.

Nach zwei Jahren zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Leseleistung. Die Kinder, die ihren Eltern regelmäßig zu Hause vorlasen, verbesserten ihre Leseleistungen beträchtlich, während die Leseleistungen der Kinder, die einen traditionellen Leseförderunterricht erhielten, nicht besser waren als die Leistungen jener Kinder, die gar keine Förderung bekommen hatten. Die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen waren auch ein Jahr nach Abschluss der Intervention sichtbar und konnten sogar nach drei Jahren in einer Nachuntersuchung von Hewison (1988) noch weitgehend nachgewiesen werden (siehe auch Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 350).

Ähnliche Erfolge in der Zusammenarbeit mit Eltern liegen von Trainingsstudien vor, in denen die Eltern unterwiesen wurden, ihren eigenen Kindern mit einfachen Übungen (z.B. Wortlistentraining) gezielt zu helfen. Diese Studien beziehen sich jedoch in der Regel auf die unterstützende Hilfe der Eltern bei häuslichen Übungen mit Kindern, deren Rechtschreibschwierigkeiten relativ gering sind.

Machemer (1976) unterwies Eltern älterer rechtschreibschwacher Kinder, wie sie täglich Diktate mit besonders häufig vorkommenden Wörtern unter systematischer Wiederholung der noch fehlerhaft geschriebenen Wörter durchführen sollten. Nach wenigen Monaten erreichten die mit Hilfe der Eltern trainierten Kinder eine Angleichung ihrer Leistung in einem standardisierten Rechtschreibtest an die altersgemäße Rechtschreibleistung. Reuter & Köhler (1979) leiteten Eltern an, mit ihren rechtschreibschwachen Kindern ein halbes Jahr lang täglich vorgegebene Texte zu lesen und diese anschließend schreiben zu lassen, die für die Kinder interessant und in ihrer Schwierigkeit abgestuft waren. Nach Abschluss des Trainings ergab sich eine deutliche Verbesserung in einem Rechtschreibtest sowie in den Deutschnoten. In der Interventionsstudie von Gabelin & Pannen (1976) führten Eltern nach kurzer Einführung ein halbes Jahr lang zweimal wöchentlich Förderstunden für kleine Gruppen von rechtschreibschwachen Kindern aus fünften Klasse des Gymnasiums durch. Das Förderprogramm umfasste das systematische Üben verschiedener Wortgruppen sowie laufende Fehlerkontrolle und -berichtigung und führte zu einer deutlichen Verminderung der Rechtschreibfehler.

Die genannten Studien wurden vorwiegend mit Eltern aus sozial gemischten oder besser gestellten Milieus durchgeführt. Da die meisten Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten jedoch eher aus schwächeren sozialen Milieus kommen, ist davon auszugehen, dass diese ihre Kinder nicht annähernd so zielgerichtet und konsequent unterstützen können, wie es für die schulische Förderung wünschenswert ist. Diese Eltern zeigen ihren Kindern gegenüber nicht selten ein problematisches Interaktionsverhalten, gerade in lernschwierigen Situationen. Zudem neigen Eltern in der Regel dazu, ihre Kinder – anders als dies im schulischen Unterricht geschieht – frühzeitig zu korrigieren oder ihnen weitgehende Hilfestellungen zu geben. Daher stellt sich bei der Einbeziehung der Eltern in die Förderung häufig das Problem , die Eltern bei ihrer Aufgabe wirksam zu unterstützen, damit es nicht zu Frustrationen und Misserfolgen kommt. Ein umfas-

sendes Konzept für die systematische Elternberatung lernschwieriger Kinder wurde von Betz & Breuninger (1987) entwickelt.

Im Unterschied zu diesen eher positiven Erfahrungen mit der Elternarbeit im Rahmen des Förderunterrichts liegen zur Zusammenarbeit mit Eltern lese-rechtschreibschwacher Kinder im Rahmen des normalen Klassenunterrichts weniger positive Ergebnisse vor. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann (1993, S. 237) berichten, daß in den von ihnen durchgeführten Befragungen im zweiten und vierten Schuljahr die Eltern lese-rechtschreibschwacher Kinder ihren Kontakt zu den Lehrern weniger positiv einschätzten als die Eltern der übrigen Kinder. Danach hat nur ein Viertel dieser Eltern den Eindruck, konkrete Hilfen für die Förderung ihrer Kinder bekommen zu haben; etwa die Hälfte hatte allenfalls allgemeine Ratschläge erhalten.

Obwohl fast alle Lehrer die Beratung der Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten für wichtig halten, findet die Elternberatung in vielen Schulen offenbar kaum statt. In der Untersuchung von May, Schiffel & Dünhölter (1982) antworteten 37 Prozent der befragten LRS-Förderlehrer, dass sie zu den Eltern der von ihnen geförderten Kinder überhaupt keinen Kontakt haben, und nur 7 Prozent beraten nach eigenen Angaben die Eltern regelmäßig. Neben den Hinweisen auf die Tatsache, dass die Arbeit mit den Eltern der betroffenen Kindern häufig besonders schwierig und zeitaufwendig ist, werden in den Begründungen der Lehrkräfte für ihre Zurückhaltung in der Elternarbeit auch Einwände gegen die Einbeziehung der Eltern in die Förderung genannt: die Eltern seien bei der Förderung ihrer eigenen Kinder emotional zu stark beteiligt und daher würde das familiäre Klima darunter leiden, zudem fehle ihnen das nötige professionelle Know-how.

2.2.2 Schriftsprachberaterin: eine neue Rolle im System Schule

Nach Absolvieren des ab dem Schuljahr 1993/94 eingerichteten PLUS-Fortbildungskurses wurden die Hamburger Schulen seit 1994 schrittweise mit Schriftsprachberatern ausgestattet. Während des ersten Praxisjahres nehmen die Schriftsprachberater noch an einer Supervisonsgruppe teil.

Aus der Auswertung der Anfangsbefragungen der Teilnehmer des Jahreskurses geht hervor, dass die angehenden Schriftsprachberater in der Regel über langjährige Unterrichtserfahrungen sowie in der Mehrzahl auch bereits über Erfahrungen in der Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (als sog. LRS-Lehrer) verfügen. Etwa 80 Prozent der Schriftsprachberater sind zu Beginn ihrer Tätigkeit als Schriftsprachberater gleichzeitig auch Klassenlehrer. Dennoch ist die Zusammensetzung der Gruppe der Schriftsprachberater sehr heterogen. Dies betrifft das Lebens- und Dienstalter sowie die spezifischen Vorkenntnisse. Aber auch hinsichtlich der Grundvorstellungen über die Unterrichtskonzeption (von „Fibellehrgang“ bis „of-

fener Unterricht“), über die Entstehung von Lernschwierigkeiten (von „Legasthenie als Folge von Teilleistungsstörungen“ bis „Lernstörungen infolge von Nichtpassung“) und über das Förderkonzept (von „spezieller Sonderförderung“ bis „ausschließlich integrativer Förderung“) gibt es eine große Bandbreite unter den Schriftsprachberatern (siehe May 1995b).

2.2.2.1 Konzeptvorgaben für die Aufgaben der Schriftsprachberater

Aus den offiziellen Regelungen zum Einsatz von Schriftsprachberatern in der Schulen[33] ergibt sich ein Aufgabenprofil, das sowohl *klassenübergreifende Gestaltungsaufgaben* als auch *Förderaufgaben als kooperative Teamlehrer* vorsieht.

(a) Klassenübergreifend sollen die Schriftsprachberater

- Vorschläge zur Organisation des Förderunterrichts im Lesen und Schreiben erarbeiten und mit der Schulleitung bei der Realisierung zusammenarbeiten;
- klassenübergreifende Projekte zum Lesen und Schreiben koordinieren;
- Themenkonferenzen bzw. pädagogische Jahreskonferenzen zum Thema „Schriftspracherwerb“ planen und gestalten;
- den Elternrat mit der Thematik vertraut machen, in Absprache mit den Klassenlehrern bei der Durchführung von Elternabenden mitwirken und Projekte zum Thema Lesen und Schreiben erarbeiten, um die Eltern in die Gestaltung einzubeziehen;
- Lehrerkollegen, die mit der Förderarbeit bei Lernschwierigkeiten wenig vertraut sind, bei der Konzipierung des Lese- Rechtschreiblehrgangs beraten sowie die Klassenlehrer in die Methoden der Lernbeobachtung und die Früherkennung von Lese- und Schreibversagen einführen.

(b) Im Rahmen ihrer Tätigkeit als *Teamlehrer* in den Klassen sollen die Schriftsprachberater

- Konzepte für einen integrativen und kooperativen Förderunterricht entwickeln und sich mit der/dem (weiterhin für den Lernerfolg aller Kinder verantwortliche/n) Klassenlehrerin beraten, wobei „die Beratung mit dem Klassenlehrer ( ) als kooperativer Reflexionsprozess gestaltet werden (soll)“,
- nach Möglichkeit als zweite Lehrkraft in der Klasse im Team arbeiten und sich insbesondere den Schülern mit Lernschwierigkeiten zuwenden,

---

[33] Siehe die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 05. 07. 94 (Hamburger Senat 1994, S. 4) sowie das Rundschreiben der Schulaufsicht vom Juli 1994 an alle Grundschulen. Beide Dokumente sind im Anhang zu May (1995b) enthalten.

- zu Beginn der Klassen 1 die Lernbeobachtung und die Frühförderung unterstützen und sich in der Folgezeit (auch in den Klassen 2 bis 4) auf die Arbeit mit den Schülern mit Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens konzentrieren.

Der Anteil der Förderung von Kindern soll nach offizieller Vorgabe zunächst etwa 80 Prozent der zur Verfügung gestellten Stundenkontingente umfassen, die restlichen 20 Prozent sollen für Beratung und Fortbildung genutzt werden.[34] Mit dieser quantifizierten Festlegung orientiert das Konzept die Schriftsprachberater in erster Linie auf die Rolle der „kooperativen Förderlehrerin“, die darüber hinaus auch klassenübergreifende beratende und fortbildende Aufgaben wahrnehmen soll.

Damit rückt das Konzept gleichzeitig von Anfang an die im Vorfeld von Kritikern geäußerte Befürchtung zurecht, dass die zukünftigen Schriftsprachberater vor allem „abgehobene“ Beratungs-, Fortbildungs- und Koordinierungsaufgaben wahrnehmen würden.[35] Die Beratungstätigkeit der Schriftsprachberaterin zielt demnach in erster Linie auf die gemeinsame Reflexion mit der Klassenlehrerin über den kooperativ durchgeführten Förderunterricht, wobei die Klassenlehrerin die Verantwortung für den Unterricht der ganzen Klasse behält und die Schriftsprachberaterin das Schwergewicht auf die Förderung einzelner Kinder legen soll. Wie die Befragungen der Schriftsprachberater nach einiger Zeit in ihrer neuen Funktion ergaben, bildeten sich in verschiedenen Schulen sehr unterschiedliche Aufgabenprofile heraus: Einige Schriftsprachberater starteten zusammen mit der Schulleitung und vielen Kollegen umfassende Kooperations- und Fortbildungsinitiativen für die ganze Schule, andere beschränkten sich ausschließlich auf die Förderung einzelner Kinder ohne weitergehende Beratungs- und Koordinationstätigkeit (siehe Juchems 1995a). Der Aufgabenschwerpunkt der meisten Schriftsprachberater läßt sich mit dem Schlagwort „Kooperation statt Belehrung“ charakterisieren (siehe auch May 1995b, 48ff).

Im Zusammenhang mit den klassenübergreifenden *koordinierenden Aufgaben* wurde im Vorfeld des Projekts Skepsis hinsichtlich der Entscheidungskompetenz der Schriftsprachberater geäußert, da sie teilweise Aufgaben wahrnehmen sollen, die bisher Aufgabe der Schulleitung waren, und weil dadurch Aufgaben- und Interessenkonflikte provoziert werden könnten. Daher kommt der Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitern eine besondere Bedeutung für das Gelingen des Förderkonzepts zu. Mit dieser Aufgabenverbindung von beratender Tätigkeit, die auf persönliches Vertrauen aufgebaut ist, und koordinativer Tätigkeit (Mitwirkung bei der Stundenverwaltung), die auch Durchsetzungskraft erfordert, werden an die Persönlichkeit der Schriftsprachberaterin hohe Anforderungen gestellt. Diese Funktion ist damit nur für engagierte und qualifizierte Kollegen geeignet, während das frühere LRS-Förderkon-

---

[34] Mitteilung des Senats, a.a.O., S. 5.

[35] Diese Befürchtung wurde vom Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbandes drastisch formuliert: ”Wir brauchen keine kollegialen Gurus, die den anderen 'Dummis' nun mal zeigen, wo es lang gehen soll.” (Hamburger Morgenpost, 6. 9. 1993)

zept einer Reihe von Lehrern, die aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr im Klassenunterricht eingesetzt wurden, eine „Nischentätigkeit“ ermöglichte. Die konzeptionelle Veränderung berührt das Selbstverständnis der Institution Schule insgesamt, denn für die betroffenen Kinder, die wegen ihrer besonderen Lernschwierigkeiten zu den am meisten belasteten Schülern gehören, sind sicher die engagiertesten und qualifiziertesten Lehrer zu empfehlen. Gleichzeitig wird die Gruppe der Lehrer, die für die Tätigkeit als Schriftsprachberater in Frage kommen, durch ein höheres Anforderungsprofil kleiner.

2.2.2.2 Aufgabenprofil der Schriftsprachberaterin in der Bewertung der Betroffen

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Befragungen von Schulleitern und Schriftsprachberatern sollen die Frage klären, inwieweit das konzeptionell intendierte Aufgabenprofil der Schriftsprachberater in den Schulen realisiert wurde und wie die Lehrkräfte die einzelnen Bestandteile des Auftrages gewichten. Dazu wurden Schulleiter und Schriftsprachberater gleichlautend gefragt, welche Aufgaben der SB-Tätigkeit ihnen wichtiger bzw. schwieriger als andere erscheinen, um Schwierigkeiten von Kindern beim Schriftspracherwerb zu vermindern. Für die Beantwortung wurden sieben Aufgabenbereiche vorgegeben, die sich aus dem Konzept des PLUS ergeben. Diese sollten auf einer fünfstufigen Skala nach ihrer Wichtigkeit bzw. Schwierigkeit eingeschätzt werden.

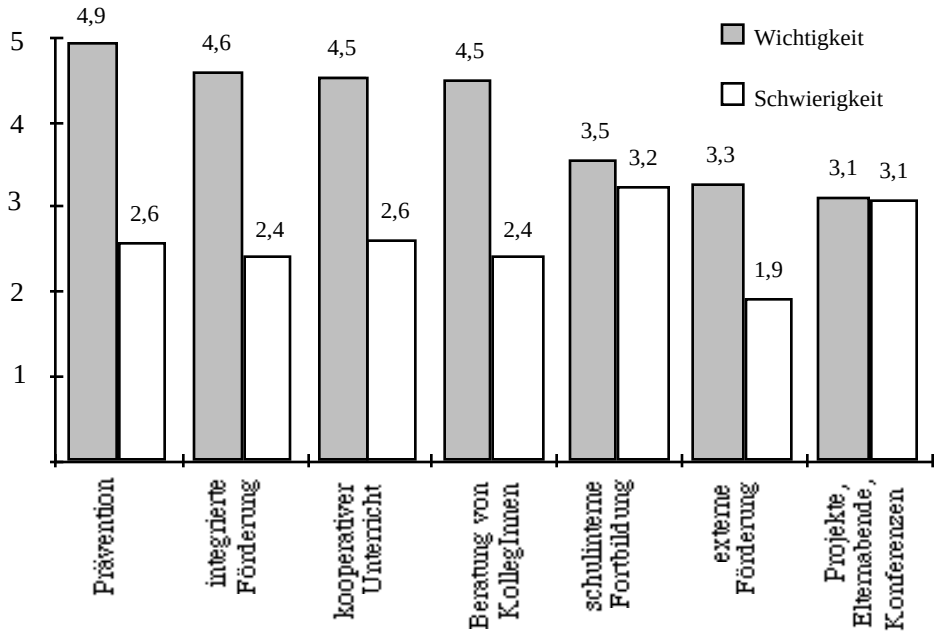
Die Abbildungen 2.2.2.2 (a) und (b) zeigen die mittleren Werte für die Bewertung der verschiedenen Bereiche aus Sicht der Schulleiter sowie aus eigener Sicht der Schriftsprachberater. Vergleicht man die Einschätzungen beider Gruppen über die Wichtigkeit und Schwierigkeit der verschiedenen Aspekte der SB-Tätigkeit, so ergibt sich ein hohes Ausmaß an Übereinstimmung.

- Wichtigkeit

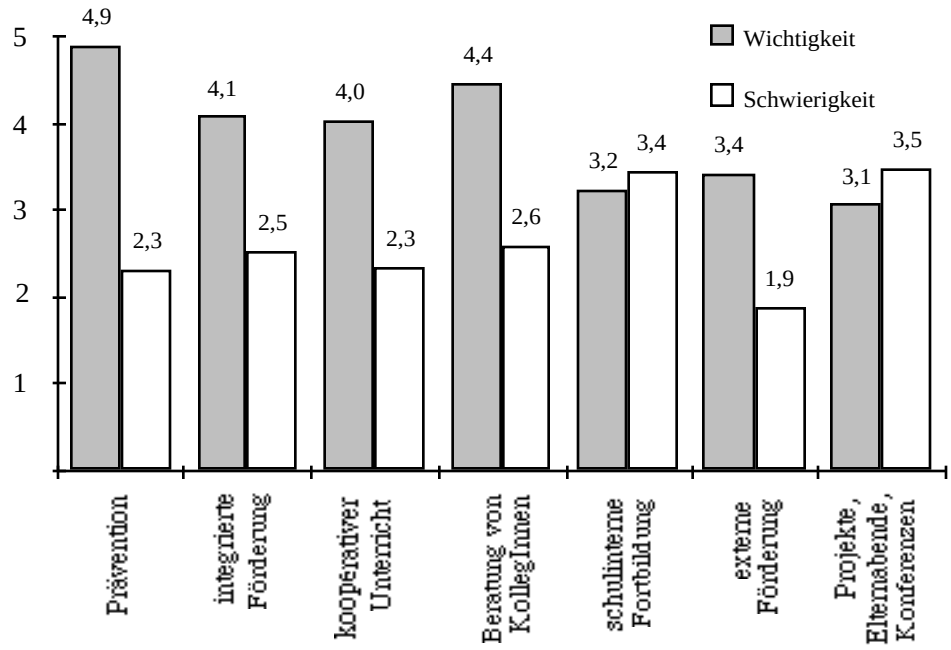
Hinsichtlich der Wichtigkeit für die SB-Tätigkeit rangieren die drei offiziellen Projektschwerpunkte in der Einschätzung beider Gruppen an vorderer Stelle. Die Aufgabe „*Prävention*“ wird übereinstimmend am höchsten gewertet. Bei den Schulleitern folgen in geringem Abstand fast gleichauf die Aufgabenbereiche „*integrative Förderung*“, „*kooperativer Unterricht*“ und „*Beratung von Kollegen*“. Bei den Schriftsprachberatern rangiert die Aufgabe „*Beratung von Kollegen*“ noch vor den beiden Aufgaben „*integrative Förderung*“ und „*kooperativer Unterricht*“. Die Aufgabenbereiche „*Schulinterne Fortbildung*“, und „*Projekte, Elternabende, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb*“ nehmen in beiden Gruppen hintere Plätze in der Bewertung der Wichtigkeit ein. Die Aufgabe „*externe Förderung*“ wird von beiden Gruppen als weniger wich

Abb. 2.2.2.2: Wichtigkeit und Schwierigkeit der Aufgaben der Schriftsprachberater

(a) Bewertungen der Schulleiter



(b) Bewertungen der Schriftsprachberater



1 bedeutet „ sehr wenig wichtig“ • 5 bedeutet „sehr wichtig“

tig eingeordnet als die „*integrierte Förderung*“. In der Einschätzung beider Gruppen werden damit die offiziellen Projektziele hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit akzeptiert, wie auch die Interviews mit den Beteiligten (vgl. Juchems 1995a) bestätigen: Die Schriftsprachberater selbst und die Schulleiter sehen es als dringlichste Aufgabe der Schriftsprachberater an, in den Klassen möglichst präventiv und integrativ zu fördern und bei dieser Tätigkeit mit der Klassenlehrerin

zu kooperieren und diese im Zusammenhang mit der gemeinsamen Unterrichtsarbeit zu beraten; schulklassenübergreifende Aktivitäten wie schulinterne Lehrerfortbildung und Projekte erscheinen ihnen erst in zweiter Linie wichtig.

- Schwierigkeit

Bei der Einschätzung der Schwierigkeit der einzelnen Aufgabenbereiche wird „*externe Förderung*“ mit Abstand als am wenigsten schwierig eingeschätzt. Es folgen mit geringfügigen Unterschieden zwischen beiden Gruppen die vier Kernbereiche des neuen Aufgabenprofils der Schriftsprachberater „*Prävention*“, „*integrative Förderung*“, „*kooperativer Unterricht*“ und „*Beratung von Kollegen*“. Als offenbar deutlich schwieriger werden gemeinsam die Aufgabenbereiche „*Schulinterne Fortbildung*“, und „*Projekte, Elternabende, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb*“ eingeschätzt. Die Bewertungen der einzelnen Arbeitsbereiche nach ihrer subjektiv empfundenen Schwierigkeit entsprechen hiernach den bisherigen Praxiserfahrungen der Lehrkräfte, die in der Mehrzahl früher bereits externe Förderungen durchgeführt haben, jedoch umgekehrt kaum über Erfahrungen in der Durchführung klassenübergreifender Projekte und der schulinternen Lehrerfortbildung verfügen (vgl. May 1995a). Hinzu kommt, dass nach den Ergebnissen einer informellen Umfrage ein Teil der Schriftsprachberater die Rolle einer Beraterin der übrigen Lehrer mit schriftsprachlichen Lehraufgaben für sich persönlich als unangenehm und angesichts der eigenen Qualifikation auch als überhöht empfindet (vgl. Juchems 1995a, S. 10 f).

Im *Vergleich der Bewertungen der subjektiven Wichtigkeit und Schwierigkeit der Aufgaben* ergibt sich der Trend, dass Wichtigkeit und Schwierigkeit in einem *umgekehrt proportionalen Verhältnis* stehen: Die als besonders wichtig eingeschätzten Aufgabenbereiche, die sich unmittelbar auf die Arbeit in der Klasse bzw. mit einzelnen Lehrern beziehen („Prävention“, „integrative Förderung“, „kooperativer Unterricht“ und „Beratung von Kollegen“), erscheinen beiden Gruppen als deutlich weniger schwierig als die klassenübergreifenden Bereiche („schulinterne Fortbildung“, „Durchführung von Projekten und Elternabenden“), die als weniger wichtig und dafür als schwieriger bewertet werden – eine Ausnahme bildet der Aufgabenbereich „externe Förderung“, der zwar wegen seiner Vertrautheit als relativ wenig schwierig angesehen wird, jedoch im neuen Förderkonzept einen geringeren Stellenwert einnimmt.

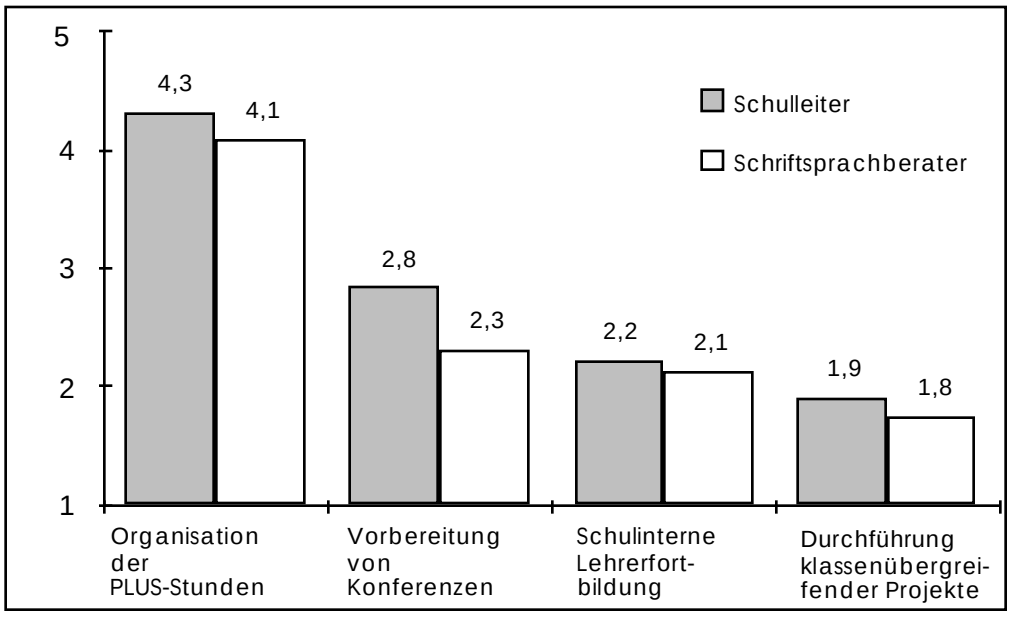
2.2.2.3 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung

Die vom PLUS-Konzept vorgesehenen Aufgaben der Schriftsprachberater reichen über die klassische Fördertätigkeit hinaus und beziehen sich auf die gesamte Schule. Daher erfordern sie ausdrücklich eine Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitern. In welchem Umfang diese Zusammenarbeit in den Schulen tatsächlich stattfand, wurde in einer Befragung der Schriftsprachberater und der Schulleiter ermittelt. Beide Gruppen wurden gebeten, unabhängig voneinander auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, in welchem Ausmaß sie hinsichtlich der angegebenen klassenübergreifenden Arbeitsbereiche kooperieren:

- Vorbereitung von Konferenzen
- Durchführung von Projekten zum Lesen und Schreiben
- Organisation der PLUS-Stunden
- Schulinterne Lehrerfortbildung

Die Ergebnisse der Einschätzung der Kooperation zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern zeigt Abbildung 2.2.2.3. Dabei ergibt sich eine hohe Übereinstimmung beider Gruppen, wobei die Schriftsprachberater das Ausmaß der einzelnen Kooperationen jeweils etwas geringer bewerten als die Schulleiter.

Abb. 2.2.2.3: Zusammenarbeit zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitungen



1 bedeutet „keine Zusammenarbeit“ • 5 bedeutet „intensive Zusammenarbeit“

Übereinstimmend wird die *Organisation der PLUS-Stunden* als eindeutig dominierend in der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern eingestuft, die Kooperation

wird hier von beiden Gruppen mit durchschnittlichen Skalenwerten von 4,1 bzw. 4,3 als relativ intensiv eingeschätzt, und sie stellt offenbar in den meisten Schulen den wichtigsten klassenübergreifenden Arbeitsbereich der Schriftsprachberater dar. In den übrigen Arbeitsbereichen ergeben sich deutlich geringere Werte. Während die Zusammenarbeit bei der *Vorbereitung von Konferenzen* von den Schulleitern noch mit einem knapp durchschnittlichen Wert eingeschätzt wird, fällt die Kooperation bei der *schulinternen Lehrerfortbildung* und der Durchführung *klassenübergreifender Projekte* relativ gering aus.

*

Zusammenfassend ergibt sich aus der Befragung von Schulleitern und Schriftsprachberatern zur Wichtigkeit und Schwierigkeit der SB-Tätigkeit sowie zum Ausmaß der Kooperation, dass beide Gruppen den *Schwerpunkt der SB-Tätigkeit* in Übereinstimmung mit den offiziellen Konzeptvorgaben bei der *Arbeit in der einzelnen Klasse* und *mit einzelnen Kollegen* in der Schulklasse und weniger bei übergreifenden Fortbildungs- und Beratungsaufgaben sehen. Diese Schwerpunktsetzung entspricht den bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen der mit den neuen Aufgaben der Schriftsprachberater beauftragten Lehrkräfte, denen *klassenübergreifende Aufgaben* aus ihrer früheren Praxis her *weniger vertraut* sind. Bei der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern dominiert eindeutig die *Organisation der Förderstunden*, die für die ganze Schule koordiniert werden müssen. Die Kooperation bei weiteren klassenübergreifenden Aktivitäten ist dagegen vergleichsweise selten.

2.2.3 Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule

In der Voruntersuchung zum PLUS von 1993/94 hatte sich ergeben, dass der Informationsaustausch über das schriftsprachliche Lehren und Lernen in den Schulen relativ gering ist. Lediglich 15,1 Prozent der 153 befragten Klassenlehrer aus vierten Klassen gaben an, sich häufig oder ständig mit den Fachlehrern ihrer Klasse über die Förderung des schriftsprachlichen Lernens in den verschiedenen Fächern abzusprechen, dagegen gab es in 57 Prozent der Klassen selten oder nie irgendwelche Absprachen zwischen den Lehrkräften in der Klasse (vgl. May 1994c, S. 66). Gleichzeitig gaben 68 Prozent der befragten Viertklasslehrer an, dass in ihrer Schule im letzten Schuljahr kein einziges Mal auf einer Konferenz ein Thema zum Lesen- und Schreibenlernen ausführlicher behandelt worden war (ebd., S. 67).

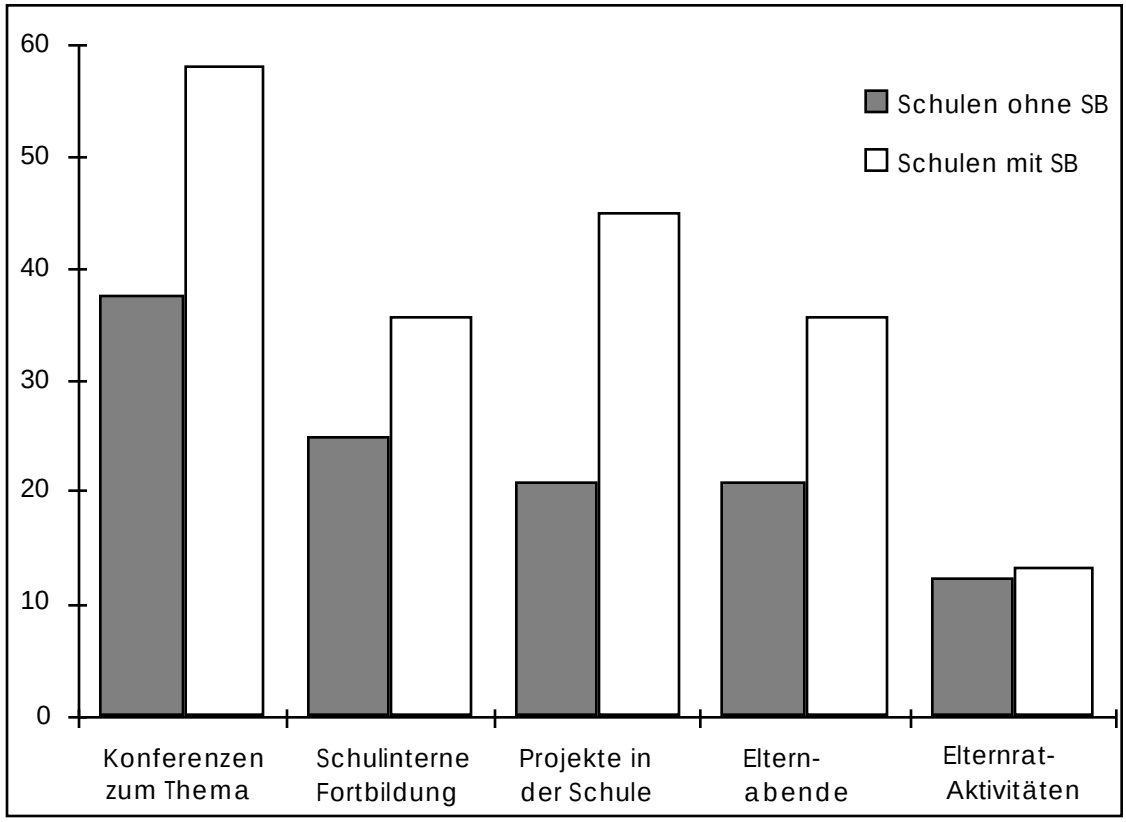
Um das Gewicht des Lesens und Schreibens in den Schulen insgesamt zu erhöhen, sieht der Auftrag für die Schriftsprachberater (siehe 2.2.2.1) auch vor, lernförderliche Maßnahmen für die ganze Schule anzuregen und mit Unterstützung der Schulleitung durchzuführen. Dazu gehören die Durchführung schulinterner Fortbildungsveranstaltungen, das Einbringen schriftsprachlicher Themen in die Konferenzen der Lehrer und in Elternabende sowie das Organisieren schulischer Projekte unter Einbeziehung der Elternräte. Dahinter steht die Überlegung, dass es zur wirksamen Förderung des schriftsprachlichen Lernen in allen Fächern, in denen gelesen und geschrieben wird, beiträgt, wenn sich nicht nur die unmittelbar mit dem Lese- und Schreibunterricht beauftragten Klassen- oder Deutschlehrer, sondern alle Lehrer und zusätzlich auch die Eltern an der Schule mit der Frage befassen, wie der Stellenwert des Lesens und Schreibens insgesamt erhöht und der Erwerb der entsprechenden Grundfertigkeiten gesichert werden können.

Um festzustellen, in welchem Umfang solche schulbezogenen Initiativen ergriffen worden sind, wurden die verantwortlichen Schulleiter und Schriftsprachberater im Rahmen der Zwischenerhebung auch nach klassenübergreifenden Maßnahmen und Projekten befragt. Im Unterschied zur Frage der unmittelbaren Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Schulleitung, die im Abschnitt 2.2.2.3 behandelt wurde, handelt es sich im Folgenden um Maßnahmen, die nicht zwingend an die Anwesenheit einer offiziell damit beauftragten Schriftsprachberaterin an der Schule gebunden sind. Klassenübergreifende Informationsveranstaltungen oder Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens können an jeder Schule durchgeführt werden, und ein Teil der Schulen beginnt damit – angeregt durch die öffentliche Diskussion über die Notwendigkeit zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule – auch dann schon, bevor eine Schriftsprachberaterin dort ihre Tätigkeit aufgenommen hat. Daher gibt ein Vergleich zwischen Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberaterin auch darüber Aufschluss, inwieweit die entsprechenden Aktivitäten in den Schulen des PLUS über das durch die allgemeine Diskussion angeregte Veränderungsniveau hinausgehen.

2.2.3.1 Schulinterne Fortbildung und Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule

In Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater wurden die Schulleiter gebeten, auf einer Liste von klassenübergreifenden Maßnahmen zum Lesen und Schreiben anzugeben, ob diese im betreffenden Schuljahr in ihren Schulen durchgeführt wurden. Die Angaben aus den Schulen ohne Schriftsprachberater können dabei als Vergleichsmaßstab im Sinne einer Kontrollgruppe für das Ausmaß der zusätzlich feststellbaren Veränderungen an Schulen mit Schriftsprachberatern herangezogen werden.

Abb. 2.2.3.1: Klassenübergreifende Maßnahmen zum Lesen und Schreiben in der Schule



Quelle: FB SL

Die in Abbildung 2.2.3.1 grafisch dargestellten Ergebnisse weisen auf Unterschiede zwischen Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater hin, die sich sowohl auf die mittlere Häufigkeit der Maßnahmen als auch auf deren Rangfolge untereinander beziehen. In den *Schulen mit Schriftsprachberater* werden nach den Angaben der Schulleiter fast alle genannten *Maßnahmen* (Ausnahme: Elternrataktivitäten) im Mittel *häufiger durchgeführt* als in Schulen ohne Schriftsprachberater. Dies trifft insbesondere auf *Konferenzen und Projekte* zu, die von den Schulleitern aus Schulen mit Schriftsprachberatern mit 58 bzw. 45 Prozent deutlich häufiger genannt werden als von Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater (38 bzw. 21 Prozent). Schulinterne Fortbildung, die in Schulen ohne Schriftsprachberater mit 25 Prozent den zweiten Rang einnimmt, wird von 36 Prozent der Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater genannt. Ebenfalls von 36 Prozent der Schulen mit Schriftsprachberater wird berichtet, dass Elternabende zum Thema Lesen und Schreiben durchgeführt worden seien (zum Vergleich: 21 Prozent der Schulen ohne Schriftsprachberater). Trotz dieser Steigerung der themenbezogenen Elternabende im Vergleich zu den übrigen Schulen bleibt die systematische *Elternarbeit* offenbar noch immer ein *„Stiefkind“*, wie die geringen Anteile von jeweils 13 Prozent der Schulen zeigen, in denen der Elternrat in entsprechende Aktivitäten einbezogen wurde.

Ein *Vergleich mit den Befragungsergebnissen der Voruntersuchung (1993)* zur Häufigkeit fachbezogener Konferenzen zeigt einen deutlichen Anstieg: Gegenüber einem Anteil von 32 Prozent aller Grundschulen, in denen im Schuljahr 1992/93 eine *Konferenz zu schriftsprachlichen Themen* durchgeführt, belegen die entsprechenden 58 Prozent der Schulen mit Schriftsprachberater eine beachtliche Steigerung, auch im Vergleich zur weniger starken Steigerung auf 38 Prozent in Schulen ohne Schriftsprachberater. Auf der anderen Seite muss es jedoch nachdenklich stimmen, wenn noch *in ca. 40 Prozent der Schulen mit Schriftsprachberatern* im laufenden Schuljahr *keine einzige Konferenz zum Thema* stattgefunden hat, obwohl dies als ihr Auftrag bestimmt wurde.

- Inhalte der schulischen Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen

Ergänzend wurden Schulleiter und Schriftsprachberater gebeten, die in ihrer Schule realisierten Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen zum Lesen und Schreiben inhaltlich zu beschreiben. Zudem wurde erfragt, wer die Veranstaltungen durchgeführt hat und wie lange sie dauerten. Nach den Angaben von Schulleitern und Schriftsprachberatern lassen sich die durchgeführten Veranstaltungen thematisch in zwei Bereiche einteilen:

(1) *Konzeptionelle und organisatorische Fragen der Förderung*, z.B. Formen des Förderunterrichts, Vorhaben der Schule, Umgang mit Bücherkiste; in den Schulen mit Schriftsprachberatern ergibt sich das schriftsprachbezogene Konferenzthema häufig durch die Vorstellung der SB-Tätigkeit.

(2) *Inhalte und Methoden des schriftsprachlichen Unterrichts,* z.B. Auswirkungen der Rechtschreibreform, Materialvorstellungen, Gestaltung von Schreibanlässen, Lesenlernen durch Schreiben, Computer im Grundschulunterricht.

In den meisten Fällen wurde die Behandlung der schriftsprachlichen Themen in eine *turnusmäßige Lehrerkonferenz* integriert. In einigen Fällen fanden *Jahreskonferenzen* und in Einzelfällen sogar schulinterne *Workshops mit externen Referenten* statt. Die Dauer der schriftsprachlichen Konferenz- und Fortbildungsveranstaltungen reicht von weniger als einer Stunde bis zu mehreren Tagen; die meisten Veranstaltungen (61 Prozent der Zeitangaben) hatten eine *Dauer von bis zu zwei Stunden*.

2.2.3.2 Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium

Um herauszufinden, in welchem Ausmaß im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS in den Schulen über äußerlich sichtbare Maßnahmen hinaus auch Veränderungen stattfinden, die die Einstellungen der Lehrer zum Lese- und Schreibunterricht, ihr methodisches Know-how

und ihre Unterrichtspraxis betreffen, wurden die Schulleiter, die Klassenlehrer und (in den betreffenden Schulen) auch die Schriftsprachberater um ihre Einschätzung des Einstellungswandels gebeten. Dazu wurde ihnen eine Liste mit Aussagen vorgelegt, und sie sollten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, inwieweit sich die angegebenen Veränderungen an ihrer Schule seit der Einführung des PLUS feststellen lassen.

Zwischen den Gruppen ergaben sich insofern Unterschiede, als *Schulleiter und Schriftsprachberater* die in ihren Schulen eingetretenen *Veränderungen hinsichtlich aller Aspekte höher einschätzten als die Klassenlehrer, die die Veränderungen generell zurückhaltender bewerteten*. Die durchschnittlichen Einschätzungen der Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberatern stimmen recht genau mit den Mittelwerten der Schriftsprachberater überein. Die relative Höhe der einzelnen Veränderungen wurde in allen Gruppen einheitlich eingeschätzt. Daher wurden, um die Darstellung zu vereinfachen, die Angaben von Schulleitern, Klassenlehrern und Schriftsprachberatern zusammengenommen.[36]

Abbildung 2.2.3.2 zeigt die mittleren Werte für die Einschätzungen aus Schulen ohne Schriftsprachberater und Schulen mit Schriftsprachberater, letztere getrennt nach der Dauer der SB-Tätigkeit angegeben.

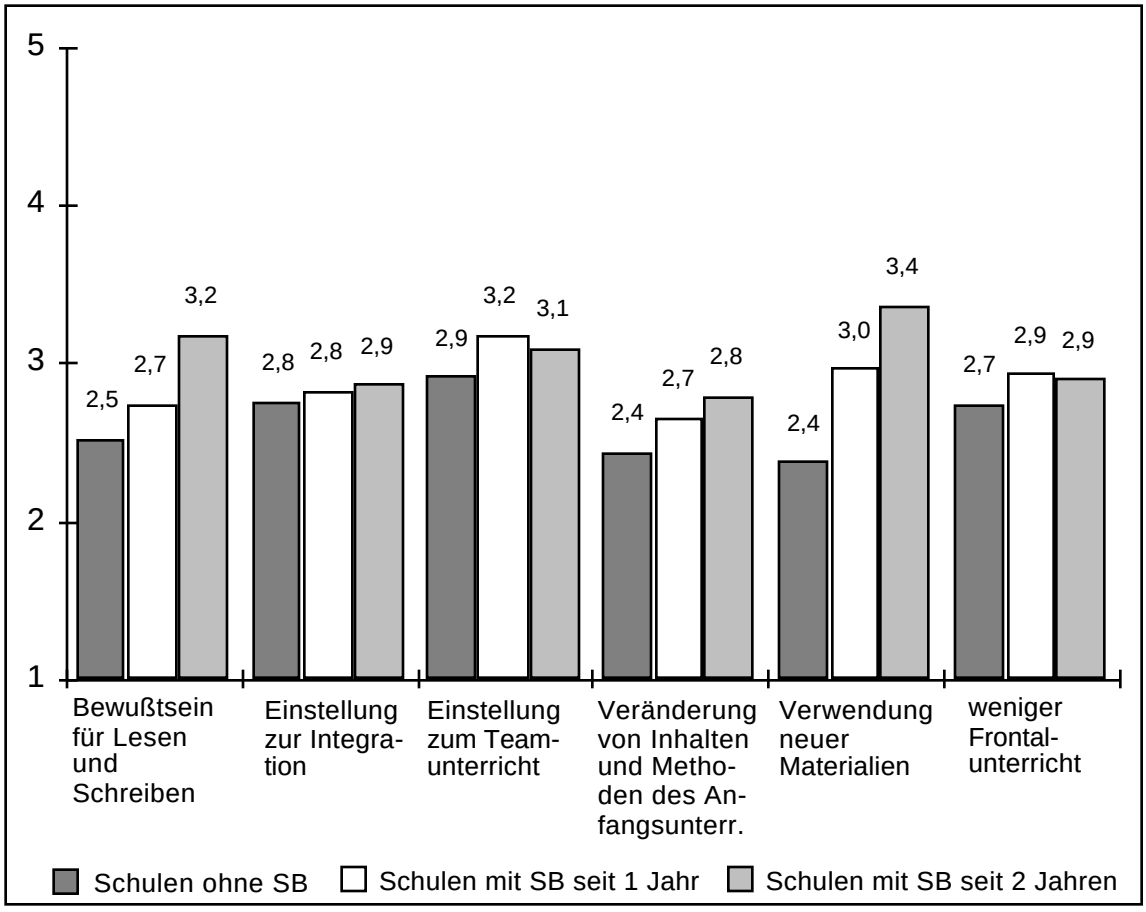
Die Einschätzungen der Lehrkräfte *aus Schulen ohne Schriftsprachberater* können *als Maßstab für die allgemeine Veränderung von Einstellungen* in den Schulen herangezogen werden, die unabhängig von der Tätigkeit der Schriftsprachberater in den Schulen „ohnehin stattfindet". Nimmt man die Veränderungen in diesen Schulen als *Basislinie*, so kann das „zusätzliche" Ausmaß der Veränderungen an Schulen mit Schriftsprachberater abgeschätzt werden. Danach ergaben sich in den letzten Jahren allgemein die deutlichsten Veränderungen im Hinblick auf die *Einstellungen zum Teamunterricht* und zur *Integration* sowie bei der Unterrichtsgestaltung in Form der *Abnahme des Frontalunterrichts* (Veränderungswerte von 2,7 bis 2,9 in den Schulen ohne Schriftsprachberater). Das Ausmaß weiterreichender Veränderungen in Schulen mit Schriftsprachberater sind in diesen Bereichen vergleichsweise gering (Veränderungswerte von 2,8 bis 3,2 in den Schulen mit Schriftsprachberater). Hier zeigen sich demnach Einstellungsveränderungen, die in der gesamten Schullandschaft feststellbar sind.

Deutlich höher fallen die zahlenmäßigen Unterschiede beim Vergleich der Veränderungen in Schulen ohne bzw. mit Schriftsprachberater hinsichtlich der Merkmalsbereiche „*Bewusstsein für Lesen und Schreiben*", „*Inhalt und Methoden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht*" und „*Verwendung neuer Materialien im Anfangsunterricht*" aus. Allerdings zeigt sich innerhalb der Gruppen eine große Streuung, daher ergeben sich nur beim Item „Verwendung neuer/ anderer Materialien im Unterricht" signifikante Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Schrift-

[36] Dabei wurden die Unterschiede zwischen Klassenlehrern einerseits sowie Schulleitern und Schriftsprachberatern andererseits rechnerisch durch entsprechende Gewichtung berücksichtigt.

sprachberater. Die übrigen Unterschiede erweisen sich im U-Test von Mann-Whitney als statistisch nicht signifikant.

Abb. 2.2.3.2: Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium*



* Einschätzungen durch Schulleiter, Klassenlehrer und Schriftsprachberater

Diese Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass das Ausmaß an Einstellungsveränderungen in den Schulen auch maßgeblich von übergreifenden Faktoren mitbestimmt wird, die unabhängig von der Anwesenheit der Schriftsprachberater in den Schulen sind. Dazu gehört vor allem die allgemeine pädagogische Diskussion um Sicherung der Grundqualifikationen im Lesen und Schreiben, die Erprobung neuer didaktischer Formen (z.B. offener Unterricht), die Einführung neuer Unterrichtsmaterialien.

Dementsprechend finden sich etliche Anmerkungen von Schulleitern und von Klassenlehrern aus Schulen mit Schriftsprachberater, dass die von ihnen festgestellten *Veränderungen* ihrer Meinung *nicht auf die Einführung des PLUS zurückzuführen* seien, sondern dass generell seit einiger Zeit Diskussionen um Veränderungen in der Grundschule (z.B. Öffnung des Unterrichts) und um die Didaktik des Lese- und Schreibunterrichts stattfinden; von anderen Schullei-

tern wird auf die Einbeziehung ihrer Schule in das IR-Projekt, dessen Ziele und Grundsätze mit PLUS verwandt seien, als Anlass für Veränderungen hingewiesen.

Im Vergleich der Werte beider Gruppen von Schulen mit Schriftsprachberater zeigt sich, dass die mittleren Veränderungswerte in der Gruppe der Schulen mit Schriftsprachberater, die ihre Tätigkeit bereits seit zwei Jahren ausüben (*PLUS 1*), durchgängig etwas höher erscheinen als die entsprechenden Mittelwerte der Schulen mit Schriftsprachberater, die erst seit einem Jahr tätig sind (*PLUS 2*). Allerdings ergeben sich wegen der relativ hohen Bandbreite der Einschätzungen in beiden Gruppen nur hinsichtlich des Items „Gewachsenes Bewusstsein der Kollegen für die Bedeutung des Themas ‚Lesen und Schreiben'" signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Immerhin können die durchgängig etwas höheren Werte der Schulen mit länger tätigen Schriftsprachberater als Andeutung eines linearen zeitlichen Trends interpretiert werden.

Die Vergleiche zwischen den Angaben von Schulleitern, von Klassenlehrer und von Schriftsprachberatern zu den Veränderungen in den Schulen mit und ohne Schriftsprachberater lassen sich demnach zu zwei sich ergänzenden Befunden zusammenfassen:

(1) Zum einen scheint es eine *generelle Veränderung in den Schulen* zu geben, die nicht an die persönliche Anwesenheit bzw. die Tätigkeit von Schriftsprachberatern in der konkreten Schule gebunden ist. Diese Veränderung betrifft in erster Linie die Einstellungen zum Teamunterricht, zur Integration und zum Frontalunterricht. Solche Veränderungen könnten möglicherweise zusätzlich gezielt durch Info-Veranstaltungen, Handreichungen, Unterrichtsmaterial usw., die die Ideen des PLUS transportieren, beeinflusst werden.

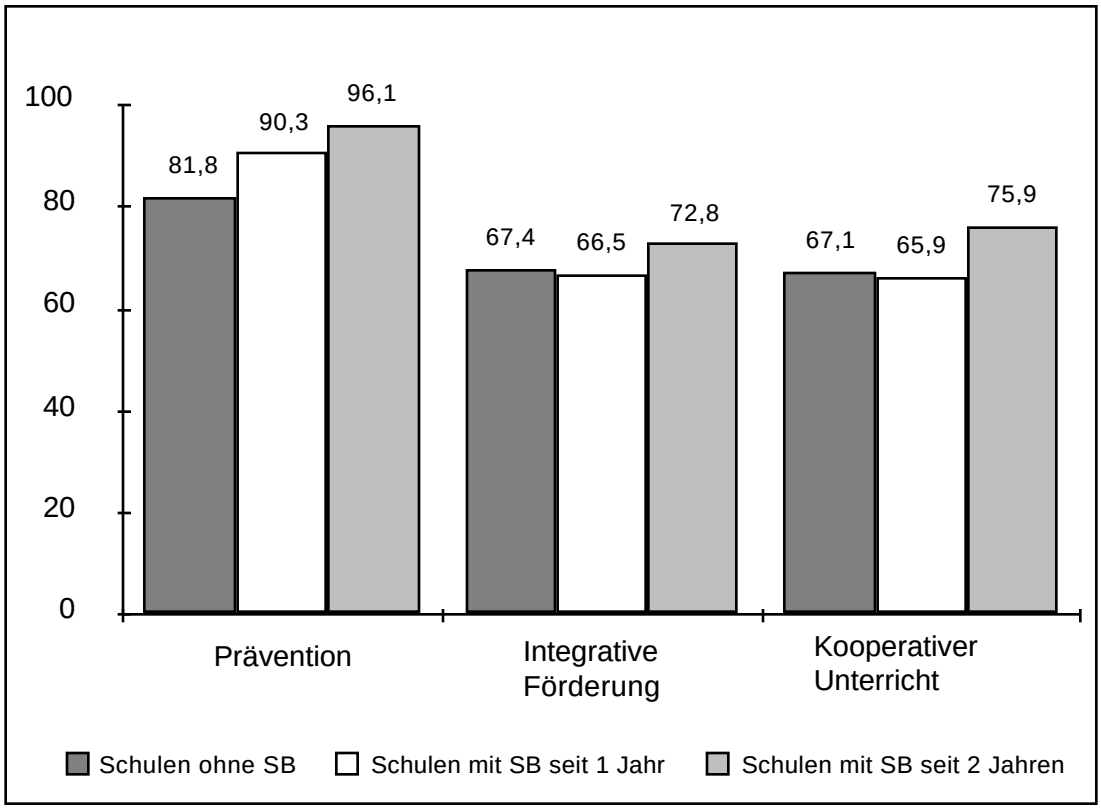
(2) Der angedeutete lineare *Trend zu stärkeren Veränderungen in Schulen, in denen die Schriftsprachberater bereits länger tätig sind*, spricht dafür, dass in den Schulen durch die Schriftsprachberater selbst zusätzlich Einstellungsänderungen stattfinden. Veränderungen, die vor allem die Einstellungen zur Bedeutung des Lesens und Schreibens sowie den methodischen Wandel im Anfangsunterricht und die Verwendung neuer Materialien betreffen, setzen offenbar stärker das persönliche Vorbild bzw. den praktischen Erfahrungsaustausch voraus. Solche Veränderungen treten erst allmählich ein und benötigen entsprechend genügend Zeit.

2.2.3.3 Akzeptanz der Projektziele im Kollegium

Im Vorfeld der Einführung des PLUS gab es teilweise heftige Diskussionen über Ziele und Förderprinzipien (siehe ausführlich May 1995b). Die Realisierung von Reformen in einem Bereich wie der Schule, in dem die Beteiligten einen relativ großen Spielraum für eigene Entscheidungen haben, hängt jedoch maßgeblich von der Akzeptanz der Betroffenen ab. Daher sollte im

Rahmen der Befragung analysiert werden, inwieweit die Ziele und Prinzipien des PLUS generell von den Lehrern akzeptiert werden und ob die Zustimmung in den Schulen, in denen die Lehrer durch die dort tätigen Schriftsprachberater bereits mehr über die konkrete Förder- und Beratungspraxis erfahren haben, größer ist als in den übrigen Schulen. Zur Beantwortung dieser Fragen sollten die Schulleiter schätzen, wieviel Prozent der Lehrer ihrer Schule den drei grundlegenden Zielen des PLUS – Prävention, Integration und Kooperation – zustimmen. Abbildung 2.2.3.3 zeigt die Prozentanteile der zustimmenden Lehrer für Schulen ohne Schriftsprachberater sowie für Schulen, in denen Schriftsprachberater seit einem bzw. zwei Jahren arbeiten.

Abbildung 2.2.3.3: Grad der Zustimmung zu den PLUS-Prinzipien *



* Einschätzungen durch Schulleiter

Beim Vergleich der Zustimmung zu den drei verschiedenen Förderprinzipien ergibt sich – über die einzelnen Schulgruppen hinweg – eine sehr hohe Zustimmung zum Prinzip der Prävention, dem nach Einschätzung der Schulleiter durchschnittlich etwa 90 Prozent der Lehrer zustimmen. Die beiden anderen Ziele „integrative Förderung“ und „kooperativer Unterricht“ werden demnach ebenfalls von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer unterstützt, allerdings scheint jeweils etwa ein Drittel der Lehrer diesen Prinzipien gegenüber Skepsis zu zeigen.

Betrachtet man die Abstufungen zwischen den Schulgruppen hinsichtlich der Zustimmung zu den drei Grundprinzipien, so ergibt sich nur beim Grundsatz der *Prävention* ein signifikanter

Unterschiede zwischen den Gruppen. Bei den beiden übrigen Prinzipien sind die Streuungen innerhalb der Vergleichsgruppen höher als die Unterschiede zwischen ihnen, und der mittlere Grad der Zustimmung ist in den Schulen ohne Schriftsprachberater sogar geringfügig höher als in Schulen, in denen seit einem Jahr eine Schriftsprachberaterin tätig ist.

Geht man davon aus, dass Einstellungsveränderungen genügend Zeit benötigen und zieht in der Gruppe der Schulen mit Schriftsprachberatern nur jene heran, in denen die Schriftsprachberater bereits seit zwei Jahren arbeiten (*PLUS 1*), so ergibt sich jedoch kein wesentlich anderes Bild: Der Grad der *Zustimmung der Lehrer in Schulen mit Schriftsprachberater im Vergleich zu Schulen ohne Schriftsprachberater* ist bei diesem Vergleich ebenfalls *nicht signifikant höher*. Lediglich hinsichtlich des Prinzips „Kooperation im Unterricht“ zeigt sich ein leichter Trend zu höherer Zustimmung. Hingegen ergibt sich beim Ziel „Integrative Förderung“ keine signifikant höhere Zustimmung in Schulen mit zweijähriger SB-Tätigkeit .

Nach diesen Werten scheint der *Grad der Zustimmung zu den PLUS-Prinzipien in den Schulen nur zum Teil mit der Dauer der SB-Tätigkeit zusammenzuhängen*. Während die Zustimmung zum Prinzip der Prävention steigt und das Prinzip des kooperativen Unterrichts einen leichten Trend zu höherer Zustimmungsrate zeigt, zeigen sich hinsichtlich des Prinzips der integrativen Förderung keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater, und hierbei ist es nach den Einschätzungen der Befragten unerheblich, ob die Schriftsprachberater seit einem oder seit zwei Jahren tätig sind.

2.2.3.4 Einschätzung der praktischen Realisierbarkeit der PLUS-Ziele

Die Schulleiter wurden gebeten, den Grad der Realisierbarkeit der wichtigsten Prinzipien des PLUS an ihrer Schule auf einer fünfstufigen Skala zu beurteilen und ihre Einschätzung zu begründen. Abbildung 2.2.3.4 zeigt die mittleren Werte für die Realisierbarkeit nach der Einschätzung von Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater sowie Schulen, die seit einem bzw. zwei Jahren eine Schriftsprachberaterin haben.

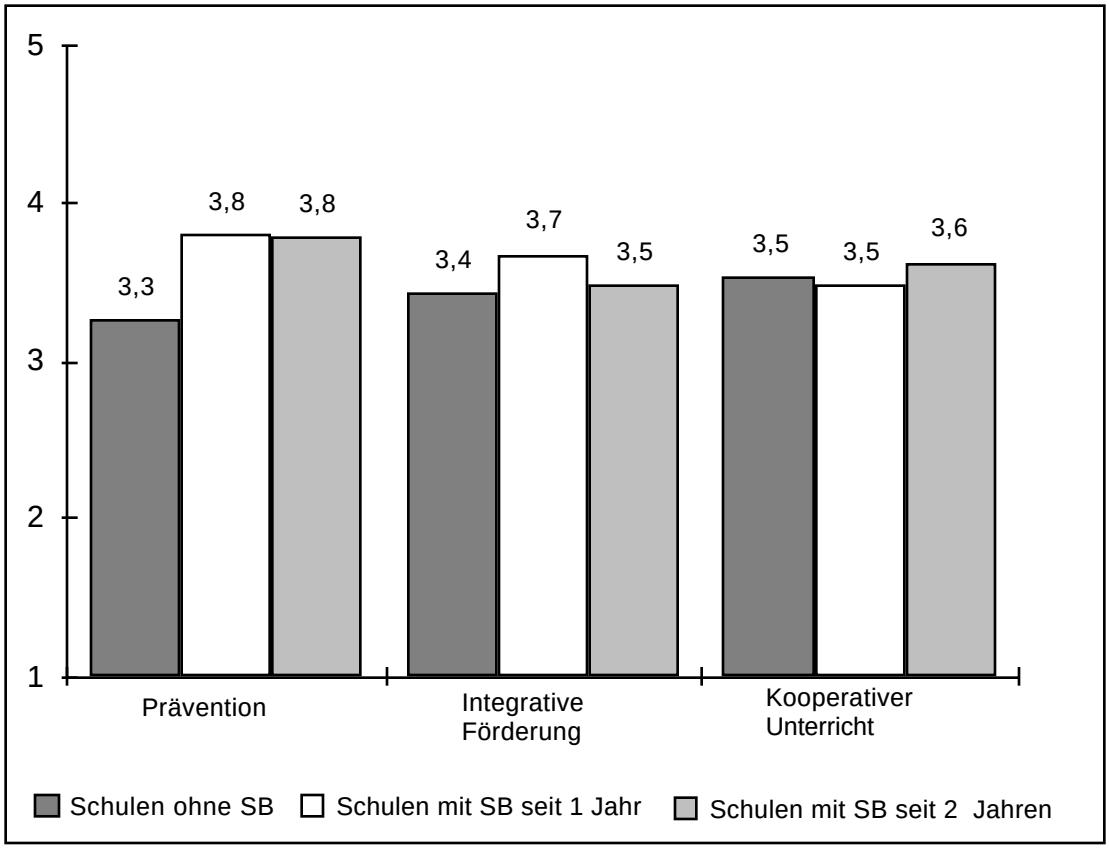
Die Werte für die Realisierbarkeit liegen für alle drei Ziele durchschnittlich etwa bei 3,5, was einer verbalen Bewertung „halbwegs bis großenteils realisierbar“ entspricht. Die Einschätzung der Schulleiter ist demnach überwiegend zuversichtlich mit durchaus noch vorhandener Skepsis.

Zwischen den Schulgruppen zeigen sich kaum Unterschiede. Schulleiter aus Schulen ohne Schriftsprachberater schätzen die Realisierbarkeit der PLUS-Förderprinzipien nach den mittleren Werten kaum niedriger ein als die Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater. Die größte Differenz zeigt sich hinsichtlich des Prinzips „Prävention“, dessen Realisierungschancen die Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater etwas höher einschätzen als die übrigen Schulleiter. Diese optimistischere Einschätzung gründet sich vermutlich auf die Erfahrungen der

Schulleiter mit ihren Schriftsprachberatern, die vorrangig in Klasse 1 arbeiten und ihre Fördertätigkeit entsprechend in erster Linie als präventiv begreifen.

Ein linearer Trend, der sich im Ansteigen der Werte von Schulen mit einer Schriftsprachberaterin seit einem Jahr hin zur Gruppe von Schulen, die seit zwei Jahren eine Schriftsprachberaterin haben, zeigen müsste, ist bei keinem der PLUS-Ziele nicht erkennbar.

Abb. 2.2.3.4: Praktische Realisierbarkeit der PLUS-Ziele *



1 bedeutet „überhaupt nicht realisierbar“ • 5 bedeutet „in vollem Umfang realisierbar“

* Einschätzungen durch Schulleiter

2.2.3.5 Gründe für Schwierigkeiten und Vorschläge zur Verbesserung

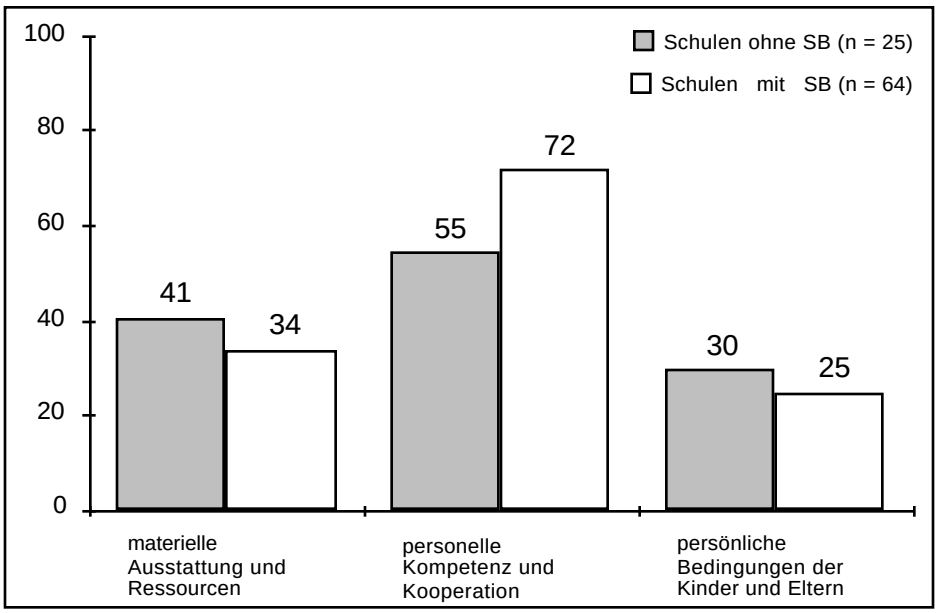
In ihren Begründungen für die Beurteilung der Realisierbarkeit gingen die Schulleiter in der Regel auf bestehende Probleme oder auf geglückte Lösungen ein. Die diesbezüglichen Ausführungen überschnitten sich zum großen Teil mit den Antworten der Schulleiter auf die beiden Fragen, worin sie die größten Schwierigkeiten bei der integrativen Förderung sehen würden und welche Maßnahmen sie vorschlagen, um die Förderprinzipien besser umzusetzen. Daher wurden die Antworten auf diese Fragen zusammen ausgewertet. Da die Schulleiter in freier Form antworteten, wurden die einzelnen Äußerungen folgenden Rubriken zugeordnet, die für fast alle Antworten zutrafen:

- *materielle Ausstattung und Ressourcen*,
  z.B. Raumprobleme, zuwenig Stunden, Klassenfrequenzen zu hoch, mangelnde Ausrüstung, Kontinuitätsprobleme, Unterrichtsausfall
- *personelle Kompetenz und Kooperation*,
  z.B. Ablehnung von Teamarbeit, Persönlichkeiten passen nicht, Teams funktionieren nicht; Fortbildungsstand reicht nicht aus, mangelnde Professionalität, Absprachen zu aufwendig; zuwenig Kooperation mit außerschulischen Therapieeinrichtungen
- *Umstände der Kinder und ihrer Eltern*,
  Konzentrationsmängel, Unruhe, Verhaltensauffälligkeiten; brauchen andere Zuwendungen; Eltern wehren ab

Die Abbildungen 2.2.3.5 (a) und (b) zeigen die mittlere Prozentzahl der Nennungen in den Gruppen der Schulleiter aus Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater.

Abb. 2.2.3.5: Schwierigkeiten bei der Förderung *

(a) Probleme aus Schulleiter-Sicht



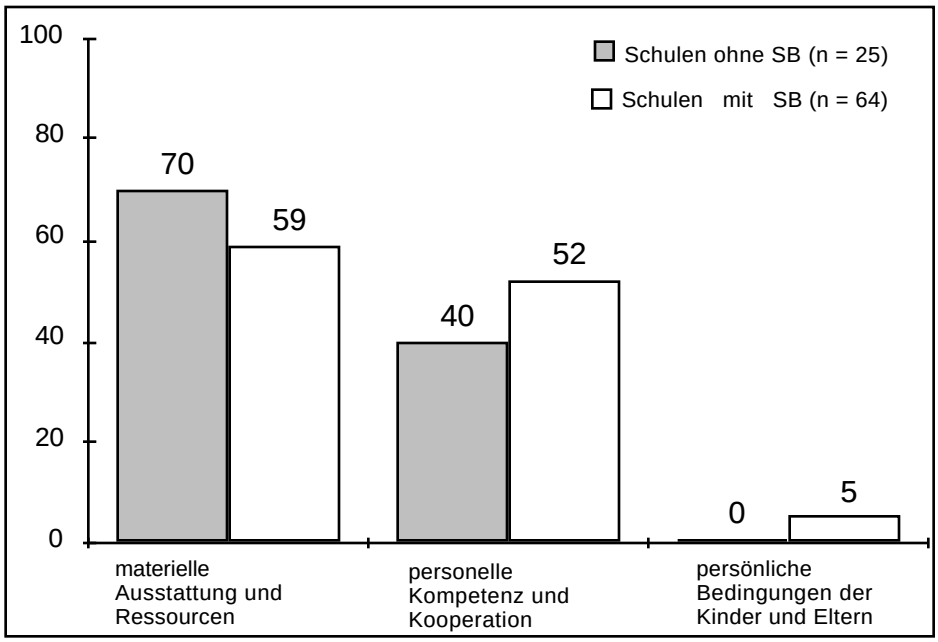
* Einschätzungen durch Schulleiter

(a) Probleme

In beiden Gruppen dominieren Hinweise auf Probleme, die mit der *Lehrerpersönlichkeit* und der *Kooperation zwischen Lehrern* zusammenhängen. Erwartungsgemäß nehmen Aspekte der Kooperation in den Äußerungen der Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberatern einen deutlich höheren Stellenwert in der Begründung von Schwierigkeiten ein als bei den Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater, weil die Kooperation mit der Klassenlehrerin bei

den Schriftsprachberatern Teil ihres offiziellen Auftrags ist, während die Kooperation in den übrigen Schulen zum großen Teil freiwillig erfolgt. An zweiter Stelle folgen in beiden Gruppen Hinweise auf *materielle Mängel* vor Schwierigkeiten, die mit *Umständen der Kinder bzw. ihrer Eltern* begründet werden. Die Häufigkeiten der Nennungen für diese Bereiche unterscheiden sich wenig zwischen den beiden Gruppen.

Abb. 2.2.3.5b: Lösungsideen zur Verbesserung der Förderung *



* Einschätzungen durch Schulleiter

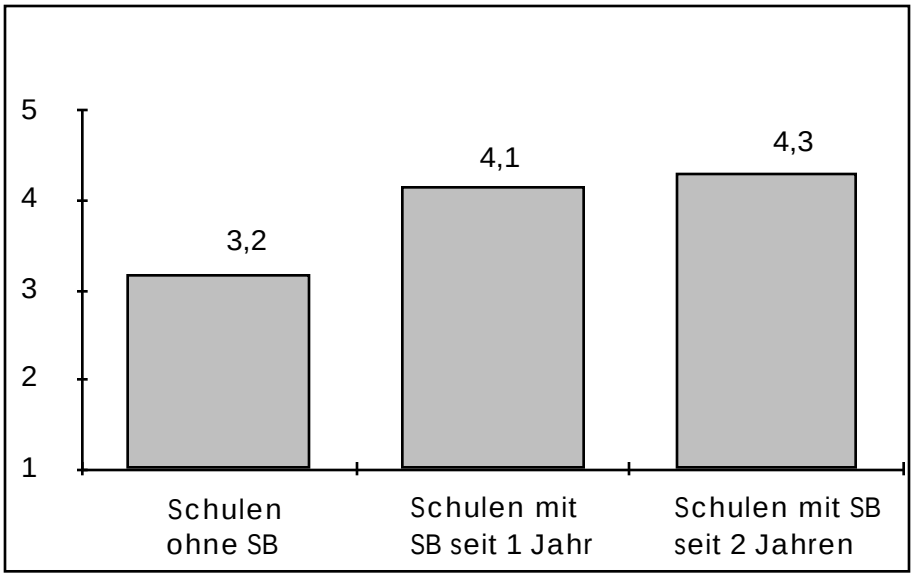
(b) Vorschläge der Schulleiter zur Verbesserung der Förderung

Die Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung der schriftsprachlichen Förderung wurden nach denselben inhaltlichen Kategorien wie bei der Auswertung der Probleme ausgewertet. Am häufigsten wird in beiden Gruppen auf die Notwendigkeit hingewiesen, die *materiellen Ressourcen* (Förderstundenzuweisung, Räume, Entlastung für Koordination, Vertretungsreserve; kleinere Fördergruppen) zu erhöhen. Dieser Schwerpunkt der Vorschläge ist bei Schulleitern aus Schulen ohne Schriftsprachberater stärker ausgeprägt als bei Schulleitern aus Schulen mit Schriftsprachberater. Bei letzteren nehmen die Vorschläge zur *Verbesserung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte* und der *Teamkooperation* einen höheren Stellenwert ein. Deutlich häufiger wird von Schulleitern aus Schulen mit Schriftsprachberater der Wunsch nach verstärkter *Fortbildung* sowie *Team-Supervision* vorgetragen. Vorschläge zur Veränderung der persönlichen Umstände der Kinder und ihrer Eltern sind vermutlich allein aus dem Grund selten, da diese von der Schule nicht direkt beeinflussbar erscheinen. Auffallend ist jedoch auch hier, dass Hinweise auf *Einbeziehung der Eltern* in die Gestaltung der Förderung oder auf gezielte Fortbildung der Eltern (im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe) *kaum vorkommen*.

2.2.3.6 Informationsstand der Schulleiter über das PLUS

Abschließend wurden die Schulleiter zu Stellungnahmen gebeten, in welchem Maße sie sich über das PLUS informiert fühlen und über welche Aspekte sie zusätzliche Informationen wünschen. Die Einschätzung des Grads ihrer Informiertheit geschah mit Hilfe einer fünfstufigen Skala. Die Ergebnisse zeigt Abbildung 2.2.3.6.

Abb. 2.2.3.6: Informationsstand der Schulleiter über das PLUS



1 bedeutet: „zu wenig informiert“ • 5 bedeutet „völlig ausreichend informiert“)

Erwartungsgemäß fällt die Einschätzung des Grads ihrer Informiertheit über das PLUS zwischen den Schulleitern unterschiedlich aus. Während die Schulleiter aus Schulen mit Schriftsprachberater ihren Informationsstand mit den durchschnittlichen Werten 4,1 bzw. 4,3 auf der fünfstufigen Skala als relativ hoch einschätzen, bewerten die Schulleiter aus Schulen ohne Schriftsprachberater ihre Informiertheit mit dem Durchschnittswert von 3,2 insgesamt als mittelmäßig, d.h., sie fühlen sich nicht „unwissend“, aber auch noch nicht ausreichend informiert. Unter den Aspekten des PLUS, über die Schulleiter mehr Informationen wünschen, werden vor allem zwei Bereiche genannt:

- *Erfahrungsaustausch* über die Umsetzung des PLUS in den Schulen: Umsetzung integrativer und präventiver Fördergrundsätze, Organisationsprobleme
- *Fortbildungsmöglichkeiten* und Konzept der SB-Fortbildung

2.2.4 Zusammenhang zwischen klassenübergeifenden Bedingungen in der Schule und Lernerfolg in der Klasse

Um zu erkunden, ob es erkennbare Zusammenhänge zwischen klassenübergeifenden Bedingungen in der Schule und Lernerfolg in der Klasse gibt, wurden die in den vorigen Abschnitten dieses Kapitels erhobenen Befragungsergebnisse mit den Variablen zur Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen und des Lernerfolgs korreliert. Da sich die Ergebnisse der Schulleiter, Klassenlehrer und Schriftsprachberater nur relativ wenig unterscheiden, wurden die Werte für die Befragungsaspekte, bei denen die Einschätzungen mehrerer Personengruppen aus einer Schule bzw. Klasse vorlagen, durch die gemeinsamen Mittelwerte bestimmt, so dass die Ergebnisse sich auf die Einschätzungen aller Gruppen beziehen. Mit Hilfe von Faktorenanalysen wurden die Werte für die Items, die verwandte Aspekte erfassen, zu gemeinsamen Faktoren zusammengefasst. Tabelle 2.2.4 zeigt die Übersicht über die Ergebnisse.

Wie die Zahlenwerte in Tabelle 2.2.4 zeigen, ergeben sich bei den verschiedenen Kriterienvariablen für die Erfassung von schriftsprachlichen Leistungen, Motivation und Lernerfolg in den Klassen unterschiedliche Beziehungen mit den Variablen der klassenübergreifenden Bedingungen:

- Hinsichtlich der Variablen für die *schriftsprachlichen Durchschnittsleistungen* ergeben sich lediglich mit dem Grad der Zustimmung zur integrativen Förderungen signifikant positive Beziehungen (r = .25 bis .29). Dies lässt sich so interpretieren, dass den Schulpädagogen eine integrative Förderung in Klassen bzw. Schulen mit höherem Leistungsniveau aussichtsreicher und realisierbarer erscheint als in leistungsschwächeren Klassen. Dies erscheint plausibler, da leistungsschwächere Klassen im Allgemeinen stärker belastet sind und mehr Kinder mit Lernschwierigkeiten im Unterricht gezielt betreut werden müssen; dagegen lassen sich in Klassen mit höherem Leistungsniveau die relativ wenigen Kinder mit besonderem Förderbedarf leichter im Rahmen des Klassenunterrichts fördern.
- Insgesamt eher positive Zusammenhänge ergeben sich zwischen den klassenübergreifenden Bedingungsvariablen und der Kriteriumsvariable „*Motivation und Selbstvertrauen*“. Es zeigen sich signifikante positive Beziehungen zum Ausmaß der Schulprojekte und Fortbildung sowie der Elternaktivitäten. Interpretiert man diese positive Korrelation kausal, so scheinen die klassenübergreifenden Projekte die Identifikation der Kinder mit der Schule und damit ihre Motivation zum Lernen in der Schule zu erhöhen.

Tabelle 2.2.4: Beziehungen zwischen klassenübergeifenden Bedingungen in der Schule und Leistung, Motivation und Lernerfolg in der Klasse

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
Bedingungsvariablen	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Kooperation zwischen SL und SB bei						
Vorbereitung von Konferenzen	.00	-.04	.27	.00	-.07	.18
Projekten zum Lesen und Schreiben	-.11	-.14	-.05	-.20	-.11	.13
Organisation der PLUS-Stunden	.06	.15	.20	.08	.13	.04
schulinterner Lehrerfortbildung	.03	-.14	.21	-.15	-.10	-.06
Ausmaß der SL-/SB-Kooperation insgesamt[3]	-.01	-.08	.19	-.08	-.05	.09
Projekte und Fortbildung in der Schule						
Projekte zum Thema „Lesen und Schreiben“	.13	-.07	.18	-.16	-.12	-.22
Konferenzen zum Thema „Lesen und Schreiben“	.02	-.17	.23	-.20	-.20	-.21
schulinterne Fortbildungsmaßnahmen	.15	.02	.33*	-.05	-.05	-.08
Mittelwert Projekte und Fortbildung[4]	.13	-.10	.34*	-.18	-.17	-.22
Elternaktivitäten in der Schule						
Elternabende zum Thema „Lesen und Schreiben“	.14	.17	.30	-.07	-.03	-.08
Aktivitäten des Elternrates zum Thema	.07	.04	.37*	.11	.06	-.22
Elternaktivitäten in der Schule insgesamt[5]	.14	.15	.42**	-.01	.01	-.17
Einstellungsänderungen im Kollegium						
Bewusstsein für Lesen und Schreiben gewachsen	-.10	-.04	.03	.05	-.01	-.02
Einstellung gegenüber Integration positiver	-.02	.01	.07	.10	.03	-.14
Einstellung zum „Team-Unterricht“ positiver	.06	.12	.08	.10	.05	-.08
Inhalte/Methoden des Anfangsunterrichts verändert	-.03	.05	.02	.01	-.08	-.21
neue Materialien im Anfangsunterricht verwendet	-.10	-.01	-.02	-.01	.01	-.16
weniger Frontalunterricht	-.04	-.01	.02	.06	-.01	-.17
Einstellungsveränderungen insgesamt	-.02	.05	.05	.07	-.01	-.14
Akzeptanz der Projektziele im Kollegium						
„Prävention“	.09	-.01	-.22	-.05	-.13	-.09
„integrative Förderung“	.25*	.29*	.03	-.10	-.21	-.01
„kooperativer Unterricht“	.14	.21	.15	-.02	-.18	-.07
Zustimmung zu den Zielen insgesamt	.20	.22	-.01	-.06	-.20	-.05
erwartete Realisierbarkeit der Ziele						
„Prävention“	-.01	-.22*	-.21	.05	.11	.03
„integrative Förderung“	.23*	.00	.07	-.06	-.08	.02
„kooperativer Unterricht“	.10	.05	.20	-.07	-.09	.02
erwartete Realisierbarkeit der Ziele insgesamt	.15	-.08	.09	-.02	-.01	.03

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

3 Mittelwert aus den Einzelwerten für Vorbereitung von Konferenzen, Durchführung von Lese- und Schreibprojekten, Organisation der PLUS-Stunden, Kooperation bei schulinterner Lehrerfortbildung (Quelle: FB SL und FB SB)

4 Projekte, Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen (Quelle: FB SL)

5 Elternabende und Elternrat-Aktivitäten (Quelle: FB SL)

- Allerdings scheinen diese Zusammenhänge mit der Motivationsvariable nicht ohne weiteres lernförderlich zu wirken, denn hinsichtlich der *Lernerfolgsvariablen* ergeben sich keine positiven signifikanten Korrelationen. Im Gegenteil fallen die einzigen signifikanten Korrelationen zu diesen Variablen negativ aus: dies betrifft das Ausmaß an schulischen Projekten und der Elternaktivitäten in der Schule. Dies könnte bedeuten, dass solche schulischen Ak-

tivitäten verstärkt mit der Wahrnehmung absinkender Leistungen in den Klassen einhergehen – möglicherweise eine Reaktion auf wachsende Probleme. Denkbar ist jedoch auch, dass solche klassenübergreifenden Initiativen an den Lernaktivitäten in der Klasse vorbeigehen und damit indirekt pädagogisches Potential vom Klassenunterricht abziehen könnten.

Insgesamt betrachtet erweist sich der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Variablen für die klassenübergeifenden Bedingungen in der Schule und den Kriteriumsvariablen für Leistung, Motivation und Lernerfolg in den Klassen als relativ schwach. Im Vergleich zur Bedeutung der sozio-kulturellen Umfeldbedingungen der Schulen für den Lernerfolg in den Klassen, die durchweg signifikante Korrelationen aufweisen (vgl. Abschnitt 2.1.3), muß demnach die Rolle der Schulklimafaktoren für den Lernerfolg als relativ gering angesehen werden. Damit werden durch die aktuelle Analyse die Ergebnisse früherer Untersuchungen bestätigt, nach denen die Zusammenhänge zwischen schulklassenübergreifenden Merkmalen innerhalb der Schule und dem Unterrichtserfolg insgesamt relativ schwach ausfallen (vgl. Abschnitt 2.2.1).

2.3 Bedingungen der Klasse: Arbeitsverhalten und soziales Klima

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit klassenbezogenen Kontextbedingungen des Unterrichts. Zunächst werden einige Ergebnisse früherer Studien zum Klassenverhalten und dessen Bedeutung für den Lernerfolg vorgestellt. Im empirischen Teil werden die Einschätzungen der Lehrer zum Lern- und Sozialverhalten in den an der aktuellen Längsschnittuntersuchung beteiligten Klassen berichtet. Abschließend werden Zusammenhänge zwischen dem Klassenverhalten und dem Lernerfolg in der Klasse analysiert.

2.3.1 Frühere Studien zum Verhalten in der Klasse

Nach verschiedenen Schätzungen liegt der Anteil von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten insgesamt zwischen 20 und 25 Prozent, darunter sind am häufigsten emotionale Probleme, gefolgt von Arbeits- bzw. Leistungsstörungen und sozialen Auffälligkeiten (Nolting & Paulus 1992, S. 111). In der Schule treten allerdings Lern- und Leistungsprobleme stärker in den Vordergrund. In der flächendeckenden Befragung der Schulleiter und Lehrer der Klassenstufen 1 bis 10 sämtlicher Schulen in Rheinland-Pfalz über Verhaltensauffälligkeiten in der Schule fand Bach (1984) eine deutliche Präferenz wenig spektakulärer Probleme, die jedoch die Arbeit der Lehrer erschweren. Am häufigsten wurden genannt: Unkonzentriertheit (bei 22,4 Prozent der Schüler), Ungenauigkeit (21,8 Prozent), Faulheit (16,3 Prozent), motorische Unruhe (15,2 Prozent) und mangelndes Interesse (14,7 Prozent). Dagegen wurden schwerwiegende Auffälligkeiten

(z.B. physische Aggressionen: 5,6 Prozent) oder Schulangst (2,6 Prozent) viel seltener genannt.

Dies entspricht der psychologischen Bedeutung des Begriffs „Verhaltensauffälligkeit“, mit dem Verhaltensweisen von Schülern bezeichnet werden, die von schulischen Lehrern oder Erziehern wahrgenommen und als störend und unangemessen beurteilt werden (Havers 1978). Dabei fällt es Lehrern „oft schwer einzusehen und anzuerkennen, daß die Schwierigkeiten, die Schüler ihnen machen, primär aus (den Zwängen) der schulischen Situation selbst stammen und sich nur selten gegen die Lehrer als Personen richten“ (Ulich 1985a, S. 37). Entsprechend neigen Lehrer zu einer etikettierenden Interpretation der Verhaltensauffälligkeiten: „Wenn Schüler Probleme mit der Schule haben, dann sind dies ihre ‚Schulprobleme‘; wenn die Schule Probleme mit Schülern hat, dann sind dies Problemschüler“ (ebd.).

Die häufige Nennung alltäglicher Standardsymptome sowie die als relativ gering empfundene Belastung der Lehrer durch sehr verbreitete extravertierte und introvertierte Verhaltensweisen (wie Aggression, Überempfindlichkeit etc.) deuten nach Bach (1984) „auf eine einseitige Faszination durch den Lehrauftrag und zugleich auf eine Unterbewertung des allgemeinen Erziehungsauftrages der Schule hin, ein Sachverhalt, den man auch als Entpädagogisierung der Schule bezeichnen kann.“ (Bach 1984, S. 862f) Daraus ergibt sich eine Art „Idealbild eines ‚erziehungsleichten‘ Schülers aus der Sicht der Lehrer: redet nie dazwischen, beschäftigt sich stets unterrichtsgemäß, arbeitet aktiv und interessiert mit, ist immer gut vorbereitet und pünktlich und verhält sich ehrlich“, d.h. er entspricht den zentralen schulischen Normen (Ulich 1985a, S. 37).

• Verhalten in der Klasse und Lernerfolg

Die Tatsache, dass Verhaltensauffälligkeiten besonders häufig in Sonderschulen und am seltensten in Gymnasien beobachtet werden und dass sie häufiger in größeren Städten und größeren Schulen als in kleineren Gemeinden und kleineren Schulen vorkommen (Bach 1984), weist auf den Zusammenhang mit sozialem Milieu und schulischen Kontextbedingungen hin.

Der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und schulischem Lernerfolg ist ebenfalls wiederholt belegt worden (siehe Havers 1978). Auch in der SCHOLASTIK-Studie ergaben sich signifikante Korrelationen zwischen den Leistungen in Mathematik und Deutsch sowie verschiedenen Variablen des Lernverhaltens (z.B. Unterrichtsbeteiligung, Aufmerksamkeit), die allerdings deutlich geringer ausfallen als diejenigen zwischen Schulleistung und kognitiven Variablen oder Selbstkonzept (Helmke 1997, S. 211).

Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann (1993) befragten im Rahmen ihrer Wiener Längsschnittstudie die Lehrer mehrfach schriftlich zum Verhalten der Kinder in der Klasse und verglichen dabei Schüler mit über mehrere Jahre gleichbleibend guten oder durchschnittlichen

Lese-Rechtschreibleistungen mit den leistungsschwachen Schülern hinsichtlich des Anteils der Kinder mit großen Schwierigkeiten in verschiedenen Verhaltensbereichen. Dabei war der Anteil der Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, die große Konzentrations- und Motivationsprobleme aufwiesen, mit 14,6 Prozent in der vierten Klasse etwa doppelt so hoch wie in der Gruppe der besseren Lerner (7,6 Prozent); auch der Symptombereich Hyperaktivität war unter den leistungsschwachen Kindern mit 9,1 Prozent deutlich höher als bei den übrigen Kindern mit 5,0 Prozent (a.a.O., S. 274).

Über die Art des Zusammenhangs zwischen allgemeinem Verhalten und Lernerfolg gibt es unterschiedliche Annahmen; die meisten Autoren gehen von einer Wechselwirkung zwischen Schulleistung und Verhaltenskontrolle aus (vgl. Havers 1978, Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Das heißt, Kinder mit Störungen des Lern- und Arbeitsverhaltens entwickeln mit der Zeit auch Leistungsprobleme. Dies zeigt beispielsweise der Befund von Marx (1985), dass Kinder mit reflexivem Arbeitsverhalten bessere Leseleistungen zeigen als impulsive Kinder. Gleichzeitig begünstigt lang anhaltendes Leistungsversagen das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten. Allerdings sind die Zusammenhänge insgesamt nicht sehr eng; d.h. die meisten Kinder mit Lernschwierigkeiten zeigen keine Verhaltensauffälligkeiten, und die Mehrzahl der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten entwickeln nicht zugleich auch Lernschwierigkeiten. Kinder, die gleichzeitig Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zeigen, wachsen relativ häufig in schwierigem familiären bzw. sozialen Milieu auf (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 269f).

2.3.2 Lehrereinschätzungen zum Verhalten in der Klasse

Um zu analysieren, welche Aspekte der Klasse als Lerngemeinschaft mit dem Lernfortschritt der Kinder in Verbindung stehen, und um zu überprüfen, inwieweit die im Hinblick auf den Lernerfolg zu vergleichenden Klassen in ihren Lernbedingungen übereinstimmen, wurden einige Merkmale des Arbeits- und Lernverhaltens sowie des sozialen Klimas in der Klasse erhoben. Dies geschah zum einen in Form von Beschreibungen durch unabhängige Beobachter; zum anderen wurde die Methode der Lehrerbefragung mittels Fragebogen herangezogen ((siehe hierzu Abschnitte 3.2.2 und 3.2.3).

Den Lehrern wurden Aussagen vorgelegt, die das Arbeitsverhalten der Klasse, die Beteiligung am Unterricht, die Häufigkeit geringfügiger Regelverstöße und gravierender Unterrichtsstörungen, das Auftreten von Vermeidungsstrategien, das Verhalten der Kinder untereinander sowie

das Ausmaß an Aggressivität betreffen. Auf einer fünfstufigen Skala sollten die Lehrer einschätzen, inwieweit die vorgegebenen Aussagen auf ihre Klasse zutreffen.[37]

Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit der Fragebogenskalen wurden in den betreffenden Klassen sowohl die Klassenlehrer als auch die Schriftsprachberater mit denselben Items befragt. Dabei ergaben sich zwischen den Einschätzungen beider Lehrergruppen keine signifikanten Unterschiede. Auch zwischen den Einschätzungen der Klassenlehrer aus Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede. Beide Gruppen können demnach hinsichtlich des Verhaltens der Klassen als vergleichbar angesehen werden. Tabelle 2.3.2.1 zeigt die mittleren Einschätzungen der Klassenlehrer in den Klassenstufen 1, 2 und 4.[38]

Tabelle 2.3.2.1: Arbeits- und Sozialverhalten in den Klassenstufen 1, 2 und 4

	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 4		Stabilität
	M	s	M	s	M	s	Kl. 1-4*
Das Arbeitsverhalten in der Klasse ist sehr konzentriert.	3,47	0,85	3,69	0,75	3,97	0,97	.39
Die Beteiligung der Klasse am Unterrichtsgeschehen ist sehr lebhaft.	4,17	0,70	3,85	0,79	3,79	0,92	.37
Geringfügige Regelverstöße treten sehr häufig auf.	3,61	1,33	2,96	1,13	2,79	1,08	.21
Gravierende Störungen des Unterrichts treten sehr häufig auf.	2,23	1,18	2,15	1,16	1,76	1,13	.54*
Vermeidungsstrategien von Kindern sind in der Klasse sehr häufig.	2,28	0,89	2,32	0,98	2,36	1,20	.66*
Das Verhalten der Kinder untereinander ist sehr gemeinschaftlich.	3,78	0,83	4,07	0,87	4,16	0,90	.54*
Zu aggressiven Handlungen oder Streitereien kommt es sehr häufig.	2,63	1,21	2,30	1,13	2,05	1,04	.50*
Anzahl	44		54		20		

Quelle: KL-Fragebogen
* Korrelationskoeffizienten der Werte aus Klasse 1 und Klasse 4

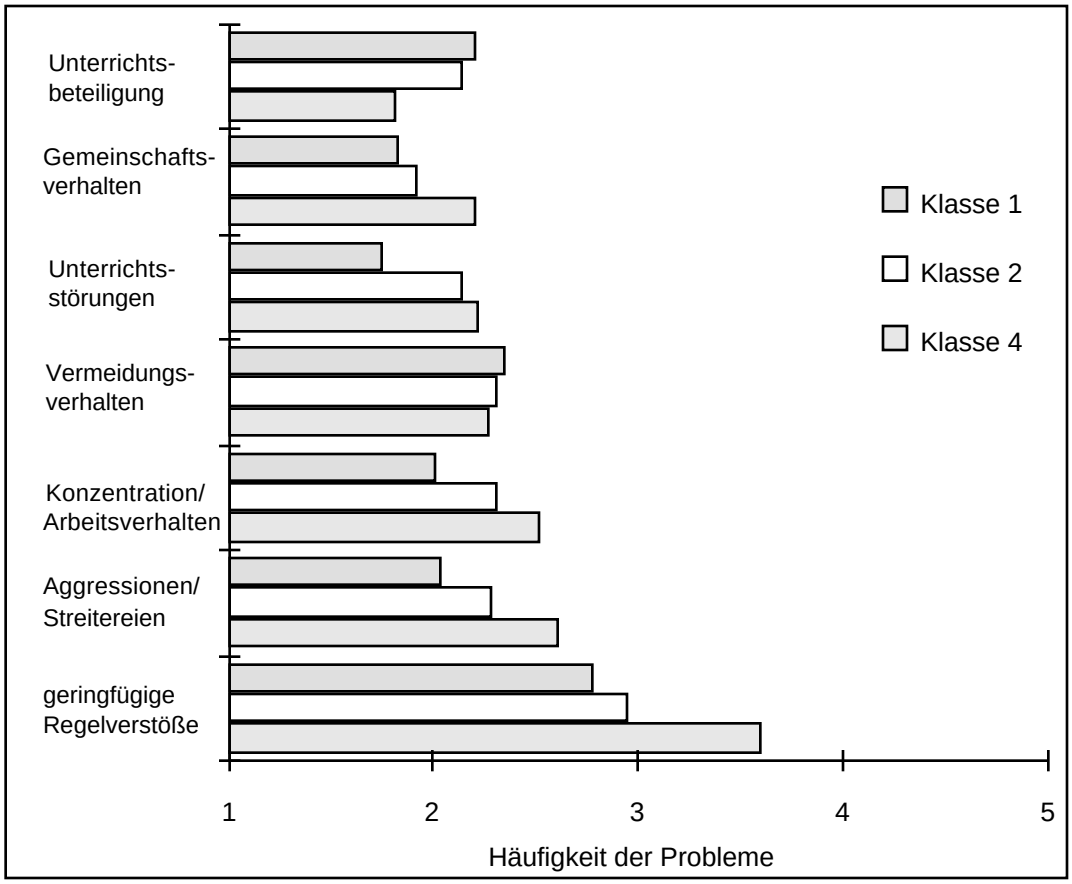
Die Zuverlässigkeit der Einschätzungsskalen wurde durch die Korrelation zwischen verschiedenen Klassenstufen überprüft. Dabei ergeben sich für die einzelnen Skalen unterschiedliche Stabilitätskoeffizienten: Nach drei Jahren (von Klasse 1 nach Klasse 4) liegen die höchsten Interkorrelationen für die Bereiche Vermeidungsverhalten (r = .66), Störungen im Unterricht, gemeinschaftliches Verhalten (beide r = .54) und Aggressionen (r = .50). Diese Bereiche können von den Lehrern demnach relativ stabil eingeschätzt werden. Dagegen korrelieren die Werte

[37] Um die Skalenausrichtung von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“) einheitlich zu gestalten, beinhalten die Aussagen sowohl positiv als auch negativ bewertete Aspekte des Lern- und Sozialverhaltens. Dies muss bei der Interpretation der Werte beachtet werden.
[38] Wegen eines Versehens wurden in Klassenstufe 4 nur die Klassenlehrer aus der Welle 95 befragt.

für den Bereich „geringfügige Regelverstöße“ nach drei Jahren lediglich mit .21, und auch für die Bereiche Arbeitsverhalten und Unterrichtsbeteiligung liegen nur mäßige Stabilitätswerte vor.

Durch die unterschiedliche Polung der Einschätzungsskalen wird ein direkter Vergleich der verschiedenen Verhaltensbereiche erschwert. Deshalb wurden alle Items so gepolt, dass höhere Werte einheitlich ein größeres Ausmaß der Problematik aus Sicht der Lehrer darstellen. Auf diese Weise entsteht eine Art Problemliste zum Arbeits- und Sozialverhalten in der Klasse. Abbildung 2.3.2.2. zeigt das mittlere Ausmaß der einzelnen Problembereiche in den drei Klassenstufen.

Abbildung 2.3.2.2: Häufigkeit der Verhaltensprobleme in der Klasse aus Lehrersicht



Nach der Darstellung in Form einer „Problemliste“ ergibt sich, dass aus Lehrersicht mit Abstand am häufigsten geringfügige Regelverstöße zu beobachten sind und dass dieser Problembereich im Laufe der Grundschulzeit deutlich an Gewicht zunimmt. Im Vergleich dazu kommen aggressive Handlungen bzw. Streitereien in der Klasse, Probleme mit Vermeidungsstrategien, Schwierigkeiten mit dem konzentrierten Arbeitsverhalten und gravierende Unterrichtsstörungen weniger häufig vor. Noch seltener beobachten die Lehrer demnach Probleme beim gemeinschaftlichen Verhalten und bei der Unterrichtsbeteiligung; bei letzterer wird sogar ein Rückgang im Laufe der Grundschulzeit beobachtet.

Geht man von der durchschnittlichen Problembelastung aus, so lässt sich von Klasse 1 nach Klasse 4 insgesamt ein deutlicher Anstieg der Werte verzeichnen. Diese Zunahme betrifft insbesondere die Bereiche Regelverstöße, Aggressionen und Arbeitsverhalten, nicht hingegen die Unterrichtsbeteiligung.

Diese aktuellen Ergebnisse fallen anders aus als die Ergebnisse der Befragung von Bach (1984) bei Lehrern aus allen Schulstufen (siehe Abschnitt 2.3.1). Insbesondere die Vorrangstellung geringfügiger Regelverstöße sowie das relativ seltene Vorkommen von Problemen mit der Unterrichtsbeteiligung kennzeichnet die unterschiedliche Lernsituation in der Grundschule gegenüber den späteren Schuljahren. Die Kinder sind in den ersten Schuljahren offenbar noch recht aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt, sie versuchen noch weniger, sich den Anforderungen zu entziehen und sie stören den Unterricht noch seltener. Dagegen haben sie noch mehr Schwierigkeiten, die vielen schulischen Regeln einzuhalten.

2.3.3 Zusammenhang zwischen Arbeits- und Sozialverhalten der Klasse und Lernerfolg

Um den Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Klassenlehrer für das Klassenverhalten und dem fachlichen Lernerfolg zu überprüfen, wurden die Hauptvariablen für das Arbeits- und Sozialverhalten mit den Leistungs- und Lernerfolgsvariablen korreliert. Unter den Werten für das Klassenverhalten wurden diejenigen des zweiten Schuljahres ausgewählt, da für diesen Zeitpunkt die meisten Werte vorlagen (siehe Tabelle 2.3.3).

Tabelle 2.3.3: Korrelationen zwischen dem Arbeits- und Sozialverhalten der Klasse im zweiten Schuljahr und Leistung, Motivation und Lernerfolg

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
Bedingungsvariablen	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Arbeits- und Sozialverhalten der Klasse						
konzentriertes Arbeitsverhalten	.34**	.26*	-.05	.23	.20	.23
Sozialverhalten	.33**	.25*	.08	.16	.11	.09
Arbeits- und Sozialverhalten insgesamt	.40**	.31**	.01	.24*	.18	.19

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

Das Ausmaß günstigen Arbeits- und Sozialverhaltens der Klasse korreliert signifikant mit den Durchschnittsleistungen Rechtschreibung (.40**) und Textkompetenz (.31**), jedoch so gut

wie gar nicht mit der Variable für die Motivation. Auch die Korrelationen mit dem Lernerfolg fallen schwächer aus, lediglich mit dem mittleren Lernzuwachs der ganzen Klasse ergibt sich eine signifikante Korrelation (.24*). Damit wird erneut bestätigt, dass Schulleistung und adäquates Arbeits- und Sozialverhalten offenkundig zusammenhängen. Gleichzeitig zeigt sich, dass der spezifische Lernerfolg in der Klasse nicht in größerem Ausmaß allein durch das beobachtbare Schülersozialverhalten erklärt werden kann. Der Grund hierfür wird offenkundig, wenn man die hochsignifikante Korrelationen zwischen Arbeits- und Sozialverhalten der Klasse (Lehrereinschätzung) und dem Sozialindex der Schule (r = .40**) oder dem in der Voruntersuchung ermittelten Leistungsniveau der Schule in der Rechtschreibung (r = .31**) berücksichtigt: Das Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder in einer Klasse hängt offenbar auch relativ stark vom soziokulturellen Umfeld der Schule ab und kann durch den Unterricht nur graduell verändert werden. Daher bleibt der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Sozialverhalten in der Klasse relativ stabil, während der Lernzuwachs eine durch den Unterricht in der Klasse stärker zu beeinflussende Dynamik aufweist.

3 Klassenunterricht

3.1 Methodische Gestaltung des Unterrichts

3.1.1 Bisherige Forschungen zur Methodik des Klassenunterrichts

3.1.1.1 Präventiver Unterricht vor der Schule

Förderung der phonologischen Bewusstheit • Zur Frage der Spezifität der Prävention

3.1.1.2 Methoden des Erstleseunterrichts

3.1.1.2.1 Leselehrmethoden

Synthetische oder analytische Leselehrmethoden • Fibellehrgang: ja oder nein?

3.1.1.2.2 Leseübungen im Unterricht

Übungen zur Phonemanalyse und zur Synthese • Auswahl des Lesematerials für den Anfangsunterricht • Lautes und leises Lesen • Umgang mit Lesefehlern

3.1.1.3 Methoden des Rechtschreibunterrichts

3.1.1.3.1 Spontanschreibungen im Anfangsunterricht

3.1.1.3.2 Sichern eines Rechtschreibgrundwortschatzes

Strukturierung der Übungswortschatzes • Verteilung des Übungsstoffes • Übungsformen im Rechtschreibunterricht

3.1.1.3.3 Rechtschreibregeln oder Operationen zum Umgang mit Wörtern?

Einfluss der sog. Rechtschreibsprache

3.1.1.3.4 Behandlung von Rechtschreibfehlern

3.1.1.4 Methoden des weiterführenden schriftsprachlichen Unterrichts

3.1.1.4.1 Weiterführender Leseunterricht

Wortschatzerweiterung • Förderung von Elaborationstechniken

3.1.1.4.2 Computer als Lernmedium im weiterführenden Schreibunterricht

3.1.1.4.3 Unterricht im Textschreiben

Textstrukturwissen • Textplanung • Textüberarbeitung • Schreibkonferenzen

3.1.2 Methodische Merkmale des Klassenunterrichts aus Lehrersicht (Ergebnisse der Lehrerbefragungen im PLUS)

3.1.2.0 Vorbemerkungen

3.1.2.1 Ziele des Lese- und Schreibunterrichts

3.1.2.1.1 Einzelziele für den Lese- und Schreibunterricht

3.1.2.1.2 Übergeordnete Unterrichtsziele

3.1.2.1.3 Vergleich der Unterrichtsziele von Lehrern aus Klassen mit und ohne Schriftsprachberater

3.1.2.2 Methodische Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts

3.1.2.2.1 Schriftsprachlicher Anfangsunterricht

Einsatz einer Fibel • Anlauttabelle

3.1.2.2.2 Leseunterricht

Lesedauer im Unterricht • Projekte zur Leseförderung

3.1.2.2.3 Rechtschreibunterricht

Einsatz von Rechtschreiblehrgängen • Rechtschreibgrundwortschatz • Arbeit mit dem Wörterbuch

3.1.2.2.4 Textschreiben im Unterricht

Dauer des Schreibens im Unterricht • Projekte zur Förderung des Schreibens

3.1.2.2.5 Überprüfung des Leistungsstands durch Klassenarbeiten

Häufigkeit und Umfang der schriftlichen Klassenarbeiten in den Klassen 3 und 4 • Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung • Vorbe-

reitung und Hilfen bei der Ausführung • Differenzierung bei Klassenarbeiten

3.1.2.2.6 Zusammenfassung: Veränderungen der Unterrichtsmethoden im Zusammenhang mit dem PLUS

Veränderungen seit der Voruntersuchung • Unterricht in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

3.1.2.3 Zusammenhang zwischen Methoden des Klassenunterrichts und Lernerfolg

3.2 Steuerung der Unterrichtsprozesse

3.2.1 Bisherige Forschungen zur Steuerung des Klassenunterrichts

3.2.1.1 Allgemeine Unterrichtskonzeption

3.2.1.1.1 Merkmale direktiver und offener Formen des Unterrichts

3.2.1.1.2 Lernerfolg bei verschiedenen Formen des Unterrichts

3.2.1.2 Lehrerverhalten im Klassenunterricht

3.2.1.2.1 Übersicht über untersuchte Merkmale des Lehrerverhaltens

Lehrerverhalten im Anfangsunterricht • Lehrerhilfen: allgemein oder fachspezifisch? • Unterrichtsqualität und Klassenkontext: Sind größere Klassen effizienter? • Steuerung der Aufgabenschwierigkeit • Stabilität der Unterrichtsmerkmale

3.2.1.2.2 Nutzung der Unterrichtszeit: Zeit für Lesen und Schreiben

3.2.1.2.3 Individualisierung des Unterrichts

Gruppenarbeit und gegenseitige Schülerhilfen • Individuelle fachliche Unterstützung • Diagnostische Kompetenz zur Optimierung der Lehrerhilfen • Individualisierung um jeden Preis?

3.2.1.2.4 Lehrerverhalten zur Förderung von Motivation und Selbstbild

Bedingungen für intrinsische Motivation • Förderung extrinsischer Motivation • Selbstkonzept und Leistung in unterschiedlichen Kontexten • Ermutigendes Lehrerverhalten bei unterschiedlich leistungsstarken Schülern

3.2.2 Unterrichtsgestaltung und differentielle Lernentwicklung:

Stellenwert von Unterrichtsmerkmalen für das Lernen von leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Kindern aus Lehrersicht

Klassenlehrer-Einschätzungen im Hinblick auf leistungsschwache und leistungsstarke Kinder • Vergleich der Einschätzungen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern im Hinblick auf leistungsschwache Kinder

3.2.3 Verlaufsmerkmale des Unterrichts
- Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen -

3.2.3.1 Planung und Durchführung der Untersuchung

3.2.3.1.1 Vorbereitung und Durchführung der Beobachtungen

Beobachtertraining • Beobachtungsauftrag • Stichprobenauswahl • Typen des (Förder-) Unterrichts

3.2.3.1.2 Datenerfassung und -auswertung

Überprüfung der Beobachterübereinstimmung • Inhaltsanalytische Auswertung

- Detailergebnisse -

3.2.3.2 Beobachtete Unterrichtsinhalte und Lernformen

Lernbereiche • Unterrichtsformen • Lehr-Lern-Medien • Vergabe der Lernaufgaben und Differenzierung • Kontrolle der Ergebnisse • Disziplinarische Maßnahmen • Stundenabschluss

3.2.3.3 Lehrerverhalten

3.2.3.3.1 Kooperation der Lehrkräfte im Teamunterricht

Rollenaufteilung • Kommunikation zwischen Klassen- und Förderlehrerin • Arbeitsklima zwischen den Lehrkräften

3.2.3.3.2 Lehrstil und Ausstrahlung auf die Lernatmosphäre

3.2.3.3.3 Lehrer-Schüler-Interaktion
Häufigkeit verschiedener Interaktionsformen • Interaktionen bei verschiedenen Unterrichtstypen • Affektiv-emotionale Qualität der Rückmeldungen • Zusammenfassung der Vergleiche • Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Interaktion und Lernerfolg
3.2.3.3.4 Aufmerksamkeit der Lehrer für Abläufe in der Klasse – Reaktionen der Lehrer auf Regelverletzungen
3.2.3.3.5 Transparenz der Aufgabenstellungen
3.2.3.4 Schülerverhalten
3.2.3.4.1 Lern- und Arbeitsverhalten
Geräuschpegel und Stille • Arbeitsverhalten und Unterrichtsbeteiligung • Vermeidungsverhalten • Lern- und Arbeitsverhalten insgesamt • Selbstständigkeit der Aufgabenbearbeitung
3.2.3.4.2 Sozialverhalten
Beobachtbare Regelungen zum Arbeits- und Sozialverhalten • Vertrautheit mit den Regeln und Häufigkeit von Störungen • Maßnahmen bei Regelabweichungen und Störungen • Gegenseitige Unterstützung der Kinder • Sozialverhalten in der Klasse und Integration der Förderkinder • Zusammenhang zwischen Sozialklima und Lernerfolg
3.2.3.5 Nutzung der Unterrichtszeit
3.2.3.5.1 Lernaktivitäten der Kinder
3.2.3.5.2 Zeit für Lesen und Schreiben
3.2.3.6 Gesamteinschätzung des Unterrichts
Emotionale Situation und Atmosphäre • Arbeitseifer • Lehrstofforientiertheit und Disziplin • Gesamteinschätzung der Lernförderlichkeit • Merkmale, die die Einschätzung der Lernförderlichkeit maßgeblich bestimmen
3.2.3.7 Stabilität und Veränderbarkeit der beobachteten Unterrichtsmerkmale
Zur Stabilität der beobachteten Merkmale von Klasse 1 nach Klasse 2 • Vergleich der Unterrichtsmerkmale im ersten und zweiten Schuljahr

- Zusammenfassende Vergleiche -

3.2.3.8 Beobachtbare Unterrichtsmerkmale und Lernerfolg
3.2.3.8.1 Zuverlässigkeit und Gültigkeit der ausgewählten Unterrichtsmerkmale
3.2.3.8.2 Unterrichtsmerkmale und Lernerfolg im Rechtschreiben
Anteil der Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht • Qualität des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern
3.2.3.8.3 Zusammenfassender Vergleich verschiedener Formen des Klassen- und Förderunterrichts
Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht mit bzw. ohne Förderlehrerin • Lehrer- und Schülerverhalten im (Förder-) Unterricht
3.2.3.8.4 Zusammenfassung und Diskussion

3.3 Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg

3.3.1 Bisherige Studien zum Verhältnis von Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsqualität
3.3.1.1 Gibt es allgemeine Merkmale „guter“ Lehrer?
Merkmale zufriedener Lehrer
3.3.1.2 Dienstalter und Unterrichtserfahrung
3.3.1.3 Einstellungen der Lehrer zu ihren Schülern
3.3.1.4 Einstellungen der Lehrer zum Unterricht - Widersprüche zwischen Wollen und Handeln?
3.3.1.5 Lehrerfortbildung: Wie wird man ein „guter Lehrer“?

3.3.2 Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg - Ergebnisse der Lehrerbefragung im PLUS -

3.3.2.1 Allgemeine Personenmerkmale

Geschlecht • Dienstalter • Unterrichtszeit in der Klasse

3.3.2.2 Unterrichtsstil der Lehrer

3.3.2.3 Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg

3 Klassenunterricht

Der Klassenunterricht ist für die Schüler über viele Jahre der wichtigste Rahmen für das schulische Lernen; hier verbringen sie zwischen 10.000 und 15.000 Stunden ihrer Kindheit und Jugend mit Lernen und Leben. Die Bedeutung der Schulklasse geht allerdings noch weit über die unmittelbaren Einflüsse des Klassenunterrichts hinaus: Die Klasse bildet für jeden Schüler die wichtigste soziale Lerneinheit. Die Lehrer einer Klasse sowie die Klassenkameraden sind dem einzelnen Schüler persönlich vertraut, und die Beziehung zu ihnen ist häufig nicht nur auf die offizielle Schulzeit beschränkt, sondern die Schüler einer Klasse treffen sich nachmittags zum Lernen (z.B. Hausaufgaben, Vorbereiten einer Klassenarbeit) und auch für private Kontakte. Infolgedessen wird ein Teil der Klassengemeinschaft für die meisten Kinder zu ihrer Peergroup, die nachhaltigen Einfluss auf ihre Entwicklung ausübt. Auf der Klassenebene sind zahlreiche Elternkontakte organisiert. Nicht umsonst bildet die Schulklasse in der Erinnerung der meisten Menschen neben der Familie die wichtigste soziale Gruppe, mit der sich viele noch Jahrzehnte später auf Klassentreffen versammeln.

Hinsichtlich der modifizierenden Einflüsse des Klassenunterrichts auf das individuelle Lernen bestehen allerdings beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulstufen, insbesondere zwischen Grundschule und Sekundarstufe:

- In der Grundschule ist die Schülerschaft weitgehend *unausgelesen* mit entsprechend größerer *Heterogenität* der Lernvoraussetzungen und -bedingungen als in höheren Schulstufen, in denen die Lerngruppen aufgrund der Selektion in Schulformen homogener sind. Daher sind die Einflüsse verschiedener Begabungen, Lernstile, Interessen und Verhaltensweisen in der Grundschule vielfältiger als in den höheren Schulstufen.
- Die bereits vor Beginn der Schulzeit vorhandenen individuellen Fähigkeiten verändern sich allein aufgrund der dynamischen Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschulzeit enorm, so dass die Schule in besonderem Maße entwicklungsbedingte Veränderungen stützen und fördern kann. Solche grundlegenden Entwicklungsveränderungen betreffen nicht nur den kognitiven Bereich (z.B. die Übergänge vom anschaulich-präoperatorischen Denken zum konkret-operatorischen Denken im Sinne der Piaget‘schen Entwicklungstheorie), sondern auch affektiv-motivationale Entwicklungsbereiche (z.B. die Lernmotivation und das Selbstbild als Lerner).
- Die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern in der Grundschule sind (zumindest am Anfang) noch nicht stabilisiert und verfestigt, so dass der schulische Unterricht noch wesentliche Veränderung der individuellen Lernvoraussetzungen bewirken kann. Das Ausmaß solcher klassenbezogener Wirkungen zeigt eine Studie von Schneider, Stefanek & Dotzler (1997), die mit Hilfe der Mehrebenenanalyse den Einfluss des Klassenkontexts auf die Entwicklung der Rechtschreibleistungen von Klasse 2 bis 4 untersuchten.

Nach ihren Ergebnissen können durch die Zugehörigkeit der Kinder zu einer bestimmten Klasse ca. 16 % der Varianz in den Eingangsleistungen und ca. 22 % der Varianz in den Lernzuwächsen erklärt werden.

- In den Grundschulklassen bilden sich in der Regel intensivere Beziehungen zwischen den Schülern und ihren Lehrern als in den höheren Schulstufen. Die Klassen haben meist über die gesamte Grundschulzeit dieselben *Klassenlehrer*, die in der Regel viele Wochenstunden in „ihrer Klasse“ unterrichten und im Laufe der Zeit persönliche Beziehungen zu den einzelnen Schülern und ihren Eltern aufbauen. Die *Eltern* pflegen in der Grundschule in der Regel stärkeren Kontakt zur Schule und helfen ihren Kindern mehr als in der Sekundarstufe. Elternberatung in Form von informierenden und weiterbildenden Elternabenden oder in Form der Einzelberatung nimmt in der Grundschule einen stärkeren Raum ein. Schließlich haben Grundschullehrer im Allgemeinen eine stärker *auf Förderung und Integration orientierte Einstellung* (Kanders, Rolff & Rösner 1996).

Wegen dieser Unterschiede sollten die Wirkungen der schulischen Einflussfaktoren für die Grundschule und die Sekundarstufe gesondert untersucht und verglichen werden. Die im Folgenden zusammengestellten Ergebnisse beziehen sich dementsprechend in erster Linie auf die Grundschule. Die Gliederung der Darstellung empirischer Ergebnisse zum Klassenunterricht entspricht im wesentlichen der von Einsiedler (1997a) vorgeschlagenen Strukturierung des Konstrukts „Instruktionsverhalten“ in die Teilbereiche Makromethoden des Unterrichts, Mikroverhaltensweisen der Lernsteuerung, Klassenmanagement, Sozialformen und Sozialklima (siehe Abschnitt 1.2). Im ersten Teil dieses Kapitels werden methodische Aspekte des Unterrichts (Abschnitt 3.1.) behandelt; daran schließt sich die Analyse der Steuerungsmerkmale des Klassenunterrichts (3.2) an. Am Ende des Abschnitts zur Wirksamkeit von Klassenunterricht werden weitere Merkmale des Unterrichts (3.3) erörtert, die von Lehrern nur zum Teil beeinflusst werden können. Jeweils im Anschluß an die Übersicht über die bisherigen Forschungsergebnisse werden die Ergebnisse der aktuellen Studie dargestellt.

3.1 Methodische Gestaltung des Unterrichts

3.1.1 Bisherige Forschungen zur Qualität des Klassenunterrichts

Die folgende Darstellung empirischer Ergebnisse zur methodischen Gestaltung des Unterrichts orientiert sich im Wesentlichen an der zeitlichen Abfolge des Lernens vor und in der Grundschule, wie sie sich für die meisten Kinder ergibt. Zunächst werden einige empirische Ergebnisse zur Prävention von Lernschwierigkeiten im Vorschulalter vorgestellt. Danach folgen Befunde zur Wirksamkeit von Methoden des Erstleseunterrichts sowie des Rechtschreibunterrichts, und schließlich werden methodische Aspekte des weiterführenden Unterrichts im Lesen und Schreiben behandelt.

3.1.1.1 Präventiver Unterricht vor der Schule

Formal betrachtet beginnt der Anfangsunterricht mit Eintritt in die Schule, wenn im Stundenplan die Bereiche „Lesen“ und „Schreiben“ ausgewiesen werden. Jedoch stellt der Schuleintritt keineswegs den Beginn der schriftsprachlichen Lernentwicklung dar[39], sondern die meisten Kinder haben bereits im Kindergarten- und Vorschulalter beträchtliche Vorkenntnisse für das Lesenlernen erworben. Entsprechend beachtlich sind bereits zu Schulbeginn die Unterschiede der Kinder hinsichtlich der schriftsprachlich relevanten Vorkenntnisse. So kennen beispielsweise nach einer früheren Erhebung von Rathenow lediglich 7 Prozent der Schulanfänger überhaupt keine Buchstaben, dagegen kennen insgesamt 37 Prozent der Kinder die meisten Buchstaben und können diese bereits zum Teil synthetisieren, 17 Prozent der Kinder haben schon vor Schulbeginn die Synthese erfasst, und 8 Prozent der Schulanfänger können bereits einfache Texte sinnerfassend lesen (Rathenow 1987, S. 191). Nach diesen Ergebnissen beträgt die Entwicklungsspanne hinsichtlich der spezifischen Fertigkeitsentwicklung innerhalb einer Schulklasse schon zu Schulbeginn mehrere Jahre.

- Förderung der phonologischen Bewusstheit

Allerdings stellt nicht das Buchstabenkenntnis selbst eine entscheidende Voraussetzung für den Schriftspracherwerb dar, vielmehr verweist das Wissen um Buchstaben und geschriebene Wörter auf die vorausgehende Beschäftigung mit Schriftzeichen und ihrer Funktion. Mehrere empirische Längsschnittstudien erbrachten Belege dafür, dass die wichtigsten Vorkenntnisse, über die Kinder mit gutem Lernerfolg im Lesen im Unterschied zu Kindern mit lang anhaltenden

[39] Dies würde angesichts des unterschiedlichen Schuleintrittsalters in verschiedenen Ländern (z.B. in Skandinavien mit 4 Jahren, in der Schweiz mit 7 Jahren) auch bedeuten, dass das durchschnittliche Erreichen der notwendigen Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb in den einzelnen Ländern um mehrere Jahre differiert.

Lernschwierigkeiten schon vor Schulbeginn verfügen, sog. metalinguistische Fähigkeiten, insbesondere der phonologischen Bewusstheit im Umgang mit der gesprochenen Sprache betreffen (siehe z.B. Bradley & Bryant 1983; im deutschsprachigen Raum: Valtin 1986; Marx 1992; Landerl, Linortner & Wimmer 1992; Landerl & Wimmer 1994).

Nach der Klassifikation von Wagner & Torgesen (1987) stellt die *phonologische Bewusstheit*, die sich z.B. in der Fertigkeit des Reimens, des Silbenklatschens oder der Zuordnung des Anlauts zum Wort zeigt[40], eine wichtige Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung dar. Der Begriff „phonologische Informationsverarbeitung" bezeichnet alle Formen der Nutzung von Information über die Lautstruktur bei der Analyse gesprochener und geschriebener Sprache. Neben der phonologischen Bewusstheit umfasst die phonologische Informationsverarbeitung zwei weitere Komponenten, nämlich die *phonologische Rekodierung beim Zugriff auf das innere (semantische) Lexikon*, deren Ausprägung sich z.B. im schnellen Benennen der Farben von nicht farbig bzw. falsch farbig dargestellten Objekten zeigt, sowie die *phonetische Rekodierung im Arbeitsgedächtnis*, die sich z.B. in der Artikulationsgeschwindigkeit sowie in der Gedächtnisspanne für Wörter und Gegenstände zeigt.

Diesen Erkenntnissen über die Bedeutung der Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb entsprechend wurde in Trainingsstudien versucht, die metalinguistischen Fertigkeiten im Vorschulalter präventiv zu verbessern. Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse solcher Untersuchungen aufgeführt, die sich mit präventivem Unterricht zum Lesen und Schreiben für alle Kinder im Vorschulalter beschäftigen.

Im Unterschied zum präventiven Förderunterricht in der Schule, der sich gezielt an Kinder richtet, die nach ausgewiesenen Kriterien als belastet oder förderbedürftig ausgewählt werden, handelt es sich beim präventiven Unterricht im Kindergarten bzw. in der Vorschule um ein Training, in das normalerweise alle Kinder in der jeweiligen Gruppe einbezogen werden (siehe Abschnitt 1.1.3.2). Ein Vergleich der Studienergebnisse über Maßnahmen zur vorschulischen Prävention in verschiedenen Ländern wird durch das unterschiedliche Schuleintrittsalter (von 4 bis 7 Jahren) in den einzelnen Ländern erschwert.

Eine entscheidende Gemeinsamkeit aller vorschulischen Präventionsmaßnahmen besteht jedoch darin, dass das Ziel des Trainings nicht in der Herstellung bzw. der Verbesserung der Lesefähigkeit selbst besteht, sondern vielmehr in der Förderung von Fertigkeiten und von Einsichten, die den späteren Erwerb der Schriftsprache erleichtern. Denn eine einfache Verlängerung der vorschulischen Entwicklungszeit für Kinder mit unzureichenden Lernvoraussetzungen reicht im

---

[40] Skowronek & Marx (1989) unterscheiden weiter zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiteren sowie im engeren Sinne. Ein Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne stellt z.B. die Fähigkeit zum Erkennen von Reimen dar, die schon vor der Einsicht in den Aufbau der Schriftsprache entwickelt wird. Hingegen bezieht sich die phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne auf die Analyse und Synthese von Einzellauten (z.B. die Zuordnung von Anlaut zum Wort), die in der Regel erst im Umgang mit der geschriebenen Sprache selbst ermöglicht werden. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Aufgaben zur Lautanalyse und -synthese bei Kindergartenkindern häufig einen „Bodeneffekt" erzielen (vgl. Schneider 1994).

Allgemeinen nicht aus, wie eine Studie von Jansen (1994) über die Effekte der Zurückstellung vom Schulbesuch und der unspezifischen Förderung im Schulkindergarten zeigte. Beim Vergleich der schriftsprachlichen Fertigkeiten von 20 Schulkindergartenkindern, 20 Kindern einer Kontrollgruppe und 155 Kindern einer repräsentativen Vergleichsgruppe vor dem Besuch des Schulkindergartens und nach der 1. und 2. Klasse ergaben sich kaum positive Effekte der Förderung im Schulkindergarten. Während der Zeit im Schulkindergarten (SKG) verbesserten sich die schriftsprachlichen Voraussetzungen der SKG-Kinder nur zum Teil. Die Leistungen der SKG-Kinder überstiegen in den ersten beiden Schuljahren nicht die Leistungen der Kontrollgruppe, beide Gruppen blieben deutlich hinter der Vergleichsgruppe zurück. Als wichtigste Gründe für die ausbleibenden Fördereffekte vermutet Jansen, dass die Förderung im SKG nicht spezifisch genug auf den Schriftspracherwerb ausgerichtet und nicht genügend individualisiert sei.

Gegenüber der Befürchtung, dass eine frühe Förderung schulrelevanter Fertigkeiten mit einer unerwünschten Vorverlagerung der Schulsituation gleichzusetzen ist, wurde in zahlreichen Studien belegt, dass eine gezielte Vermittlung elementarer schriftsprachlicher Fertigkeiten auf spielerische Weise bereits im Kindergartenalter durchaus möglich ist. Besonders für Kinder, bei denen aufgrund von Prädiktoranalysen (Vorschulscreenings) besondere Lernschwierigkeiten erwartet werden, verbessert ein frühes Training die *Voraussetzungen zum schriftsprachlichen Unterricht* und erleichtert die ersten Lernschritte (Ball & Blachman 1991, Cunningham 1990, Torgesen et al. 1992, Treiman & Baron 1983, Vellutino & Scanlon 1987). Von längerfristigen Vorteilen solcher Trainings für das Lesen und Rechtschreiben berichten die Untersuchungen von Bradley & Bryant 1983, Lundberg et al. 1988, Lundberg & Hoien 1991), die Untersuchung von Bradley (1988) belegt sogar Effekte bis zum Ende der Schulzeit. Allerdings muss für wirksame Präventionsmaßnahmen eine längere Durchführungszeit veranschlagt werden. In den Präventionsstudien im Vorschulalter, die einen zusätzlichen Lernerfolg über längere Zeit konstatierten, wurden die Trainingsmaßnahmen über längere Zeit durchgeführt – bei Bradley & Bryant (1983) 2 Jahre, bei Lundberg et al. (1988) 1 Jahr (siehe zusammenfassend auch Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995).

• Zur Frage der Spezifität der Prävention

Eine der einflussreichsten Trainingsstudien der letzten Jahre stellt die methodisch gut kontrollierte Untersuchung von Lundberg, Frost & Peterson (1988) in Dänemark dar, in der eine Trainingsgruppe von 235 Kindern auf der Insel Bornholm mit einer Kontrollgruppe von 155 Kindern aus Jütland verglichen wurde. Nach Absolvieren eines metalinguistischen Trainingsprogramms, das acht Monate lang täglich 15- bis 20-minütige Übungen und Spiele umfasste, zeigten die Kinder der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, die das übliche Vorschulprogramm durchführte, nicht nur kurzfristig deutlich bessere Ergebnisse in den phonolo-

gischen Aufgabenbereichen sondern auch langfristig bis in die zweite und dritte Klasse hinein bessere Rechtschreibleistungen (siehe Lundberg & Hoien 1991).

Die Ergebnisse des Lundberg-Programms wurden weitgehend durch Schneider, Visé, Reimers & Blaesser (1994) repliziert, deren Untersuchung allerdings zusätzlich ergab, dass sich langfristig nur dann Trainingserfolge in einem praktisch bedeutsamen Ausmaß zeigen, wenn das vorschulische Training der phonologischen Bewusstheit konsequent und in hoher Qualität durchgeführt wurde. Dagegen stellt sich bei weniger gut geförderten Kindern kein bzw. nur ein geringer Trainingseffekt her (siehe auch Schneider, Küspert, Roth, Visé & Marx 1996).

Etwas einschränkende Ergebnisse erbrachte eine im Rahmen des PLUS durchgeführte Studie, in der die Wirkungen vorschulischer Präventionsprogramme zum Rechtschreiblernen unter alltagsnahen Bedingungen untersucht wurden (Okwumo & May 1999). Dabei wurden die Leistungsentwicklungen zweier vorschulischer Trainingsgruppen, die nach einem Programm zur phonologischen Bewusstheit (Würzburg) bzw. nach einem Ansatz zur Anbahnung elementarer Schriftkultur (Hamburg) trainiert wurden, mit denen einer Kontrollgruppe verglichen, die über den Vorschulunterricht hinaus keine spezielle Förderung erhielt. Obwohl erwartungsgemäß deutliche Trainings- und anhaltende Effekte der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne nachweisbar waren, ließen sich erwartungswidrig keine Transfereffekte auf das Rechtschreiblernen für die nach dem Würzburger Programm trainierte Gruppe nachweisen. Besonders augenfällig war der hohe Lernzuwachs der Kinder der Kontrollgruppe im ersten Schuljahr. Eine mögliche Erklärung für die überraschenden Befunde besteht darin, dass den spezifischen schriftsprachlichen Kenntnissen eine ungleich höhere Bedeutung für den Lernerfolg im Rechtschreiblernen als der phonologischen Bewusstheit beigemessen werden muss.

Aufgrund der widersprüchlichen Befunde kann vermutet werden, dass die Wirksamkeit verschiedener Trainings auch vom Entwicklungsalter der Kinder bzw. vom zeitlichen Abstand zum Schulbeginn abhängt. Während bei Kindergartenkindern auch Formen des Trainings der phonologischen Bewusstheit erfolgreich praktiziert wurden, bei denen die Buchstaben nicht explizit eingeführt werden (Lundberg et al. 1988), sind bei Vorschulkindern solche Trainingsmaßnahmen erfolgreicher, bei denen gleichzeitig die Laut-Buchstaben-Beziehungen eingeführt werden (Bradley & Bryant 1983, Bradley 1988).

Bei Vorschulkindern scheint es generell vorteilhaft zu sein, wenn das Training der phonologischen Bewusstheit möglichst eng mit dem Lese- und Schreibvorgang selbst verbunden ist. Dies zeigt die Untersuchung von Lie (1991), die die Effekte zweier Trainingskonzepte bei Vorschulkindern auf die spätere Lese- und Rechtschreibleistung in der Grundschule verglich. Während eine Trainingsgruppe lediglich die Bestimmung der groben Position von Phonemen im Wort übte („Welchen Laut hörst du am Anfang des Wortes?, in der Mitte, am Endes?“), übte die Vergleichsgruppe die kompletten Lautfolgen einfacher Wörter zu bestimmen. Am Ende der ersten Klasse ergaben sich keine Unterschiede in der Leseleistung, jedoch waren die Kinder,

die die Lautfolgen der Wörter vollständig geübt hatten, in der Rechtschreibung besser. Wenngleich der Leistungsunterschied im Laufe des zweiten Schuljahres zurückging, zeigt dieses Ergebnis, dass ein vorbereitendes Training so nahe wie möglich an der zukünftigen „ernsten“ Aufgabe orientiert sein sollte.

Ob diese Ähnlichkeit zur ‚eigentlichen‘ Aufgabe so weit gehen sollten, dass bereits bei den vorschulischen Übungen zur Phonemanalyse Buchstaben eingeführt werden sollten, oder ob für die Lautpositionen visuelle, aber nicht buchstabenähnliche Symbole (z.B. Quadrate) verwendet werden sollten (siehe Lompscher 1967), ist empirisch noch nicht abschließend geklärt. Hohn & Ehri (1983) sowie Bradley & Bryant (1983) fanden Vorteile für die frühe Einführung von Buchstaben. Als Begründung geben Hohn & Ehri (1983) an, dass den Kindern mit den Buchstaben zugleich ein angemessenes Symbolsystem für die mentale Repräsentation der Phoneme zur Verfügung gestellt wird. Andere Studien erbrachten allerdings keine Vorzüge der Buchstabenmethode gegenüber anderen visuellen Symbolen (siehe Scheerer-Neumann 1993, S.758).

Insgesamt belegen die Studien zur Förderung der phonemischen Bewusstheit im Vorschulalter, dass die Voraussetzungen zum Erwerb des Lesens und Schreibens deutlich verbessert werden kann, was u.a. zur Beschleunigung des Erwerbsprozesses in den ersten Schuljahren führt und insbesondere bei Kindern mit ursprünglich schwachen Lernvoraussetzungen zu deutlichen Lernvorteilen gegenüber untrainierten Kindern führt (vgl. Scheerer-Neumann 1993, S. 757). In seiner Zusammenstellung diverser Trainingsstudien zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter kommt auch Marx (1997) zu dem Ergebnis, dass unmittelbar nach Trainingsende in der Regel deutliche Fördereffekte zu beobachten seien, d.h. die jeweiligen Experimentalgruppen unterschieden sich in den trainierten Fertigkeiten signifikant von nicht trainierten Kontrollgruppen. Dies beweise, dass schriftsprachspezifische phonologische Fertigkeiten schon bei Vorschulkindern, die noch nicht lesen und schreiben können, erreicht werden könnten. Jedoch fielen die Transfereffekte der Trainings auf die Schriftsprachleistungen in der Schule vergleichsweise deutlich geringer aus und waren teilweise nicht signifikant. In der Regel bewirkten die vorschulischen Phonologietrainings keine Verringerung der Leistungsbandbreite, sondern vor allem eine durchschnittliche Niveauanhebung unter den beteiligten Kindern. Zudem zeige sich bei den Kontrollgruppenkindern schon nach wenigen Wochen Schulunterricht ein relativ großer Anstieg in der phonologischen Fertigkeiten. Dies weist u.a. darauf hin, dass die Effektivität eines phonologischen Trainings dann am größten zu sein scheint, wenn es explizit mit dem Erwerb des Buchstabeninventars verbunden wird. „Genau dies aber wird von einer guten Lehrmethode erwartet.“ (Marx 1997, 108).

3.1.1.2 Methoden des Erstleseunterrichts

3.1.1.2.1 Leselehrmethoden

Um die Frage der geeigneten Leselehrmethode entzündet sich unter Didaktikern seit langem immer wieder eine kontroverse Diskussion, die teilweise mit erbitterten Argumenten geführt wird. Dagegen erscheint diese methodische Frage aus empirisch-wissenschaftlicher Sicht wesentlich weniger dramatisch, da die Leselehrmethode nur einen von vielen Faktoren darstellt, die den Lernerfolg im Anfangsunterricht beeinflussen. Dies zeigte sich bereits in den siebziger Jahren bei der Kontroverse um die Verwendung synthetischer oder analytischer Leselehrgänge, und auch die Frage, ob im Anfangsunterricht ein Fibellehrgang eingesetzt werden soll oder nicht, erscheint aus empirischer Sicht eher nachrangig. Bei den Untersuchungen zum Einfluss der Leselehrmethode auf den Lernerfolg zeigte sich generell ein Trend, wonach die Unterschiede zwischen verschiedenen Klassen, die nach der gleichen Methode unterrichtet werden, deutlich größer sind als die durchschnittlichen Unterschiede zwischen Klassen mit unterschiedlichen Lehrmethoden (Bond & Dykstra 1967). Dies unterstreicht, dass anderen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung eine bedeutsame Rolle beigemessen werden muss (siehe Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 347).

Allerdings ergibt sich bei der Erforschung des Einflusses des Lehrganges auf die Lernergebnisse generell das untersuchungsmethodische Problem, dass die Auswahl des Lehrganges konfundiert ist mit einer Reihe von Faktoren, die ebenfalls einen Einfluss auf die Kriteriumsleistung haben und nur sehr schwer kontrolliert werden können. Auf Seiten der Lehrer gehört dazu z.B. ihr Dienstalter bzw. ihre Berufserfahrung: So wählen ältere Lehrer eher einen Fibellehrgang oder verwenden eigene Lehrgänge, während jüngere Lehrer eher auf eine Fibel verzichten bzw. einen offenen Lehrgang (z.B. „Lesen durch Schreiben“) einsetzen (siehe Diem 1990). Dies wiederum ist häufig nicht nur eine pragmatische Entscheidung für einen Leselehrgang, sondern weist auch auf eine grundsätzliche Einstellung zum Lehr-Lern-Prozess (z.B. eher lehrer- oder eher lernergesteuertes Vorgehen) hin und drückt zudem die Einstellung der Lehrerin gegenüber der Bedeutung der Rechtschreibung hin. Mit dem Vergleich verschiedener Lehrgangskonzeptionen geht somit teilweise ein Vergleich verschiedener Lehrergenerationen einher.

- Synthetische oder analytische Leselehrmethoden

Nach Grissemann (1986, S. 66ff) lassen sich die einzelnen Leselehrgänge nach der Art, wie den Kindern analytisch-synthetische Operationen mit Buchstaben und Wörtern nahegebracht werden, in vier größere Gruppen einteilen:

(a) ganzheitlich-analytische Methode: von Anfang an Lesen von Texten/ Sätzen/ Wörtern;

(b) synthetische Methode: Einführung von Einzelbuchstaben nach Merkwortmethode, allmählich Lesen von Silben, Wörtern, Sätzen;

(c) analytisch-synthetische Methoden: methodisch übergreifend, methodenintegrierend, von Anfang an Analyse und Synthese; diese Gruppe läßt sich nach der Art der Durchgliederung der Analysewörter (vollständige oder teilweise Durchgliederung) weiter in verschiedene Submethoden unterteilen;

(d) Umkehrmethode Lesen durch Schreiben: zuerst schreiben, dann lesen

Die Kontroverse um die Frage, ob synthetische oder analytische Leselehrgänge besser geeignet seien, endete mit einem „salomonischen Urteil“: Die im deutschen Sprachraum durchgeführten Evaluationsstudien zum Vergleich der analytischen und synthetischen Lehrmethode erbrachten keine generelle Überlegenheit einer Methode (siehe Ferdinand 1972; zusammenfassend Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, 314ff)). Beide Konzeptionen weisen deutliche Nachteile auf, wenn sie „in reiner Form“ angewendet werden (Grissemann 1986, S. 67).

In einem Literaturüberblick über anglo-amerikanische Studien zum Vergleich von ganzheitlichen vs. lautierenden Leselernmethoden weist Marx (1997) darauf hin, dass die meisten methodenabhängige Effekte nur kurzfristig seien. So könnten die nach der Lautiermethode unterrichteten Kinder nach dem ersten Schuljahr besser lesen und schreiben, jedoch konnten ganzheitlich unterrichtete Kinder dafür schneller lesen und Texte besser verstehen, und nach dem zweiten Schuljahr glichen sich die Unterschiede zwischen den Leselehrmethoden insgesamt aus. Allerdings zeigte sich bei etlichen Untersuchungen ein durchgängiger Trend, wonach Kinder aus sozio-kulturell benachteiligten Familien besser nach der Lautier- als nach der Ganzheitsmethode lesen und schreiben lernten. Marx zieht daraus den Schluss, dass nicht nur „jedes einzelne Kind seinen ‚eigenen Weg‘ beim Erlernen der Schriftsprache finden muss, wobei es die didaktischen Hilfen der jeweiligen Lehrmethode ausnutzen kann, aber nicht muss“, sondern „dass dies auch für Lehrkräfte gilt, die ihre eigene Lehrmethode erproben“ (Marx 1997, 86). Für die Bewertung verschiedener Lehrmethoden stellt Marx resümierend folgende Thesen auf:

„(1) Die meisten Kinder erlernen nach jeder Lehrmethode die Schriftsprache.

(2) Bei jeder Lehrmethode gibt es Kinder, die mehr oder weniger große Schwierigkeiten mit dem Erwerb haben.

(3) Die einzelnen Methoden betonen verschiedene Fertigkeiten, die in der Anfangszeit zu charakteristischen Schriftsprachresultaten führen.

(4) Je nach dem Grad der Vorerfahrung mit Schriftsprache sind die Lehrmethoden unterschiedlich effektiv.“ (ebd. 87)

Dementsprechend hat sich im deutschen Sprachraum der Einsatz sog. „methodenintegrierender Verfahren“ (sog. analytisch-synthetische Lehrgänge) im Erstleseunterricht durchgesetzt, die die jeweiligen Vorteile beider Grundkonzepte zu nutzen versuchten, ohne deren Nachteile in Kauf

zu nehmen (siehe Grissemann 1986). Die Dominanz methodenintegrierender Lehrgangskonzepte wird auch durch eine Anfang der 90er Jahre durchgeführte Erhebung an 1303 Grundschulklassen des Regierungsbezirks Köln (Herff 1993) belegt, die folgende Verteilung der verschiedenen Leselehrmethoden ergab:

(a)	ganzheitlich-analytische Lehrgänge:	0,4 %
(b)	synthetische Lehrgänge:	25,2 %
(c)	gemischt analytisch-synthetische Ansätze:	73,8 %
(d)	Umkehrmethode Lesen durch Schreiben:	0,5 %

Rund 10 % der ersten Klassen arbeiteten mit Eigenfibeln, teils an Stelle, teils zur Ergänzung der Verlagsfibeln.

• Fibellehrgang: ja oder nein?

Während auf der Fibelebene der Streit um die bessere Methode mit der Durchsetzung methodenintegrierender Verfahren erledigt zu sein scheint, geht der didaktische Streit im deutschsprachigen Raum um die beste Lehrmethode im (Anfangs-) Unterricht auf einer höheren Ebene weiter. Von den Vertretern des sog. Spracherfahrungsansatzes (z.B. Reichen 1982, Spitta 1987, Bergk 1987, Brügelmann 1997) wird in erster Linie das selbstgesteuerte Lernen der Kinder betont, dagegen bevorzugen die Vertreter des Fibelunterrichts (z.B. Blumenstock 1987, Metze 1995, Wagner 1994) eher kontrollierte und direkte Instruktionsmethoden. Während derzeit im deutschsprachigen Raum die Anhänger des Spracherfahrungsansatzes deutlich an Boden gewinnen, lässt sich im amerikanischen Sprachraum ein gegenläufiger Trend feststellen. Die zunehmende Bevorzugung der synthetischen Lehrmethode (phonics approach) in den USA stützt sich auf neuere Befunde der Leselernpsychologie (z.B. Adams 1990; Stanovich & Stanovich 1995), die insbesondere in Bezug auf Kinder mit ungünstigen Leselernvoraussetzungen gegen ein ganzheitlich-offenes Lehr-Lern-Konzept sprechen (siehe Marx 1997, 91ff). Im deutschen Sprachraum liegen jedoch bisher kaum kontrollierte Untersuchungen zum Vergleich der Wirksamkeit von lehrgangsgestütztem und fibellosem Anfangsunterricht vor.

Diem (1990) untersuchte im Rahmen einer Evaluationsstudie im schweizerischen Kanton Solothurn den Einfluss verschiedener Leselehrmethoden auf die Lese- und Rechtschreibleistung. Er verglich die Leistungen von drei Gruppen: (a) 108 Kinder, die nach dem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“[41] unterrichtet wurden; (b) 223 Kinder, die mit einem analytisch-synthetischen

[41] Beim Lehrgang ”Lesen durch Schreiben” (Reichen 1982) lernen die Kinder die einzelnen Laute selbständig mit Hilfe einer Buchstabentabelle, die für jenen Buchstaben die Abbildung zweier Gegenstände enthält, die mit dem betreffenden Laut beginnen (z.B. Affe und Ameise für den Buchstaben A). So können die Kinder sofort selbstständig anfangen, Wörter nach der alphabetischen Strategie zu schreiben, allerdings anfangs noch sehr mühsam. Das Lesen wird nicht eigens unterrichtet, sondern soll während des Schreibenlernens unwillkürlich mit gelernt werden.

Leselehrgang[42] lernten; (c) 367 Kinder, die mit selbst erstellten, jedoch am Konzept von Grissemann (1980) angelehnten Lehrgängen unterrichtet wurden. Zwischen den Gruppen (b) und (c) ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Zwischen den mit dem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ unterrichteten Kinder und den übrigen Kindern ergaben sich am Ende des ersten Schuljahres ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in den Rechtschreibleistungen, hingegen zeigten sich am Ende des zweiten Schuljahres im Rechtschreibtest massive Leistungsrückstände der Gruppe „Lesen durch Schreiben“. Diese unterschiedlichen Ergebnisse lassen sich mit der andersartigen Wirkung des Lehrgangs auf verschiedene Aspekte des Lernprozesses erklären: Die *Motivation* zum Lesen und Schreiben wird anfänglich stark gefördert, indem die Kinder ihre neu erworbenen Kenntnisse frühzeitig für ihre schriftliche Kommunikation einsetzen und den Unterricht direkt mitgestalten können. Durch die methodische Orientierung auf die alphabetische Rechtschreibstrategie werden die Kinder jedoch auch dazu verleitet, sich allzusehr auf die auditiven und semantischen Aspekte der Sprache zu konzentrieren. Dadurch werden die spätestens nach dem ersten Schuljahr verstärkt geforderten orthographischen Schreibweisen tendenziell vernachlässigt. Diem folgert daraus, dass ein Lehrgang wie „Lesen durch Schreiben“ für Lehreranfänger nicht zu empfehlen sei, da diese für den weiterführenden Rechtschreibunterricht eine selbstständige Fortsetzung finden müssen (Diem 1990, S. 105).

Im Rahmen der Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS) wurden die Rechtschreibleistungen in 190 Hamburger vierten Klassen untersucht, von denen 80 Prozent zuvor mit einer Fibel und 20 Prozent ohne Fibel unterrichtet worden waren (May 1994c). Beim Vergleich der Klassen, die mit oder ohne Fibel unterrichtet wurden, ergaben sich kaum Unterschiede hinsichtlich der Ziele und Gestaltungsmerkmale des Leseunterrichts, jedoch deutliche Unterschiede bei den Zielen und in der Praxis des Schreib- und Rechtschreibunterrichts: Lehrer, die keine Fibel einsetzen, legten danach weniger Wert auf die Rechtschreibung und zielten im Unterricht stärker auf bleibendes Interesse am Schreiben. Lehrer, die mit einer Fibel unterrichten, maßen hingegen der Rechtschreibsicherheit einen höheren Wert zu und setzten dies in der Praxis u.a. durch häufigeres Üben eines Grundwortschatzes und häufigeres Diktatschreiben um. Im Mittel erzielten Klassen, die mit einer Fibel unterrichtet werden, bessere Rechtschreibleistungen und einen geringeren Anteil von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen als Klassen, die ohne Fibel unterrichtet werden. Allerdings hatten die Schulen der Klassen ohne Fibel nach Einschätzung der Schulaufsicht häufiger erschwerende Umfeldbedingungen, weshalb die durchschnittlichen Leistungsvorteile der Fibelklassen in der orthographischen Sicherheit nicht kausal auf die Lehr-Lern-Konzeption zurückgeführt werden konnten. *Innerhalb* der Gruppen von Klassen, die mit bzw. ohne Fibel unterrichtet werden, bestanden je-

[42] Es handelt sich um die Lehrgänge ”Lesen, Sprechen, Handeln” (Grissemann 1980) sowie ”Meiers Lesespiegel” (Meiers & Kaiser 1987), als sog. methodenintegrierende Verfahren analytische und synthetische Aspekte vereinen, indem die einzelnen Buchstaben analytisch aus ganzen Wörtern gelernt werden (z.B. ”r” aus ”rot” und ”grün”) und die Kinder mit den gelernten Buchstaben dann selbständig Wörter synthetisieren.

weils weit größere Unterschiede hinsichtlich der Leistungen und der Unterrichtsmerkmale als *zwischen* den beiden Gruppen.

Angesichts der vermuteten differentiellen Wirkung der Lehrgangskonzepte für Kinder mit günstigen und ungünstigen Lernvoraussetzungen schlägt Wagner (1994) vor, die Methoden im Zweifelsfall an den lernschwächeren Kindern auszurichten, für die ein weniger individualisiertes Gruppenlernen nach Fibellehrgänge vorteilhafter sei. Darüber hinaus sollten bei der Wahl der Lehrmethode die Möglichkeiten und Grenzen bedacht werden, die sich aus der Persönlichkeit der Lehrer ergeben; dazu gehören u.a. Lehrbefähigung[43], Belastbarkeit und Erfahrung.

3.1.1.2.2 Gestaltung der Übungen im Leseunterricht

Im Unterschied zur Frage, ob im Anfangsunterricht ein Leselehrgang eingesetzt werden soll oder nicht, lassen sich die Bedingungen bei der Gestaltung der Leseübungen nicht auf wenige Alternativen reduzieren. Vielmehr ergibt sich im Anfangsunterricht eine große Vielfalt von Möglichkeiten, wie der Leseunterricht gestaltet werden kann. Die Auswahl der im Folgenden aufgeführten Befunde konzentriert sich daher auf einige Aspekte zur Gestaltung grundlegender Übungen zur Phonemanalyse und zur Synthese, auf die Auswahl des Lesematerials für den Anfangsunterricht sowie auf die Frage des lauten und leisen Lesens.

- Übungen zur Phonemanalyse und zur Synthese

Nur ein kleinerer Teil der Kinder erhält bereits vor der Schule eine gezielte Vorbereitung auf den Lese- und Schreibunterricht, hingegen ist bei einem größeren Teil der Kinder die Bewusstheit für die Prozesse der phonologischen Analyse und Synthese (auch phonologische Bewusstheit bezeichnet) am Schulanfang noch gering. Daher besteht eine wesentliche Aufgabe des Erstleseunterricht darin, gezielt die phonologische Bewusstheit bei allen Kindern zu fördern. Dabei sollen die Kinder lernen, absichtsvoll bestimmte Phoneme in Wörtern zu erfassen, zwischen verschiedenen Phonemen zu unterscheiden, die Phonemfolge zu beachten und eine Folge von Phonemen zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen (Lautsynthese). Alle Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit verfolgen das Ziel, dass die Kinder ihre eigene Sprache zum bewussten Gegenstand ihrer Untersuchung machen (Wygotski 1964). Dies geschieht durch gezielte Übungen, die den Kindern die Betrachtung der Sprachform unabhängig von dem ausgedrückten Inhalt nahebringen.

Nach den Ergebnissen früherer Studien in der ehemaligen DDR (Lompscher 1967) führt ein gezielter Unterricht in der phonematischen Analyse zu erhöhten Lernerfolgen im Lesen und

[43] Wagner (1994) verwendet hier in Analogie zur Begabung der Schüler den missverständlichen Begriff Lehrer-„Begabung“, der von Brügelmann (1994d) in diesem Zusammenhang als unbrauchbar kritisiert wird.

Schreiben (siehe auch Mannhaupt 1992). Insbesondere auf die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistungen schwächerer Schüler ergeben sich positive Auswirkungen durch die Ergänzung des Erstleseunterrichts durch ein systematisches Training in der Phonemanalyse und -synthese, allerdings nur, wenn hierfür relativ viel Zeit verwendet wird (Lie 1991, nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 307).

Unabhängig von der Wahl einer bestimmten Methode und der Auswahl geeigneten Lernmaterials wird der Lernerfolg bei der Vermittlung der Grundprinzipien der Phonemanalyse und -synthese durch gezielte Hilfestellungen der Lehrer beeinflusst. Dazu gehören neben der allgemeinen Ermutigung der Kinder u.a. folgende spezifische Lehrerhilfen:

- Demonstrationen, die den Kindern den Vorgang des Segmentierens (z.B. durch gedehntes Sprechen) und des Zusammenschleifens vormachen (*Lehrer als Modell*).
- Unterstützung der Handlungen mit Hilfe von manipulierbaren Gegenständen, z.B. Blöcke oder Karten für Laute im Wort, so dass die Kinder eine günstige *Orientierungsgrundlage* für ihre geistigen Handlungen erhalten (siehe Galperin 1974; Lompscher 1967; Mannhaupt 1992).
- Um die *Generalisierung* auf nicht geübte Elemente (Wörter, Lautverbindungen, Buchstabenfolgen) zu unterstützen, sollten die Übungen immer wieder an sehr verschiedenen Aufgabenstellungen durchgeführt werden. Denn zunächst lernen die Kinder spezielle Vorgehensweisen beim Segmentieren und Zusammenschleifen, ohne daraus gleich die Erkenntnis zu gewinnen, dass die mündliche Sprache aus abstrakten Phonemen gebildet wird. Gerade für die Kinder, denen der Zugang zur Schrift relativ schwer fällt, stellt sich diese Erkenntnis erst nach vielfältigen Übungen mit unterschiedlichem Material ein.
- Die Anwendung der erlernten Fähigkeiten zur Analyse und Synthese von Phonemen zum Zwecke des Lesens und Rechtschreibens sollte gezielt geübt werden (vgl. Cunningham 1990). Denn ohne solche Transferübungen sind vor allem lernschwächere Kinder häufig nicht in der Lage, bei den komplexeren Aufgabenstellungen das vorhandene Wissen produktiv zu nutzen (vgl. May 1986).

Obwohl sich Übungen zur *Analyse* von Wörtern in Phoneme und Übungen zur Synthese von Sprachlauten zu Wörtern gegenseitig ergänzen müssen, damit die Kinder beide Grundvorgänge des Lesens und Schreibens meistern können, lassen sich die Programme für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht in zwei große Gruppen einteilen, je nachdem, ob anfangs Übungen zur Analyse oder zur Synthese dominieren.

Die meisten älteren Programme beginnen mit Analyseübungen vor der Synthese, und entsprechend bildet hier das Lesen den anfänglichen Unterrichtsschwerpunkt, während die ersten Schreibversuche erst nach einer gewissen Vertrautheit mit den Buchstaben und der phonematischen Analyse folgen. Seit den achtziger Jahren wurden jedoch Programme entwickelt, die mit

dem Schreiben beginnen, so dass die Lautsynthese Vorrang vor der Lautanalyse erhält. Typisch für diese Ansätze ist der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“, bei dem die Kinder anfangs sogar ausschließlich schreiben und nicht explizit im Lesen unterrichtet werden sollen (Reichen 1982).

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 308f) führen einige Einzelaspekte zur Gestaltung von Analyse- und Syntheseübungen im Anfangsunterricht auf, die empirisch hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernerfolg untersucht wurden. Danach sind beim Erlernen des Segmentierens von Wörtern u.a. die *Länge der Wörter*, die *Position* der auszugliedernden Elemente und die *Art der Phoneme* (Vokale, Reibelaute, Verschlusslaute) bedeutsam. Das Zusammenschleifen von Lauten fällt danach z.B. leichter, wenn die zu synthetisierenden Einheiten zunächst nur *zwei statt drei Segmente* umfassen und wenn diese bestimmten Abfolgen (z.B. Konsonant – Vokal – Konsonant) entsprechen. Dies wird von Programmen zur gezielten Förderung der Lautsynthese in der Regel berücksichtigt (siehe z.B. Dummer-Smoch & Hackethal 1988).

Die Frage, welche Art von Phonemsegmentierungen sich als besonders hilfreich erweisen, ist empirisch noch nicht erschöpfend geklärt. Einige Untersuchungsergebnisse sprechen für die Segmenteinteilung von Wortsilben in die Gruppen Konsonant-Anlaut gegen Silbenrest, z.B. hat h - at oder rot r - ot, andere Ergebnisse favorisieren die Einteilung in Konsonant plus Vokal gegen Konsonant , z.B. hat ha - t oder rot r - ot. Welches jeweils die günstigste Segmentierungsstrategie darstellt, hängt auch von der Wortstruktur ab, und zudem beeinflussen sich die Vorgehensweisen bei verschiedenen Teilen eines Wortes gegenseitig (siehe Scheerer-Neumann 1993, S. 758; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 308f), so dass es offenbar nicht nur eine einzige Optimalstrategie gibt. Die meisten Kinder entwickeln während des Lesen- und Rechtschreiblernens ohnehin eigene Segmentierungsstrategien, ohne dass diese vorher isoliert geübt oder sogar überhaupt explizit vermittelt werden müssen. Ein Teil der Kinder hat jedoch große Schwierigkeiten bei der selbstständigen Herausbildung geeigneter Segmentierungsstrategien (siehe May 1986), so dass ein spezielles Training erforderlich wird. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Kinder die Segmentierungsfähigkeit offenbar in Form spezifischer Strategien erwerben (und erst allmählich zu einer allgemeinen Fertigkeit entwickeln).Daher sollte die den Kindern jeweils vermittelte Segmentierungsstrategie genügend gesichert werden, bevor andere Aufgabenstrukturen eingeführt werden (Fayne & Bryant 1981).

• Auswahl des Lesematerials für den Anfangsunterricht

Wenn im Erstleseunterricht ein Leselehrgang eingesetzt wird, ergibt sich daraus auch die Auswahl des Lesematerials, die in den meisten Fällen didaktische und lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigt. Dagegen müssen Lehrer, die ohne Leselehrgang oder mit einer sog. Eigenfibel unterrichten, bei der Auswahl des Material selbst die Einhaltung von Kriterien beachten, die nach empirischen Befunden einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Dabei hängen die Kriterien für die Auswahl des Lesematerials im Erstleseunterricht nach Klicpera & Gasteiger-

Klicpera (1995, S. 310) auch von der methodischen Orientierung ab. So sollten z.B. die ausgewählten Wörter in einem *synthetisch orientierten Leseunterricht*, bei dem der Schwerpunkt auf der Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen liegt, weitgehend aus Buchstaben aufgebaut sein, die im Unterricht zuvor behandelt wurden und die in ihrer Zuordnung möglichst eindeutig ist. Bei einem *analytisch orientierten Leseunterricht* sollte die Auswahl der Wörter vor allem deren Behalten und Wiedererkennen erleichtern.

Ein weiterer Gesichtspunkt für die Auswahl des Lesematerials stellt das *Schriftbild* der Wörter dar, dessen Zeichenfolge klar erkennbar und voneinander unterscheidbar sein sollte (Klicpera & Gasteiger-Klicpera a.a.O.). Zunächst achten die Kinder besonders auf den Anfangsbuchstaben, so dass Wörter dann besser unterscheidbar sind, wenn sie sich im Anfangsbuchstaben deutlich unterscheiden, während Unterschiede bei anderen Wortstellen weniger prägnant sind (Knafle 1976). Bereits nach kurzer Übungszeit sollten die ausgewählten Wörter jedoch an verschiedenen Wortstellen unterscheidbar sein, damit die Kinder vielfältige Strategien des Erlesens ausbilden (vgl. May 1986).

Hinsichtlich der *Wortbedeutung* ist zu beachten, dass ihnen vertraute Wörter von den Kindern leichter erkannt und behalten werden (siehe May 1994b). Nomen, Verben und Adjektive, die eine selbstständige Bedeutung haben, werden leichter erkannt als Artikel, Hilfsverben und andere Satzfunktionswörter, die keine selbstständige Bedeutung haben (siehe Coleman 1970).

- Lautes und leises Lesen

In den ersten Phasen des *Erstleseunterrichts* nimmt das laute Vorlesen einen hohen Stellenwert ein. Entsprechend der von Goodman (1976, 1977) postulierten Stufen der Lesefertigkeit stellt das laute Vorlesen eine Rekodierung dar, die Leseanfänger zur Erfassung des Sinns des Gelesenen benötigen. Dies trifft besonders auf synthetische Leselehrgänge zu, bei denen der Schwerpunkt auf das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenzen gelegt wird. Hingegen erleichtert das laute Vorlesen kaum das Erkennen der Wörter bei analytischen Lehrgängen, bei denen es zunächst im wesentlichen um das Wiedererkennen von Schriftbildern geht (siehe Kibby 1979, zit. nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 311). Angesichts der psychologischen Beeinflussung in der sozialen Lernsituation der Schulklasse ist der Wert des lauten Vorlesens vor der Klasse umstritten, da das noch unsichere Kind unter psychologischen Druck geraten kann und infolgedessen dazu neigen könnte, die Lesestoffe vorher auswendig zu lernen oder der Aufgabe ganz auszuweichen. Um günstige Bedingungen für das Problemlösen beim Erlesen zu schaffen, sollte das laute Lesen daher möglichst nur in einer angstfreien Atmosphäre und zunächst nur mit einer vertrauten Person (Lehrer, Elternteil) erfolgen (siehe May 1986).

In den *höheren Klassenstufen* wird das laute Lesen unterschiedlich bewertet: Neben der möglichen Blamage für leseschwache Kinder wird kritisiert, dass das laute Vorlesen vom Bemühen

um das Verstehen des Inhaltes ablenken könne (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 311). Als Vorteil des lauten Lesens wird angeführt, dass die Betonungen beim lauten Vorlesen das Verständnis erleichtern kann. Zudem ist es für die Lehrerin leichter, den Stand der Lesefertigkeit zu diagnostizieren, wenn das Kind laut vorliest. Dazu gibt es Vorschläge, wie das Vorlesen als diagnostisches Mittel eingesetzt werden kann, ohne dass die Nachteile des lauten Vorlesens zum Tragen kommen (siehe May & Arntzen 1992). Zum systematischen Training sind bei Kindern, die bereits über elementare Lesefertigkeiten verfügen, stille Leseübungen besser geeignet (vgl. Schneck 1993).

- Umgang mit Lesefehlern

Die meisten Lehrer stellen den Umfang ihrer Hilfen auf das Leistungsniveau der Kinder ein. Entsprechend werden Fehler bei bereits besser lesenden Kinder deutlich seltener korrigiert als bei leseschwachen Kindern (Allington 1980). Allerdings können Kinder mit Lernschwierigkeiten die Hinweise der Lehrer häufig nicht produktiv nutzen; dies ist zum einen Kennzeichen eines die leseschwachen Kinder auszeichnenden ungünstigen Problemlöseverhaltens (May 1986, 1988a), zum anderen wirkt ein großer Teil der Lehrerhilfen wegen zu geringer Einpassung an das Verständnisniveau der Kinder nicht lerneffektiv (Dehn 1998). Korrekturen während des lauten Lesens durch die Lehrer sollten demnach vor allem den Kindern helfen, den Sinn des Gelesenen zu erfassen; sie sind demgegenüber in der Regel nicht geeignet, die Qualität des Lesens selbst zu steigern. Zur Verbesserung der Lesestrategien benötigen die Kinder vielmehr systematische Übungen, in denen der Umgang mit schwierigen Wörtern und Texten gezielt trainiert wird (siehe Vanecek 1993).

3.1.1.3 Methoden des Rechtschreibunterrichts

In der Didaktik des Rechtschreibunterrichts (bzw. allgemein des Anfangsunterrichts) haben sich in den letzten Jahren zwei unterschiedliche Grundsatzpositionen herausgebildet, die sich hinsichtlich der vornehmlich zu fördernden Lernformen grob als „Lernen durch Übung“ bzw. „Lernen durch Gebrauch“ kennzeichnen lassen. Eine Möglichkeit, die Auswirkungen unterschiedlicher didaktischer Systeme auf die Leistungen zu untersuchen, wurde durch die Vereinigung der beiden ehemaligen Staaten Deutschlands eröffnet. Der empirische Vergleich der Lese- und Rechtschreibleistungen in der ehemaligen BRD (Konzept „Lernen durch Gebrauch“ stärker verbreitet) und in der ehemaligen DDR (Konzept „Lernen durch Übung“ bevorzugt) führte allerdings zu einer nüchternen Beurteilung der Vorteile und Risiken beider Konzepte, da die Leistungen der Schüler in beiden Systemen sich insgesamt weitgehend ähnelten (zum Ost-West-Vergleich im Schreiben siehe Brügelmann et al. 1991; May & Balhorn 1991; zum Lesen: Leh-

mann et al. 1995). Für die Gruppe der schwächeren Lerner ergeben sich allerdings eher Vorteile des „Übungskonzepts“ (May 1995a).

3.1.1.3.1 Spontanschreibungen im Anfangsunterricht

Im Zusammenhang mit Modellvorstellungen, wonach die Kinder sich die Schriftsprache schrittweise und teilweise selbst gesteuert aneignen, wird im Rahmen des Anfangsunterrichts erprobt, die Kinder zum spontanen Verschriftlichen selbst erdachter Schreibweisen anzuregen. Das Ermutigen des Spontanschreibens (engl. creative spelling) bildet den Kern des umfassenderen Konzept des sog. Spracherfahrungsansatzes (engl. language experience approach), bei dem der Bezug zum eigenen mündlichen Sprachgebrauch den Zugang der Kinder zur Schriftsprache erleichtern soll (vgl. z.B. Read 1986). Die Grundidee dabei ist, dass die theoretisch postulierten Erwerbsstufen (siehe Frith 1985, 1986) auch eine Orientierung für den Rechtschreibunterricht geben könnten (Eichler 1986). Demgemäß sollen die Kinder anfangs ermutigt werden, sich selbst Schreibweisen für die Wörter auszudenken und zu versuchen, diese anhand ihrer eigenen Aussprache und mit Hilfe sog. Anlauttabellen lesbar zu schreiben. Die Vermittlung der orthographisch korrekten Schreibweise wird bei dieser Vorgehensweise bewusst für einige Zeit hintangestellt.

Seit den siebziger Jahren wurden auch in Deutschland systematische Beobachtungen der Entwicklung von Spontanschreibungen im Vorschulalter durchgeführt (Eichler 1976); ausführliche biographische Berichte wurden v.a. über Kinder von Forschern vorgelegt (Blumenstock 1986; Scheerer-Neumann, Kretschmann & Brügelmann 1986). Da es sich hierbei in erster Linie um gut geförderte Kinder mit günstigen Lernvoraussetzungen handelt, sagen diese Berichte allerdings wenig darüber aus, ob die Anregung von Spontanschreibungen im Anfangsunterricht auch für Kinder mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen geeignet ist.

Im englischen Sprachraum untersuchte Clarke (1988) die Wirksamkeit des Spontanschreibens im Anfangsunterricht. Nach den Ergebnissen dieser Vergleichsstudie werden Kinder durch die Ermutigung zum Spontanschreiben im Anfangsunterricht (also beschränkt auf den Zeitraum Klasse 1) sensibilisiert, auf die besondere Schreibweise von Wörtern zu achten, und sie beginnen auch Gemeinsamkeiten in der Schreibweise verschiedener Wörter zu entdecken. Kinder schreiben auf diese Weise in der ersten Klasse mehr Wörter selbstständig als Kinder im traditionellen Anfangsunterricht. Obwohl sie dabei viele Fehler begehen, werden sie dadurch nicht verwirrt, sondern kommen längerfristig zu einer größeren Rechtschreibsicherheit.

Vorteile der Methode des Spontanschreibens dürften demnach vor allem sein:

- Ermutigung der Kinder zum Schreiben durch geringere Bewertung von Fehlern

- Sensibilisierung für ein überlegtes, strategisches Vorgehen beim Schreiben unbekannter Wörter

Nach Einschätzung von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 323) wirkt sich speziell bei schwächeren Schülern die Ermutigung des Schreibens bei gleichzeitig geringerer Bewertung von Fehlern positiv aus.

Eine Metaanalyse einer großen Zahl empirischer Untersuchungen zum Vergleich der Effektivität des Spracherfahrungsansatzes und des lehrgangsorientierten Rechtschreibunterrichts wurde von Stahl & Miller (1989) vorgelegt. Nach ihrer Ergebnisübersicht ergibt sich für keinen der beiden Ansätze ein genereller Vorteil in der Effektivität. Es zeigten sich jedoch Unterschiede bezüglich verschiedener Aneignungsphasen: Während der Spracherfahrungsansatz eher Vorteile bei der Vermittlung von Grundvorstellungen über Schrift bei Lernanfängern (im Vorschulalter oder Schulbeginn) aufweist, zeigen sich am Ende der ersten Klasse bessere Leistungen bei den lehrgangsmäßig unterrichteten Kindern. Dies zeigt sich insbesondere bei den Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen. Entsprechend solchen Ergebnissen, die sich in ähnlicher Tendenz auch beim sog. Ost-West-Vergleich in Deutschland zeigten (s.o.), plädiert Scheerer-Neumann (1993) für eine Verbindung beider Unterrichtsansätze, um sowohl die Vorteile des Spracherfahrungsansatzes für die Motivation der Kinder als auch die Vorteile des systematischen Vorgehens des lehrgangsorientierten Rechtschreibtrainings zu nutzen.

3.1.1.3.2 Sichern eines Rechtschreibgrundwortschatzes

Die Häufigkeitsverteilung der in deutschen Texten verwendeten Wörter ist degressiv, d.h. relativ wenige Wörter kommen sehr häufig vor, und ziemlich viele Wörter werden nur selten gebraucht. Dementsprechend besteht eine mögliche Ökonomisierung des Rechtschreiblernens darin, die Kinder vor allem solche Wörter üben zu lassen, die einen großen Anteil am Wortschatz der Gebrauchstexte haben. Nach Schätzungen genügt die Beherrschung der 3.000 bis 4.000 häufigsten Wörter, um etwa 95 Prozent aller in Alltagstexten vorkommenden Wörter richtig zu schreiben (Wieczerkowski et al. 1979).

Der Sicherung eines Grundwortschatzes beim Rechtschreiblernen wird auch in neueren Untersuchungen eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Brügelmann, Lange & Spitta 1993). In der Befragung Hamburger Viertklasslehrer wurde die Sicherung eines Grundwortschatzes mit Abstand als wichtigstes Ziel des (Recht-) Schreibunterrichts benannt (May 1994c). Dabei geht es nicht um die Frage, *welcher* - wie auch immer bestimmte - Grundwortschatz ausgewählt wird, sondern darum, dass die Lehrer eine begrenzte Auswahl von Wörtern bestimmen, die in ihrer Klasse rechtschriftlich gesichert werden sollten und die als Lernwörter („Modellwörter“) für die Ausbildung orthographischen Regelwissens dienen können.

- Strukturierung des Übungswortschatzes

Eine weitere Möglichkeit zur Verringerung des Lernaufwandes besteht in der Zusammenstellung der Übungswörter zu überschaubaren Gruppen (Bildung von hierarchischen Clustern), die jeweils in einem bestimmten Merkmal übereinstimmen (z.B. Wörter mit bestimmten An- oder Auslauten, harten oder weichen Konsonanten usw.). Dies führt dazu, dass mit diesen Wörtern auch ein bestimmter Bereich der Rechtschreibung systematisch geübt wird, so dass gleichzeitig der Transfer auf andere Wörter, die ebenfalls den relevanten Merkmalen entsprechen, angebahnt wird (Wieczerkowski et al. 1979). Dabei sollten sich Lehrer allerdings nicht darauf verlassen, dass die Kinder häufig wiederkehrende Rechtschreibmuster von selbst erkennen und auf neue Wörter übertragen, sondern sollten die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt auf diese Wortteile lenken sowie den Transfer bekannter Muster auf neue Beispiele explizit zeigen und üben lassen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 325).

- Verteilung des Übungsstoffes

Aus lernpsychologischer Sicht sollte der Lernstoff häufig wiederholt und verteilt gelernt werden. Das Optimum wären systematisch aufeinander aufgebaute tägliche (noch besser: mehrmals tägliche) Übungen von relativ kurzer Dauer (kumulative und verteilte Übungen). Die Übungszeit, die ohne Ermüdung und Abgelenktsein absolviert werden kann, sowie die Zahl der jeweils neu einzuführenden Wörter ist individuell sehr verschieden. Werden zu viele Wörter in einer Einheit geübt, so steigt die Fehlerhäufigkeit. Besonders die zuerst gelernten Wörter werden in diesem Fall mit Fehlern behaftet – vermutlich aufgrund von Interferenzwirkungen, d.h., dass Merkmale anderer Übungswörter irrtümlich eingefügt werden (Bryant et al. 1981). Zudem steigt mit der Zahl der täglich neu eingeführten Wörter auch die Übungsdauer, die für ein fehlerfreies Schreiben erforderlich wird (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 325).

Wichtig für den Lernerfolg ist die häufige Wiederholung der eingeübten Wörter sowie die Kontrolle der Richtigkeit und die Rückmeldung über das Schreibergebnis. Diese häufige Kontrolle des Lernerfolgs schafft gerade für Kinder mit Lernschwierigkeiten eine zusätzliche Motivation, sich um die richtige Schreibung zu bemühen und entsprechend die korrekte Schreibweise einzuprägen. Dies führt zu einem besseren Behalten der Übungswörter (Gettinger et al. 1982).

- Übungsformen im Rechtschreibunterricht

Von Didaktikern wird der Einsatz einer Vielzahl von Übungsformen für das Rechtschreiblernen empfohlen (siehe z.B. Bartnitzky & Valtin 1984; Balhorn & Büchner 1991-92). Gleichwohl fehlt bisher der Nachweis, dass der Lerneffekt erhöht wird, wenn eine größere Zahl von Übungsformen eingesetzt wird. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 325) erwähnen sogar die Gefahr, dass eine große Anzahl verschiedenartiger Übungen eher von den relevanten Übungsinhalten ablenkt, z.B. indem die Übungsformen zusätzliche Anforderungen an die Kinder stellen, die mit Rechtschreiben nichts zu tun haben. Besonders effiziente Übungsformen sind solche, bei denen sich für das lernende Kind nach der Einprägungsphase (Lesen - Verdecken) eine unmittelbare Rückmeldung (Schreiben - Vergleichen) anschließt, wie z.B. bei den Karteikarten-Übungsprogrammen Machemer 1976, Mannhaupt 1993).

3.1.1.3.3 Training von Rechtschreibregeln oder Vermittlung von Operationen zum Umgang mit Wörtern?

Das Lernen von Rechtschreibregeln macht dann Sinn, wenn die Kinder sie sicher anwenden können und wenn die Regelanwendung zur richtigen Schreibung führt. Das bedeutet, die Regeln müssen relativ einfach sein und dürfen nicht von häufigen Ausnahmen durchbrochen werden. Dies trifft im Deutschen nur auf wenige Regelbereiche zu. So ist z.B. der Bereich der Bezeichnung von Längezeichen nach lang gesprochenem Vokal unterschiedlich geregelt (z.B. Tal, Saal, Wahl), wodurch infolgedessen die Vermittlung von Regeln weniger aussichtsreich ist als beispielsweise der Bereich der Großschreibung von Substantiven (vgl. Dumke 1979). Viele Regeln sind so allgemein gehalten (z.B. Regeln für die Zusammen- bzw. Getrenntschreibung), dass für die richtige Schreibung der betreffenden Wörter ein differenziertes Sprachgefühl erforderlich ist. Für Kinder im frühen Grundschulalter kommt ein gezieltes Regeltraining daher wohl eher zu früh, wie die schwachen Erfolge einer früheren Trainingsstudie in der zweiten Klasse von Dumke (1972) nahelegen. Dagegen nützt es Kindern auch für das Üben und die richtige Anwendung von Regeln, wenn sie auf sprachliche Tiefenstrukturen zu achten lernen. Entsprechende Trainings führen zu deutlichen Verbesserungen der Rechtschreibleistungen (siehe Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 326f).

Nach dem Modell von Simon & Simon (1973) über die Informationsverarbeitung beim Rechtschreiblernen werden Wörter und Wortstellen mit besonderen Rechtschreibschwierigkeiten besonders markiert, so dass der Schreiber bei diesen Stellen gezielt sein Wissen um Rechtschreibregeln oder Merkhilfen heranzieht. Demnach wäre es im Gegensatz zur früheren Wortbildtheorie durchaus förderlich, wenn Kinder verschiedene Schreibweisen ausprobieren, die sie mit Hilfe von Operationen überprüfen, bevor sie sich für eine Schreibung entscheiden (Scheerer-Neumann 1985, 1986). Daher ist es ratsam, die Kinder nicht nur im Behalten der richtigen Schreibweisen zu trainieren, sondern zudem gezielt zur Anwendung kognitiver Strategien an-

zuhalten, die beim Klären der Rechtschreibung schwieriger Wortstellen angewendet werden können.

Besonders aussichtsreich ist die Vermittlung von Vorgehensweisen (Operationen), die die Rekonstruktion der Schreibweisen klären helfen (siehe Balhorn & Büchner 1991/92). Dazu gehören vor allem Ableitungsoperationen beim Rechtschreiben nach der sog. morphematischen Strategie (May 1998). So ist z.B. Übungen im Bereich der Zusammen- bzw. Getrenntschreibung effektiver, wenn die Schüler zuvor angehalten worden sind, gezielt ihr Wissen um die Wortbedeutungen zu aktualisieren (Klauer 1993). Das Training solcher Operationen kann noch verbessert werden, wenn die Kinder die einzelnen Schritte bei der Anwendung von Rechtschreibstrategien mit Hilfe verbaler Selbstinstruktionen systematisieren und kontrollieren (siehe Kossow 1973, Scheerer-Neumann 1979).

- Einfluss der sog. Rechtschreibsprache

Obwohl die Fähigkeit, die Wörter nach dem Modell der eigenen Artikulation zu schreiben, eine wesentliche Grundlage für die Herausbildung einer sicheren Rechtschreibung darstellt, müssen die Kinder erkennen, dass die korrekte Schreibung der Wörter nicht auf ihre Umgangssprache, schon gar nicht auf ihren konkreten Dialekt, sondern auf die Lautung der sog. Hochsprache bezogen ist. Dies zeigt sich z.B. darin, dass in der Alltagssprache die Aussprache unbetonter Silben häufig verkürzt und Vokale ausgelassen werden. Daher werden die Kinder angeleitet, sich bei der Artikulation der zu verschriftenden Wörter möglichst an der Hochsprache zu orientieren und die Wörter besonders deutlich und sogar überprononciert auszusprechen, um die erforderlichen Hinweise für die Laut-Buchstaben-Beziehung zu erhalten.

Rechtschreibtrainings, in denen die Kinder trainiert werden, sich die Wörter beim Schreiben gemäß dieser „Rechtschreibsprache“ bzw. „Pilotsprache“ (Betz & Breuninger 1987) langsam und deutlich vorzusprechen, so dass alle Silben artikuliert werden, führen zum besseren Behalten der Wortschreibungen. Dies zeigt sich insbesondere bei der Wiedergabe unbetonter Silben, und auch die korrekte Schreibung von Doppelkonsonanten wird durch derartige Übungen erleichtert (Drake & Ehri 1984). Der Effekt dieser Pilotsprache besteht zum einen darin, dass die Kinder phonematische und orthographische Informationen stärker verbinden und im Gedächtnis repräsentieren. Weiter führt die Verlangsamung des Schreibvorgangs zu einer Erhöhung der Aufmerksamkeit für die schwierig zu schreibenden Wortstellen. Und zudem fördert das kontrollierte Vorsprechen der Wörter beim Schreiben vermutlich die allgemeine Konzentration auf die Schreibaufgabe (Tacke, Wörner, Schultheiss & Brezink 1993, Mannhaupt 1994).

3.1.1.3.4 Behandlung von Rechtschreibfehlern

Wenn die Annäherung an die Normschreibung schrittweise erfolgt, sind Rechtschreibfehler im Anfangsunterricht und bei vielen Wörtern auch über eine längere Lernzeit unvermeidlich. Entsprechend der Modellvorstellung von der schrittweisen Entwicklung orthographischer Kompetenz werden noch nicht normentsprechende Schreibungen nicht einfach als kognitive Fehlleistungen betrachtet, sondern vielmehr als diagnostisches Fenster zum Lernstand der Kinder interpretiert. Dennoch bildet die pädagogisch sinnvolle Fehlerkorrektur eine wichtige Frage jeden Rechtschreibunterrichts, denn die Kinder wollen allein schon von sich aus möglichst richtig schreiben, auch wenn – wie beim Spontanschreiben im Anfangsunterricht – Fehler prinzipiell toleriert werden. Zudem benötigen die Kinder zum Erwerb orthographischer Kompetenz immer wieder den Vergleich mit der Normschreibung, um ihre eigenen Schreibentwürfe zu überprüfen und zu reflektieren. Daher kommt der angemessenen Fehlerkorrektur im Rechtschreibunterricht gerade im Rahmen eines schülerorientierten Unterrichts eine hohe Bedeutung zu.

Ein wichtiger Grundsatz beim Umgang mit Fehlern ist die zeitliche Kontingenz der Korrektur mit dem Schreibakt, d.h., die Fehlerkorrektur sollte möglichst unmittelbar nach dem Schreiben erfolgen. Zum einen sind die Kinder nach dem Schreiben interessiert, ob sie die Wörter richtig geschrieben haben. Und sie sollten selbst die Gewohnheit herausbilden, das Geschriebene unmittelbar danach selbstständig zu überprüfen und zu korrigieren. Darüber hinaus wissen die Kinder kurz nach dem Schreiben in der Regel noch, bei welchen Wörtern sie unsicher waren, über welche Wörter sie besonders nachgedacht haben, so dass die Korrektur in einen schöpferischen Prozess des Nachdenkens über Schreibalternativen und über Operationen zur Klärung von Schreibungen eingebettet werden kann. Zu einem späteren Zeitpunkt fehlen meist sowohl die Motivation für das Nachdenken über die eigenen Fehler als auch die Erinnerung an die konkreten Schwierigkeiten beim Schreiben, so dass die Korrektur häufig nur noch formal und oberflächlich erfolgt.

Eine wirksame Methode zur Korrektur im direkten Anschluss an das Schreiben stellt die Selbst- oder Partnerkorrektur dar. Nach den Ergebnissen einer Studie von Nickel (1979) können bei der Selbstkorrektur von Diktaten durch die Schüler die korrekten Schreibweisen stärker gesichert werden als bei der Korrektur und der Rückgabe durch die Lehrer am nächsten Tag, obwohl bei der Selbstkorrektur viel mehr Fehler übersehen werden. Allerdings dürfte es bei Kindern mit sehr schwachen Rechtschreibleistungen notwendig sein, dass die Fehlerkontrolle durch Mitschüler oder Lehrer erfolgt, da diesen Kindern nicht genügend Kriterien für die Bewertung ihrer eigenen Schreibungen zur Verfügung stehen.

Früher gingen Lehrer vielfach so vor, dass die fehlerhaft geschriebenen Wörter überklebt oder anders unlesbar gemacht wurden und die Kinder anschließend nur noch mit den richtigen Schreibungen konfrontiert wurden, da man vermeiden wollte, dass die Kinder sich auch die falschen Schreibungen einprägten. Diese von der sog. Wortbildtheorie ausgehende Methode gilt heute in weiten Kreisen als überholt. Es wird demgegenüber angenommen, dass ein Vergleich zwischen richtiger und falscher Schreibung für die Kinder durchaus nützlich sein kann, da ihre

Aufmerksamkeit dadurch gezielt auf die schwierig zu schreibenden Stellen gelenkt würde. Dies wird durch einen Befund von Kauffman et al. (1978) gestützt, wonach besonders bei Wörtern, deren Schreibung von der üblichen Phonem-Graphem-Zuordnung abweichen, ein Korrekturverfahren wirksam zu sein scheint, bei dem die Kinder ihre falsche mit der richtigen Schreibweise vergleichen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 328). Eine Fehlerrückmeldung, bei der neben der richtigen Schreibung auch die Schreibfehler der Kinder gezeigt werden, erwies sich auch beim Computer-gestützten Rechtschreibtraining als wirksamer als die bloße Präsentation der richtigen Schreibung (Hasselbring 1982).

3.1.1.4 Methoden des weiterführenden schriftsprachlichen Unterrichts

Während der schriftsprachliche Anfangsunterricht den Kindern grundlegende Einsichten in die Prinzipien der Schrift und ihren Gebrauch vermitteln soll, besteht die Aufgabe des weiterführendem Unterrichts darin, systematisch solche Strategien und Vorgehensweisen zu trainieren, mit denen die Zugriffsweisen der Kinder beim Lesen und Schreiben optimiert werden, so dass sie allmählich zu weitgehend automatisch und unbewußt ablaufenden Fertigkeiten werden.

Wie alle Fertigkeiten werden auch Lesen und Schreiben in „Etappen“ angeeignet, deren einzelne Phasen sich in Form von Stufenmodellen beschreiben lassen (Frith 1985, 1986; Günther 1986, Valtin 1993). Sowohl die einzelnen Zugriffsweisen beim Lesen und Schreiben als auch deren Integration zu umfassenden Gesamtstrategien werden von den Lernenden auf der Basis unterrichtlicher Hinweise und eigenaktiver Regelbildung angeeignet und schrittweise vervollkommnet. Während die Kinder die handlungsleitenden Hinweise und (Selbst-) Instruktionen zunächst weitgehend kontextfrei anwenden und dabei notwendigerweise Fehler produzieren, sammeln sie im Laufe der Zeit zunehmend Erfahrungen über die Einbettung der Teilzugriffe beim Lesen und Schreiben und können die gelernten Handlungsregeln spezifizieren und verallgemeinern. Das „Lernen durch Instruktion“ wird demnach ergänzt und überformt durch ein „Lernen durch Tun“, und das Wissen der Lernenden schreitet vom Wissen über anzuwendende (Selbst-) Instruktionen, also Handlungsregeln (know that), zum intuitiven Wissen (know how) fort. Das dieser Vorstellung des Lernens entsprechende Fertigkeitserwerbsmodell ist jenes der stufenweisen Entwicklung, die vom „Anfänger“ bzw. „Neuling“ zum „Experten“ führt (Dreyfus & Dreyfus 1991). Während der Neuling von der zu lösenden Aufgabe noch keine klare Vorstellung hat, ist ihm diese später als Experte so geläufig, dass er in den meisten Fällen nicht mehr weiß, wie er die notwendigen Fertigkeiten überhaupt erworben hat (siehe dazu ausführlich May 1998).

3.1.1.4.1 Weiterführender Leseunterricht: Training im Leseverständnis

Nach den Ergebnissen empirischer Untersuchungen ist der schulische Unterricht hinsichtlich der Förderung des Leseverständnisses häufig mangelhaft. Nach der von Vanecek (1993) vorgelegten Übersicht wurde in vielen früheren Lehrgängen das wortbezogene Lesen zu sehr betont und das ganzheitliche Lesen schüleradäquater Literatur vernachlässigt.

In einer groß angelegten Studie beobachtete Durkin (1979) die Maßnahmen von 24 Lehrern im Lese- und Sozialkundeunterricht von vierten Grundschulklassen zur Verbesserung des Leseverständnisses ihrer Schüler. Die Autorin analysierte, inwieweit die Kinder Hilfen für das Leseverständnis erhielten und angeleitet wurden, Texte zu analysieren und mit mehr Verständnis zu lesen. Nach ihren Beobachtungen wurde weniger als 1 Prozent der Unterrichtszeit dazu benutzt, das Textverstehen der Kinder gezielt und systematisch zu verbessern. Die von den Lehrern gegebenen Hinweise und Erklärungen wurden meist als unsystematisch und sprunghaft eingeschätzt, sie wurden nur selten wiederholt und zusammengefasst, und sie ergeben kaum konkrete Hinweise, wie das vermittelte Wissen in einem konkreten Lesetext angewendet werden kann. In anderen Unterrichtsstunden als Deutsch wurden nach Durkins Beobachtungen so gut wie niemals konkrete Übungen zur Verbesserung des Leseverständnisses durchgeführt.

Die alarmierenden Ergebnisse von Durkin wurden durch die Befunde der Untersuchung von Galton u.a. (1980) im Wesentlichen bestätigt, nach denen die Kinder im Leseunterricht vielfach lediglich Übungsaufgaben gestellt bekamen und nur wenige Erklärungen durch die Lehrer erhielten. Durch den Verzicht auf gezielte Übungen und Hilfen beim Erfassen der Lesetexte werde nach Vanecek (1993) den leseschwachen Kindern zuwenig konkretes Know-how vermittelt, so dass allenfalls die lesestarken Kinder profitierten.

Die Kritik an der mangelnden Förderung des Leseverständnisses trifft nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 333) auch die Gestaltung von Lehrbüchern, die z.B. häufig für viele Kinder unbekannte Wörter enthalten oder den für das Textverständnis erforderliche Erfahrungswissen der Kinder zuwenig berücksichtigen. Die Lehrerhandreichungen legen den Schwerpunkt relativ stark auf die Diskussion und die Bewertung der Textinhalte, jedoch viel weniger auf Techniken, die in den Texten enthaltenen Informationen zu behalten oder gezielt aufzusuchen.

Abgesehen von eher „technisch“ bedingten Schwierigkeiten (z.B. bei der Synthese von Buchstaben-Lauten oder bei der Segmentierung längerer Wörter) leidet das Leseverständnis leseschwacher Kinder v.a. darunter, dass sie (a) einen zu geringen Wortschatz haben und/ oder dass sie (b) den Text zuwenig elaborieren, also anstelle von aktiven Textbearbeitungsstrategien eher ein Versuch-Irrtum-Verhalten zeigen. Zu beiden Problembereichen liegen Trainingsstudien vor, deren Ergebnisse zeigen, dass das Leseverständnis der Kinder gezielt verbessert werden kann.

- Wortschatzerweiterung

Die Frage, inwieweit in der Schule Wortbedeutungen explizit und systematisch unterrichtet werden sollten, oder ob die Kinder Wörter eher aus dem Kontext der behandelten Unterrichtsthemen lernen sollten, wird unterschiedlich beurteilt. Einerseits ist bekannt, dass Kinder mit schwachen Lese- und Rechtschreibleistungen auch sehr häufig einen geringen Wortschatz haben. Die Schwierigkeiten bestehen nicht in erster Linie darin, dass Kinder die kritischen Wörter entweder gar nicht kennen oder zu lange benötigen, um ihnen Bedeutung zuzuordnen. Die Schwierigkeiten dieser Kinder bestehen vielmehr auch darin, dass ihre mit den Wörtern verbundenen Konzepte zuwenig differenziert sind, so dass sie die Bedeutung in verschiedenen Kontexten mangelhaft verstehen bzw. nicht verwenden können (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 335).

Auf der anderen Seite würde das explizite Vorstellen aller Wörter, die die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit neu erwerben, die verfügbare Unterrichtszeit weit überschreiten: Nach Schätzungen verfügen Schüler der dritten Klasse über einen Wortschatz von ca. 8.000 Wörter, und dieser Umfang steigt bis zur 12. Klasse auf ca. 40.000 Wörter, was einen durchschnittlichen Zuwachs von 3.000 bis 4.000 Wörter pro Schuljahr bedeutet. Obwohl die Untersuchungen von Nagy & Herman (1987) zeigten, dass das Lernen von Wörtern aus dem Kontext keine besonders effektive Methode darstellt, da nur etwa jedes zwanzigste auf diese Weise neu kennengelernte Wort später seiner Bedeutung zugeordnet werden kann, werden die meisten neuen Wörter offensichtlich durch kontextuelles Lernen erworben. Das bedeutet, dass die Kinder relativ viel lesen müssen, um so viele Wörter zu erwerben.

Daher wird empfohlen, bei Kindern mit großen Leseschwierigkeiten ggf. ein systematisches Training zur Wortschatzerweiterung durchzuführen. Der Erfolg solcher Trainings hängt nach Beck et al. (1987) vor allem von drei Faktoren ab: von der Vielfalt der im Unterricht verwendeten Wörter, von der Wiederholungshäufigkeit der eingeführten Wörter und von der Fortsetzung der Wortschatzerweiterung außerhalb des regulären Unterrichts, d.h. der Stabilisierung des Lernerfolgs im außerschulischen Kontext (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 336).

- Förderung von Elaborationstechniken

Angesichts der ständig steigenden Flut schriftsprachlicher Informationen wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Ansätze zur Effektivierung des Leseprozesses, insbesondere zur Erhöhung des Textverständnisses, entwickelt. Die meisten dieser Übungsprogramme zur Textbearbeitung richten sich an normale Leser, die ihre Lesegeschwindigkeit und/ oder ihre Behaltensleistung verbessern wollen. Die meisten Trainingsprogramme orientieren sich an Erkenntnissen der kognitiven Psychologie über Informationsverarbeitungsprozesse beim Lesen (siehe z.B. Ballstaedt, Mandl, Schnotz & Tergan 1981).Teilweise wurden derartige Programme je-

doch auch für leseschwache Schüler konzipiert (siehe die Übersichten bei Tierney & Cunningham 1984 und Vanecek 1993).

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 337) führen einige Untersuchungen zur Überprüfung der Wirksamkeit von Förderprogrammen zu Textbearbeitungsstrategien an. Die Programme beziehen sich auf folgende Aspekte aktiver Textbearbeitung:

- Text-Elaborationen (Stein et al. 1982): Leseschwache Kinder wurden trainiert, sich zu einzelnen Sätzen eines Textes Fragen zu stellen, durch deren Beantwortung sie entscheiden konnten, ob die mitgeteilten Informationen bereits kohärent oder unter Heranziehung eigenen Wissens zu ergänzen waren.
- Erarbeiten der Textaussagen durch Fragen an den Text (Wang & Jones 1982), z.B. in Form der verbalen Selbstinstruktion (Miller 1985).
- Analyse von Textstrukturen, z. B. durch Visualisierung, semantische Netze
- Zusammenfassen von Informationen

Einige der Untersuchungen erbrachten recht positive Ergebnisse bei schwachen Lesern, die Vanecek (1993, S. 52) folgendermaßen zusammenfasst:

„1. Wortauffassung und Wortkenntnisse sind trainierbar. Voraussetzung für ertragreiches Training der Worterkennung ist vorangehendes intensives Vertrautmachen und Erklären der unbekannten Wörter.

2. Die Bereicherung des Hintergrundwissens stellt eine wichtige Vorbedingung einer Verbesserung im Lesen dar. Verständnisprozesse werden durch gezielten Einsatz von Analogievergleichen gefördert.

3. Erfolgserlebnisse - die in individualisierten Übungen zu erzielen sind - führen zu einer Verringerung der Fehlerrate und zu einem verbesserten Leseverständnis.“

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 340f) kommen zu dem Schluss, dass die meisten Trainingsmethoden im regulären Unterricht eingesetzt werden könnten, wenn die Organisationsformen des Unterrichts eine stärkere Selbststeuerung des Lernens der Schüler zulasse. Die gezielte Förderung von Textbearbeitungsstrategien ist für schwache Leser besonders wichtig, da sie meist das Gelesene passiv und oberflächlich rezipieren.

3.1.1.4.2 Computer als Lernmedium im weiterführenden Rechtschreibunterricht

Während ein Teil der Kinder sehr rasch sichere Grundlagen des Rechtschreibwissens erwirbt und dann weitgehend selbstständig ihr inneres orthographisches Lexikon erweitert, zeigt ein anderer Teil der Kinder noch weit in die Sekundarstufe hinein erhebliche Unsicherheiten in der Rechtschreibung und benötigt zur Erweiterung der Grundlagen ein systematisches Rechtschreibtraining. Dennoch wird angesichts vielfältiger anderer Unterrichtsvorhaben in manchen Klassen auf einen weiterführenden Rechtschreibunterricht verzichtet, und statt dessen werden fast ausschließlich Diktate als Übungsform durchgeführt. Dieser Verzicht ist jedoch unbegründet, denn ein gezielter Rechtschreibunterricht kann sogar in der Sekundarstufe noch zu einer erheblichen Steigerung des Könnens bei den Schülern beitragen (May 1993a).

Wegen der immer stärker auseinander klaffenden Leistungsfähigkeit muss der schriftsprachliche Unterricht weitgehend differenziert werden. Daher eignen sich besonders solche Übungsformen, bei denen die Schüler selbst die Leistungsüberprüfung vornehmen und den Fortgang der Übungen bestimmen können. Zu diesen Übungsformen gehörte in den sechziger und siebziger Jahren der auf den Grundprinzipien der behavioristischen Lerntheorie aufbauende „Programmierte Unterricht“ (Mager 1965; Skinner 1965), bei dem den Schülern entsprechend ihrer individuellen Problemlösungen verzweigte Aufgabenstellungen zugewiesen wurden. Seit den späten achtziger Jahren setzt sich zunehmend der Einsatz von Computerprogrammen durch, die über die Individualisierung der Aufgabenzuweisung hinaus ein interaktives Lernen ermöglichen (Biglmaier 1984; Brügelmann 1984; Günther 1990; Kochan 1988).

Der Einsatz des Computers als Lernmedium gewinnt auch in der Grundschule immer größere Bedeutung. Dies gilt insbesondere für das schriftsprachliche Lernen, denn der Computer ist ein Werkzeug, das Kindern die eigentliche Funktion der Schriftsprache, nämlich die Verschlüsselung von Sprache zum Zwecke der Mitteilung, unmittelbar verdeutlicht: *„Alles, was wir in den Computer eingeben oder ausgeben lassen, ist im Prinzip Schriftsprache* in originärer oder abgeleiteter Form. Auf diese Weise erreicht die Schriftsprache eine relative Autonomie und Eigengesetzlichkeit gegenüber der Lautsprache, deren Auswirkungen auf lange Sicht Gutenbergs bahnbrechender Erfindung gleichzusetzen sind. *Rezeption und Produktion – also Lesen und Schreiben – sind nicht mehr voneinander getrennt*. Ein Wort, das man *lesen* kann, ist zugleich eines, das man *schreiben* kann, um eine gewünschte Aussage zu bewirken. “ (Günther 1990, S. 357)

Neben allgemeinen Merkmalen wie der einfachen Herstellung und der Möglichkeit zum Modifizieren und Archivieren von Texten weist der Computer beim Einsatz im Unterricht gegenüber den herkömmlichen Papier-Bleistift-Übungen einige Vorzüge und Besonderheiten auf. Bei der Bewertung des Einsatzes von Computern im Unterricht sind seine Funktionen als Schreibwerkzeug und als Lernmedium zu unterscheiden (vgl. May 1998). Die in Übersicht 3.1.1.4.2 aufgeführten Vorzüge des Computer als Schreibwerkzeug und als Lernmedium kommen allerdings in

der Regel nur dann zum Tragen, wenn eine intelligente Lernsoftware installiert ist und die Schüler die Schreib- bzw. Lernprogramme interaktiv steuern können.

Übersicht 3.1.1.4.2: Computer als Schreibwerkzeug und als Lernmedium im Unterricht

Computer als *Schreibwerkzeug* weist neben allgemeinen Merkmalen der einfachen Herstellung und Modifizierung von Texten beim Einsatz im Unterricht folgende Besonderheiten aus:

- Die *Anforderungen an die Schreibmotorik* sind *geringer* als beim Schreiben mit der Hand. Die Schrift wird automatisch *gut lesbar*, der fertige Text sieht „wie gedruckt" aus.
- Das verzögerte Eintippen *hemmt impulsives Lösungsverhalten*. Die Gliederung der Schreibhandlung in *Zwischenschritte* erleichtert die Kontrolle (schreiben –> lesen –> korrigieren).
- *Fehler* können „*unsichtbar*" gemacht werden. Rechtschreibkorrekturprogramme und (z.B. inhaltsbezogene) Datenbanken bieten (wenn auch in Grenzen) *Hilfen für die Fehlerkorrektur*.
- Das Ausdrucken (= Publizieren) fördert das *Verstehen der Schriftsprache als Kommunikationsmittel* und das Verstehen des *Schreibens als Verfassen von Texten*. Die Schüler gewinnen durch die Möglichkeit der graphischen Gestaltung der Texte ein gesteigertes *Interesse am lese(r)freundlichen Schreiben* und am Optimieren des Produkts.
- Die Monitordarstellung reizt zu *experimentierendem Umgang mit dem Text* und erleichtert *Partner- und Gruppenarbeit*.

Computer als Lernmedium

- Die einzelnen Lernschritte sind systematisch aufgebaut. Durch die *eigene Auswahl* von Aufgaben und Übungswegen wird selbst gesteuertes Lernen erleichtert. Die attraktive Gestaltung der Aufgaben (Video, Akustik, Bewegung) motiviert durch *Abwechslung*.
- Die Lernprogramme lassen sich beliebig häufig und an verschiedenen Orten wiederholen. Das *Arbeitstempo* kann selbst bestimmt werden (Individualisierung) und stufenweise bis zur „Automatisierung" gesteigert werden.
- Durch die Zuordnung von geschriebenen Wörtern und dazu passenden Abbildungen oder durch die Darstellung beweglicher Handlungszusammenhänge wird das *Erfassen der Wortbedeutungen* erleichtert und die *visuelle Methode* des Übens betont.
- Durch die Einbettung des Schreibens in *realistische Spielhandlungen* kann ein stärkerer Sinnbezug hergestellt und die Erfahrung des Schreibens als funktionale Handlung vermittelt werden.
- Durch direkte und sachlich bezogene *Rückmeldungen* über die Angemessenheit der Lösungen erfolgt eine positive Verstärkung. Es gibt *keine Sanktionen bei Fehlern*, was zur Vermeidung von Angst vor Fehlern beitragen kann.
- In neueren Programmen erfolgt eine programmgesteuerte *Diagnose* des Lernstandes, und die Rückmeldungen und Übungsvorschläge des Lernprogramms werden auf der Grundlage dieser „Eingangsdiagnostik" *differenziert*.
- Die in einigen Programmen mögliche *Verbindung von visueller Sprachdarbietung mit der Aus- und Eingabe von Lautsprache* (d.h., der Computer artikuliert z.B. die Schreibungen der Kinder, die so die Lautung ihrer geschriebenen Wörter hören können) bietet wertvolle Impulse für die Kontrolle und Korrektur beim Rechtschreiben.

3.1.1.4.3 Unterricht im Textschreiben

Obwohl die Fähigkeit der Kinder, eigene Gedanken zu Texten zu verarbeiten, sowie die Vermittlung von Spaß und bleibendem Interesse am Schreiben nach den Ergebnissen einer Lehrerbefragung zu den wichtigsten Zielen des Deutschunterrichts in der Grundschule gezählt werden (vgl. May 1994c, S. 48f), gehört die Praxis des Aufsatzunterrichts zu den bisher wenig erforschten Unterrichtsbereichen.[44] Die Produktion von Texten im Unterricht war bis vor wenigen Jahren nicht einmal Gegenstand der didaktischen Theorie (Ludwig 1989). In seinem kritischen Überblick über die gegenwärtige Didaktik und Methodik des Schreibens im Unterricht bemängelt Baurmann, „dass sich Lehrerinnen und Lehrer zumeist auf die Lösung methodischer Einzelfragen beschränken. Außerdem wird sowohl in der Praxis als in der Forschung die Beurteilung von Aufsätzen vom Schreiben dieser Texte abgetrennt, die Beurteilung außerdem im allgemeinen überbewertet.“ (Baurmann 1993, S. 299)

Obwohl nach den Ergebnissen von Beobachtungen bereits in den ersten Grundschuljahren die Schüler etwa ein Fünftel der Unterrichtszeit mit Schreibaufgaben beschäftigt sind (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann 1993) und dieser Anteil im Laufe der Schuljahre noch deutlich ansteigt (Bridge & Hiebert 1985), wird nach Einschätzung von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 341) dem Unterricht im schriftlichen Ausdruck von allen Teilbereichen des schriftsprachlichen Unterrichts die geringste Aufmerksamkeit gewidmet. Der Großteil der Schreibaufgaben setzt danach auf einem recht einfachen Niveau an, und die Schüler schreiben selbst in den höheren Klassen nur selten selbstständig längere Texte. Trotz der geringen Forschungstradition belegen empirische Studien zur Praxis des Schreibunterrichts (Aufsatzunterricht) nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995), dass schriftliche Aufgaben häufig nur zur Prüfung des von den Schülern erworbenen Unterrichtsstoffes oder der Sprachbeherrschung vorgegeben werden, dass Rückmeldungen zu den Texten spärlich sind und meist nur aus globalen Rückmeldungen sowie aus Korrekturen bestehen, die in erster Linie die Rechtschreibung bzw. die Satzbildung betreffen (Applebee 1982, Bridge & Hiebert 1985).

Eine neue Perspektive aus dieser didaktischen Sackgasse eröffnen Forschungen zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen (Augst & Faigel 1986, Feilke 1995), aus denen sich auch Ansätze zur Förderung von Teilfertigkeiten der Textproduktion ergeben (Bereiter & Scardamalia 1987; Baurmann & Ludwig 1986). Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 341f) führen in ihrer Übersicht einige neuere Untersuchungen an, in denen die Wirksamkeit von Konzepten zur Förderung der Schreibfähigkeiten der Schüler überprüft werden, die sich auf verschiedene Teilaspekte der Textproduktion beziehen.

---

[44] Beispielsweise werden in der zweibändigen Übersicht über die empirische Unterrichtsforschung von 1970 bis 1990 von Ingenkamp u.a. (1992) keinerlei Forschungen zum Bereich Aufsatzunterricht oder Textschreiben in der Schule erwähnt.

- Textstrukturwissen

Es wird angenommen, dass schwache Schreiber u.a. deshalb wenig verständliche und verkürzte Texte schreiben, weil die Schreiber ein zu geringes Wissen über den üblichen Aufbau von Texten haben. Fitzgerald & Teasley (1986) unterrichteten deshalb Kinder am Ende der Grundschule über den regulären Aufbau einer Geschichte nach den Modellen der Geschichtengrammatik und fanden, dass die Texte schwächerer Schüler danach im Aufbau klarer strukturiert und insgesamt verständlicher waren.

- Textplanung

Eine wichtige Hilfe bei der Textplanung besteht darin, sich Gedanken über die Art der Herausforderung zu machen, die die Schreibaufgabe an den Schreiber stellt. Dazu gehören die Sammlung von Ideen zu dem Thema des Textes sowie Vorstellungen über die potentiellen Leser, für die der Text bestimmt ist.

Bereiter & Scardamalia (1987) trainierten erfolgreich Kinder, zunächst Ideen in Form von Wörtern aufzuschreiben, die sie im späteren Text verwenden wollten. Damit soll verhindert werden, dass die Kinder sofort losschreiben, ohne sich zu überlegen, was sie eigentlich für wen und wie darstellen wollen.

- Textüberarbeitung

Bereiter & Scardamalia (1987) gaben den Kindern Hilfestellungen in der Beurteilung des bisher geschriebenen Textes aus Sicht der potentiellen Leser (z.B. Werden die Leser verstehen, warum das wichtig ist?) und führten ihnen Möglichkeiten vor Augen, die Textverständlichkeit zu erhöhen (z.B. Ich gebe besser ein Beispiel.). Nach Daiute & Kruidenier (1985) sollen solche Hilfestellungen allmählich zu einem inneren Dialog der Schreiber über ihren eigenen Text führen, um die Angemessenheit des bisher geschriebenen Textes zu reflektieren. Sie stellten fest, dass ältere Schüler solche Hilfestellungen von außen positiv bewerten und als Erleichterung beim Bearbeiten des Geschriebenen empfinden.

Strategien der Textüberarbeitung können teilweise auch dadurch erworben werden, indem sie von einem Modell demonstriert werden. Die Vorführung von Textüberarbeitungsvorgängen durch die Lehrer führt nach Fitzgerald & Markham (1987) bei älteren Schülern zu einer erhöhten Anstrengung, eigene Texte zu verbessern.

- Schreibkonferenzen

Da im Rahmen des traditionellen lehrerzentrierten Unterrichts die individuelle Förderung der Textbearbeitungsstrategien der einzelnen Kinder allein wegen des hohen Zeitaufwandes schwierig ist, bieten sich andere Lehr-Lern-Formen an, bei denen die Kinder in Partnerschaft oder Gruppen gemeinsam ihre Texte reflektieren und bearbeiten (vgl. Baurmann 1987). Ein solcher Ansatz wurde von Graves (1986) entwickelt und seit einigen Jahren auch in deutschen Schulen praktiziert (siehe Spitta 1989). Empirische Studien über die Wirksamkeit dieser v.a. im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts erörterten didaktischen Methode zur Textbearbeitung im Unterricht liegen derzeit nicht vor.

3.1.2 Methodische Ausrichtung des Klassenunterrichts und Lernerfolg (Ergebnisse der Lehrerbefragungen im PLUS)

3.1.2.0 Vorbemerkungen

Im folgenden Abschnitt des Berichts werden Aspekte des Klassenunterrichts aus Lehrersicht beschrieben. Dieser Teil steht in einem thematischen Zusammenhang mit den Abschnitten 3.2.3 (Prozessmerkmale des Unterrichts) sowie 4.2 (Merkmale des schulischen Förderunterrichts), in denen ebenfalls Einschätzungen der Lehrkräfte zum Unterricht beschrieben und analysiert werden. Je nach Fragestellung werden die Beurteilungen der Klassenlehrer oder/ und der Schriftsprachberater (SB) herangezogen, die für eine differenzierte Einschätzung des Unterrichtskonzepts der Lehrer und Förderlehrer bedeutsam erscheinen.

Im vorliegende Abschnitt zum Klassenunterricht aus Lehrersicht werden zunächst die Ziele für den Lese- und Schreibunterricht vorgestellt, die die Lehrer für besonders wichtig halten und die ihr Unterrichtskonzept charakterisieren. Im Anschluß daran werden Angaben der Lehrer zu einigen methodisch-didaktischen Merkmalen ihres schriftsprachlichen Klassenunterrichts dargestellt.

Ein Teil der Lehrerangaben liegen in den Längsschnittstichproben von Klasse 1 bis Klasse 4 vor (1994/95 bis 1998/99), so dass die Entwicklung dieser Unterrichtsmerkmale im Laufe der Grundschulzeit beschrieben werden können. Darüber hinaus stehen die entsprechenden Angaben teilweise aus der Voruntersuchung zum PLUS in vierten Klassen (Schuljahr 1992/93) zur Verfügung (siehe May 1994c), so dass zudem die im Zusammenhang mit PLUS feststellbaren Veränderungen seit 1993 sichtbar werden.

*

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater verglichen. Dabei soll analysiert werden, ob bzw. worin sich der Klassen- und Förderunterricht in Klassen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, vom Unterricht in anderen Klassen unterscheidet. Ausgangspunkt hierfür bildet der mit der Einführung des PLUS formulierte Anspruch, zur „Entwicklung einer neuen Konzeption für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler beim Schriftspracherwerb“ beizutragen (Mitteilung des Senats 1994, S. 3), wonach nicht nur der Förderunterricht selbst, sondern auch der gesamte schriftsprachliche (Anfangs-) Unterricht im Hinblick auf eine möglichst optimale Förderung aller Kinder, insbesondere jedoch der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben, überdacht und ggf. verbessert werden soll. Diesem Auftrag entsprechend haben sich im Laufe des Projekts verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern entwickelt, die von gelegentlicher Beratung und Hospitation bis zur regelmäßigen Ko-Unterrichtung im

Klassenunterricht reichen (siehe Abschnitt 4.2.4). Es ist anzunehmen, dass von dieser Kooperation und gemeinsamen Reflexion auch „über den Tag“ hinaus Wirkungen ausgehen. Aus diesem Grund werden diejenigen Klassen, in denen Schriftsprachberater im Anfangsunterricht tätig waren, die jedoch ihre Tätigkeit in den betreffenden Klassen im Laufe der Grundschule eingeschränkt oder beendet haben, weiterhin der Gruppe „Klassen mit Schriftsprachberaterin“ zugeordnet.

*

Aus Gründen der Darstellungssystematik werden Aspekte des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts zunächst zwar gesondert behandelt. Jedoch ist dabei stets von einem Wechselverhältnis zwischen den Merkmalen des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts bzw. zwischen dem Unterrichtsstil der Klassenlehrer und der Tätigkeit der Förderlehrer auszugehen: Art und Weise des Klassenunterrichts bestimmen wesentlich die Möglichkeiten der Schriftsprachberater, die zentralen Prinzipien des PLUS (Prävention, Integration, Kooperation) im Förderunterricht zu realisieren. Umgekehrt beeinflusst die Arbeit der Schriftsprachberaterin in der Klasse den gesamten Unterrichtsstil, sei es durch gemeinsame Reflexionen mit der Klassenlehrerin, sei es über ihr Modell im Umgang mit Kindern.

*

Im Unterschied zur Analyse des Unterrichts mittels externer Beobachtungen, die in Abschnitt 3.2.3 dargestellt wird, handelt es sich in diesem Teil im Wesentlichen um die Angaben der betroffenen Lehrer (Klassenlehrer und Schriftsprachberater) selbst, die anhand des Fragebogens ihren Unterricht des jeweils letzten Jahres reflektieren sowie ihre Einstellungen zu einigen Aspekten des Unterrichts und Förderunterrichts beschreiben. Dabei ist zu beachten, dass solche Selbstaussagen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern in Fragebögen nicht die Realität selbst beschreiben, sondern ihre subjektiven Sichtweisen. Ein Teil der Daten wurde in Form von Zahlenangaben oder als skalierte Einschätzungen gewonnen, die zu Summen- bzw. Durchschnittswerten größerer Gruppen aggregiert wurden und hierdurch eine Objektivierung als typische Merkmale der jeweiligen Gruppe erfuhren. Im Unterschied zu Beobachtungen des Unterrichts, die lediglich Momentaufnahmen eines komplexen und zeitlich lang andauernden Interaktionsgeschehens darstellen, beruhen die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrkräfte auf ihren Beobachtungen und Erfahrungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Messtechnisch stellen die Lehrereinschätzungen quasi Durchschnittswerte einer großen Serie von Einzelbeobachtungen dar (vgl. Spiel 1997, 283). Dies ändert jedoch nichts daran, dass jede Auswahl von Beobachtungen und Einschätzungen jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der komplexen Unterrichtswirklichkeit beleuchten und zahlreiche Bedingungsfaktoren nicht vollständig erfassen kann.

3.1.2.1 Ziele des Lese- und Schreibunterrichts

Um zu erkunden, was die Kinder aus Sicht der Lehrer über den behandelten Stoff hinaus in ihrem Unterricht lernen sollen, wurden diese nach den Zielen ihres Lese- und Schreibunterrichts befragt. Dazu wurde den Klassenlehrern und den Schriftsprachberatern der Klassenstufen 1 und 2 jeweils eine Liste von Zielen für den Lese- und für den (Recht-) Schreibunterricht vorgelegt, die sie hinsichtlich der Bedeutung für ihren Unterricht einstufen sollten. Die Listen umfassen Ziele zu drei übergeordneten Bereichen: Lernmotivation, Erwerb spezifischer Fertigkeiten und Förderung allgemeiner Fähigkeiten. Zudem bestand die Möglichkeit, die Liste um weitere Ziele zu ergänzen; davon wurde allerdings kaum Gebrauch gemacht.

Um vergleichen zu können, inwieweit die Einschätzungen der Kooperationspartner Klassenlehrer und Schriftsprachberater übereinstimmen, wurden die Ziele-Skalen in den Klassen, in denen SB tätig sind, beiden Lehrergruppen vorgelegt. Da die dabei ermittelten Unterschiede jedoch marginal waren[45], wurden die Einschätzungen beider Lehrergruppen für die klassenstufenbezogenen Analysen zusammengefasst.

Dieselben Ziele-Listen waren bereits den Lehrern aus vierten Klassen in der Voruntersuchung vorgelegt worden, so dass die aktuellen Daten aus den Klassenstufen 1 und 2 mit denen der Klasse 4 verglichen werden können. Darüber hinaus liegen die Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehmann, Peek u.a. (1995) bei Drittklasslehrern zu den Zielen ihres Leseunterrichts vor, die ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den Ergebnissen in den vierten Klassen aufweisen (siehe May 1994c, 42ff[46]).

Um die Ergebnisse der Befragung der Hamburger Viertklasslehrer mit den Ergebnissen der vorher durchgeführten bundesdeutschen Befragung der Drittklasslehrer vergleichen zu können, wurde die Methode von Lehmann u.a. (1995) übernommen, bei der nur die jeweils ersten fünf wichtigsten Ziele aus zwölf vorgegebenen nach ihrem Stellenwert in eine Reihenfolge zu bringen waren. Im Unterschied dazu sollten die Erst- und Zweitklasslehrer bei der aktuellen Befragung *alle* Ziele in eine Rangreihe bringen. Auf diese Weise wird jedes Ziel von allen Lehrern eingeschätzt und somit die Zuverlässigkeit der Skala erhöht.[47]

---

[45] Beim Vergleich zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern ergibt sich unter den insgesamt 24 erfassten Einzelzielen nur hinsichtlich eines Ziels („Sicherung eines Rechtschreib-Grundwortschatzes“) ein signifikanter Unterschied. Klassenlehrer betonen dieses Ziel stärker als Schriftsprachberater. Bei den übrigen Zielen ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede.

[46] Da die Drittklasslehrer jedoch nur nach den Zielen des Leseunterrichts und nicht nach den Zielen ihres Rechtschreibunterrichts befragt worden waren, wird auf die Einbeziehung der Ergebnisse verzichtet. Die Ergebnisse von Lehmann, Peek u.a. (1995) sind jedoch im Bericht über die Voruntersuchung (May 1994c, 43) wiedergegeben.

[47] Infolgedessen sind die Zahlenwerte beider Skalen nicht direkt vergleichbar. Denn bei der Viertklassuntersuchung werden durch die Reduzierung auf die jeweils fünf wichtigsten Items allen übrigen Items automatisch Nullwerte zugewiesen. Dadurch werden die Unterschiede zwischen Zielen, die von den Lehrern als besonders wichtig bzw. als weniger wichtig eingestuft werden, stärker betont als bei einer kompletten Einordnung aller zwölf Einzelziele. Die Rangposition der einzelnen Ziele wird von der unterschiedlichen Skalenkonstruktion jedoch kaum betroffen. Dies gilt insbesondere für die oberen Rangplätze, da diese auch bei der Auswahlmethode wegen ihrer Wichtigkeit von den meisten Lehrern nahezu vollständig eingeordnet werden. Daher wird bei der vorliegenden Analyse auf die Rangplätze der einzelnen Ziele zurückgegriffen.

Eine Analyse des Zusammenhangs der persönlichen Unterrichtsziele der Lehrer und dem Lernerfolg in ihrer Klasse erfolgt im Abschnitt über die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit (siehe Abschnitt 3.3).

3.1.2.1.1 Einzelziele für den Lese- und Schreibunterricht

Die Tabellen 3.1.2.1a und b zeigen die Rangplätze für die einzelnen Ziele im Lese- und (Recht-) Schreibunterricht nach der Lehrereinschätzungen in den Klassenstufen 1, 2 und 4, geordnet nach dem mittleren Rangplatz über alle drei Klassenstufen hinweg.

Tabelle 3.1.2.1a: Ziele des Leseunterrichts in Klasse 1, 2 und 4 (Rangplätze)

	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 4 (1993)	mittlerer Rangplatz
bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	1	1	1	1,0
Spaß am Lesen vermitteln	2	2	2	2,0
Fähigkeit, eigenständig zu lernen	3	4	3	3,3
Leseverständnis verbessern	4	3	4	3,7
Wortschatz erweitern	7	5	5	5,7
geistigen Horizont erweitern	8	7	6	7,0
emotionale Entwicklung fördern	5	8	8	7,0
unbekannte Wörter erlesen	6	6	10	7,3
kritisches Denken fördern	9	9	7	8,3
Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	12	11	9	10,7
Lesespektrum erweitern	10	10	12	10,7
Lesegeschwindigkeit erhöhen	11	12	11	11,3

Tabelle 3.1.2.1b: Ziele des Schreibunterrichts in Klasse 1, 2 und 4 (Rangplätze)

	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 4 (1993)	mittlerer Rangplatz
Spaß am Schreiben vermitteln	1	2	2	1,7
bleibendes Interesse am Schreiben	2	1	3	2,0
Sicherheit in einem Grundwortschatz	5	3	1	3,0
Fähigkeiten im Textschreiben erweitern	6	4	4	4,7
nicht-geübte Wörter schreiben können	4	5	5	4,7
Fähigkeit, eigenständig zu lernen	3	6	7	5,3
Nachdenken über Sprache anregen	7	8	6	7,0
Wortschatz erweitern	8	7	8	7,7
emotionale Entwicklung fördern	10	9	10	9,7
kritisches Denken fördern	11	10	11	10,7
geistigen Horizont erweitern	9	11	12	10,7
Schreibgeschwindigkeit erhöhen	12	12	9	11,0

Quellen: KL- und SB-Fragebogen 1995 und 1996 (Klasse 1 und 2), Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Bei den Zielen für den Leseunterricht ergibt sich über die Grundschuljahre hinweg eine relativ hohe Stabilität. Hinsichtlich der vorderen vier Ziele („Leseinteresse“, „Spaß am Lesen“, „eigenständig lernen“ und „Leseverständnis“) zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Klassenstufen. Eine deutliche Veränderung ihrer Rangposition erfahren die Leseziele „emotionale Entwicklung fördern“ und „unbekannte Wörter erlesen“, die im Laufe der Grundschulzeit an Bedeutung einbüßen. Dagegen erhöht sich der Stellenwert der Leseziele „Wortschatzerweiterung“ und „geistigen Horizont erweitern“ in den Klassenstufen 2 und 4. Dasselbe gilt für das Ziel „Fertigkeit im Vorlesen“, das allerdings weiterhin relativ weit hinten rangiert. (Die widersprüchliche Entwicklung der Ziele „unbekannte Wörter erlesen“ und „Fertigkeit im Vorlesen“ erklärt sich wohl durch die steigende Lesefertigkeit der Kinder.)

Deutlich größere Veränderungen zeigen sich bei den Rangpositionen der Ziele für den (Recht-) Schreibunterricht. Die Ziele „Spaß am Schreiben“ und „Interesse am Schreiben“ rangieren in allen Klassenstufen an vorderer Stelle. Hingegen steigt die Bedeutung des Ziels „Sicherheit in einem Grundwortschatz“ deutlich an – von Platz 5 in der ersten Klasse auf die Position 1 im vierten Schuljahr. Dies entspricht der mit der Zeit wachsenden Bedeutung des orthographisch richtigen Schreibens. Ebenso wird das Ziel „Fähigkeiten im Textschreiben“ im Laufe der Schuljahre höher gewichtet. Gleichzeitig sinkt der Stellenwert anderer Schreib-Ziele: Besonders augenfällig ist dies beim Ziel „Fähigkeit, eigenständig zu lernen“, das vom Rangplatz 3 auf 7 fällt.

3.1.2.1.2 Übergeordnete Unterrichtsziele

Die einzelnen Teilziele für den schriftsprachlichen Unterrichts lassen sich zu drei übergreifenden Ziele-Bereichen zusammenfassen, die sich sowohl auf den Leseunterricht als auch auf den Schreibunterricht mit ähnlichen Einzelzielen beziehen (siehe Übersicht 3.1.2.1c).

Übersicht 3.1.2.1c: Übergeordnete Ziele für den Lese- und Schreibunterricht

(1) Motivation stärken		
für das Lesen	und	für das Schreiben
bleibendes Interesse am Lesen entwickeln		bleibendes Interesse am Schreiben
Spaß am Lesen vermitteln		Spaß am Schreiben vermitteln
(2) spezifische Fertigkeiten entwickeln		
im Lesen	und	im Schreiben
Fertigkeit im Vorlesen entwickeln		Sicherheit in einem Grundwortschatz
Leseverständnis verbessern		nicht-geübte Wörter schreiben können
unbekannte Wörter erlesen		Schreibgeschwindigkeit erhöhen
Lesespektrum erweitern		Fähigkeiten im Textschreiben erweitern
Lesegeschwindigkeit erhöhen		
(3) allgemeine Denk-, Sprach- und Lernfähigkeiten fördern		
beim Lesen	und	beim Schreiben
Fähigkeit, eigenständig zu lernen		Fähigkeit, eigenständig zu lernen
Wortschatz erweitern		Wortschatz erweitern
geistigen Horizont erweitern		Nachdenken über Sprache anregen
emotionale Entwicklung fördern		geistigen Horizont erweitern
kritisches Denken fördern		emotionale Entwicklung fördern
		kritisches Denken fördern

Für diese übergreifenden Ziele-Bereiche wurden für jede Lehrerin aus ihren Einschätzungen der Einzelziele mittlere Rangplätze ermittelt, deren Werte Tabelle 3.1.2.1d zeigt.

Tabelle 3.1.2.1d: Übergreifende Ziele des Lese- und Schreibunterrichts in Klasse 1, 2 und 4

mittlere Rangplätze	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 4
Leseunterricht			
• Motivation	1,5	1,5	1,5
• spezifische Fertigkeiten	8,6	8,4	9,2
• allgemeine Fähigkeiten	6,4	6,6	5,8
Schreibunterricht			
• Motivation	1,5	1,5	2,5
• spezifische Fertigkeiten	6,8	6,0	4,8
• allgemeine Fähigkeiten	8,0	8,5	9,0

Quellen: KL- und SB-Fragebogen 1995 und 1996 (Klasse 1 und 2), Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Der Ziele-Bereich „Motivationsförderung“ steht in allen Klassenstufen für beide Unterrichtsfelder insgesamt an erster Stelle. Bei den anderen Ziele-Bereichen ergeben sich unterschiedliche Einordnungen und gegensätzliche Entwicklungen:

Beim Leseunterricht zielen die Lehrer nach eigener Einschätzung an zweiter Stelle auf den Ziele-Bereich „allgemeine Fähigkeiten“, und dessen Bedeutung steigt sogar von der Klassenstufe 1 bis zur vierten Klassenstufe noch etwas an. Erst an die dritte Stelle der Ziele-Bereiche setzen die Lehrer den Bereich der „spezifischen Fertigkeiten“, und dessen Stellenwert erhöht sich über die Grundschulzeit hinweg nicht.

Beim Schreibunterricht schätzen die Lehrer das Gewicht des Ziele-Bereichs „spezifische Fertigkeiten“ deutlich höher ein als beim Leseunterricht, und dieses Gewicht steigt bezüglich des Schreibunterrichts im Laufe der Schuljahre noch sichtlich an. Demgegenüber wird die Bedeutung der Ziele des Bereichs „allgemeine Fähigkeiten“ über die ganze Zeit hinweg insgesamt als eher nachrangig eingestuft.

Zusammengefasst ergibt sich, dass der Ziele-Bereich „Motivation“ für den Lese- und Schreibunterricht in der Lehrerbeurteilung deutlich an vorderster Stelle steht, und dass im Leseunterricht demnach an zweiter Stelle eher „allgemeine Fähigkeiten“ angestrebt werden, während im (Recht-) Schreibunterricht „spezifische Fertigkeiten“ höherrangig eingeschätzt werden.

3.1.2.1.3 Vergleich der Unterrichtsziele von Lehrern aus Klassen mit und ohne Schriftsprachberater

Im Abschnitt 2.2.3.2 wurde im Zusammenhang mit Einstellungsveränderungen in den Lehrerkollegien bezüglich des schriftsprachlichen Unterrichts berichtet, dass in den Schulen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, stärkere Veränderungen feststellbar sind als in Schulen ohne Schriftsprachberater. Um zu analysieren, inwieweit die Kooperation der Klassenlehrer mit Schriftsprachberatern in der Klasse zu einer Veränderung ihrer klassenbezogenen Unterrichtsziele führt, werden im Folgenden die Ziele von Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater verglichen. Dabei werden die Aussagen aus den Klassenstufen 1 und 2 zusammengefasst.

Beim Vergleich der jeweils wichtigsten fünf Einzelziele für den Lese- und Schreibunterricht (siehe Tabelle 3.1.2.1a und b) ergibt sich, dass die Klassenlehrer in Klassen ohne Schriftsprachberater im Durchschnitt das Ziel „bleibendes Interesse am Lesen“ deutlich höherrangig einstufen als die Klassenlehrer, die mit Schriftsprachberatern zusammenarbeiten. Bei den übrigen Lese- und Schreibzielen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 3.1.2.1e: Übergreifende Ziele des Lese- und Schreibunterrichts von Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

mittlere Rangplätze	Klassen ohne SB	Klassen mit SB	Effektstärke[48]
Motivation und Selbstbild	2,99	3,67	0,34
spezifische Fertigkeiten	6,78	7,14	0,21
allgemeine Fähigkeiten	7,55	6,99	-0,44
Anzahl der Lehrer	30	69	

Vergleicht man die beiden Lehrergruppen hinsichtlich der aus den Einzelzielen gebildeten übergeordneten Zielebereiche, so ergibt sich eine deutlich unterschiedliche Verteilung (siehe Tabelle 3.1.2.1e). Klassenlehrer aus Klassen ohne Schriftsprachberater favorisieren im Durchschnitt stärker die Ziele in den Bereichen „Motivation und Selbstbild“ sowie „Spezifische Fertigkeiten“, während die Klassenlehrer aus Klassen mit Schriftsprachberater die Förderung allgemeiner Fähigkeiten höher gewichten. Demnach geht mit der Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern auch eine Veränderung der Unterrichtsziele einher. Dies stützt die in Abschnitt 2.2.3.2 berichteten Ergebnisse bezüglich der im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Schriftsprachberater in den Schulen feststellbaren Einstellungsveränderungen im gesamten Kollegium.

Ob die Veränderungen in den Unterrichtszielen der kooperierenden Klassenlehrer auf die Erfahrungen mit dieser Kooperation zurückzuführen sind oder ob sich Klassenlehrer, die eine solche Kooperation eingehen, ohnehin in ihren Einstellungen von den übrigen Kollegen unterscheiden (und sich dementsprechend eher zu einer Kooperation entschließen), lässt sich aufgrund der Daten nicht klären.

3.1.2.2 Methodische Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts

Die Klassenlehrer wurden zu einigen methodischen Grundmerkmalen des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts befragt; dazu gehören u.a. die Verwendung einer Fibel bzw. eines Lehrgangs, die Dauer des täglich im Unterricht praktizierten Lesens und Schreibens sowie die Durchführung besonderer Projekte des Lesens und Schreibens. Die ausgewählten Merkmale entsprechen weitgehend jenen, die bereits in der Voruntersuchung zum PLUS erhoben worden waren, so dass ein Vergleich mit den dortigen Ergebnissen möglich wird.

Die Daten zu den erfassten Merkmalen des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts in den Klassenstufen 1 bis 4 wurden im Frühjahr 1995 bis 1999 in den beiden Längsschnittstichproben

[48] Die sog. Effektstärke ist ein Vergleichsmaßstab für die Größe des Mittelwertunterschieds – errechnet aus der Mittelwertdifferenz, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Stichproben. Eine Effektstärke bis 0,15 gilt nach Cohen (1988) als „schwacher Effekt“, eine Effektstärke über 0,35 als „starker Effekt“ (vgl. Bortz 1993).

(Welle 94 und 95) gewonnen, die Angaben zur Klassenstufe 4 aus der Voruntersuchung zum PLUS wurden im Frühjahr 1993 erhoben. Tabelle 3.1.2.2 zeigt die Stichprobengrößen für die einzelnen Klassenstufen, auf die sich die Angaben zu den Unterrichtsbedingungen beziehen.

Tabelle 3.1.2.2: Übersicht über die Klassen für die Analyse der Unterrichtsbedingungen

	Klassen mit SB	Klassen ohne SB	Klassen insgesamt
Klassenstufe 1	69	30	99
Klassenstufe 2	40	31	71
Klassenstufe 3	32	29	61
Klassenstufe 4 (98/99)	30	23	53
Klassenstufe 4 (92/93)	*	178	178

Der Rückgang der Anzahl teilnehmender Klassen geht im Wesentlichen darauf zurück, dass die Schriftsprachberater ihre Tätigkeit auf die Klassenstufen 1 und 2 konzentrieren. Da es in diesen Klassen vor allem um die im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern zu beobachtenden Veränderungen ging, nahm ein größerer Teil dieser Klassen nach Beendigung der Arbeit der Schriftsprachberater in den Klassen auf eigenen Wunsch nicht mehr an der Längsschnitterhebung teil. Bei den Klassen ohne SB macht sich hingegen der „natürliche“ Schwund bemerkbar, der bei mehrjährigen Längschnitterhebungen kaum vermeidbar ist. Einen systematischen Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe bezüglich der Höhe der Ausgangsleistungen und der Leistungssteigerungen konnte durch den Wegfall eines Teils der Stichprobe nicht festgestellt werden. Mit Ausnahme der Daten zum Anfangsunterricht, denen die Angaben aller Klassen zugrunde liegen, wurden bei den weiteren Merkmalen des Unterrichts nur solche Klassen berücksichtigt, von denen die Angaben zu mindestens drei Schuljahren vorliegen.

3.1.2.2.1 Schriftsprachlicher Anfangsunterricht

Für die Charakterisierung der methodischen Ausrichtung des Anfangsunterrichts wurden die Klassenlehrer befragt, ob sie eine Fibel einsetzen und ob die Kinder von Anfang an mit einer Anlauttabelle arbeiten.

- Einsatz einer Fibel

Der Anteil der Klassen, in denen im Anfangsunterricht eine Fibel eingesetzt wurde, beträgt in der Gesamtstichprobe aller 99 Klassen, von denen die entsprechenden Angaben vorliegen, 65

Prozent. Zum Vergleich: In der Voruntersuchung im Schuljahr 1992/93 gaben 81 Prozent der befragten Viertklasslehrer an, dass in ihrer Klasse eine Fibel eingesetzt worden sei. In zwei Dritteln der Klassen mit Fibelunterricht (65 Prozent) wird nach den Angaben von 1996/97 die „Bunte Fibel“ eingesetzt, deren frühere Ausgabe nach den Ergebnissen der Voruntersuchung 1993 noch einen höheren Anteil von 76 Prozent unter den Fibelklassen hatte.

Zwischen den Teilstichproben der Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater zeigen sich deutliche Unterschiede: Von den Klassen ohne Schriftsprachberater wurden 83 Prozent mit einer Fibel unterrichtet, dagegen liegt dieser Anteil unter den Klassen mit Schriftsprachberatern mit insgesamt 57 Prozent deutlich darunter. Der Anteil der Klassen mit Fibelunterricht nimmt in dieser Teilstichprobe offenbar im Laufe der Zeit merklich ab: in den Klassen mit Schriftsprachberatern der Welle 94 liegt der Anteil mit Fibelunterricht bei 67 Prozent, in den Klassen mit SB der Welle 95 beträgt der Anteil nur noch 51 Prozent.

Der im Vergleich zu den Ergebnissen der Voruntersuchung zu verzeichnende Rückgang der Fibel als Lehrmittel betrifft demnach nur solche Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig ist, während der Anteil der Klassen ohne Schriftsprachberater, in denen eine Fibel im Anfangsunterricht eingesetzt wurde, den entsprechenden Wert aus der Voruntersuchung sogar leicht überschreitet.

Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen der informellen Befragungen von angehenden Schriftsprachberatern während der Weiterbildungskurse, nach denen ein Teil der Schriftsprachberater der Ansicht ist, dass sich integrative Formen der Förderung und Fibelunterricht ausschließen (siehe May 1995b, Juchems 1995c). Der offenkundige Zusammenhang zwischen der Tätigkeit einer Schriftsprachberaterin in der Klasse und Tendenz zum Verzicht auf eine Fibel im Anfangsunterricht ließe sich demnach dadurch erklären, dass die Schriftsprachberater sich eher in Klassen begeben, mit deren Klassenlehrern sie in ihrer Skepsis gegenüber dem Fibelunterricht übereinstimmen, oder dass die betreffenden Klassenlehrer von den Schriftsprachberatern zu einem Unterricht ohne Fibel beeinflusst werden.

- Anlauttabelle im Anfangsunterricht

Der Einsatz einer Anlauttabelle im Anfangsunterricht ermöglicht Kindern, die das Grundprinzip der Lautschrift erkannt haben, selbstständig Wörter anhand der eigenen Artikulation zu schreiben, indem sie die benötigten Buchstabenformen mit Hilfe der Anlaute der in der Tabelle abgebildeten Begriffe erhalten. Dieses didaktische Mittel stützt insbesondere ein eigenaktives Lernen der Kinder, es macht sie teilweise unabhängig von einer vorgegebenen Reihenfolge der Bearbeitung des Alphabets im Klassenunterricht, und es fördert die Motivation derjenigen Kinder, die bereits selbstständig einige Wörter lesbar verschriften können (siehe dazu Abschnitt 3.1.1.3.1 zu Spontanschreibungen im Anfangsunterricht). In der Voruntersuchung wurde die

Verbreitung von Anlauttabellen nicht erhoben. In der aktuellen Erhebung zeigt sich, dass sich dieses Lernmittel in kurzer Zeit allgemein durchgesetzt hat und zu einem Standardlernmittel geworden ist: In 95 Prozent aller Klassen (mit oder ohne Schriftsprachberater) wurde bzw. wird eine Anlauttabelle eingesetzt. Signifikante Unterschiede zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater bestehen hier nicht. Während früher der Einsatz einer Anlauttabelle in der Regel gleichzeitig den Verzicht auf eine Fibel im Anfangsunterricht bedeutete (v.a. beim Lehrgang „Lesen durch Schreiben"), sind die Entscheidungen für die Anlauttabelle und für oder gegen die Fibel heute unabhängig voneinander. Dies hängt damit zusammen, dass mehreren Fibellehrgängen auch eine Anlauttabelle beiliegt, so dass die Lehrer Fibel und Anlauttabelle kombinieren können. Viele Lehrer verwenden jedoch gesonderte Anlauttabellen, die lehrgangsübergreifend eingesetzt werden können.

3.1.2.2.2 Leseunterricht

Als Merkmale des Leseunterrichts wurden die Klassenlehrer zur Dauer des Lesens im Rahmen des Unterrichts sowie zur Durchführung von Projekten zur besonderen Förderung des Lesens in der Klasse befragt.

- Lesedauer im Unterricht

Die Frage lautete: „Wie lange lasen die Kinder im Unterricht täglich durchschnittlich (stilles Lesen und Vorlesen)?". Die Angaben (Minuten am Tag) stellen durchschnittliche Werte für das laufende Schuljahr dar. Tabelle 3.1.2.2.2a zeigt die Ergebnisse für die Klassenstufen 1 bis 4.

Tabelle 3.1.2.2.2a: Tägliche Lesedauer im Unterricht in Klassen mit und ohne Schriftsprachberater (SB)

	alle Klassen		Klassen ohne SB		Klassen mit SB		Effekt
	M	s	M	s	M	s	stärke
Klasse 1	16,0	10,2	*	*	16,0	10,2	*
Klasse 2	24,3	16,3	18,2	7,3	29,1	19,7	0,67
Klasse 3	24,8	13,6	23,9	12,2	25,4	15,1	0,11
Klasse 4 (98/99)	24,1	13,7	20,8	12,4	26,7	14,4	0,43
Durchschnitt Klassenstufen 2-4	23,8	11,6	21,8	10,7	25,6	12,1	0,33
Klasse 4 (92/93)	17,5	10,7	*	*	*	*	*

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999, Voruntersuchung 1993.
Angaben zu den mit * bezeichneten Merkmalen wurden nicht erhoben.

Nach den Angaben der Klassenlehrer steigt die durchschnittliche Lesezeit im Unterricht insgesamt von 16,0 Minuten in Klasse 1 auf 24,3 Minuten in Klasse 2 und bleibt auf diesem Niveau bis zur vierten Klasse (24,2 Minuten). Der durchschnittlich geringere Wert in den ersten Klassen entspricht den noch nicht weit entfalteten Lesefertigkeiten der meisten Kinder dieses Alters. Nach der Aneignungsphase steigen die Leseübungszeiten deutlich an.

Im Vergleich zum Ergebnis der Voruntersuchung (17,5 Minuten) liegt die aktuell ermittelte durchschnittliche Lesedauer in den vierten Klassen von 24,2 Minuten deutlich höher.

Zwischen den Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater zeigen sich Unterschiede in der durchschnittlichen Lesezeit. Besonders in Klasse 2 lesen die Klassen mit Schriftsprachberater nach Einschätzung der Klassenlehrer mit 29,1 Minuten deutlich länger als die Klassen ohne Schriftsprachberater (18,2 Minuten) – der Unterschied beträgt hier stattliche 10,9 Minuten. In Klasse 3 und 4 verringert sich der Unterschied zwischen den Gruppen – die Differenz beträgt noch 4,9 bzw. 5,9 Minuten zugunsten der SB-Klassen. Allerdings zeigt sich in beiden Gruppen eine große Bandbreite – von 5 bis 100 Minuten (Klasse 2) bzw. 3 bis 60 Minuten (Klasse 3) täglich (!). Solche Extremwerte lassen Zweifel aufkommen, ob die Schätzungen nach vergleichbaren Maßstäben erfolgten.

• Projekte zur Leseförderung

Für die Beantwortung der Frage, welche besonderen Projekte zur Förderung des Lesens in diesem Schuljahr durchgeführt wurden, waren mehrere Antwortkategorien vorgegeben. Diese Kategorien wurden von den Lehrern durch zahlreiche weitere Angaben ergänzt. Die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Angaben sowie die Gesamtzahl der Projekte in den verschiedenen Klassenstufen zeigt Tabelle 3.1.2.2.2b.

In den meisten Klassen wird nach Lehrerangaben eine *eigene Klassenbücherei* eingerichtet; besonders häufig in der zweiten Klassenstufe (87 Prozent), wenn die meisten Kinder schon selbstständig Lektüre lesen können, und etwas weniger häufig in den Klassenstufen 3 und 4, in denen andere Formen der Leseförderung verstärkt bevorzugt werden. Ebenfalls zur Kategorie Klassenbücherei ist das Einrichten einer sog. *Bücherkiste* in der Klasse, die in Kooperation mit der örtlichen Bücherhalle regelmäßig aktualisiert wird.[49] Nach den Angaben der Lehrer wird eine solche Bücherkiste in knapp jeder zweiten Klasse eingesetzt. Ebenfalls häufig wird das regelmäßige *Vorlesen eines Buches* in der Klasse (66 bis 75 Prozent) genannt; auch diese Kategorien erzielt in allen Klassenstufen etwa gleichbleibend hohe Werte.

[49] Der Einsatz der Bücherkiste für die Leseförderung wurde erst ab Klasse 3 gezielt erhoben. Zuvor wurde die Verwendung der im Rahmen des Kooperationsprojektes zwischen der Stiftung Hamburger Öffentliche Bücherhallen (HÖB) und der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Amt für Schule) zur Verfügung gestellten Bücherkisten in einem gesonderten Forschungsprojekt der Fachhochschule für Bibliothekswesen untersucht (Kübler, Graf & Keitel 1997).

Tabelle 3.1.2.2.2b: Projekte zur Leseförderung in Klasse 1 bis 4

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
• eigene Klassenbücherei	82	87	77	72	73
• Bücherkiste in der Klasse	*	*	47	45	*
• regelmäßiges Vorlesen eines Buches	71	75	66	74	71
• Lektüre mit gezielten Fragen	33	69	82	87	*
• Buchvorstellung mit Vorlesen	38	49	57	36	*
• Büchertausch in der Klasse	11	27	16	13	34
• andere Projekte	24	41	45	43	49
mittlere Anzahl verschiedenartiger Projekte (Minimum – Maximum)	2,6 (0 – 5)	3,5 (1 – 6)	3,4 (1 – 6)	3,7 (2 – 7)	2,6 (0 – 7)

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999; Voruntersuchung 1993.
Angaben zu den mit * markierten Merkmalen wurden nicht erhoben.

Mit der Klassenstufe deutlich ansteigende Häufigkeitswerte ergeben sich bei der Kategorie *Lektürelesen mit gezielten Fragen* (von 33 Prozent in Klasse 1 auf 87 Prozent in Klasse 4). Der Grund ist sicher die anwachsende Sicherheit in der Lesefertigkeit, die es den Lehrern zunehmend ermöglicht, gezielte Leseaufträge zu vergeben. Ebenfalls von Klasse 1 bis 3 ansteigend sind die Angaben für *Buchvorstellungen* in der Klasse (Klasse 1: 38 Prozent, Klasse 3: 57 Prozent); allerdings wird diese Kategorie in Klasse 4 wieder seltener angegeben. Das „Schlusslicht“ unter den vorgegebenen Kategorien bildet der *Büchertausch in der Klasse*; diese Kategorie wird deutlich seltener genannt als die übrigen.

Die relativ hohe Zahl von Angaben unter der Rubrik „andere Leseprojekte“ (bis zu 49 Prozent) weist darauf hin, dass die vorgegebenen Kategorien die Vielfalt der realisierten Leseprojekte nur teilweise erfassen. Häufiger wurden genannt: regelmäßige *Buchausleihe* aus der Schülerbücherei oder aus der Bücherhalle; *Bücherbus*; Einrichtung von *Lesestunden*, in der alle Kinder für sich lesen, z.T. auch in der gesonderten *Leseecke*; *gezielte Leseangebote* zu Sachunterrichtsthemen oder aus der Lernwerkstattarbeit; *Autorenlesungen*; Durchführung einer *Lesenacht* oder eines *Lesewettbewerb*s (z.B. auf Schulfesten).

Zählt man die Angaben der Klassenlehrer in einzelnen Rubriken zusammen, so ergibt sich im ersten Schuljahr eine mittlere Anzahl von 2,6 verschiedenartigen Leseprojekten mit einer Streuweite von 0 bis 5. Diese Durchschnittszahl steigt bis zur vierten Klasse auf durchschnittlich 3,7 Leseprojekte an. Der in der Voruntersuchung in vierten Klassen ermittelte Wert liegt bei durchschnittlich 2,6 Leseprojekten[50]. Während im ersten Schuljahr 9 Prozent der Klassenlehrer angeben, kein besonderes Leseprojekt durchgeführt zu habe, trifft dies in den Klassenstufen 2 bis 4 auf keine einzige Klasse zu; bei der Voruntersuchung gaben in der vierten Klasse 2 Pro-

[50] Beim Vergleich der durchgeführten Leseprojekte zwischen den Klassen der aktuellen Befragung und der Voruntersuchung in vierten Klassen muss berücksichtigt werden, dass teilweise andere Items für die Viertklasslehrer vorgegeben waren, so dass auch die Zahl der verschiedenartigen Projekte nur bedingt vergleichbar ist.

zent der Lehrer kein einziges Projekt an. Wie schon bei den Durchschnittslesezeiten in den Klassen belegen die Zahlenangaben zu den Leseprojekten den Trend, dass eine gezielte Förderung des weiterführenden Lesens meist in der zweiten Klassenstufe einsetzt.

Tabelle 3.1.2.2.2c: Anzahl von Leseprojekten in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

Mittlere Häufigkeiten in den Schuljahren 1 bis 4	Klassen ohne SB	Klassen mit SB	Effektstärke
• eigene Klassenbücherei	0,74	0,85	0,33
• Bücherkiste in der Klasse	0,46	0,48	0,05
• regelmäßiges Vorlesen eines Buches	0,79	0,68	-0,28
• Lektüre mit gezielten Fragen	0,79	0,64	-0,39
• Buchvorstellung mit Vorlesen	0,55	0,40	-0,26
• Büchertausch in der Klasse	0,17	0,18	0,05
• andere Projekte	0,41	0,31	-0,25
mittlere Anzahl verschiedenartiger Projekte	3,58	3,14	-0,34

Beim Vergleich der *Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater* ergibt sich hinsichtlich der Anzahl der durchgeführten Leseprojekte über alle Schuljahre hinweg ein zahlenmäßiger Vorteile zu Gunsten der Klassen ohne Schriftsprachberater, in denen pro Schuljahr durchschnittlich 3,6 verschiedene Leseprojekte durchgeführt wurden, gegenüber durchschnittlich 3,1 Projekten in den Klassen mit SB (siehe Tabelle 3.1.2.2.2c). Allerdings ist in beiden Gruppen die Bandbreite relativ hoch, so dass der Unterschied die statistische Signifikanz knapp verfehlt ($p = .07$). Während sich in den beiden ersten Klassenstufen kein erkennbarer Unterschied zeigt (in beiden Gruppen durchschnittlich 3,5 Projekte), führen die Klassen, in denen keine Schriftsprachberaterin tätig ist, nach Angaben ihrer Klassenlehrer ab dem dritten Schuljahr insgesamt mehr Leseprojekte durch als die Klassen mit Schriftsprachberatern (Mittelwert 3,7 gegenüber 3,0). Auf alle vier Grundschuljahre bezogen ergibt sich lediglich beim Anteil der Klassen mit eigener Klassenbücherei ein leichter Vorteil zugunsten der Klassen mit Schriftsprachberater; bei allen übrigen Kategorien zeigen sich entweder keine Unterschiede oder etwas höhere Anteile bei den Klassen ohne Schriftsprachberater.

Angesichts der besonderen Bedeutung, die im PLUS der Leseförderung beigemessen wird, überrascht dieser den Erwartungen widersprechende Befund. Die Ursache für die unterschiedliche Zahl der Leseprojekte in beiden Gruppen lässt sich aufgrund der hier vorliegenden Daten nicht abschließend klären. Jedoch ergibt sich die Tendenz, dass in den höheren Klassenstufen, in denen die Schriftsprachberater meist nicht mehr intensiv in den Klassen tätig sind, die Aktivitäten zur Leseförderung in den betreffenden Klassen im Vergleich zu den anderen etwas zurückgeht. Dies könnte so interpretiert werden, dass in diesen Klassen die ausbleibenden Initiativen der Schriftsprachberater zu einem relativen Rückgang der Leseprojekte führten, während

in den Klassen ohne Schriftsprachberater die Klassenlehrer von Beginn an die Projekte selbst initiieren müssen und diese Aktivitäten in den höheren Klassenstufen eher fortsetzen.

3.1.2.2.3 Rechtschreibunterricht

Zur Beschreibung ihres Rechtschreibunterrichts wurden die Klassenlehrer befragt, ob in der Klasse ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt wird, ob ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz eingeübt wird und ob die Kinder mit einem Wörterbuch arbeiten. Die Angaben in Tabelle 3.1.2.2.3 beziehen sich jeweils auf die prozentuale Häufigkeit der Klassen, in denen die entsprechenden Fragen mit „ja“ beantwortet wurden.

Tabelle 3.1.2.2.3: Merkmale des Rechtschreibunterrichts

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4 (1998/99)	Klasse 4 (1993)[51]
Einsatz eines Rechtschreiblehrganges	25,6	72,5	77,1	80,4	(77,4)
Einüben eines bestimmten Grundwortschatzes	60,0	68,7	62,3	52,0	(62,4)
Arbeit mit einem Wörterbuch	45,4	52,2	86,9	80,8	*

Quelle: KL-Fragebogen

- Einsatz von Rechtschreiblehrgängen

Im ersten Schuljahr wird nur in einer Minderheit von ca. 26 Prozent der Klassen ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt, und die meisten der betreffenden Lehrer meinen damit Teile eines integrierten Lehrgangskonzepts für den Anfangsunterricht (z.B. „Fu und Fara“) – in wenigen ersten Klassen werden bereits gesonderte Rechtschreibmaterialien (z.B. Wortlistentraining) eingesetzt.

In den meisten Klassen erfolgt der Einsatz eines gesonderten Rechtschreiblehrgangs erst ab dem zweiten Schuljahr, so dass hier der Anteil auf ca. 73 Prozent steigt und bis zum vierten Schuljahr auf ca. 80 Prozent anwächst. Dieser Wert entspricht in etwa dem in den vierten Klassen im Rahmen der Voruntersuchung ermittelten Wert von ca. 77 Prozent. Anders als beim Fibeleinsatz (siehe Abschnitt 3.1.2.2.2) ist die Verwendung von Rechtschreiblehrgängen demnach seit 1993 nicht zurückgegangen. Der mit Abstand am häufigsten verwendete Rechtschreiblehrgang („Schreiben und Rechtschreiben“) nimmt einen Anteil von ca. 60 Prozent unter

[51] Die Angaben zur Klasse 4 beziehen sich auf den Einsatz in der Grundschule überhaupt, also ggf. auch auf den früheren Einsatz in den Klassenstufen 1 bis 3. Dadurch können die Zahlen vergleichsweise höher bzw. niedriger ausfallen, als wenn nur nach dem Einsatz im vierten Schuljahr gefragt worden wäre.

den Lehrgängen ein. Damit ist die beherrschende Stellung dieses Lehrgangs im Vergleich zu dem in der Voruntersuchung ermittelten Anteil von ca. 43 Prozent noch angewachsen.

Da das Rechtschreibtraining über die gesamte Grundschulzeit hinweg stattfindet, werden in diesem Bereich – im Unterschied zur Fibel, die nur im Anfangsunterricht verbreitet ist – in allen Klassenstufen spezielle Lehrgänge eingesetzt. Daher ist es sinnvoll, für den Vergleich zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater den Einsatz von Rechtschreiblehrgängen über die gesamte Grundschulzeit zu berücksichtigen. Dabei ergibt sich in der Gruppe ohne Schriftsprachberater über die gesamte Zeit ein deutlich höherer Anteil von 76 Prozent, die einen Rechtschreiblehrgang verwenden, während dieser Anteil in der Gruppe ohne Schriftsprachberater im Mittel pro Klassenstufe lediglich 58 Prozent beträgt.

- Rechtschreibgrundwortschatz

Die Frage, ob in ihrer Klasse ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz geübt werde, beantworten 60 Prozent der Klassenlehrer aus ersten Klassen positiv. In der zweiten Klasse steigt dieser Anteil auf fast 69 Prozent und sinkt anschließend wieder auf 52 Prozent in Klasse 4. In der Voruntersuchung lag der entsprechende Anteil (allerdings auf die gesamte Grundschulzeit bezogen) bei 62 Prozent.

In der Mehrzahl der Fälle wird auf den Grundwortschatz verwiesen, der dem eingesetzten Rechtschreiblehrgang zugrunde liegt. Klassenbezogene Grundwortschätze werden nur in wenigen Klassen verwendet. Beim Vergleich der Klassen mit bzw. ohne SB ergeben sich hier über die gesamte Grundschulzeit hinweg nur geringfügige Unterschiede bei den Anteilen der Klassen mit Grundwortschatz (61 bzw. 63 Prozent).

- Arbeit mit dem Wörterbuch

Der Erwerb der Techniken zum Umgang mit einem Wörterbuch stellt eine wirksame Hilfe zum selbstständigen Schreiben und zur Erweiterung der orthographischen Kenntnisse dar. Von Bedeutung für das selbstständige orthographische Lernen stellt das Wörterbuch damit in gewisser Weise eine Fortsetzung bzw. Erweiterung der Anlauttabelle dar. Während die Kinder mit letzterer selbstständig lesbare Schreibungen anhand ihrer Artikulation produzieren können, ermöglicht ihnen das Wörterbuch die eigenständige Klärung orthographischer Zweifelsfälle, so dass sie auf diese Weise auch solche Wörter richtig schreiben können, die noch nicht Teil ihres gesicherten Schreibwortschatzes sind.

Wie Tabelle 3.1.2.2.3 zeigt, wird nach Angaben der Klassenlehrer in ca. 45 Prozent der ersten Klassen bereits mit einem Wörterbuch gearbeitet. Dieser Anteil steigt auf 52,2 Prozent im

zweiten Schuljahr. Eine fast durchgängige Verbreitung erfährt die Arbeit mit dem Wörterbuch in der dritten Klassenstufe, in der ca. 87 Prozent der Klassen ein Wörterbuch verwenden. In der Voruntersuchung in vierten Klassen war dieses Merkmal nicht erfragt worden.

Die Einführung in den Gebrauch des Wörterbuchs geschieht in Klassen ohne SB früher und insgesamt häufiger als in Klassen mit SB. In der Klassenstufe 1 werden bereits 58,6 Prozent der Klassen ohne SB mit dem Wörterbuch vertraut gemacht, während dies nur auf 39,7 Prozent der ersten Klassen mit SB zutrifft. Und über alle Grundschuljahre hinweg beträgt der mittlere Anteil der Klassen mit Wörterbuch in der Gruppe ohne SB 71,5 Prozent, in den Klassen mit SB beträgt der entsprechende Anteil lediglich 54,8 Prozent. Dies spricht dafür, dass in den Klassen ohne SB tendenziell früher und durchgängiger Wert auf eine selbstständige Erarbeitung der orthographisch richtigen Schreibungen gelegt wird.

3.1.2.2.4 Textschreiben im Unterricht

Zur Beschreibung des auf Textkompetenz hinzielenden Schreibunterrichts wurden die Klassenlehrer nach dem Umfang des Schreibens im Unterricht sowie nach den durchgeführten Schreibprojekten befragt.

- Dauer des Schreibens im Unterricht

Um zu erkunden, welchen Stellenwert das Schreiben im Unterricht einnimmt, war in der Voruntersuchung in vierten Klassen nach der Menge des Geschriebenen gefragt worden. Dabei ergab die Auswertung, dass etliche Lehrer Schwierigkeiten mit der Schätzung der wöchentlich geschriebenen Seitenzahl hatten. Bei einem Mittelwert von 6,0 Seiten DIN A5 ergaben sich Schwankungen von einer bis zu 25 Seiten. Als Konsequenz daraus wurde bei der aktuellen Erhebung nach der *wöchentlichen Dauer* des Schreibens im Unterricht gefragt. Infolgedessen sind die Ergebnisse beider Erhebungen nicht direkt vergleichbar.

Allerdings scheint auch die Schätzung der Schreibdauer im Unterricht Probleme aufzuwerfen: Die Bandbreite der wöchentlichen Gesamtdauer ist in allen Klassenstufen sehr hoch, z.B. in der vierten Klassenstufe von 2 bis 14,0 Wochenstunden (siehe Tabelle 3.1.2.2.4a). Möglicherweise legen die befragten Lehrer unterschiedliche Maßstäbe dafür an, was als Schreibtätigkeit zu definieren ist, weil die Fragen nicht hinreichend operationalisiert sind.

Tabelle 3.1.2.2.4a: Wöchentliche Dauer verschiedener Formen des Schreibens im Unterricht

Mittlere Zahl der Unterrichtsstunden	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
Freies Schreiben/ Aufsätze	1,9	1,4	1,4	1,6
Abschreiben	1,1	1,3	1,2	1,1
Diktate	0,3	0,7	0,8	1,0
Lückentexte	0,7	0,7	0,6	0,5
Schreiben am Computer	*	*	0,1	0,2
andere Schreibaufgaben	0,2	0,4	0,5	0,5
Gesamtdauer des Schreibens (Mittelwert) (Minimum – Maximum)	4,2 (0,5 – 11,0)	4,4 (1,3 – 10,5)	4,5 (2,5 – 10,0)	4,8 (2,0 - 14,0)

Quellen: KL-Fragebogen • * Merkmal wurde nicht gezielt erfragt.

Rechnet man alle Angaben der Lehrer zur Dauer der einzelnen Schreibaufgaben zusammen, so ergibt sich ein leicht ansteigender Trend von 4,2 Wochenstunden in Klasse 1 auf insgesamt 4,8 Stunden in Klasse 4. Dabei muss berücksichtigt werden, dass gleiche Zeitangaben angesichts der über die Zeit wachsenden Schreibfertigkeiten unterschiedliche Umfänge des Geschriebenen bedeuten. In Klasse 4 wird selbstverständlich in der gleichen Zeit viel mehr Text geschrieben als in den Anfangsklassen; der zeitliche Anteil des Schreibens am gesamten Deutschunterricht erhöht sich jedoch verhältnismäßig wenig.

Die Gesamtschreibdauer setzt sich aus mehreren Teiltätigkeiten zusammen, deren Dauer über die Grundschulzeit hinweg unterschiedliche Trends aufweisen. Den größten Anteil nimmt in allen drei Klassenstufen das *freie Schreiben* bzw. das *Aufsatzschreiben* ein, dessen mittlere Dauer zwischen 1,9 Wochenstunden in Klasse 1 und 1,4 Stunden in den Klassenstufen 2 und 3 beträgt. An zweiter Stelle der einzelnen Zeitanteile folgt das *Abschreiben* mit einer mittleren Dauer von 1,1 bis 1,3 Wochenstunden. Erwartungsgemäß ergibt sich für den Zeitanteil des *Diktatschreiben*s nach dem ersten Schuljahr (0,3 Stunden) ein kontinuierlicher Anstieg bis auf durchschnittlich 1,0 Wochenstunden in Klasse 4. Darin drückt sich das deutlich wachsende Gewicht des Rechtschreibtrainings im Deutschunterricht aus.

Demgegenüber geht die mittlere Dauer der Bearbeitung von *Lückentexte*n im Laufe der Grundschulzeit von 0,7 Stunden (Klasse 1) auf 0,5 Stunden (Klasse 4) etwas zurück.

Ansteigend ist die Dauer „anderer Schreibaufgaben“ – von 0,2 Stunden in Klasse 1 auf 0,5 Stunden in den Klassen 3 und 4. Unter dieser Rubrik werden u.a. Arbeiten mit der Schreibkartei, schriftliche Grammatikaufgaben oder Bearbeiten von Arbeitsblättern zu Sachthemen genannt. Das Schreiben am Computer, das erst ab Klasse 3 gezielt abgefragt wurde, nimmt mit durchschnittlich 0,1 bzw. 0,2 Wochenstunden in den meisten Klassen noch keinen oder einen gering Platz ein.

Tabelle 3.1.2.2.4b: Mittlere Dauer des Schreibens im Unterricht in Klassen mit und ohne Schriftsprachberater (SB)

Mittlere Wochenstundenzahl	alle Klassen		Klassen ohne SB		Klassen mit SB		Effekt
in den Klassen 1 bis 4	M	s	M	s	M	s	stärke
Freies Schreiben/ Aufsätze	1,55	0,91	1,36	0,75	1,65	0,97	0,31
Abschreiben	1,19	0,69	1,20	0,54	1,18	0,76	-0,03
Diktate	0,72	0,53	0,82	0,51	0,67	0,54	-0,28
Lückentexte	0,65	0,74	0,55	0,40	0,70	0,87	0,20
Schreiben am Computer (Kl. 3-4)	0,20	0,35	0,16	0,35	0,22	0,35	0,16
Mittlere Gesamtdauer des Schreibens	4,56	1,74	4,61	1,39	4,53	1,90	-0,04

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999

Beim Vergleich zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater (Tabelle 3.1.2.2.4b) ergibt sich hinsichtlich der mittleren Gesamtdauer des Schreibens über alle Schuljahre hinweg kein signifikanter Unterschied. Allerdings werden in beiden Gruppen etwas unterschiedliche Akzente bei den einzelnen Formen der Schreibaufgaben gesetzt: In den Klassen mit Schriftsprachberatern wird im Durchschnitt längere Zeit mit freiem Schreiben bzw. Aufsatzschreiben verbracht (1,65 gegenüber 1,35 Wochenstunden), während in den Klassen ohne Schriftsprachberater im Mittel mehr Zeit für das Diktatschreiben (im Durchschnitt 0,82 gegenüber 0,67 Stunden) verwendet wird.

- Projekte zur Förderung des Schreibens

Bei der Frage, ob es im laufenden Schuljahr besondere Vorhaben zur Förderung des selbstständigen Schreibens gab, wurden die vorgegebenen Antwortkategorien von den Lehrern durch vielfältige Angaben ergänzt. Um ein möglichst hohes Maß an Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden trotz der hohen Zahl an Ergänzungen keine zusätzlichen Kategorien gebildet, um nicht verschiedene Arten von Antworten (multiple-choice-Reaktionen und freie Ergänzungen) zu vermischen. Tabelle 3.1.2.2.4c zeigt die aktuellen Ergebnisse für die Klassenstufen 1 bis 4 sowie ergänzend Teile der Ergebnisse aus der Befragung der Viertklasslehrer im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS.

Insgesamt am häufigsten wird die Einrichtung eines *Klassenbriefkasten*s genannt (32 bis 49 Prozent), besonders häufig in den Klassenstufen 1 und 2. An zweiter Stelle der Einzelprojekte folgt die Gestaltung einer *Wandzeitung* zu einem bestimmten Thema, deren Häufigkeit von der ersten Klassenstufe (ca. 26 Prozent) bis zur vierten Klasse (42 Prozent) kontinuierlich anwächst. Dahinter treten die anderen Projekte deutlich zurück. Der Anteil der Klassen, in denen eine *Klassenzeitung* gestaltet wird, steigt bis zur vierten Klasse immerhin auf 19 Prozent. Diese Zahl liegt allerdings noch deutlich hinter dem in der Voruntersuchung ermittelten Anteil von 29 Prozent. Dies gilt auch für das *Briefeschreiben* an andere Klassen, das in der aktuellen Unter-

suchung nur einen Anteil von bis zu 9 Prozent der Klassen erreicht (Voruntersuchung: 29 Prozent).[52]

Tabelle 3.1.2.2.4c: Projekte zur Förderung des Schreibens in Klasse 1 bis 4

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
Klassenbriefkasten	44	49	40	32	*
Wandzeitung zu bestimmten Themen	26	36	40	42	*
Klassenzeitung	5	13	18	19	(29)
Brieffreundschaft mit einer anderen Klasse	5	7	8	9	(29)
andere Schreibprojekte	54	60	60	45	*
mittlere Anzahl verschiedener Schreibprojekte (Minimum – Maximum)	1,3 (0 – 3)	1,7 (0 – 5)	1,7 (0 – 4)	1,5 (0 - 4)	1,2 (0 – 5)

Quellen: KL-Fragebogen 1995 bis 1999; Voruntersuchung 1993.
Angaben zu den mit * markierten Merkmalen wurden nicht erhoben.

In der Kategorie „andere Schreibprojekte“, die noch häufiger angekreuzt wurde als die vorgegebenen Kategorien, werden zahlreiche verschiedene Einzelprojekte aufgeführt. In der ersten und zweiten Klassenstufe sind dies u.a. das Erstellen von „Ich“-Büchern oder von Geschichtenbüchern, das Schreiben von Lesetagebüchern oder von Klassenreisebüchern sowie das Gestalten von Texten zu Bildern. In den Klassenstufen 3 und 4 werden häufiger Projektbeschreibungen, Wettbewerbsbeiträge oder Sachkundemappen genannt, vereinzelt kommt auch schon der Hinweis auf das Schreiben von E-Mails vor.

Zur Ermittlung eines Summenwertes wurden alle Angaben in verschiedenen Kategorien addiert, so dass sich ein Maximalwert von 5 ergibt. Diese Gesamtzahl der in der Klasse durchgeführten Schreibprojekte steigt im Durchschnitt von 1,3 im ersten Schuljahr auf 1,7 im zweiten und dritten Schuljahr und geht im vierten Schuljahr auf 1,5 Projekte zurück. Ein direkter Vergleich mit dem in den vierten Klassen der Voruntersuchung ermittelten Durchschnittswert von 1,2 ist nur bedingt möglich, da sich der Gesamtwert aus teilweise anderen Kategorien zusammensetzt.

Aus den Angaben der Tabelle 3.1.2.2.4c geht ebenfalls hervor, dass die Bandbreite der Zahl der Schreibprojekte in allen Klassenstufen ziemlich groß ist – von überhaupt keinem Schreibprojekt bis zu 3 bis 5 verschiedenen Projekten in einem Schuljahr in verschiedenen Klassen. Im Vergleich zu der mittleren Zahl der in den Klassen durchgeführten Leseprojekte von 2,6 bis 3,5 (siehe Tabelle 3.1.2.2.2b) fällt die durchschnittliche *Anzahl verschiedener Schreibprojekte* (1,3 bis 1,7) geringer aus. Diese Tendenz zeigte sich bereits in der Voruntersuchung in vierten Klassen (durchschnittlich 2,6 Leseprojekte zu 1,2 Schreibprojekten). Auch der in der Voruntersuchung ermittelte Anteil von ca. 20 Prozent der vierten Klassen, die nach Angaben der Lehrer

[52] Beim Vergleich mit den Daten der Voruntersuchung ist allerdings zu berücksichtigen, dass den Klassenlehrern 1993 teilweise andere Kategorien vorgegeben wurden, so dass sich die Antworten entsprechend anders verteilen (siehe May 1994c, S. 60f).

überhaupt *kein besonderes Projekt* zur Förderung des Schreibens durchführten, wird in der aktuellen Erhebung bestätigt: In den ersten Klassen beträgt dieser Anteil 18 Prozent und steigt bis zur vierten Klasse noch leicht auf 23 Prozent an. Das heißt, dass sich der Anteil der Grundschulklassen, in denen nach den Angaben der Klassenlehrer überhaupt kein besonderes Projekt zur Förderung des selbstständigen Schreibens durchgeführt wird, seit der Voruntersuchung nicht verringert hat.

Im Vergleich dazu gaben bezüglich der Leseprojekte lediglich 9 Prozent der Erstklassenlehrer an, kein einziges Projekt durchgeführt zu haben, während im zweiten und dritten Schuljahr alle befragten Klassen mindestens ein Leseprojekt durchführten (vgl. Abschnitt 3.1.2.2.2).

Ein Vergleich der Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater hinsichtlich der Gesamtzahl verschiedenartiger Schreibprojekte über die vier Grundschulklassen hinweg fällt tendenziell zugunsten der PLUS-Klassen aus: Durchschnittlich werden in diesen Klassen jährlich 1,8 verschiedene Schreibprojekte durchgeführt, in den Klassen ohne Schriftsprachberatern sind es durchschnittlich 1,4 Projekte; wegen der großen Bandbreite innerhalb der beiden Gruppen ist der Unterschied jedoch nur fraglich signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p = .09$).

3.1.2.2.5 Überprüfung des Leistungsstands durch Klassenarbeiten

Im Zusammenhang mit den teilweise ernüchternden Ergebnissen neuerer Leistungsvergleiche zwischen verschiedenen Staaten und Bundesländern (Baumert, Lehmann u.a. 1997; OECD 1997, 1998) werden verschiedene Maßnahmen für eine verstärkte Überprüfung des Leistungsstandes erörtert (z.B. Demmer 1997; Kerstan 1999; Metzner & Olfen 1999). In Hamburg wurden z.B. Vergleichsarbeiten in den wichtigsten Schulfächern eingeführt sowie eine Erhöhung der Zahl der jährlich durchzuführenden Klassenarbeiten beschlossen. Von einigen Autoren wird jedoch gegenüber einer Vermehrung von Klassenarbeiten eher Skepsis geäußert (Brügelmann 1998; Kuhle & Bartnitzky 1998; Schwarz 1998), da diese eher oberflächliches Wissen erfassen und ihr Nutzen für die Förderung grundlegender Qualifikationen nicht evident sei.

Um die gegenwärtige Praxis der Klassenarbeiten zur Erfassung der Leistungen im Fach Deutsch zu erkunden und zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zum Lernerfolg der Kinder gibt, wurden die Klassenlehrer ergänzend zu ihrer Handhabung der schriftlichen Leistungsüberprüfungen befragt (siehe Anhang A1 FB Kl.arb.).

Die Fragen beziehen sich auf folgende vier Themen:

(a) Häufigkeit und Umfang der schriftlichen Klassenarbeiten in Klasse 3 und 4

(b) Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung

(c) Vorbereitung und Hilfen bei der Ausführung

(d) Differenzierung bei Klassenarbeiten, insbesondere für leistungsschwache Kinder

Die Befragung beschränkt sich auf die Klassenstufen 3 und 4, da in Hamburg in den ersten beiden Schuljahren keine schriftlichen Klassenarbeiten vorgeschrieben sind.[53] Neben den Ergebnissen in der *Gesamtstichprobe* (n = 22) berücksichtigt die Darstellung die Frage, ob sich die Praxis im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS verändert hat. Deshalb werden bei den Häufigkeiten und Anteilen jeweils die *Klassen mit bzw. ohne SB* (n = 15 bzw. 7) verglichen. Zudem wird der Fragestellung nachgegangen, ob sich zwischen der Handhabung der Klassenarbeiten und dem Lernzuwachs ein Zusammenhang besteht. Dazu wurde die Teilstichprobe nach den Werten für den mittleren Lernzuwachs der gesamten Klasse und der Kinder mit anfänglich schwachen Leistungen medianhalbiert und die *Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg* (jeweils n = 11) verglichen.[54]

(a) Häufigkeit und Umfang der schriftlichen Klassenarbeiten

Tabelle 3.1.2.2.5a zeigt, wie häufig in den Klassen 3 und 4 schriftliche Klassenarbeiten für die Bereiche Rechtschreibung und Grammatik sowie schriftliche Darstellung durchgeführt wurden. Darüber hinaus wird der Anteil benoteter Klassenarbeiten sowie die Länge der Diktate angegeben.

Nimmt man alle Klassen zusammen, so werden in den Klassen 3 und 4 nach den Angaben der Lehrer jährlich ca. 19 bis 20 Klassenarbeiten im Fach Deutsch geschrieben. Die Bandbreite reicht von 7 bis 39 Arbeiten pro Jahr. Die Zahl der Klassenarbeiten im Teilbereich Rechtschreibung und Grammatik ist mit ca. 11 bis 12 noch etwas höher als die durchschnittlich ca. 7 bis 8 Überprüfungen der schriftlichen Darstellung. Der Anteil benoteter Klassenarbeiten beträgt durchschnittlich 56 bzw. 63 Prozent. Darunter befinden sich Klassen, in denen im dritten und vierten Schuljahr keine einzige Klassenarbeit benotet wird, sowie Klassen, in denen alle Arbeiten benotet werden.[55]

Beim Vergleich der Klassen mit bzw. ohne SB ergeben sich keine großen Unterschiede bei der Häufigkeit der Klassenarbeiten; lediglich in Klasse 3 werden in Klassen mit SB im Mittel etwas häufiger schriftliche Darstellungen durchgeführt (M = 8,9 gegenüber 7,1). Demgegenüber ist

---

[53] Da diese Befragung erst nach Abschluss der übrigen Erhebungen in Welle 95 kurz vor Ende des Schuljahres durchgeführt wurde, fiel der Rücklauf mit n = 22 (d.h. ca. 42 Prozent der Stichprobe) deutlich geringer aus als bei den übrigen Befragungen. Dennoch unterscheidet sich die Auswahl der Klassen leistungsmäßig nicht von der Gesamtstichprobe.

[54] Der Lernerfolg der Klassen wurde hier aus dem mittleren Lernzuwachs in der Rechtschreibleistung der Klasse insgesamt sowie der ursprünglich leistungsschwachen Kinder über die gesamte Grundschule hinweg bestimmt. Zur Operationalisierung siehe Abschnitt 1.4.3.2.

[55] In Hamburg hängt die Frage der Benotung der Klassenarbeiten mit der Notengebung in den Zeugnissen zusammen. Über die Form der Zeugnisbeurteilung (Noten- oder Berichtszeugnisse) entscheiden die Eltern für jeweils ein Schuljahr.

im dritten Schuljahr der Anteil der benoteten Arbeiten in der Gruppe der Klassen mit SB mit 54 Prozent etwas niedriger als in Klassen mit SB (62 Prozent).

Tabelle 3.1.2.2.5a: Häufigkeit der schriftlichen Klassenarbeiten in Klasse 3 und 4

Überprüfungsgebiete	alle Klassen				Vergleich von Klassen			Lernerfolg der Klasse[1]		
					o. SB	mit SB	Effekt-	niedrig	hoch	Effekt-
	M	s	min	max	M	M	stärke[2]	M	M	stärke[2]
Rechtschreibung und Grammatik										
Anzahl Klasse 3	10,7	5,7	4	30	11,4	10,3	-0,19	11,5	9,8	-0,30
Anzahl Klasse 4	12,2	6,8	5	33	12,0	12,3	0,04	13,7	10,6	-0,45
Gesamtanzahl Klasse 3 und 4	22,9	11,5	9	60	23,4	22,6	-0,07	25,3	20,4	-0,42
schriftliche Darstellungen										
Anzahl Klasse 3	8,4	3,6	3	18	7,1	8,9	0,49	9,1	7,6	-0,40
Anzahl Klasse 4	7,4	3,4	0	12	7,3	7,5	0,07	7,4	8,2	0,15
Gesamtanzahl Klasse 3 und 4	15,8	5,3	6	26	14,4	16,5	0,38	16,5	15,8	-0,11
alle Klassenarbeiten zusammen										
Anzahl Klasse 3	19,0	6,9	7	34	18,6	19,3	0,10	20,6	17,4	-0,46
Anzahl Klasse 4	20,1	7,0	9	39	19,3	20,5	0,17	21,5	18,6	-0,41
Gesamtanzahl Klasse 3 und 4	39,1	13,7	16	68	37,9	39,7	0,14	42,2	36,1	-0,45
Anteil benoteter Klassenarbeiten										
benoteter Anteil in Klasse 3 (%)	56,4	41,3	0	100	62,3	53,7	-0,21	49,6	63,2	0,33
benoteter Anteil in Klasse 4 (%)	63,0	38,7	0	100	63,2	62,9	-0,01	63,0	63,0	0,00
Gesamtanteil Klasse 3 und 4 (%)	60,0	38,1	0	100	62,8	58,7	-0,11	56,9	63,1	0,16
Länge der Diktate (Wörterzahl)										
Anzahl Wörter in Klasse 3	62,1	14,7	25	90	61,1	62,6	0,11	57,5	67,3	0,67
Anzahl Wörter in Klasse 4	90,1	20,1	35	130	86,4	91,9	0,27	82,5	98,5	0,80
Anzahl Klassen	22				7	15		11	11	

1 Mittlerer Lernzuwachs in der gesamten Grundschule (Klasse insgesamt und leistungsschwache Kinder)

2 Effektstärke des Mittelwertsunterschieds zwischen den Vergleichsgruppen. Positive Werte bedeuten, dass jeweils die Mittelwerte der Klassen mit SB bzw. der Klassen mit hohem Lernerfolg höher ausfallen.

Vergleicht man die beiden Gruppen mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg in der Rechtschreibung, so fällt ins Auge, dass in den Klassen mit hohem Lernzuwachs insgesamt weniger Klassenarbeiten geschrieben werden (im Mittel 36,1 gegenüber 42,2 in beiden Schuljahren), dass diese jedoch in Klasse 3 häufiger benotet werden (zu 63,2 Prozent gegenüber 49,6 Prozent). Demnach führen Lehrer in lernerfolgreichen Klassen eher seltener schriftliche Klassenarbeiten durch, bewerten diese jedoch häufiger in Form von Noten verbindlicher.

Die mittlere Länge der Diktate steigt von 62,1 Wörtern in Klasse 3 deutlich auf durchschnittlich 90,1 Wörter in Klasse 4. Die Bandbreite zwischen den Klassen ist beträchtlich, sie beträgt im dritten Schuljahr 25 bis 90 Wörter und im vierten Schuljahr 35 bis 130 Wörter. Hier ergeben sich nur geringe Unterschiede zwischen Klassen mit bzw. ohne SB, jedoch deuten die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen der Länge der Diktate und dem Lernzuwachs in den

Klassen hin: In Klassen mit hohem Lernerfolg werden im Durchschnitt signifikant längere Diktate geschrieben als in den übrigen Klassen.

(b) Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung

Die Klassenlehrer wurden gebeten, die Formen der Leistungsüberprüfungen zu skizzieren, die sie als Klassenarbeiten einsetzen. Dabei wurde zwischen Formen für die Überprüfung der schriftlichen Darstellung und der Überprüfung der Rechtschreibung unterschieden. Die freien Antworten der Lehrer wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und zu Kategorien zusammengefasst. Tabelle 3.1.2.2.5b zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Formen der Leistungsüberprüfung.

Tabelle 3.1.2.2.5b: Formen der schriftlichen Leistungsüberprüfung

Prozentanteil von Klassen, in denen die aufgeführte Form der Leistungsüberprüfung angewendet werden	alle Klassen	Vergleich Klassen o. SB	Vergleich Klassen mit SB	Lernerfolg[1] niedrig	Lernerfolg[1] hoch
Überprüfung der schriftliche Darstellung					
• Nacherzählungen	68 %	57 %	73 %	64 %	73 %
• Bildergeschichten	59 %	71 %	53 %	64 %	55 %
• Thema vorgegeben	55 %	29 %	75 %	55 %	55 %
• Beschreibung	50 %	14 %	67 %	45 %	55 %
• Bericht über Erlebnisse	50 %	57 %	47 %	45 %	55 %
• Weitererzählungen	41 %	57 %	33 %	45 %	36 %
• Freies Schreiben, Phantasiegeschichten	36 %	0 %	53 %	36 %	36 %
• Briefe schreiben	18 %	14 %	20 %	27 %	9 %
Anzahl verschiedener Formen (max. 8)	M = 3,8	M = 3,0	M = 4,1	M = 3,8	M = 3,7
	s = 2,0	Effektstärke 0,57		Effektstärke -0,05	
Überprüfung der Rechtschreibung					
• Diktate allgemein	86 %	57 %	100 %	82 %	91 %
• Überprüfung spezieller Lerninhalte	55 %	71 %	47 %	55 %	55 %
• Lückentexte	36 %	29 %	40 %	45 %	27 %
• andere Diktatformen	59 %	29 %	73 %	36 %	82 %
Anzahl verschiedener Formen (max. 4)	M = 2,4	M = 2,0	M = 2,6	M = 2,2	M = 2,5
	s = 0,9	Effektstärke 0,69		Effektstärke 0,38	

Bei den Formen zur *Überprüfung der schriftlichen Darstellung* wird von den Lehrern eine Vielzahl von Variationen genannt, deren Kategorisierung schwierig ist, da sich die verschiedenen Formen häufig überschneiden oder Kombinationen mehrerer Variationen darstellen. Geht man von allen Lehrern aus, deren Antworten vorlagen, so werden am häufigsten *Nacherzählungen* (68 Prozent) geschrieben, unter die hier auch solche Schreibaufgaben wie das Schreiben in veränderter Perspektive oder Lesetagebucheintragungen zur Klassenlektüre gefasst werden. An zweiter Stelle werden *Bildergeschichten* (59 Prozent) zu eigenen oder vorgegebenen Bildern

genannt. Insgesamt 55 Prozent der Lehrer lässt die Kinder nach eigenen Angaben zu *vorgegebenen Themen oder Formen* schreiben; dazu gehören auch solche Aufgaben wie das Erfinden einer Fabel, das Schreiben eines Gedichts, sog. Impuls- oder Reizwortgeschichten, bei denen bestimmte Stichworte in den Texten vorkommen sollen, oder die Auswahl aus mehreren vorgegebenen Aufsatzthemen. Danach folgen mit Häufigkeiten von je 50 Prozent *Beschreibungen* (z.B. von Gegenständen oder Vorgängen) und *Erlebnisberichte* (z.B. Klassenreisetagebuch). Das *Weitererzählen* von Geschichten, deren Anfang den Kindern präsentiert wird, wird von 41 Prozent der Lehrer genannt. In 36 Prozent der Klassen schreiben die Kinder auch bei Leistungsüberprüfungen völlig *freie Texte* oder Phantasiegeschichten. Diese Form wird nur von Klassenlehrern aus Klassen mit SB genannt, vermutlich, weil das Freie Schreiben im Rahmen der Ausbildung der Schriftsprachberater einen relativ hohen Stellenwert einnahm (vgl. May & Juchems 1996). Schließlich werden von 12 Prozent der Lehrer noch das *Briefschreiben*, z.B. als Einladungen, Stellungnahmen oder Inserate, als Form der Leistungsüberprüfung genannt.

Bei der *Überprüfung der Rechtschreibung* werden deutlich weniger verschiedene Formen genannt. Hier dominiert mit einem Anteil von 86 Prozent deutlich das allgemeine Schreiben von Diktattexten, die teilweise vorbereitet oder auch ungeübt, z.B. als Blitzdiktate, geschrieben werden. In 55 Prozent der Klassen werden spezielle Übungsdiktate zur Überprüfung bestimmter Lerninhalte (z.B. Wörter aus dem Wochenpensum, Wortlistentraining) geschrieben. Lückentexte bilden in 36 Prozent der Klassen eine Form der Rechtschreibprüfung. Darüber hinaus werden von 59 Prozent der Lehrer weitere Formen der Überprüfung genannt, die nicht ohne Weiteres zugeordnet werden können, obwohl die sich mit den übrigen Kategorien teilweise überschneiden. Dazu gehören z.B. von den Kindern selbst formulierte Diktattexte, Laufdiktate, Dosendiktate, Partnerdiktate oder Abschreibübungen.

Zählt man die Anzahl der Nennungen in den verschiedenen Kategorien zusammen, so ergibt sich für die insgesamt acht Kategorien für die Überprüfung der schriftlichen Darstellung ein Durchschnittswert von 3,8 verschiedenen Formen. Dies bestätigt, dass in den Klassen bei der Überprüfung der schriftlichen Darstellung mittlerweile eine große Vielfalt an Formen praktiziert wird. Bei den Formen zur Überprüfung der Rechtschreibung ist die Formenvielfalt deutlich geringer; hier werden im Durchschnitt 2,4 verschiedene Formen der Überprüfung aufgeführt.

In den Klassen mit SB liegen die mittleren Zahlen verschiedener Formen sowohl bei der Überprüfung der schriftlichen Darstellung (4,1 gegenüber 3,0) als auch der Überprüfung der Rechtschreibung (2,6 gegenüber 2,0) deutlich höher als die entsprechenden Zahlen in den Klassen ohne SB. Diese Tatsache spricht dafür, dass im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS in den Schulen das didaktische Repertoire auch bei der Leistungsüberprüfung erweitert wurde. Ein Zusammenhang zwischen der Vielfalt an Überprüfungsformen und dem Lernerfolg in den Klassen kann jedoch aufgrund der Vergleiche zwischen Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernzuwachs nicht konstatiert werden.

- Vorbereitung und Hilfen bei der Ausführung

Die Klassenlehrer waren gebeten worden, die Art der Vorbereitung auf Klassenarbeiten zu beschreiben sowie anzugeben, welche Hilfsmittel die Kinder während der Klassenarbeiten benutzen dürfen. Die Antworten der Lehrer wurden kategorisiert und ausgezählt. Tabelle 3.1.2.2.5c zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 3.1.2.2.5c: Vorbereitung und Hilfen bei der schriftlichen Leistungsüberprüfung

Art der Vorbereitung auf die Klassenarbeit	alle Klassen		Vergleich von Klassen			Lernerfolg der Klasse[1]		
			o. SB	mit SB	Effekt-	niedrig	hoch	Effekt-
	M	s	M	M	stärke	M	M	stärke
schriftliche Darstellung								
handwerkliche Realisierung	86%	36%	83%	87%	0,09	80%	91%	0,30
inhaltliche Gestaltung	43%	51%	17%	53%	0,72	50%	36%	-0,27
Rechtschreibung								
Üben neuer Wörter	95%	22%	100%	93%	-0,31	100%	91%	-0,42
Üben des Diktattextes	43%	51%	50%	40%	-0,20	40%	45%	0,11
Übung von Rechtschreibregeln	48%	51%	67%	40%	-0,52	50%	45%	-0,09
Nutzung von Hilfsmitteln								
bei Diktaten	19%	40%	33%	13%	-0,50	10%	36%	0,65
bei schriftlicher Darstellung	95%	22%	83%	100%	0,76	90%	100%	0,46

In den meisten Klassen (86 Prozent) werden *Klassenarbeiten zur schriftlichen Darstellung vorbereitet*, indem Aspekte der handwerklichen Realisierung besprochen und erprobt werden; dazu gehören u.a. Besprechung der Gliederung, Formulierungsübungen, Sammlung themenbezogener Wörter. In deutlich weniger Klassen (43 Prozent) werden die Kinder auch gezielt auf die inhaltliche Gestaltung der Texte vorbereitet; darunter fallen u.a. Sammlung von Textideen, Erzählübungen oder Erproben neuer Aufsatzformen unter ähnlichen Bedingungen. Auffällig ist, dass diese inhaltlich ausgerichtete Vorbereitung eher in Klassen mit SB geschieht; vermutlich werden hier auch neue Impulse aus der Fortbildung aufgegriffen.

Bei der Frage nach der *Vorbereitung der Klassenarbeiten zur Rechtschreibung* wird von fast allen Lehrern (95 Prozent) auf das Einüben neuer Wörter in zahlreichen Variationen hingewiesen. Darüber hinaus lässt ein Teil der Lehrer (43 Prozent) vorher den Text des Diktates üben (z.B. als Hausaufgabe), und in etwa der Hälfte der Klassen (48 Prozent) werden gezielt Rechtschreibregeln geübt, die besonders in der Klassenarbeit zur Anwendung kommen. Der Anteil der Klassen, die über das Einüben neuer Wörter hinaus die Klassenarbeit in der Rechtschreibung vorbereiten, ist in der Gruppe der Klassen ohne SB größer als in der Gruppe mit SB. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Schriftsprachberater sich offenbar eher bei der

didaktischen Erneuerung des Unterrichts in der Textgestaltung und weniger auf dem Gebiet des Rechtschreibunterrichts engagieren (vgl. Abschnitt 3.1.2.2.4).

Das *Nutzen von Hilfsmitteln* ist in fast allen Klassen bei Klassenarbeiten zur schriftlichen Darstellung (95 Prozent) vorgesehen, bei der Überprüfung der Rechtschreibung jedoch in wenigen Klassen (19 Prozent). Als übliche Hilfsmittel werden u.a. aufgeführt: Wörterbuch, Wörterliste, Tafelwörterbuch, Arbeitsunterlagen der Schüler, Nachfragen bei der Klassenlehrerin, Partnerhilfe. Das Nutzen von Hilfsmitteln ist in Klassen mit höherem Lernerfolg insgesamt häufiger anzutreffen als in Klassen mit geringem Lernerfolg.

Dies erscheint plausibel, denn das selbstständige Nutzen von Hilfsmitteln (z.B. eines Wörterbuches) setzt bereits erhebliche Vorkenntnisse voraus, stellt jedoch eine wichtige Möglichkeit für das eigenständige Weiterlernen dar. Die Bedeutung der Verwendung von Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln zur Rechtschreibkontrolle beim Schreiben eigener Texte erwies sich in der Voruntersuchung zum PLUS als wichtiges Merkmal für Lernförderlichkeit. Zwischen der Auflage in den Klassen, Fehler in eigenen Texte zu korrigieren, und dem Wert, der in der Schule insgesamt auf Rechtschreibung gelegt wird, besteht ein deutlicher Zusammenhang. Die Frage der Bearbeitung von Schülertexten auch in orthographischer Hinsicht erweist sich damit zumindest teilweise als eine Frage der Wertigkeit der Rechtschreibung überhaupt (vgl. May 1994c).

- Differenzierung bei der Leistungsüberprüfung

Ergänzend wurden die Klassenlehrer befragt, ob die Klassenarbeiten für Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau differenziert werden und wie sie mit möglichen Versagensängsten schwächerer Schülern umgehen (siehe Tabelle 3.1.2.2.5d).

Tabelle 3.1.2.2.5d: Differenzierung der schriftlichen Leistungsüberprüfungen

	alle Klassen		Vergleich von Klassen			Lernerfolg der Klasse[1]		
			o. SB	mit SB	Effekt-	niedrig	hoch	Effekt-
	M	s	M	M	stärke	M	M	stärke
Differenzierung erfolgt generell								
bei Diktaten	57%	51%	100%	40%	-1,18	70%	45%	-0,48
bei schriftlichen Darstellungen	10%	30%	17%	7%	-0,33	10%	9%	-0,03
Berücksichtigung lernschwacher Schüler bei ...								
Vorbereitung	62%	50%	67%	60%	-0,13	40%	82%	0,84
Durchführung	48%	51%	50%	47%	-0,07	40%	55%	0,28
Bewertung	29%	46%	17%	33%	0,36	40%	18%	-0,47

Bei Diktaten und anderen Rechtschreibprüfungen werden die Anforderungen in gut der Hälfte der Klassen (57 Prozent) nach unterschiedlichen Leistungsniveaus differenziert. Dagegen geschieht dies bei Klassenarbeiten der schriftlichen Darstellung sehr selten (10 Prozent), dies hängt vermutlich mit dem ohnehin vorhandenen größeren Gestaltungsspielraum bei Textarbeiten zusammen. In Klassen mit SB wird bei Klassenarbeiten generell weniger häufig differenziert. Beim Vergleich der Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Klassen zeigt sich, dass in Klassen mit höherem Lernerfolg bei den Klassenarbeiten weniger differenziert wird. Dies bestätigt die Skepsis gegenüber einer weitgehenden Differenzierung, die sich aus der Analyse der Individualisierung des Anfangsunterrichts ergibt (siehe ausführlicher Abschnitt 3.2.1.2.3).

Eine Berücksichtigung der Versagensängste und Bedürfnisse der Kinder mit Lernschwierigkeiten findet bei 62 Prozent der Klassen bei der Vorbereitung (z.B. durch Einzelgespräche, Ermutigung, gezielte Hilfen zum Üben) statt, bei 48 Prozent der Klassen wird auch die Durchführung modifiziert (z.B. nur Teile mitschreiben, Nachfragen erlauben, Abschnitte abschreiben), dagegen bewerten nur 29 Prozent der Lehrer die Arbeiten der lernschwachen Kinder nach abweichenden Maßstäben.

Im Unterschied zu einer generellen Differenzierung der Anforderungen in Klassenarbeiten werden in den lernerfolgreichen Klassen häufiger die Besonderheiten der Kinder mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt. Dies geschieht sowohl bei der Vorbereitung (82 gegenüber 40 Prozent) als auch bei der Durchführung (55 gegenüber 40 Prozent); dagegen wird in Klassen mit höherem Lernerfolg auch bei Kindern mit großen Lernschwierigkeiten weniger häufig bei der Bewertung differenziert (18 gegenüber 40 Prozent).

3.1.2.2.6 Zusammenfassung: Veränderungen der Unterrichtsmethoden im Zusammenhang mit dem PLUS

An dieser Stelle sollen noch einmal die Ergebnisse der Vergleiche zusammengefasst werden, die die Veränderungen der Unterrichtsmethoden seit Einführung des PLUS allgemein (also im Vergleich zur Voruntersuchung von 1993) und die Veränderungen in den Klassen infolge der Tätigkeit der Schriftsprachberater (Vergleich von Klassen mit und ohne SB) kennzeichnen.

- Veränderungen seit der Voruntersuchung

Vergleicht man die Lehrerangaben zur Unterrichtsmethode *in den vierten Klassen* der aktuellen Untersuchung (1998/99) mit den entsprechenden Angaben in der Voruntersuchung von 1993, so ergibt sich, dass ...

… der Anteil der Klassen, in denen im Anfangsunterricht eine Fibel zum Einsatz kommt, von 81 auf 65 Prozent gesunken ist;

… die mittlere Dauer des Lesens im Unterricht ist von 17,5 auf 24,2 Minuten gestiegen ist;

… die mittlere Zahl der jährlich durchgeführten Projekte zur Förderung des Lesens von 2,6 auf 3,7 gestiegen ist.

… der Anteil der Klassen, in denen ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt wird, mit 80 gegenüber 77 Prozent geringfügig höher liegt;

… ein Rechtschreibgrundwortschatz aktuell in Klasse 4 in weniger Klassen (52 gegenüber 62 Prozent) trainiert wird;

… die durchschnittliche Zahl der Projekte zur Schreibförderung von 1,2 auf 2,6 gestiegen ist – dass hingegen der Anteil der vierten Klassen, in denen überhaupt kein Schreibprojekt durchgeführt wurde, ebenfalls von 18 auf 23 Prozent leicht gestiegen ist.

Als allgemeiner Trend ergibt sich damit in den letzten fünf Jahren eine deutliche Zunahme des projektorientierten Lernens in der Grundschule bei gleichzeitiger Abnahme des Einsatzes formeller Lehrgänge.

• Unterricht in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

Vergleicht man die Angaben der Klassenlehrer in Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater zu den methodischen Merkmalen ihres schriftsprachlichen Unterrichts über die Grundschulzeit hinweg, so ergibt sich, dass ...

… unter den Klassen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, der Anteil der Klassen, in denen eine Fibel eingesetzt wird, geringer ist als unter den Klassen ohne Schriftsprachberater (57 gegenüber 83 Prozent);

… in den Klassen mit SB nach Lehrerangabe während des Unterrichts im Durchschnitt länger gelesen (25,6 gegenüber 21,8 Minuten) wird;

… in Klassen mit SB im Laufe der Grundschulzeit durchschnittlich weniger Projekte zur Leseförderung durchgeführt werden als in den übrigen Klassen (3,14 gegenüber 3,58 Projekten);

… in Klassen mit SB über die Grundschulzeit hinweg durchschnittlich seltener Rechtschreiblehrgänge zum Einsatz kommen (im Mittel 58 Prozent) als in Klassen ohne SB (78 Prozent);

… der Anteil der Klassen, in denen ein Rechtschreibgrundwortschatz eingeübt wird (52 bis 68 Prozent), in beiden Gruppen ähnlich hoch ist;

… der Gebrauch eines Wörterbuchs in Klassen mit SB durchschnittlich später und insgesamt weniger häufig (55 Prozent) praktiziert wird als in Klassen ohne SB (71 Prozent).

… die mittlere Gesamtdauer des Schreibens über alle Schuljahre hinweg in Klassen mit Schriftsprachberatern (4,53 Minuten) nicht höher ist als in Klassen ohne Schriftsprachberater (4,61 Minuten); allerdings ist in den Klassen mit Schriftsprachberatern die Zeit für freies Schreiben bzw. Aufsatzschreiben höher (1,65 gegenüber 1,36 Stunden), während in Klassen ohne Schriftsprachberater im Mittel mehr Zeit für das Diktatschreiben (0,82 gegenüber 0,67 Stunden) verwendet wird;

… in den Klassen mit SB durchschnittlich etwas mehr verschiedenartige Schreibprojekte pro Jahr (1,8 Projekte) durchgeführt werden als in den Klassen ohne Schriftsprachberater (1,4 Projekte).

… in den Klassen mit SB durchschnittlich mehr verschiedenartige Formen der Leistungsüberprüfung (Klassenarbeiten) in der schriftlichen Darstellen und in der Rechtschreibung und dass vor allem bei Textaufgaben häufiger gezielte Vorbereitungen und Hilfen während der Arbeit Anwendung finden.

Als allgemeiner Trend ergibt sich daraus, dass im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Schriftsprachberatern in den Klassen zwar länger gelesen und gleich viel geschrieben wird als in den Klassen ohne SB, dass der Unterricht in den Klassen ohne SB sich jedoch stärker auf die lehrgangsorientierte Systematik stützt, während der Unterricht in den Klassen mit SB stärker das projektorientierte Lernen und freiere Arbeiten betont.

3.1.2.3 Zusammenhang zwischen methodischen Merkmalen des Klassenunterrichts und Lernerfolg

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu den statistischen Beziehungen zwischen methodischen Merkmalen des Klassenunterrichts und den Kriteriumsvariablen Leistung, Motivation und Lernerfolg dargestellt. Alle Angaben zum Unterricht beruhen auf den Fragebogenantworten der Klassenlehrer.[56]

Zur Vermeidung von Missverständnissen sei erneut darauf hingewiesen, dass der empirische Nachweis signifikanter statistischer Korrelationen zunächst lediglich bedeutet, dass die untersuchten Sachverhalte überzufällig häufig in einer linearen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung lässt sich nicht ohne weiteres kausal interpretieren, da eine gegenseitige Beeinflussung der Variablen in beide Richtungen möglich ist oder die Variablenbeziehung durch andere

[56] Wegen der unterschiedlichen Zusammensetzung der Teilstichprobe werden die Ergebnisse der Befragung zur Durchführung von Klassenarbeiten aus Abschnitt 3.1.2.2.5 hier nicht berücksichtigt.

Variablen beeinflusst sein kann. Wenn trotzdem an einigen Stellen kausale Interpretationen geäußert werden, dann deshalb, weil diese Art des Zusammenhangs plausibel erscheint. Jedoch bleibt diese Interpretation zunächst nur eine Annahme, die mit den empirischen Fakten übereinstimmt, ohne dass die Annahme damit zwingend „bewiesen" wäre.

Bei der Analyse der Beziehungen zwischen Merkmalen des schriftsprachlichen Unterrichts und dem Lernerfolg werden die Bedingungen im Anfangsunterricht des ersten Schuljahres und die Bedingungen im weiterführenden Unterricht der übrigen Grundschuljahre unterschieden. Diese Unterscheidung erscheint einerseits theoretisch nach den unterschiedlichen Basisfunktionen des Anfangsunterrichts (Einführung und Grundlegung der Fertigkeiten) und des weiterführenden Unterrichts (Erweiterung und Festigung der Kenntnisse) geboten. Zum anderen ergeben sich bei verschiedenen Merkmalen für diese Klassenstufen empirisch unterschiedliche Beziehungen zum Lernerfolg. Tabelle 3.1.2.3 enthält eine Übersicht über die Korrelationen zwischen den erfassten Unterrichtsmerkmalen und den Variablen für Leistung, Motivation und Lernerfolg.

Zwischen dem Einsatz einer *Fibel im Anfangsunterricht* und dem Lernerfolg in der gesamten Klasse ergibt sich eine schwache Korrelation (r = .17). Hinsichtlich des Lernzuwachses bei Kindern mit ursprünglich schwachen Leistungen ist die Beziehung allerdings ebenso statistisch signifikant (r = .22*) wie hinsichtlich des Lernerfolgs beim Textschreiben (r = .27*). Umgekehrt zeigt sich eine schwache negative Korrelation zwischen Lernerfolg und dem Einsatz des Lehrgangs „*Lesen durch Schreiben*", der das eigenständige Lernen der Kinder bereits im Anfangsunterricht stark betont und auf einen gezielten Leseunterricht verzichtet; für die lernschwachen Kinder ergibt sich eine signifikant negative Korrelation zum Lernerfolg (r = -.20*).

Die mittlere *Lesezeit* im Unterricht zeigt keinen nennenswerten Zusammenhang mit den Variablen des Lernerfolgs auf; hierfür ist möglicherweise eine zu geringe Zuverlässigkeit der Zeitschätzungen (Minuten am Tag) durch die Klassenlehrer. Die Korrelationen mit der mittleren Anzahl verschiedener *Projekte zur Leseförderung* in der Grundschule fallen etwas höher aus, und mit dem Lernfortschritt der ganzen Klasse ergibt sich eine signifikante Korrelation (r = .27*). Die – insgesamt deutlich geringere – Anzahl verschiedener *Projekte zur Schreibförderung* korreliert hingegen nur schwach mit den Variablen für Lernerfolg.

Hinsichtlich des Einsatzes eines *Rechtschreiblehrgang*s im Unterricht ergeben sich in der ersten Klasse und in den höheren Klassenstufen unterschiedliche Zusammenhänge: Der Einsatz in Klasse 1 korreliert signifikant mit dem Lernfortschritt der ursprünglich leistungsschwachen Kinder (r = .30*). Dagegen ergeben sich in den Klassenstufen 2 bis 4 nur geringe und sogar negative Korrelationen zu den Leistungs- und Lernerfolgsvariablen. Würde man diesen Unterschied kausal interpretieren, so deutet dies darauf hin, dass eine gezielte Förderung des Rechtschreibens mit Hilfe eines Lehrgangs vor allem in den frühen Phasen des Lernens differentielle Wirkungen erreichen kann. Da in den höheren Klassenstufen in der überwiegenden Zahl der

Klassen ohnehin ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt wird, lassen sich hier kaum noch differentielle Einflüsse feststellen.

Tabelle 3.1.2.3: Korrelationen zwischen methodischen Merkmalen des Klassenunterrichts und Leistung, Motivation und Lernerfolg

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
Bedingungsvariablen	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Lehrgang im Anfangsunterricht						
Verwendung einer Fibel[3]	-.03	.18	.10	.17	.22*	.27*
Lehrgang „Lesen durch Schreiben“[3]	.08	.13	.16	-.12	-.20*	-.10
Leseunterricht						
Lesezeit im Unterricht[4]	.04	-.03	.16	.03	-.01	-.13
Anzahl Leseprojekte[4]	.23*	.16	.22	.27*	.20	-.06
Anzahl der Schreibprojekte[4]	.21*	.12	.24	.15	.04	-.05
Rechtschreiblehrgang						
Rechtschreiblehrgang in Klasse 1[3]	.13	.27	-.12	.08	.30*	.00
Rechtschreiblehrgang in Klasse 2 bis 4[3]	-.09	-.20	-.01	-.07	-.04	.07
Rechtschreibgrundwortschatz						
Rechtschreibgrundwortschatz in Klasse 1[3]	-.21	-.14	-.07	.28*	.25*	-.39*
Rechtschreibgrundwortschatz in Klasse 2 bis 4[3]	-.15	-.14	.01	-.07	-.08	-.15
Wörterbuch						
Wörterbuch in Klasse 1 oder 2[3]	.05	.08	.08	-.08	.03	-.12
Wörterbuch ab Klasse 3[3]	.40**	.34*	-.14	.27*	.17	.29*
Dauer des Schreibens im Unterricht[5]						
Gesamtdauer des Schreibens (Mittelwert Kl. 1-4)	-.30**	-.20	.29*	-.17	-.11	-.15
freies Schreiben/ Aufsätze Klasse 1	-.07	-.41*	.37*	-.35*	-.54*	-.33
vorgegebene Schreibaufgaben Klasse 1	.03	.27	-.28	.24*	.28*	.43*
Verhältnis vorgegebenes/freies Schreiben Klasse 1	.27*	.43*	-.37*	.35*	.52*	.65*
freies Schreiben/ Aufsätze Klasse 2 bis 4	.10	-.05	.12	-.08	-.12	-.06
vorgegebene Schreibaufgaben Klasse 2 bis 4	-.43**	-.27*	.13	-.19	-.07	-.10
Verhältnis vorgegeb./freies Schreiben Klasse 2-4	-.47**	-.23*	.03	-.12	-.02	-.10

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

3 Das Item wurde als sog. Dummy-Variable kodiert: 1 = ja, 0 = nein

4 Durchschnittswert der Angaben der Klassenlehrer für die Klassen 1 bis 4

5 vorgegebene Schreibaufgaben = Diktate, Lückentexte, Abschreiben

Auch bei der Frage, ob in der Klasse ein bestimmter *Übungswortschatz* für das Rechtschreiblernen zur Anwendung kommt, ergeben sich Unterschiede zwischen der ersten und den höheren Klassenstufen: Klassen, in denen bereits im ersten Schuljahr ein Grundwortschatz geübt wird, zeitigen im Laufe der Grundschulzeit einen höheren Lernfortschritt im Rechtschreiben (r = .28* bei allen Kindern bzw. r = .25* bei lernschwachen Kindern). In den höheren Klassenstufen ergibt sich hingegen kein positiver Zusammenhang mit dem Lernerfolg im

Rechtschreiben. Auch dieser Befund spricht dafür, dass die Bedeutung einer gezielten Förderung des Rechtschreibens für den Lernerfolg in Klasse 1 besonders hoch ist. Bemerkenswert ist jedoch die signifikant negative Korrelation der frühen Einführung eines Rechtschreibgrundwortschatzes und dem Lernfortschritt im Textschreiben (r = -.39*). Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass eine frühzeitige Konzentration auf die Rechtschreibförderung in Form gezielter Übungen gleichzeitig eine Verringerung der Zeit für das Textschreiben im Unterricht und damit einen geringeren Lernzuwachs im Textschreiben zur Folge haben könnte. Diese Interpretation wird durch die signifikant negative Korrelation (r = -.37*) zwischen der Verwendung eines Rechtschreibgrundwortschatzes und der Unterrichtszeit für das freie Schreiben in Klasse 1 gestützt. Hier besteht möglicherweise ein Zielkonflikt: frühe Förderung der Rechtschreibung oder frühe Förderung des Textschreibens.

Betrachtet man die Korrelationen zwischen der Einführung der *Arbeit mit einem Wörterbuch* in der Klasse und den Leistungs- und Lernerfolgsvariablen, so ergeben sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Klassenstufen – allerdings in anderer Richtung als bei den vorher erwähnten Unterrichtsmerkmalen. Die Einführung des Wörterbuches in Klasse 1 zeigt keine signifikanten Zusammenhänge von Leistung und Lernerfolg, hingegen sind diese Korrelationen beim späteren Gebrauch von Wörterbüchern deutlich höher (r = .27* bis .29*). Dies kann so interpretiert werden, dass der Einsatz von Wörterbüchern erst nach Erreichen eines Mindestniveaus der Rechtschreibkenntnisse lernförderlich wird. Dies erscheint plausibel, denn die Verwendung eines Wörterbuches erfordert bereits eine weitgehende Sicherheit der Buchstaben-Laut-Zuordnung und solide Kenntnisse orthographischer Strukturen. Die relativ hohen Voraussetzungen für den selbstständigen Gebrauch von Wörterbüchern wird auch durch die signifikanten Korrelationen mit der Durchschnittsleistung der Klassen in der Rechtschreibung (r = .40**) und in der Textkompetenz (r = .34*) bestätigt.

Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen der Dauer des Schreibens im Unterricht und den Kriteriumsvariablen ergibt sich ein zunächst überraschender und widersprüchlicher Befund. In der Voruntersuchung zum PLUS zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der *Menge des Geschriebenen* und dem Lernerfolg im Rechtschreiben: Klassen, in denen nach Angaben der Lehrer mehr geschrieben wurde, haben häufiger gute Durchschnittsleistungen und weniger schwache Rechtschreiber als die anderen Klassen (May 1994c). Korreliert man jedoch die aktuell erfragte *Gesamtdauer des Schreibens im Unterricht* über alle Grundschuljahre hinweg mit den Kriteriumsvariablen, so ergeben sich negative Korrelationen mit den Durchschnittsleistungen in den Klassen, und auch zu den Lernerfolgsvariablen besteht kein positiver Zusammenhang. Lediglich mit der Variable Motivation korreliert die Dauer des Schreibens signifikant positiv.

Zur Aufklärung dieser Widersprüche trägt die differenzierte Betrachtung verschiedener Teiltätigkeiten des Schreibens im Unterricht bei, deren Anteile an der Gesamtdauer sich in den einzelnen Klassenstufen verändern (siehe Tabelle 3.1.2.2.4a). Entsprechend wurde die Schreibtä-

tigkeit für die Analyse der statistischen Beziehungen zu den Variablen für Leistung und Lernerfolg in *freies Schreiben* und *vorgegebene Schreibaufgaben* (Abschreiben, Lückentexte, Diktate) unterschieden. Für die beiden Zeitabschnitte Anfangsunterricht (Klasse 1) und weiterführender Unterricht (Klasse 2 bis 4) ergeben sich dabei gegenläufige Trends bei den Korrelationen mit den Lernerfolgsvariablen:

In *Klassenstufe 1* ergeben sich signifikant negative Korrelationen zwischen der Dauer des freien Schreibens und dem Lernerfolg aller Kinder (r. -.35* bzw. r = -.33) und insbesondere dem Lernerfolg lernschwacher Kinder (r = -.54*); gleichzeitig ergibt sich eine signifikant positive Korrelation mit der Variable Motivation (r = .37*). Für das zeitliche Ausmaß vorgegebener Schreibaufgaben in Klasse 1 ergeben sich komplementäre Beziehungen zu Leistung, Motivation und Lernerfolg: signifikant positiven Korrelationen mit dem Lernerfolg (r = .24* bis r = .43*) steht eine leicht negative Korrelation mit der Variable Motivation der Schüler (r = -.28) gegenüber. Das Ergebnis wird noch deutlicher, wenn man – wegen unterschiedlicher subjektiver Maßstäbe – nicht die absoluten Schreibzeiten zugrundelegt, sondern das zeitliche Verhältnis von vorgegebenen und freien Schreibaufgaben: Je höher das Verhältnis in Klasse 1 zugunsten der vorgegebenen Schreibaufgaben ausfällt, desto höher ist auch die mittlere Leistung in der Klasse (r = .27 und .43*) und der Lernerfolg der Kinder im Rechtschreiben (r = .35* und .52*) sowie im Textschreiben (r = .65*).

In den *Klassenstufen 2 bis 4* zeigt sich dagegen ein anderer Trend in den Beziehungen zwischen der zeitlichen Dauer der verschiedenen Arten von Schreibaufgaben und den Lernerfolgsvariablen: Das Ausmaß des freien Schreibens korreliert in diesen Klassenstufen mit keiner der Leistungs-, Motivations- und Lernerfolgsvariablen signifikant; dagegen korrelieren die absolute Dauer und der zeitliche Anteil der vorgegebenen Schreibaufgaben nunmehr negativ mit Leistung und Lernerfolg. Das bedeutet, dass in den höheren Klassenstufen der Grundschule in leistungsschwächeren Klassen mehr vorgegebene Schreibaufgaben bearbeitet werden – vermutlich als unterrichtliche Reaktion auf zurückbleibende Leistungen in der Klasse.

3.2 Steuerung der Unterrichtsprozesse

Unter der Steuerung des Unterrichts sind Bedingungen und Merkmale der pädagogischen Interaktion zu verstehen, durch die die gesamten Lehr- und Lernprozesse in der Schulklasse beeinflusst werden – zum Teil unabhängig von der methodischen Gestaltung des Unterrichts. Dabei wird unterschieden zwischen der globalen Unterrichtskonzeption, aus der sich die vorherrschenden Sozial- und Organisationsformen ergeben, und den Prozessmerkmalen des Lehrerverhaltens, mit denen der laufende Unterricht geführt wird. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel einige Aspekte der Lehrerpersönlichkeit behandelt, die mit der Qualität des Unterrichts in Verbindung gebracht werden können.

3.2.1 Bisherige Forschungen zur Qualität des Klassenunterrichts

Seit den achtziger Jahren hat die Forschung zur Qualität des Unterrichts auch in Deutschland einen deutlichen Aufschwung genommen. Insbesondere die Reformdiskussion und die in der Folge realisierten Veränderungen in der Grundschule haben auch eine deutliche Zunahme empirischer Studien über die Erfolge des Unterrichts gebracht. Dabei lassen sich die Forschungsprojekte in Anlehnung an Einsiedler (1997) entsprechend der ihnen zugrunde liegenden Definition von Unterrichtsqualität konzeptionell in zwei Gruppen einteilen:

(a) Studien zur *Unterrichtsqualität im engeren Sinne*, bei denen als Kriterium ausschließlich der fachspezifische Lernzuwachs (z.B. Leistungen im Lesen und Rechtschreiben) herangezogen wird.

(b) Studien zur *Unterrichtsqualität im weiteren Sinne*, denen multikriteriale Erfolgsdefinitionen (z.B. abfragbares Fachwissen *und* intrinsische Lernmotivation, systematisches Arbeitsverhalten *und* kreative Lösungssuche) zugrunde gelegt werden.

Während bei der Auffassung von Unterrichtsqualität im engeren Sinne die Vielfalt pädagogisch-didaktischer Formen häufig auf oberflächliche und teilweise willkürlich zusammengestellte Verhaltensmerkmale reduziert wird, bringt die weiter gefasste Definition von Unterrichtsqualität infolge von Zielkonflikten und divergierender Wertigkeiten teilweise widersprüchliche Ergebnisse (Einsiedler 1997, S. 21f). Aufgrund der methodischen und inhaltlichen Probleme der Erforschung von Unterrichtsqualität im weiten Sinne wurden in der Vergangenheit die meisten Studien zum Unterrichtserfolg im Rahmen des eng gefassten Forschungsparadigmas durchgeführt.

3.2.1.1 Allgemeine Unterrichtskonzeption

In der aktuellen Diskussion um das Verhältnis von Lernen und Unterricht werden grundsätzlich zwei konzeptionelle Pole gegenübergestellt, die man als „Vermittlungskonzept“ und „Aneignungskonzept“ bezeichnen kann.

- Lernen im Sinne des „Vermittlungskonzepts“ ist in erster Linie durch Lehrer angeleitetes Lernen, d.h. das Lernen in der Schule wird im Wesentlichen als die Folge des Lehrens betrachtet, das durch Lehrgänge die Wege des Lernens vorgibt und das Lernen steuert. Die entsprechende Unterrichtsform ist „Lehrgangsunterricht“.
- Lernen im Sinne des „Aneignungskonzepts“ wird als ein aktiver Prozess des Kindes verstanden, in den das Kind eigene Lerninteressen einbringen kann und den es selbst kontrollieren kann, indem es eigene Lernwege und Aneignungsformen findet. Die entsprechende Unterrichtsform ist „Offener Unterricht“.

In der Entwicklung der Unterrichtsforschung der letzten Jahre dominieren solche Ansätze, die eine sozial-interaktive Sicht des Lehr-Lern-Prozesses einnehmen, innerhalb dessen sich Lehrende und Lernende gemeinsam mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen. Nach Glaser & Bussok (1989) kommt in dieser Sicht dem Lehrenden eine Tutorenfunktion zu, während die Handlungssteuerung und -kontrolle in dem Maße an die Lernenden übergeben werden, in dem sie diese beherrschen können. Insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten setzt dies voraus, dass dem Aufbau aktiver und effektiver Lernstrategien eine ebenso große Rolle beigemessen wird wie dem aktuellen Erreichen bestimmter Leistungen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst einige allgemeine Merkmale verschiedener Formen des mehr oder weniger direktiven bzw. offenen Unterrichts beschrieben sowie ein Überblick über bisher vorliegende empirische Untersuchungen zum Lernerfolg der verschiedenen Unterrichtskonzepte gegeben.

3.2.1.1.1 Merkmale direktiver und offener Formen des Unterrichts

Bezogen auf die Anteile und die Qualität der steuernden Interaktionen durch Lehrer und Schüler lassen sich nach Weinert (1996) und Helmke & Weinert (1997) drei verschiedene Modelle des Unterrichts unterscheiden, die in Anlehnung an Giest (1999) folgendermaßen zusammengefasst werden können:

(a) Die Konzeption des lehrergesteuerten Unterrichts (*direkte Instruktion*) zielt auf die möglichst optimale Förderung aller Schüler und auf hohe Durchschnittsleistungen bei großer Homogenität der Leistungen; sie zeichnet sich aus durch folgende Merkmale des Lehrerhandelns:

- klare Zielvorgaben
- Zerlegung des Unterrichtsstoffes in kleine, überschaubare Einheiten

- Vermittlung des notwendigen Wissens
- Stellen von Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (Erhöhung der Wahrscheinlichkeit richtiger Antworten)
- Garantieren ausreichender Übung
- Kombination von Individual-, Gruppen- und Klassenlernen
- ständige Kontrolle des Lernfortschritts einzelner Schüler
- individuelle Hilfen zur Vermeidung bzw. Überwindung von Lernproblemen.

(b) Der schülerorientierte oder „offene" Unterricht (*indirekte Instruktion*) zielt auf die Förderung eigenregulierten, kreativen, selbst bestimmten Lernens (und damit der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes) bei hoher Ausprägung individueller Lern- bzw. Entwicklungsverläufe; bei dieser Konzeption sollen die Schüler

- eigene Lernwege gehen
- sich selbstbestimmt auf Sachen einlassen
- sich als Persönlichkeit akzeptiert fühlen
- inhaltliche Interessen entwickeln, die persönlich bedeutsam sind
- selbst Lernziele, Lernmittel, Lernwege bestimmen
- gemeinsame Lernaktivitäten organisieren, erreichte Lernergebnisse bewerten
- selbst die Lehrerrolle übernehmen (reziprokes Lernen).

(c) Die Konzeption des schülerorientierten und lehrergesteuerten Unterrichts (adaptive Instruktion) zielt auf die Harmonisierung zwischen individuellen Differenzen in den Lernvoraussetzungen und unterrichtlichen Lernangeboten, d.h. in der Adaption von Lern- und Lehrprozessen im Unterricht; Merkmale dieser Unterrichtsstrategie sind

- Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Lernern
- gezielte Förderung einzelner Schüler (z.B. in ausgedehnten Phasen der Stillarbeit)
- Kombination zwischen Instruktion und kooperativem Lernen
- das Sichern vielfältiger tutorieller Lernunterstützung
- hochgradig individualisierte Lernangebote
- nachhelfende Instruktion zur Realisierung basaler Lernziele

(siehe Giest 1999, S. 35-37)

Nach Schätzungen von Brügelmann (1996) praktiziert bisher lediglich eine Minderheit von 5 bis 30 Prozent der Lehrer eine wirkliche Öffnung des Unterrichts. Zwar ist der Anteil der den offenen Unterricht präferierenden Pädagogen nach einer Befragung von Giest (1999) unter Brandenburger Lehrern und Studenten steigend; allerdings klafft zwischen eigenem Anspruch und Unterrichtswirklichkeit eine deutliche Kluft, denn nach den Beobachtungen im Sachunterricht findet eine Öffnung des Unterrichts bisher kaum statt (ebd., S. 46).

Eine Ursache für diese Widersprüchlichkeit liegt möglicherweise in der unklaren Definition des Begriffs „Offener Unterricht". Nach Winkel (1993) wird er viel zu pauschal als eine Art von „Müllschlucker-Definition" verwendet, in die „mittlerweile so ziemlich alles hinein geworfen" wird, „was reformpädagogisch Rang und Namen hat: Von der Freiarbeit über den Stuhlkreis bis hin zum Epochenunterricht oder die Stadtteil-Schule" (ebd., S. 12). Winkel schlägt statt

dessen den Begriff „Beweglicher Unterricht“ vor, den er dem „Konzept eines unbeweglichen bzw. starren Lehrens und Lernens“ gegenüberstellt. Ein besonders starres Konzept stellt nach Winkel die „alte Lernschule“ dar, deren Hauptkennzeichen ein „belehrender, einseitig-kognitiver, Körperlichkeit, Sozialität und Sinne weitgehend lahmlegender Frontalunterricht“ sei, in dem „kommunikative Einbahnstraßen“ dominierten. Im Gegensatz dazu beinhalten bewegliche Unterrichtskonzepte, wie z.B. dem von Helen Parkhurst entwickelten „Dalton-Plan“, aufgelockerte Beziehungen, und „es kommt bei der Planung, Durchführung und Auswertung unterrichtlicher Prozesse zu einer Reihe von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die eine bewegliche Choreographie des Lehrens und Lernens erlauben“ (ebd., S. 13). Demnach lassen sich mindestens 17 Unterrichtsmethoden nach ihren kommunikativen Strukturen gegeneinander abgrenzen, die flexibel einzusetzen sind. Den „bedingungslosen Verehrern“ des „Offenen Unterrichts“ wirft er „eine verhängnisvolle Verkürzung didaktischen Denkens (und Handelns)“ vor. „Ein unkritisches Propagieren von ‚Offenem Unterricht‘ suggeriert eine Methodenauswahl, bei der die weniger attraktiven (aber ebenso nötigen) quasi auf der Strecke bleiben – z.B. die (übende) Hausarbeit, die (prüfende) Klassenarbeit oder die (informierende) Lehrerdarbietung.“ Seiner Meinung nach ist „die beste Voraussetzung für einen beweglichen Unterricht mit einem flexiblen Methodeneinsatz (..) die Beherrschung eines guten Frontalunterrichts, den es zunächst zu lernen gilt.“ (Winkel 1993, S. 14)

Vor einer „gebetsmühlenartigen“ Propagierung des „Offenen Unterrichts“, „mit deren Formeln Beliebigkeit kaschiert wird“, warnt auch Brügelmann (1992), der die Gefahr „hohler Programmatik oder bloßer Betriebsamkeit im Klassenzimmer“ sieht. Brügelmann berichtet über die Evaluationsergebnisse des sog. Leeds-Experiments, in dem die regionale Schulbehörde viel Geld für die Öffnung des Unterrichts investiert hatte, ohne nach fünf Jahren irgendeine Verbesserung der Schulleistungen zu erreichen (Hofkins 1991). Einer der Gründe für die ausbleibenden Erfolge sei die unzureichende Umsetzung des Konzepts in der Praxis, die sich aus Unterrichtsbeobachtungen ergebe. Besorgniserregend sei zudem eine Verengung des Methodenspektrums: „Manche LehrerInnen trauten sich nicht mehr, Aufgaben oder Probleme zu erklären, weil die Kinder doch ‚selbst entdecken sollen‘. Es gab in manchen Klassen keine gemeinsamen Aktivitäten mehr (Prinzip der Individualisierung) usw.“ (Brügelmann 1992, S. 39).

Hanke (1996a, 1999) führte Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Leistungsmessungen im Unterricht der Klasse 1 durch und verglich drei Formen des Erstlese- und -schreibunterrichts hinsichtlich der Wirkungen auf die Erwerbsprozesse: fibellehrgangsdominierender, offener und Mischformen der Unterrichtsgestaltung. Für jede Unterrichtsform stellt sie ein Merkmalsraster für die Beobachtung vor. Sie fand in den Fragebogenantworten sehr unterschiedliche Verständnisse des Begrifflichkeit von „Offenem Unterricht“. Lehrer schätzen ihren Unterricht selbst deutlich stärker als offen ein, als dies durch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigt wurde. Hanke erklärt dies durch eine Verwechslung von Formen der „äußeren Differenzierung“ mit Formen der „inneren Differenzierung“. Demnach differenzieren viele Lehrer zwar die Zeitpunk-

te, zu denen die Kinder ein verbindliches Lernangebot absolvieren sollen, sowie dessen Umfang („äußere - bzw. innere, quantitative - Differenzierung), jedoch erfolgt nach Hanke eine auf die Individualität des Kindes bezogene qualitative („innere“) Differenzierung viel seltener.

Nach Weinert (1996, 1999) sollte die Auswahl verschiedener Unterrichtsformen funktionell bestimmt werden, da verschiedene Bereiche des in der Schule zu vermittelnden Wissens jeweils unterschiedliche Lernformen, Lehrmethoden und Lehrerqualifikationen erfordern (siehe Übersicht 3.2.1.1.1)

Übersicht 3.2.1.1.1: Lernziele und geeignete Lernformen, Lehrmethoden und Lehrerqualifikationen

Lernziele	Lernformen	Lehrmethoden	Lehrerqualifikationen
intelligentes Wissen	systematischer, kumulativer Wissenserwerb	lehrer gesteuerte direkte Instruktion	disziplinäre Sachkompetenz Klassenführungskompetenz diagnostische und didaktische Kompetenz
Handlungs-kompetenzen	praxisnahes, erfahrungsgesättigtes, situiertes Lernen	Projektarbeit	transdisziplinäre Sachkompetenz didaktische Kompetenz
Meta-kompetenzen	reflexiv verarbeiteter Wissenserwerb über eigenes Lernen und Handeln automatisierte Routinen der Überwachung, Kontrolle und Korrektur eigenen Handelns	angeleitetes selbstständiges Lernen	diagnostische Kompetenz didaktische Kompetenz

(aus: Weinert 1999, S. 31)

Als „*intelligentes Wissen*“ bezeichnet Weinert „ein wohlorganisiertes, eng vernetztes System von flexibel nutzbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in einem bestimmten Sachgebiet“. Dessen Erwerb erfordert „ein sachlogisch organisiertes, inhaltsspezifisches Lernen, bei dem neue Informationen verständnisvoll in die vorhandene Wissensbasis integriert werden.“ Zur Steuerung dieses systematischen Lernens sei die Lehrstrategie der „direkten Instruktion" am zweckmäßigsten: „Der Lehrer legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen und Kenntnislücken vermieden oder schnell beseitigt werden. Klarheit, Strukturiertheit und Variabilität des Unterrichts sowie die individuelle Unterstützung des einzelnen Schülers beim Lernen sind die wichtigsten Merkmale“ (1999, S. 33).

Im Unterschied dazu sind für den *Erwerb von Handlungskompetenzen* „eigene Lernprozesse erforderlich, die unter lebensnahen Bedingungen stattfinden müssen. Für diese Form des Lernens ist der (angeleitete) Projektunterricht am besten geeignet.“ Darüber hinaus erwerben die Schüler *metakognitive Kompetenzen*, d.h. „Wissen über das eigene Wissen und seine zweckmäßige Nutzung“, durch „angeleitete und reflektierte Erfahrungen mit dem eigenen Lernen“;

dies geschieht nach Weinert vermutlich „am besten beim selbstständigen Lernen, freier geistiger Tätigkeit und in der Gruppenarbeit“ (ebd., S. 34).

Im Alltag lassen sich verschiedene Unterrichtskonzeptionen durchaus miteinander verbinden, denn ein lehrergesteuertes Lernen hat nicht automatisch Passivität der Schüler und die Verhinderung von Selbstbestimmung zur Folge. Die Divergenz der Wertigkeiten lässt sich auflösen, wenn Lehrer gleichzeitig lenkend *und* schülerorientiert unterrichten. Dazu bedarf es jedoch einer „Theorie der Unterrichtsqualität, die Formen selbst gesteuerten Lernens, aber auch Merkmale eines lehrgangsorientierten sachlogischen Aufbaus und Prinzipien einer nicht autoritären, unterstützenden Lehrersteuerung umfasst.“ (Einsiedler 1997, S. 28)

3.2.1.1.2 Lernerfolg bei verschiedenen Formen des Unterrichts

Ein direkter Vergleich zwischen den lernrelevanten Wirkungen verschiedener Unterrichtskonzeptionen ist nicht allein wegen divergierender Zielkriterien schwierig; erschwerend kommt hinzu, dass die verschiedenen Wirkungsfaktoren nur sehr schwer zu kontrollieren sind. Denn innerhalb der verschiedenen Unterrichtskonzeptionen können unterschiedliche methodische Entscheidungen getroffen (z.B. Verwendung eines bestimmten Lehrgangs) oder unterschiedliche Lehrstile realisiert werden; die Wirkungen dieser und anderer Merkmale des Unterrichts können sich summieren oder sich gegenseitig hemmen, so dass die Effekte der globalen Unterrichtskonzeption kaum noch zu kontrollieren sind. Darüber hinaus werden die Konzepte von verschiedenen Lehrern unterschiedlich praktiziert – v.a. der offene Unterricht bietet hier einen weiten Rahmen, so dass die Einflüsse des Lehrerengagements, der Klassenkontexte und des sozialen Umfelds zu erwarten sind. Angesichts dieser forschungsmethodischen Schwierigkeiten ist es nicht verwunderlich, dass die Befundlage über die Wirkung verschiedener Unterrichtskonzeptionen nicht einheitlich ist.

Bezeichnend dafür sind die Ergebnisse der beiden umfangreichen Metaanalysen von Peterson (1979) mit 45 Einzelstudien sowie von Giaconia & Hedges (1982) mit 153 Einzelstudien zum Vergleich des traditionellen und des offenen Unterrichts aus den 60er und 70er Jahren im anglo-amerikanischen Raum. Nach den von ihnen ermittelten Effektstärken verschiedener kognitiver und nicht-kognitiver Merkmale zeigt der traditionelle Unterricht bessere Ergebnisse bei den schulischen Leistungen im engeren Sinne (Muttersprache, Lesen, Rechnen), während der offene Unterricht bessere Ergebnisse bei kreativen Leistungen, Persönlichkeitsmerkmalen (Ängstlichkeit und Selbstkonzept) sowie Sozialverhalten (Kooperativität, Einstellungen zur Schule) zeigt. Wegen der relativ geringen Effektstärken, die bei den meisten Kriterienvariablen ermittelt wurden, lässt sich aufgrund der Metaanalysen keine generelle Überlegenheit einer der beiden Unterrichtskonzeptionen belegen.

In einer Bestandsaufnahme der empirischen Erforschung zum Schriftspracherwerb in den siebziger und achtziger Jahren kommt Blumenstock zu dem Schluss, dass die „... Wirkung offenen (freien) Lernens besonders im frühen Lese- und Schreibunterricht heute vielfach propagiert (wird), ohne dass gesicherte empirische Befunde, vor allem für leistungsschwächere Schüler und hinsichtlich seiner Lerneffizienz vorliegen würden“ (Blumenstock 1992, S. 289); neben anglo-amerikanischen Studien liegen meist nur Erfahrungsberichte und programmatische Erklärungen vor (siehe auch Hanke 1996).

Carr & Evans (1981) fanden beim Vergleich der Konzepte des „instruktionellen Unterrichts“ (traditioneller Unterricht) und der „offenen Erziehung“ (entdeckendes Lernen) auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen in jeweils 10 Klassen der beiden Grundkonzepte eher Vorteile des traditionellen Unterrichts hinsichtlich der durchschnittlichen Leseleistung und der Zahl der Kinder mit Leseschwierigkeiten am Ende der ersten Klasse (siehe die Zusammenfassung in Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 319f).

Ein wesentliches Kriterium zur Bewertung von Unterrichtskonzepten besteht darin, inwieweit es gelingt, die Schüler zum aufgabenorientierten Aufmerksamkeitsverhalten zu motivieren. Da die Phasen selbst gesteuerten Tuns im offenen Unterricht deutlich länger sind als im lehrergesteuerten Unterricht, liegt hier einerseits ein gewolltes Fördern von selbst verantwortlichem Lernen, gleichzeitig ein möglicher Nachteil für lernschwache Schüler, die sich dem Lernen entziehen könnten. Zur Überprüfung dieser Frage können Untersuchungen zur Freiarbeit während des Unterrichts, die sowohl innerhalb des offenen Unterrichts als auch zeitlich befristete Ergänzung im Rahmen des lehrergesteuerten Unterrichts durchgeführt wird, herangezogen werden. Zwei Studien aus dem Nürnberger Institut für Grundschulforschung belegen, dass in der Freiarbeit selbstständiges Arbeiten der Kinder in höherem Maße stattfindet als im traditionellen Unterricht (vgl. Einsiedler 1997b).

Nach Wagner & Schöll (1992) wird durch Freiarbeit das selbstständige Lernverhalten gefördert. Bei ihren Beobachtungen zu selbstständigem und nicht selbstständigem Verhalten in der Freiarbeit in einer 4. Klasse stellten sie fest, dass 76 Prozent der Freiarbeitszeit von den Schülern für selbstgesteuerte Aktivitäten genutzt wurden. Einschränkend zeigten sich hier Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Leistungsschwache Schüler entzogen sich der Arbeit häufiger bzw. arbeiteten häufiger erst dann, wenn sie von der Lehrkraft dazu aufgefordert wurden.

Laus & Schöll (1995) beobachteten das Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in Klassen mit offenem und traditionellem Unterricht mit dem Münchner Aufmerksamkeitsinventar. Die Beobachtungen wurden in Freiarbeitsphasen und in lehrerinitiierten Arbeitsphasen (Stillarbeit mit vorgegebenen Aufgaben) durchgeführt. Die Werte für aufmerksames Verhalten waren in den Freiarbeitsphasen insgesamt höher als in den lehrerinitiierten Phasen. Allerdings zeigten auch

hier leistungsschwächere Schüler ein geringeres Aufmerksamkeitsverhalten, wenngleich deren Werte in der Freiarbeit noch höher als in den lehrerinitiierten Phasen waren.

Auch Dumke (1991) beobachtete im Rahmen eines Modellversuchs zur Integration behinderter Kinder in 34 Klassen u.a. das Lernverhalten in der Freiarbeit und im traditionellen Unterricht, wobei sich einige Vorteile der Freiarbeit zeigten: Die Lehrer reagierten seltener auf Störverhalten, und die Lehrer betreuten häufiger einzelne Schüler individuell. Die Schüler erhielten mehr Hilfen durch Mitschüler, und es war weniger Rückzugsverhalten zu beobachten als im traditionellen Unterricht.

Während in England und in den USA der Anteil offenen Unterrichts aufgrund der negativen Befunde (u.a. von Bennett 1976) zurückging, lässt sich im Unterschied dazu im deutschsprachigen Raum eine deutliche Ausbreitung dieses Unterrichtsansatzes beobachten. Allerdings steht dazu im krassen Gegensatz die Befundlage zum offenen Unterricht im deutschsprachigen Raum, die im Vergleich zur anglo-amerikanischen Forschungssituation eher dürftig erscheint (vgl. Roßbach 1996). Es liegen insgesamt nur sehr wenige Untersuchungen vor, und diese haben meist gravierende methodische Mängel, wie eine Übersicht von Einsiedler (1997b) zeigt. Ergebnisse, die auf der Grundlage nur sehr weniger Klassen gewonnen werden (z.B. nur drei bzw. fünf Klassen bei Hilgendorf 1979), sind wenig verallgemeinerbar. In einigen Studien werden trotz fehlender Kontrollgruppe (Günther 1988) bzw. nicht vergleichbarer Ausstattungsbedingungen (Petillon & Flor 1995) Aussagen zu vermeintlichen Unterschieden zwischen verschiedenen Unterrichtskonzeptionen getroffen. Insbesondere das Fehlen von Kontrollgruppen sowie das Verzichten auf Veränderungsmessungen in Längsschnitterhebungen lassen manche Ergebnisse zum Vergleich verschiedener Unterrichtskonzeptionen fragwürdig erscheinen.

Die Gründe für diese missliche Untersuchungslage sind vielfältig. Neben den oben erwähnten methodischen Schwierigkeiten beim Vergleich verschiedener Unterrichtskonzeptionen kommt in Deutschland erschwerend die insgesamt geringe Tradition vergleichender (Grund-) Schulforschung und die geringe materielle Ausstattung für diesbezügliche Forschung hinzu. Darüber hinaus gibt es v.a. unter den Anhängern des offenen Unterrichts erhebliche Widerstände gegen vergleichende Untersuchungen durch unabhängige Wissenschaftler. So wird beispielsweise argumentiert, die Ergebnisse eines schülerzentrierten Unterrichts könnten nicht mit quantitativ-empirischen Methoden erfasst werden, da es stets um qualitative, ganzheitliche Veränderungen gehe und die eigentlichen Lernerfolge sich vor allem in schwer fassbaren Persönlichkeitsentwicklungen manifestierten (vgl. Roßbach 1996). Im Grunde stellt diese Abschottung gegenüber empirischer Überprüfung des Lernerfolgs nichts anderes als eine Form der Selbstimmunisierung dar, die Raum für beliebige Spekulationen und Erfolgszuschreibungen lässt, solange keine fundierte Basis wissenschaftlicher Vergleichsdaten existiert.

3.2.1.2 Lehrerverhalten im Klassenunterricht

Neben dem Einsatz geeigneter Lernmaterialien und der Auswahl effektiver Unterrichtsmethoden kommt dem Lehrerverhalten gegenüber der ganzen Klasse und den einzelnen Kindern eine große Bedeutung für den Lernerfolg zu. Dementsprechend wurden zahlreiche empirische Studien zur Unterrichts- und Schulqualität dem Verhalten der Lehrer im Unterricht gewidmet. Bei der Erforschung der Lehrer-Schüler-Interaktion ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten, die zum einen im komplexen Verhalten von Lehrern und Schülern begründet sind, das sich gegenseitig beeinflusst und wiederum von anderen Einflüssen mitbestimmt wird. Zudem ist die objektive Erfassung des Interaktionsgeschehens methodisch kompliziert. Entsprechend schwierig ist es daher, Wirkungsfaktoren im Verhalten von Lehrern und Schülern zu destillieren, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder im Lesen und Schreiben haben. Das Ausmaß der theoretischen und methodischen Probleme bei der Erfassung könnte nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 346) ein Grund dafür sein, dass zwar ein deutlicher Einfluss der Interaktionen im Rahmen des Unterrichts auf das Lernverhalten vermutet wird, dass in manchen Untersuchungen zum Leseunterricht jedoch nur geringe Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lehrer-Schüler-Interaktion und dem Lernfortschritt gefunden wurden (vgl. Coker & Lorentz 1977; Lorentz & Coker 1978).

3.2.1.2.1 Übersicht über untersuchte Merkmale des Lehrerverhaltens

In der älteren Forschung zur Unterrichtsqualität wurden häufig mehr oder weniger willkürliche Merkmale des Lehrerverhaltens erfasst und in Beziehung zu den Schulleistungen der Kinder gebracht, ohne dass damit eine Systematisierung und theoretische Einordnung verbunden war. In einem der frühen Konzepte zur empirischen Überprüfung der Effektivität des Unterrichts von Carroll (1964) wurde die Unterrichtsqualität über die benötigte Lernzeit der Schüler operationalisiert: Je geringer die benötigte Lernzeit der Kinder, desto höher die Unterrichtsqualität. Als Hauptmerkmale der Unterrichtsqualität führt Carroll (1964) auf: Verständlichkeit, Sequenzierung, Adaptivität des Unterrichts. Nach Bloom (1971) ist erfolgreicher Unterricht durch Strukturierungshinweise, aktive Beteiligung und Verstärkung gekennzeichnet. Als weitere Merkmale, die in den siebziger Jahren als Anzeichen für Unterrichtsqualität diskutiert wurden, führt Einsiedler (1997a) auf: Klarheit, Feedback, angepasste Aufgabenschwierigkeit, angepasste Lernschritte (Pacing), Motivieren, Aufmerksamkeitssteuerung, Wissensstrukturierung, Lernen lernen, Curriculumorganisation (S. 228).

Tabelle 3.2.1.2.1: Ergebnisse ausgewählter Studien zu Merkmalen des Lehrerverhaltens

(a) Studien im anglo-amerikanischen Sprachraum

Autoren	Art der Studie	Hauptmerkmale des erfolgreichen Lehrerverhaltens
Rosenshine (1979)	Sammelreferat zum Grundschulunterricht (Rechtschreiben, Lesen, Mathematik)	• behandelter Stoffumfang, aktive Lernzeit • akademischer Fokus, Aufgabenorientierung • hohe Lehrersteuerung, intensives Monitoring • einfache Fragen, auf Faktenwissen zielend
Brophy & Good (1986)	Sammelreferat zur Wirksamkeit quantitativer und qualitativer Unterrichtsmerkmale (Lehrereffektivität)	Unterrichts*quantität*: u.a. Stoffumfang, Rollendefinition, Klassenmanagement, aktive Lernzeit Unterrichts*qualität*: • Informationsvermittlung: Strukturierung, Redundanz/ Sequenzierung, Klarheit, Enthusiasmus, Anpassung der Lernschritte (Pacing) • Lehrerfragen auf verschiedenen kognitiven Anspruchsniveaus: relativ viele Fragen mit niedrigem Schwierigkeitsgrad („lower order questions"), verbunden mit relativ wenigen anspruchsvollen Fragen („higher order questions") • Reaktionen auf Schülerantworten sowie -fragen
Rutter (1983)	Sammelreferat: Sekundarstufenunterricht unter Berücksichtigung des Schulklimas	• Fokussierung akademischer Ziele: aktives Lehren, Aufgabenorientierung, Strukturierung • Klassenmanagement: Vermeidung von Leerlauf, Inganghalten des Unterrichts (engagiertes Lehrerverhalten)
Mortimore et al. (1989)	Längsschnittstudie zur Leistungsentwicklung in der Grundschule (Lesen und Mathematik)	• strukturierter Unterricht (nicht zuviel selbst verantwortliches Lernen) • intellektuell herausfordernder Unterricht, eher anspruchsvolle Fragen (higher order questions), problemlöse-orientierendes Lehrerverhalten • hohe Leistungserwartungen • starke Inhaltsorientierung • geringer Zeitaufwand für Routineangelegenheiten • Themenbeschränkung bei Einzelarbeit auf möglichst nur einen Bereich, verbunden mit gezielter Einzelberatung • Mindestanteile von Kommunikation mit der ganzen Klasse, bei der alle Schüler ein kognitiv anspruchsvolles Niveau mitbekommen
Walberg (1986)[57]	Metaanalysen zu Unterrichtseffekten	• Verstärkung von Schülerbemühungen • Strukturierungshinweise
Fraser et. al. (1987)[58]	Metaanalysen zu Unterrichtseffekten	• Verstärkung • Beschleunigung des Unterrichts • gezieltes Training und zielerreichendes Lernen (Mastery Learning) • Hinweise und Rückmeldungen • individualisierte und adaptierte Instruktionen
Wang, Haertel & Walberg (1993)[59]	Metaanalysen, Inhaltsanalysen und Expertenbefragungen	• Klassenmanagement • soziale Interaktion • akademische Interaktion • Klarheit der Instruktion • direkter Unterricht

57 Walbergs Synthese von Metaanalysen zum Lernerfolg erfasste neben quantitativen und qualitativen Unterrichtsmerkmalen auch diverse Variablen der Lernerpersönlichkeit (kognitive Fähigkeiten, Motivation) und der Lernumwelt (Familienmerkmale, Medienkonsum, Peer-group).

58 Aus der Vielzahl von Variablen zur "Instruktionsqualität", die Fraser et al. (1987) im Rahmen einer weit gefassten Zusammenstellung von Effektgrößen für schulischen Lernerfolg aufführen, wurden nur solche Merkmale aufgenommen, die im Sinne der Kriterien von Cohen (1988) eine hohe Effektstärke bezüglich des Lernerfolgs aufweisen, d.h., dass die angegebenen Effektstärken den Wert von 0,35 übersteigen.

59 Aufgeführt werden die von Wang, Haertel & Walberg (1993) als "Schlüsselvariablen für die Leistungsentwicklung" bezeichneten Variablen, die unter den insgesamt 28 in verschiedenen Auswertungen untersuchten Variablen den größten Einfluss auf Schulleistung zu haben schienen.

(b) Studien im deutschsprachigen Raum

Autoren	Art der Studie	Hauptmerkmale erfolgreichen Lehrerverhaltens
Treiber, Weinert & Groeben (1982); Treiber & Weinert (1985)[60]	Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Hauptschulklassen	• Lehrstofforientierung • Instruktionsverständlichkeit • Nutzung aktiver Lernzeiten • Klassenmanagement • Adaptivität des Unterrichts • Problemsensitivität (diagnostische Orientierung) • Remedialität des Unterrichts
Baumert et al. (1987)	Untersuchungen zur Leistungsentwicklung und zum Leistungsausgleich in 7. Gymnasialklassen	• Klarheit der Präsentation des Lehrstoffes • hohes Anspruchsniveau der Lehrer hinsichtlich eines auf Problemlösen orientierten Unterrichts • hohe Übungsintensität • eher niedriges Unterrichtstempo
Helmke, Schneider & Weinert (1986)	Münchner Schulleistungsstudie in 5./6. Hauptschulklassen (Mathematikunterricht)	• Klarheit des Unterrichts • Zeitnutzung („time on task“) • Individuelle fachliche Unterstützung • hohe diagnostische Kompetenz für angemessene Strukturierung
Treinies & Einsiedler (1993 und 1996)	Studie zum Sachunterricht in vierten Klassen	• Beeinflussung der Entwicklung der Leistungsvarianz in der Klasse durch das Ausmaß der Lehrer-Schüler-Interaktion mit Schülern verschiedener Leistungsniveaus • in leistungsausgleichenden Klassen mehr anspruchsvolle Strukturierung durch die Lehrer
Helmke & Weinert (1997)	SCHOLASTIK-Studie zur Leistungsentwicklung in der Grundschule (Deutsch und Mathematik)	• Klassenführung: Intensität der Stoffbehandlung, Effizienz der Unterrichtsorganisation, Tempo der Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen • Strukturiertheit der Informationsvermittlung: Prägnanz, Strukturierung des Lernstoffes durch aufmerksamkeitsregulierende Hinweise, explizite Hinweise auf Zusammenhänge zwischen verschiedenen Stoffinhalten • individuelle fachliche Unterstützung und Kontrolle - insbesondere bei Einzel- und Gruppenarbeit • Methodische Vielfalt und Variabilität der Unterrichtsformen • Klarheit (aus Sicht der Schüler): die Schüler verstehen, um was es geht • Motivierungsqualität (gemeint: Aufmerksamkeit der Schüler)

Seit Ende der siebziger Jahre wurden in den USA zahlreiche Studien zur Effektivität des Unterrichts und zum Lehrerverhalten durchgeführt, deren Ergebnisse in einigen Sammelreferaten (Rosenshine 1979; Brophy & Good 1986; Rutter 1983) zusammengefasst sowie in verschiedenen Metaanalysen (Walberg 1986; Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Wang, Haertel & Walberg 1993) bewertet wurden. Im deutschsprachigen Raum wurden seit Anfang der achtziger Jahre mehrere breit angelegte empirische Untersuchungen zur Unterrichtsqualität durchgeführt (u.a. Treiber, Weinert & Groeben 1982; Baumert et al. (1987); Helmke, Schneider & Weinert 1986; Treinies & Einsiedler 1996; Helmke & Weinert 1997). Wie Tabelle 3.2.1.2.1

[60] In den Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Klassen der Hauptschule bestanden die Kriterien für den Unterrichtserfolg sowohl in der Steigerung der Durchschnittsleistung als auch in der Reduktion der Leistungsvarianz in den Schulklassen. Die sog. Optimalklassen genügten beiden Kriterien gleichzeitig, indem die Leistungsstreuung zugunsten der leistungsschwachen Schüler ohne gleichzeitige Leistungseinbußen bei den leistungsstärkeren Schülern verringert werden konnte.

gibt eine Übersicht über die Hauptergebnisse der verschiedenen Studien, die sich hauptsächlich auf die Grundschule oder die unteren Klassenstufen in der Sekundarstufe beziehen.[61]

Zwischen den einzelnen Ergebnissen der verschiedenen Studien ergeben sich durchaus Unterschiede. Diese können teilweise durch unterschiedliche Erfolgskriterien (z.B. nur kognitive Leistungen oder auch motivationale Kriterien), verschiedene Lernbereiche (z.B. Mathematik, Lesen und Rechtschreiben, Sachkunde) und Schulstufen (Grundschule, Sekundarstufe) sowie durch Voreinstellungen der Wissenschaftler (z.B. Bevorzugung bestimmter Lehr-Lernkonzepte) erklärt werden. Trotz solcher Unterschiede ergeben sich eine Reihe von Merkmalen des Lehrerverhaltens, die in den verschiedenartigen Studien lernbereichsübergreifend immer wieder als besonders lerneffektiv herausgestellt werden. Zu solchen Merkmale gehören u.a. Strukturierung, straffe Unterrichtsführung, Adaptivität der Anforderungen, Klarheit der Instruktion, Zeitmanagement.

Auf der anderen Seite realisieren keineswegs alle Lehrer in lernerfolgreichen Klassen alle aufgeführten Merkmale des Unterrichtsverhaltens und es gibt unter den erfolgreich unterrichtenden Lehrern eine große Vielfalt von Lehrstilen. Dies belegt auch ein Ergebnis des SCHOLASTIK-Studie: Bei der Analyse von Merkmalsprofilen der „Meisterlehrer“ ergab sich eine große Vielfalt der Merkmalsausprägungen, und nur wenige Merkmale weisen bei allen erfolgreichen Klassen überdurchschnittliche Werte auf, nämlich die (aus Schülersicht erhobene) Klarheit der Lehreräußerungen und mit Abstrichen die Klassenführung. Daher halten Helmke & Weinert es für problematisch, „in präskriptiver Absicht von ‚Schlüsselmerkmalen‘ oder notwendigen Bedingungen zu sprechen“ (1997, S. 251).

• Lehrerverhalten im Anfangsunterricht

Insbesondere für den Anfangsunterricht gilt, dass der Lernfortschritt der Kinder wesentlich von der Steuerung des Klassengeschehens durch die Lehrer abhängt (Brophy & Good 1986; Doyle 1986). Im Rahmen der pädagogischen Lernprozessforschung wurde gezielt nach solchen Verhaltensweisen der Lehrer gesucht, die einen Lernfortschritt begünstigen, indem sie sowohl die Lernaktivität der Kinder stimulieren als auch ihre individuellen Lernbedürfnisse berücksichtigen. In einer Studie von Anderson, Evertson & Brophy (1979) wurden insgesamt 22 Verhaltensweisen beschrieben, die sich hinsichtlich der Organisation der Leseaktivitäten in der ersten Klasse als günstig erwiesen. Unter diesen Merkmalen, deren Realisierung einen höheren Lernerfolg im Lesen zur Folge hatte, sind folgende hervorzuheben (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 343):

[61] Die Übersicht folgt im wesentlichen der Zusammenfassung wichtiger Studien aus dem anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum von Einsiedler (1997, 229ff).

- *Erhöhung der Aufmerksamkeit* der Kinder zu Beginn einer Unterrichtseinheit für die Aufgabenstellung, indem der Lehrer den Kindern einen *Überblick* gibt, was sie erwartet und auf welche Aufgaben sie sich einstellen sollen; Vereinbarung von *Signalen* mit den Kindern, die einen Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten anzeigen und auf die die Kinder prompt zu reagieren lernen
- Bei der *Einführung neuer Aufgaben* sicherstellen, dass die Kinder genau wissen, was sie zu tun haben, bevor sie mit der Aufgabe beginnen; *Erklärung* der Bearbeitung neuer Aufgaben *durch Demonstration eines Beispiels*
- *Aufrufen einzelner Kinder* im Klassen- bzw. Gruppenunterricht nach einem bestimmten System, um sicherzustellen, dass alle Kinder „drankommen", und um überflüssiges Melden sowie Dazwischenrufen von Antworten zu vermeiden; *Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit der übrigen Kinder*, während einzelne Kinder drangenommen werden (vorlesen), indem an die Klasse Zwischenfragen gestellt werden; *Sitzordnung*, bei der der Lehrer den Überblick behält
- Angemessene *Reaktion auf Unterrichtsbeiträge* von Kindern,
  - indem die *Richtigkeit von Beiträgen anerkannt* und eventuell begründet wird,
  - indem bei einem *Lob erklärt* wird, was an dem Beitrag besonders lobenswert ist,
  - indem *falsche Antworten korrigiert*, jedoch nicht kritisiert werden

In der Studie von Anderson, Evertson & Brophy (1979) zeigte sich, dass die effektive Lernzeit, der Umfang der von der Klasse gelesenen Texte und die Leseleistung am Ende des Schuljahres in jenen Klassen deutlich höher war, in denen sich die Lehrer an den genannten Prinzipien orientierten, als in Vergleichsklassen. Ähnliche Ergebnisse erbrachten qualitative Analysen des Lehrerverhaltens bei der Anleitung und Beaufsichtigung stiller Leseaufgaben im Unterricht (Anderson et al. 1985) sowie bei der Anleitung von Aufgaben zum Leseverständnis (Duffy et al. 1986). In beiden Studien konnte gezeigt werden, dass günstiges Lehrerverhalten zu einer Steigerung der Leseleistung bei den Kindern beiträgt.

Ein Problem der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ergibt sich aus dem Widerspruch, dass sich das Design der meisten dieser Studien am Konzept des direkten Unterrichts orientiert, während ein zunehmender Teil der Lehrer Sympathie für offene Unterrichtskonzepte entwickelt, letztere jedoch kaum in die Analysen einbezogen wurden.

• Lehrerhilfen: allgemein oder fachspezifisch?

Eine weitere Frage betrifft die mögliche Fachspezifität der Zusammenhänge zwischen Lehrerverhalten und Lernerfolg. In der SCHOLASTIK-Studie zum Grundschulunterricht ergab sich bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und der Leistungsfortschritte ein auffälliger Unterschied zwischen den Fächern Mathematik und Deutsch

(Rechtschreibung): Während sich zwischen dem Zuwachs der Mathematikleistungen und einigen Merkmalen der Unterrichtsqualität signifikante, wenngleich insgesamt relativ niedrige Korrelationen (. 28 bis .36) ergaben, ließ sich zwischen der Entwicklung der Rechtschreibleistungen und der Unterrichtsqualität kein korrelativer Zusammenhang finden (Helmke & Weinert 1997, S. 249f). Neben einer möglicherweise zu geringen curricularen Validität des verwendeten (informellen) Rechtschreibtests (vgl. dazu May 1997c) kämen auch eine größere Bedeutung des verwendeten didaktischen Materials im Deutschunterricht, das ein individuelles Üben des schriftsprachlichen Wortschatzes steuert (vgl. Einsiedler 1997b) oder ein stärkerer Einfluss außerschulischer Bedingungsfaktoren auf die Rechtschreibleistung als Ursachen in Betracht. Dies legt es nahe, Merkmale der Unterrichtsqualität nicht nur fächerübergreifend, sondern ihren Einfluss auf die Leistungsentwicklung auch fachspezifisch zu untersuchen.

Zur Operationalisierung des Konzepts „Strukturierungshinweis“ schlägt Einsiedler (1997a) vor, „zwischen Aktivitäten zu unterscheiden, die eher nur formal der Steuerung dienen, und solchen, die Inhaltshinweise bzw. Inhaltsstrukturierungen enthalten.“ (S. 235) Inwieweit solche Bestimmungen fachspezifisch erfolgen müssten, ist noch nicht abschließend geklärt, wird jedoch durch die Verschiedenartigkeit der Struktur der zu lernenden Inhalte nahegelegt. So sind die zu lernenden Inhalte in Mathematik deutlich hierarchischer gegliedert als die Inhalte des Lese- und Rechtschreibunterrichts (vgl. Probst 1989), so dass nicht nur der Lerner qualitativ verschiedenartige Strategien und Zugriffsweisen ausbilden muss, sondern auch die Lehrerin muss ihre Hilfen nicht nur dem Kind, sondern der Struktur des Lerngegenstandes anpassen.

Lehrerhinweise im Unterricht können allgemein in folgende Kategorien eingeteilt werden (May 1986b; May & Arntzen 1992):

(a) *Steuerung*, d.h., die Lehrerin versucht, die Art des Vorgehens der Schüler zu beeinflussen (z.B. „Kennst du die ersten Buchstaben?“, „Lies zunächst das erste Wort!“);

(b) *Information*, d.h. Vermittlung sachlicher Hinweise, die für das Kind neu sind (z.B. einen Buchstaben, eine Wortbedeutung);

(c) *Korrekturhinweis*, mit dem die Lehrerin einen Fehler sachlich richtig stellt („Das Wort heißt ...“);

(d) *Rückmeldung*, entweder zur Lösung („Das war schon nahe dran.“) oder zum Verhalten des Kindes („Du hast Dich wenig bemüht.“);

(e) *Impuls* zur Initiierung weiterer Lösungsanstrengungen (z.B. „Das schaffst Du bestimmt.“)

Während ein Teil der Lehrerhilfen (z.B. Rückmeldung, Impuls) fächerübergreifend beobachtet werden können, sind einige notwendig fachspezifisch (z.B. Information, Korrektur und Steuerung).

- Steuerung der Aufgabenschwierigkeit

Verschiedene Klassen unterscheiden sich erheblich hinsichtlich des Anspruchsniveaus der Aufgabenstellungen im Unterricht. Tizard et al. (1988) befragten Lehrer, welche Art von Aufgaben sie den Kindern im Lese- und Schreibunterricht des ersten Schuljahres stellen. Es ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen den Klassen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben, die von sehr einfachen Lese- und Schreibaufgaben mit vorhersagbarer Struktur („Das ist ein ...“) bis zum selbstständigen Schreiben von Sätzen und dem Verfassen eigener Geschichten reichen. Ähnliche Unterschiede zeigten sich auch bei Unterrichtsbeobachtungen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993).

Allerdings ergaben sich bei den bisherigen Analysen des Zusammenhangs zwischen Anspruchsniveau des Unterrichts und Unterrichtserfolg keine eindeutigen Trends. Wichtiger als die allgemeine Höhe der Anforderungen des Unterrichts erscheint nach den Befunden deutscher Hauptschulstudien (Treiber, Weinert & Groeben 1982); Treiber & Weinert 1985) die Adaptivität des Unterrichts, d.h. die Anpassung der Aufgabenschwierigkeit an das Leistungsvermögen der Kinder und ggf. die entsprechende Differenzierung der Schwierigkeiten für verschiedene Kinder; dies setzt allerdings eine entsprechend hohe diagnostische Kompetenz der Lehrer voraus (Helmke, Schneider & Weinert 1986).

Die Höhe der Aufgabenschwierigkeit hängt vermutlich nicht nur mit den unterschiedlichen Erwartungen der Lehrer an das Leistungsvermögen der Kinder zusammen. In den Befragungen von Tizard et al. (1988) ergaben sich zwar erwartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich der zu erwartenden Lernfortschritte der Kinder; diese Unterschiede konnten jedoch nur zum Teil durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder bei Schulbeginn erklärt werden, und sie hingen auch nicht wesentlich mit dem Lernverhalten der Kinder im Unterricht (v.a. Ausmaß der Mitarbeit und der Konzentration) zusammen. Das allgemeine Anspruchsniveau im Klassenunterricht wird demnach durch die Lehrer zum Teil unabhängig von den Lernbedingungen bestimmt, indem sie sich an ihren Vorstellungen über die zu erreichenden Unterrichtsziele orientieren. Lehrer aus lernerfolgreichen Klassen legen dabei im Durchschnitt etwas höhere Maßstäbe an als die übrigen Lehrer (siehe May 1994c).

- Unterrichtsqualität und Klassenkontext: Sind größere Klassen effizienter?

In der öffentlichen Diskussion um die Verbesserung der schulischen Leistungsergebnisse wird häufig argumentiert, dass der Unterrichtserfolg allein dadurch erhöht werden könne, wenn die Kontextbedingungen des Unterrichts, insbesondere die Schüler-Lehrer-Relation, verbessert würden. Diese Annahme wird jedoch von den meisten kontrollierten Studien nicht gestützt. Trotz der relativ hohen Bedeutung, die diesem Kontextmerkmal in der bildungspolitischen Diskussion beigemessen wird, wurde der Einfluss der Klassengröße auf den Lernerfolg im

deutschsprachigen Raum bis in die achtziger Jahre nie eigens untersucht. In den von Ingenkamp, Petillion & Weiss (1985) in ihrer Übersicht angeführten Untersuchungen, in denen die Klassengröße als Kontrollvariable einbezogen wurde, zeigte sich zwischen Schulleistungstests und Klassengröße kein oder allenfalls ein sehr geringer Vorteil zugunsten kleinerer Klassen. Auch von Saldern (1991) kommt in seiner Zusammenschau zu dem Schluss, dass bisher eindeutige empirische Belege dafür fehlen, dass in kleineren Klassen die Schulleistungen wirkungsvoller gefördert werden.

Nach den Ergebnissen der SCHOLASTIK-Studie zum Deutsch- und Mathematikunterricht, in der die Kontextbedingungen Klassengröße, durchschnittliches Intelligenzniveau, Intelligenzstreuung, Mädchenanteil und Anteil der Kinder mit Deutsch als Muttersprache mit Unterrichtsvariablen korreliert wurden, spielen „Merkmale der Klassenzusammensetzung (..) insgesamt gesehen nur eine marginale Rolle für Unterschiede der Unterrichtsqualität“ (Helmke & Weinert 1997, S.246). Erwartungsgemäß ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Mädchenanteil und dem sozialen Klima in der Klasse. Interessanterweise ergaben sich auch zwischen dem Intelligenzniveau und der Klassengröße einerseits und Merkmalen der Unterrichtsqualität substantielle Beziehungen. Vereinfacht ausgedrückt ergab sich: je größer die Klasse und je intelligenter die Schüler, desto effizienter ist die Klassenführung, desto strukturierter läuft der Unterricht ab und desto aktiver unterstützt und kontrolliert der Lehrer einzelne Schüler.

Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie entsprechen im Wesentlichen den Befunden früherer Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Klassengröße und Unterrichtsqualität (vgl. auch Saum-Aldeboff 1999): Weder die Lesefertigkeiten von Schülern in dritten und achten Klassenstufen (Lehmann u.a. 1995) noch die Sprach- und Rechenleistungen von Schülern in fünften und siebten Klassenstufen (Lehmann u.a. 1996, 1998) korrelieren in nennenswertem Ausmaß mit der Klassengröße. Das gleiche Resultat erbrachte die internationale Studie von Wilberg & Rost (1999) über Geschichtskenntnisse von Sekundarstufenschülern in 14 Ländern: Die Korrelationen bewegen sich sämtlich um den Nullpunkt.

Diem (1990) fand im zweiten Schuljahr zwar einen gewissen Vorteil kleinerer Klassen hinsichtlich der Schülerleistungen im Leseverständnis und führt dies darauf zurück, dass die Kinder in kleineren Klassen vor allem mündlich mehr zum Zug kommen. Bei den Leistungen im Zürcher Lesetest und im Rechtschreibtest ergaben sich jedoch keine Unterschiede zwischen Klassen verschiedener Größe.

Obwohl kleinere Klassen objektiv die Möglichkeiten zur Individualisierung des Unterrichts erhöhen, scheinen diese Vorteile durch die Lehrer kaum genutzt werden zu können. Wie eine Studie von Wild & Rost (1995) zur diagnostischen Qualität von Lehrerbeurteilungen in unterschiedlich großen Grundschulklassen zeigt, fällt die Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten

der Kinder durch ihre Klassenlehrer in kleineren Klassen nicht genauer als in größeren Klassen aus.

Als Gründe für das Ausbleiben förderlicher Wirkungen kleinerer Klassen vermuten Helmke & Weinert (1997, S. 247), dass entweder zahlenmäßig größere (und intelligenzmäßig günstiger zusammengesetzte) Klassen ein effektiveres Lehrerverhalten erzwingen, oder dass solche Klassen (z.B. aufgrund der Einschätzung der Schulleitung) kompetentere Lehrkräfte zugewiesen bekommen.

Allerdings muss die Aussagekraft der genannten Studien zum Klassenkontext auf Klassengrößen innerhalb bestimmter Grenzen eingeschränkt werden. Denn in den untersuchten Klassen differieren die Klassengrößen meist lediglich zwischen 17 und 28 Schülern. Würde man erheblich kleinere bzw. größere Klassen vergleichen, dürften sich vermutlich eher Effekte zugunsten der kleineren Klassen zeigen.

- Stabilität von Unterrichtsmerkmalen

In der SCHOLASTIK-Studie in bayrischen Grundschulen wurden Merkmale des Deutsch- und Mathematikunterrichts in ihrer Entwicklung von Klasse 2 bis 4 erhoben. Da in bayrischen Schulen zwischen den Klassenstufen 2 und 3 obligatorisch ein Lehrerwechsel stattfindet, konnte das Ausmaß der Stabilität der klassenbezogenen Merkmalen bei Lehrerwechsel (Klasse 2 nach 3) bzw. identischen Lehrern (Klasse 3 nach 4) verglichen werden (Helmke & Weinert 1997, S. 245f). Während die Leistungen der Kinder in Mathematik und Rechtschreibung unter beiden Bedingungen gleichermaßen eine hohe Stabilität zeigten, ergaben sich bei den Merkmalen der Unterrichtsqualität (Klassenführung, Strukturiertheit, individuelle fachliche Unterstützung, Förderungsorientiertheit, Variabilität der Unterrichtsformen und soziales Klima) sowie beim Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler deutliche Unterschiede hinsichtlich der Stabilität: Der Lehrerwechsel nach dem zweiten Schuljahr geht meist mit abrupten Unterschieden in der Unterrichtsqualität einher, dagegen ist die Kontinuität von der 3. zur 4. Klasse relativ hoch. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, dass die Merkmale der Unterrichtsführung durch die Persönlichkeit der einzelnen Lehrer geprägt werden, und es belegt damit eindrucksvoll, dass die Lehrerpersönlichkeit maßgeblich die Qualität des Unterrichts bestimmt.

3.2.1.2.2 Nutzung der Unterrichtszeit

Der Faktor Zeit spielt bei den Überlegungen zur Wirksamkeit von Unterricht und zur Förderung des Lernerfolgs stets eine zentrale Rolle, da alle Lehr- und Lernvorgänge eine gewisse Zeit benötigen, um ihre Wirkung zu erzielen. Die besten und erprobtesten Unterrichtsmethoden wirken nur dann, wenn sie dazu führen, dass die Kinder sich genügend lange aktiv mit dem Un-

terrichtsstoff auseinandersetzen. Mit den Regelungen zur Lernzeit steuert der Unterricht wesentlich die Prozessbedingungen des Lernens:

- Die verfügbare Unterrichtszeit für die gesamte Klasse ist durch die Lehrpläne und Stundentafeln meist global geregelt, z.B. in Form vorgesehener Wochenstunden für die verschiedenen Fächer und in Form von Zeitplanungen für die einzelnen Lerngegenstände.
- Durch binnendifferenzierende Maßnahmen werden den Kindern teilweise unterschiedliche Zeitbugdets zugeteilt, in deren Rahmen sie den Unterrichtsstoff bearbeiten, und einzelne Kinder erhalten zusätzliche Lernzeit in Form des Förderunterrichts. Bei dauerhaften Lernrückständen wiederholen Kinder die Klasse und erhalten auf diese Weise ein zusätzliches Jahr an Unterrichtszeit, während besonders leistungsstarke Schüler ein Schuljahr überspringen und so ihre Lernzeit reduzieren.
- Auch die Zeit zur Anfertigung der Hausaufgaben muss zur Lernzeit hinzugerechnet werden. Darüber hinaus erhalten nicht wenige Kinder private Nachhilfe oder außerschulischen Förderunterricht.[62]

Infolge solcher Differenzierungen ergeben sich trotz verbindlicher Regelungen für die schulische Unterrichtszeit deutliche Unterschiede zwischen den Kindern hinsichtlich der organisierten Lernzeit. Für den Lernerfolg ist jedoch nicht die absolute Unterrichtszeit entscheidend, sondern vielmehr die Zeit, in der das einzelne Kind geistig produktiv mit dem Unterrichtsstoff umgeht, indem es Probleme löst, Anwendungen erprobt, neues Wissen einprägt usw. Im Modell zur Darstellung des Einflusses des Unterrichts auf Lernvorgänge von Carroll (1963 und 1967) wurde die effektive Lernzeit (Academic Learning Time = ALT) im Rahmen des schulischen Unterrichts bestimmt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 305). Nach Smyth (1980) kann die Effizienz des Unterrichts durch die Zeitmaße bestimmt werden, wieviel von der Schulzeit tatsächlich für den Unterricht verwendet wird und wie lange sich die Schüler mit den vorgesehenen Lernaufgaben beschäftigen (Time on Task = TOT).

• Zeit für Lesen und Schreiben im Unterricht

Hinsichtlich der täglichen Unterrichtszeit nimmt der Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule eine zentrale Stellung ein: Nach Rosenshine (1981) ergaben Beobachtungen des Unterrichts, dass Schüler in der zweiten Klasse täglich durchschnittlich etwa eine Stunde lang mit Aufgaben aus dem Lese-, Schreib- und Sprachunterricht beschäftigt werden, in der fünften Klasse mit insgesamt 1 Stunde und 20 Minuten sogar noch etwas mehr. Im Vergleich dazu wird für den Mathematikunterricht weniger Zeit investiert: in der zweiten Klasse 25 Minuten, in der fünften Klasse 35 Minuten. Ein beträchtlicher Teil dieser Unterrichtszeit wird jedoch durch

[62] Nach Repräsentativerhebungen der Universität Bielefeld erhält ca. ein Fünftel der befragten Schüler in der Altersgruppe von 11 bis 17 Jahren in Westdeutschland privat finanzierten Zusatzunterricht, und schätzungsweise bereits zehn Prozent der Viertkläßler ist daran beteiligt. (Hurrelmann 1998)

nicht lernbezogene Aktivitäten verbraucht, weil die Schüler auf neue Anweisungen warten, unaufmerksam sind oder Lernmaterialien hin- und herräumen.

Innerhalb der schriftsprachlichen Aktivitäten dominiert das Schreiben, und entsprechend nimmt das Üben der Rechtschreibung einen relativ großen Raum im Grundschulunterricht ein. Der Anteil der gesamten Schreibtätigkeiten beträgt bereits in den ersten Grundschuljahren 15 bis 20 Prozent der gesamten Unterrichtszeit, mit steigender Tendenz in den höheren Klassenstufen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 323 und 341). Dagegen lesen die Kinder in den ersten Klassen nach den Untersuchungen von Klicpera et al. (1993) und Tizard et al. (1988) im deutschen und englischsprachigem Raum nur einige Minuten täglich in der Klasse.

Zwischen verschiedenen Klassen bestehen beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der zum Lesen und Schreiben verwendeten Unterrichtszeit. Nach den Beobachtungen der Beginning Teacher Evaluation Study (Fisher et al. 1978; Rosenshine 1981) wurde in einigen Klassen des zweiten Schuljahres nicht nur doppelt soviel Zeit für den Lese- bzw. Sprachunterricht verwendet wie in anderen Klassen, sondern zudem wurde in den Klassen mit höherem Zeitanteil für Lesen und Schreiben die dafür vorgesehene Lernzeit von den Kindern in höherem Maße tatsächlich genutzt als in Klassen mit ohnehin schon geringerem Zeitanteil für Lesen und Schreiben. Demnach führt ein höherer Anteil spezifisch verwendeter Unterrichtszeit durchaus nicht notwendigerweise zu einer größeren Ermüdung und Abgelenktheit bei den Kindern, sondern im Gegenteil eher zu einer Erhöhung des Lernengagements der Kinder (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 347).

In der Voruntersuchung zum PLUS ergab sich im vierten Schuljahr nach Einschätzung der Klassenlehrer eine große Streuung zwischen den Klassen hinsichtlich der für das Lesen und das Schreiben veranschlagten Unterrichtszeit: Die tägliche Lesezeit reichte von 3 bis 90 Minuten (Durchschnitt: 17,5 Minuten), und die Bandbreite der Menge der wöchentlich im Unterricht Geschriebenen differierte zwischen einer Seite und 25 DIN A5 Seiten (im Mittel 6,0 Seiten). Beide Merkmale unterscheiden signifikant zwischen Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg im Rechtschreiben (May 1994c).

In der Wiener Längsschnittuntersuchung von Klicpera et al. (1993) zeigten sich am Ende der ersten und zweiten Schuljahre große Unterschiede hinsichtlich der für Lesen und Schreiben angesetzten Unterrichtszeit zwischen verschiedenen Klassen; die Unterschiede zeigten sich auch zwischen Parallelklassen in denselben Schulen, so dass sozial bedingte Lernvoraussetzungen als Ursache für die Unterschiede entfielen. Allerdings besteht zwischen den objektiven Beobachtungen und der subjektiven Einschätzung der Lernzeit durch die Lehrer eine deutliche Diskrepanz: Die meisten Lehrer schätzen die Zeit, die die Kinder in ihrem Unterricht mit Lesen und Schreiben verbringen, zu hoch ein, da die Lehrer selbst diesen Lerngegenständen genügend Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet zu haben glauben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 305).

3.2.1.2.3 Individualisierung des Unterrichts

Die Organisation des Klassenunterrichts ist seit einigen Jahren in einem bedeutsamen Wandel begriffen, der insbesondere auf die Rolle der Lehrerin zielt: Hatte die Lehrerin im traditionellen lehrerzentrierten Unterricht vor allem die Aufgabe, die ganze Klasse zu führen und allen Kindern die gleiche Aufgabe zu geben, so besteht die Rolle der Lehrer heutzutage über weite Strecken des Unterrichts darin, das Lernen der Kinder in flexibel zusammengesetzten kleineren Lerngruppen zu organisieren und nach Möglichkeit jedem Kind individuelle Aufgaben zu geben, die seinem Entwicklungsstand und seinen Fähigkeiten entsprechen. Infolge der mit der Individualisierung des Lernens meist einhergehenden vergrößerten Offenheit der Lehr-Lern-Prozesse hat sich die Bandbreite der unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts deutlich erhöht.

Durchgehend wird jedoch beobachtet, dass die Einzel- bzw. Stillarbeit der Kinder stark zugenommen hat, da die Lehrer weniger mit der ganzen Klasse arbeiten, sondern den einzelnen Kindern still zu bearbeitende Aufgaben stellt. Nach Untersuchungen in den USA (Rosenshine 1981) und in England (Galton, Simon & Croll 1980) ist der Anteil der Stillarbeit bereits in der Grundschulzeit auf bis zu zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit gestiegen. Dabei zeigt sich als Trend ein Widerspruch zwischen äußerer Organisationsform und tatsächlicher Einbindung des einzelnen Kindes in die Lerngruppe: Obwohl die Kinder nun nicht mehr einzeln („in Reih‘ und Glied“), sondern überwiegend an Gruppentischen sitzen, arbeiten sie meistens allein an den Aufgaben, während Partner- und Gruppenarbeit selten stattfinden. Wegen dieser starken Individualisierung des Unterrichts warnen manche Forscher vor der Gefahr der Vereinsamung, zu deren Vorbeugung eine gezielte Förderung des kooperativen Lernens vorgeschlagen werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 344).

- Gruppenarbeit und gegenseitige Schülerhilfen

Verschiedene Methoden des kooperativen Lernens, wie Partnerarbeit oder Gruppenpuzzle (Huber 1985), wurden auch im Leseunterricht erprobt. Nach den Untersuchungen von Stevens et al. (1987, 1991) wird die Effektivität des kooperativen Lernens positiv beeinflusst, wenn über längere Zeit in stabilen Gruppen gearbeitet wird und wenn sich die Leistungsbewertung sowohl auf die einzelnen Schüler als auch auf die gesamte Gruppenleistung bezieht, so dass eine zusätzliche Motivation zur gegenseitigen Unterstützung durch den Wettbewerb der Gruppen entsteht. Beim Üben des lauten Lesens im Unterricht der Grundschule bietet sich nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 344) vor allem die Partnerarbeit an, bei der zwei Schüler abwechselnd den Text bzw. neue Wörter vorlesen und gegenseitig kontrollieren und korrigieren. Dasselbe gilt für das Korrigieren kürzerer Texte sowie für Übungen zur Wortschatzerweiterung und zum Leseverständnis.

Nach einem Überblicksbericht von Devin-Sheehan, Feldman & Allen (1976) belegen zahlreiche Erfahrungsberichte über den Einsatz von leistungsstarken Schülern der gleichen Klassenstufe oder von Schülern einer höheren Klassenstufe als Tutoren für schwächere Lerner, dass die Tutorentätigkeit nicht nur eine wirksame Hilfe für die Kinder mit Lernschwierigkeiten darstellt, sondern zugleich auch zu einer Leistungsverbesserung der als Tutoren eingesetzten Schüler beitragen kann.

- Individuelle fachliche Unterstützung

Ein wesentliches Ziel der Individualisierung besteht in der Passung von Unterrichtsangebot und individuellem Lernstand, um Überforderungen und Unterforderungen soweit wie möglich zu vermeiden. Eine vollständige Passung für alle Schüler ist angesichts der Vielfalt ihrer Lernvoraussetzungen jedoch kaum zu erreichen, und es stellt sich das Problem, nach welchen Kriterien sich die Lehrer bei der Auswahl des Schwierigkeitsgrades richten sollen. Hinsichtlich der Frage, ob die Informationsgabe und fachlichen Hinweise der Lehrer eher auf hohem oder einfachem Niveau sein sollten, gibt es unterschiedliche Ergebnisse.

Brophy & Good (1986) berichten in ihrem Sammelreferat über Unterrichtsqualität, dass es günstig sei, wenn Lehrer ihre Fragen auf unterschiedlichen kognitiven Anspruchsniveaus stellen; jedoch sei es dabei wichtig, den Großteil der Fragen auf niedrigem Schwierigkeitsgrad („lower order questions“) zu stellen, jedoch seien auch hin und wieder anspruchsvolle Fragen („higher order questions“) notwendig. Demgegenüber stellen Mortimore et al. (1989) die Vorteile eines intellektuell herausfordernden Unterrichts mit eher anspruchsvollen Fragen (higher order questions) und problemlöse-orientierendem Lehrerverhalten heraus. Nach den von Fraser et al. (1987) zusammengetragenen Ergebnissen etlicher Studien zur Unterrichtsqualität kommt es bei den Lehrerhilfen jedoch insgesamt weniger auf das Anspruchsniveau der Fragen und Hinweise an sich an, sondern vor allem darauf, dass die Lehrer den Schülern entsprechend deren Fertigkeitsniveau individualisierte und adaptierte Instruktionen geben.

Diese Ansicht wird auch von den meisten Autoren neuerer deutschsprachiger Studien geteilt. So ergaben die Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Hauptschulklassen (Treiber, Weinert & Groeben 1982; Treiber & Weinert 1985), dass positive Merkmale des Instruktionsverhaltens der Lehrer, wie Verständlichkeit, Adaptivität und Remedialität, eine Sensibilität der Lehrer für die Lernprobleme der Schüler und eine entsprechende diagnostische Orientierung erfordert. Dieses Ergebnis wurde im wesentlichen in der Münchner Schulleistungsstudie in 5./6. Hauptschulklassen zum Mathematikunterricht (Helmke, Schneider & Weinert 1986) bestätigt. In der Münchner Schulleistungsstudie in fünften und sechsten Hauptschulklassen (Helmke, Schneider & Weinert 1986; Weinert & Helmke 1987) wurde das Problem der Häufigkeit von Strukturierungshinweisen analysiert. Es hatte sich nämlich gezeigt, dass nicht die Häufigkeit der Hinweise an sich zur Erhöhung von aufgabenorientiertem Schülerverhalten und zu besseren Lerner-

gebnissen führt, sondern dass zu viele Lehrerhinweise sich als eher störend erwiesen. Es gibt offenbar eine „optimale Dosierung“ der Lehrerhilfen, und nicht alle Hinweise sind gleich gut. Ähnliche Befunde erbrachten die Untersuchungen zur Leistungsentwicklung und zum Leistungsausgleich in 7. Gymnasialklassen von Baumert, Roeder, Sang & Schmitz (1987), allerdings mit der wesentlichen Ergänzung, dass ein Unterricht auf einem hohen Anspruchsniveau besser zu realisieren ist, wenn das Unterrichtstempo eher niedrig und die Übungsintensität entsprechend hoch angesetzt wird (siehe zu ähnlichen Ergebnissen auch Diem 1990).

- Diagnostische Kompetenz zur Optimierung der Lehrerhilfen[63]

Neben unterschiedlichen Lerngegenständen (z.B. Lesen, Rechtschreiben, Mathematik, Sachkunde) und verschiedenartigen Unterrichtskonzepten (z.B. direkter oder offener Unterricht) sind bei der Erforschung der Wirksamkeit von Lehrerhilfen im Unterricht auch differentielle Gesichtspunkte der Schülerpersönlichkeit (z.B. Fertigkeitsniveau, Selbstkonzept) zu berücksichtigen.

Die Tatsache, dass sich die Steuerungsimpulse verschiedener Lehrer auf unterschiedliche Leistungsgruppen in der Klasse richtet und dass diese Ausrichtung der lehrergesteuerten Interaktion vorhandene Leistungsunterschiede beeinflussen kann, zeigt eine Studie von Treinies & Einsiedler (1993 und 1996) zum Sachunterricht. Nürnberger vierte Klassen wurden anhand der Varianz der Schülerleistungen als Klassen mit „unterschiedsausgleichendem Kontext“ und mit „unterschiedsverstärkendem Kontext“ klassifiziert. Nach der Theorie der Steuergruppen von Lundgren (1972) war erwartet worden, dass Lehrer sich in ihrem Lehrverhalten entsprechend dem Ziel des Leistungsausgleichs vorwiegend an den Schülern mit schwächeren Leistungen ausrichten. Dies traf nach den Beobachtungen des Sachunterrichts von Treinies & Einsiedler (1996) jedoch nicht zu. Die Lehrer in den „unterschiedsausgleichenden Klassen“ richteten ihre verbal-kognitive Interaktion etwa gleichmäßig auf die Schüler aller Leistungsniveaus. Im Unterschied dazu konzentrieren sich die Lehrer-Schüler-Gespräche in den Klassen mit „unterschiedsverstärkendem Kontext“ stark auf die Gruppe der leistungsstärksten Schüler, während die Schüler des schwächsten Leistungsdrittels weniger als halb soviel verbal-kognitive Interaktionen mit den Lehrern bekamen. Ob diese Beobachtungen fachspezifisch sind, konnten Treinies & Einsiedler bisher nicht ermitteln.

Die Güte von Entwicklungsprognosen von Lehrern wird durch zahlreiche Faktoren bestimmt (vgl. Heller 1995). Ungeachtet zahlreicher Fehlerquellen kommt dem Lehrerurteil eine hohe Bedeutung für die Schullaufbahn der Kinder zu, und es wird in der Öffentlichkeit im allgemeinen mit großem Respekt aufgenommen. Dabei wird dem Lehrerurteil v.a. zugute gehalten, dass

63 An dieser Stelle geht es nur zum Zusammenhang zwischen diagnostischer Kompetenz der Lehrer und Lernerfolg. Zur Güte der Lehrereinschätzungen siehe ausführlich Abschnitte 5.1.5 und 5.2).

es auf sachkundig durchgeführten Beobachtungen während eines längeren Zeitraums beruht. Dagegen stellen Testerhebungen lediglich punktuelle Messungen dar.

Um jedem Schüler möglichst angemessene Hilfen zu geben, benötigen die Lehrer ein hohes Ausmaß diagnostischer Kompetenz. Entsprechend fanden die Autoren der Münchner Hauptschulstudie eine Wechselwirkung zwischen der diagnostischen Kompetenz der Lehrer und der Häufigkeit strukturierender Hinweise einerseits und dem Leistungsfortschritt der Schüler von Klasse 5 nach Klasse 6 in Mathematik andererseits. Demnach erzielten die Schüler bei Lehrern mit hoher diagnostischer Kompetenz bessere Leistungszuwächse, wenn die Lehrer viel Strukturierungshinweise gaben. Dagegen waren die Leistungen der Schüler von Lehrern mit geringer diagnostischer Kompetenz etwas höher, wenn diese Lehrer sich mit Strukturierungshinweisen eher zurückhielten (Helmke & Schrader 1987; Weinert & Helmke 1987). Demnach ist ein hohes Ausmaß an Strukturierung durch die Lehrer nur dann hilfreich, wenn die Lehrerimpulse dem Lernstand der Schüler angemessen sind, und um diesen Lernstand zu berücksichtigen, ist eine entsprechende diagnostische Kompetenz erforderlich.

Bezogen auf die Gesamtgruppe erscheint die diagnostische Kompetenz der Lehrer relativ hoch zu sein, wie eine Überprüfung der prognostischen Validität von Lehrerbeurteilungen in den Fächern Deutsch und Mathematik durch Helmke (1997b) zeigte. Im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie ergaben sich zwischen den Einschätzungen (Schulnoten) der Schulleistungen in Klasse 1 durch 125 bayrische Grundschullehrer und den Testleistungen der Kinder in Klasse 4 Korrelationen in Höhe von .54 (Deutsch/ Rechtschreibung) und .52 (Mathematik). Vergleicht man diese Zusammenhänge mit den in derselben Studie ermittelten Korrelationen zwischen den Testleistungen verschiedener Klassenstufen – z.B. im Rechtschreibtest der 2. und 4. Klasse .55 (siehe Schneider, Stefanek & Dotzler 1997, 119) – so stehen die Lehrerurteile in ihrer Güte gegenüber den Testwerten nicht zurück.[64] Auch hinsichtlich der Schulformwahl nach der vierten Klasse erwiesen sich in der SCHOLASTIK-Studie die Lehrereinschätzungen im ersten Schuljahr als überwiegend zutreffend. Helmke (1997b, 277) kommt daher zu dem Schluss, dass „Grundschullehrer (...) wesentlich erfolgreichere Prognostiker zu sein (scheinen), als manche Skeptiker ihnen dies bescheinigen möchten."

- Individualisierung um jeden Preis?

Zwischen dem Ausmaß der Individualisierung des Unterricht und dem Lernerfolg der Kinder besteht offenbar keineswegs eine lineare Beziehung, d.h., die Lernerfolge werden nicht um so größer, je mehr der Unterricht differenziert wird. Dies wird in einer älteren Studie von Meiers & Herbert (1978) belegt, die u.a. den Einfluss der Differenzierung im Anfangsunterricht auf den Lernerfolg im Lesen untersuchten.

---

64 Einschränkend muss allerdings die relativ geringe Prognosegüte des von Schneider et al. (1997) gewählten informellen Rechtschreibtests berücksichtigt werden. Im Unterschied dazu ergaben sich beispielsweise in der Hamburger Schreibprobe Korrelationen von .76 zwischen den HSP-Versionen für Klasse 1 und 4 bzw. von .82 zwischen der Klasse 2 und 4 (siehe May 1997c, 96).

Meiers & Herbert (1978) befragten Lehrer in 20 süddeutschen Klassen schriftlich zu ihrem Unterricht und brachten die auf diese Weise erfassten Bedingungen des Leseunterrichts in Beziehung mit dem Lernerfolg im ersten Schuljahr bei Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit unterschiedlichen spezifischen Lernvoraussetzungen. Nach ihren Ergebnissen wirken sich „differenzierender Unterricht, vielseitiger Materialeinsatz und vielfältige Lernziele (..) auf den Leselernerfolg von Kindern mit weniger guten Voraussetzungen zum Lesenlernen insgesamt negativ aus. (...) Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Differenzierung als Moment der Unterrichtsgestaltung die Bedingungen eines fördernden Unterrichts zwingend einschließt. Bezüglich des Einsatzes verschiedener Lernmaterialien im Erstleseunterricht scheint eine Zurückhaltung des Lehrers am ehesten geeignet, die Diskrepanz zwischen guten und weniger guten Leselernvoraussetzungen bei den Schülern auszugleichen. (Meiers & Herbert 1978, S. 131f) Da sich hinsichtlich des Einsatzes verschiedenartiger Lernziele ein ähnlicher Befund ergab, kommen Meiers & Herbert insgesamt zu dem Schluß, dass „die vorliegenden Ergebnisse (..) insgesamt ein Plädoyer für einen eingeschränkten Gebrauch von Lern- und Arbeitsmaterialien - vor allem bei Schülern mit schlechten Eingangsvoraussetzungen - dar(stellen).“ (ebd., S. 91)

Eine Erklärung für diesen irritierenden Befund, nach dem ein differenzierender Unterricht insbesondere für Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen eine zusätzliche Belastung darstellt, sehen Meiers & Herbert darin, „dass ein häufiger Arbeitsmaterialienwechsel innerhalb einer Schülergruppe größere Reibungsverluste (z.B. durch Umstellung auf neue Arbeitstechniken) mit sich bringt; ferner dass auch der Unterricht insgesamt unter Zeitverlust (durch das Austeilen und Erklären der neuen Arbeitsmaterialien) leidet, so dass eigentlich die Verringerung der Lernzeit im Grunde die Ursache des geringeren Lernerfolgs sein dürfte.“ (ebd.) Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass ein zu differenzierter Unterricht und der Einsatz zu vieler verschiedener Arbeitsmaterialien „für Kinder mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen ein Syndrom von Bedingungen konstituieren, das sich lernhemmend auf diese Kinder auswirkt. Zu diesem Syndrom gehören u.a. geringe Direktsteuerung durch den Lehrer, technische Schwierigkeiten, verzögerte Korrektur gemachter Fehler.“ (ebd., S. 92)

3.1.3.1.4 Lehrerverhalten zur Förderung von Motivation und Selbstbild

In der Pädagogischen Psychologie wird zwischen den beiden Grundkonstrukten „intrinsische“ (d.h. aus eigenem Antrieb, von innen heraus kommende) und „extrinsische“ (d.h. von außen angeregte, durch äußere Antriebe erfolgende) Motivation unterschieden.

- Bedingungen für intrinsische Motivation

Für die Unterstützung der intrinsischen Motivation ist es entscheidend, dass die Kinder in der Lerntätigkeit eine persönliche Bedeutung entdecken und längerfristige Interessen für den Lerngegenstand entwickeln. Abgesehen von den individuellen Anregungen im Elternhaus ist hierfür vermutlich eher das didaktisch-methodische Konzept des Unterrichts als das Interaktionsverhalten ausschlaggebend. Der Einfluss der persönlichen Bedeutung auf das Rechtschreiblernen konnte anhand des Vergleichs unterschiedlich vertrauter Wörter für die Rechtschreibleistung von Jungen und Mädchen nachgewiesen werden (siehe May, Brügelmann & Richter 1993; Richter, May & Brügelmann 1994). Für die Förderung der intrinsischen Motivation folgt daraus u.a., dass der Erwerb der Schriftsprache für die Kinder eine persönliche Bereicherung darstellen sollte und dass ihre eigenen Lebenserfahrungen (und damit auch ihre eigenen Wörter) den Ausgangspunkt für das Lernen im schriftsprachlichen Unterricht bilden (siehe May 1998). Besonders wichtig ist es zudem, dass die Kinder erleben, wie sie sich mit der Schriftsprache an den Aktivitäten ihrer Bezugsgruppe(n) bzw. Gemeinschaft(en) beteiligen können (vgl. auch Dehn 1990b).

- Förderung extrinsischer Motivation

Für die extrinsisch beeinflussbare Motivation lassen sich demgegenüber begünstigende Interaktionsbedingungen beschreiben. Nach Heckhausen & Rheinberg (1980) ergibt sich die aktuelle Motivation aus dem Zusammenwirken von handlungsbezogenen Erwartungen und Wertigkeiten einer Handlungsepisode, die sich auf verschiedene Stationen der Handlungsfolge (Ausgangssituation, eigentliche Handlung, unmittelbares Ergebnis und weitere Folgen) beziehen. Nach dieser Theorie wird die Motivation hoch sein, wenn folgende Erwartungen und Bewertungen vorliegen:

(a) eine geringe Erwartung, dass situative Umstände auch ohne eigenes Zutun positive Resultate produzieren („Situations-Ergebnis-Erwartung“);

(b) eine hohe Erwartung, dass eigenes Handeln zum Erfolg führt („Handlungs-Ergebnis-Erwartung“), z.B. aufgrund objektiv gegebener oder subjektiv vermuteter Aufgabenschwierigkeit;

(c) eine hohe Erwartung, dass Erfolg weitere positive Konsequenzen nach sich zieht („Ergebnis-Folge-Erwartung“), z.B. weil erwartet wird, dass die Eltern auch im Falle von Erfolg zufrieden sind, die Noten besser werden oder die praktische Verwendbarkeit des Erreichten hoch ist;

(d) eine hohe subjektive Bedeutsamkeit von Erfolg bzw. seinen Konsequenzen (Valenz).

Darüber hinaus wird die Motivation durch die Erwartung der eigenen Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst, d.h., dass die betreffende Person eigenes zielgerichtetes Handeln tatsächlich auch

dann realisieren kann, wenn sie dies beabsichtigt (Bandura 1977; siehe auch Hofer, Pekrun & Zielinski 1986, 227ff). Längerfristig bildet sich aus der Wahrnehmung des eigenen Lernhandelns und seiner Ergebnisse des Selbstkonzept als Lerner (siehe Abschnitt 5.1).

Corno & Rohrkemper (1985) stellten eine Reihe unterrichtlicher Faktoren zusammen, die sich je nach Ausprägung fördernd oder hemmend auf die intrinsische Motivation der Kinder auswirken können. Im Falle der motivationsfördernden Ausprägung der in Übersicht 3.1.3.1.4 aufgeführten Settings kann der Unterricht dazu beitragen, dass die Selbstwahrnehmung der Kinder ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten gefördert und ihre Erwartungen hinsichtlich der Erfolgsaussichten eigener Anstrengungen erhöht werden, und damit ist nach der Theorie der Selbstwirksamkeitsannahme eine Steigerung der Motivation der Kinder für eigene Lernanstrengungen zu erwarten.

Übersicht 3.1.3.1.4: Unterrichtsfaktoren, die sich – je nach Ausprägung – fördernd oder hemmend auf die Motivation auswirken können *

Setting		fördernd	hemmend
A	Flexibilität		
	Wahlmöglichkeit	mäßig groß	gering
	Äußere Hilfen	soziale, spielerische, technische	keine Hilfen
B	Belohnungsstruktur		
	Responsivität	Ergebnis kontingent	Ergebnis nicht-kontingent
	Interdependenz	Teilaufgaben voneinander abhängig	Teilaufgaben unabhängig
C	Bewertung		
	Spezifität	spezifische Kriterien	vage Kriterien
	Öffentlichkeit	privat	öffentlich
D	Rückmeldung		
	Zeitpunkt	häufig, unmittelbar, kontingent	selten, verzögert, nicht-kontingent
	Informationsgehalt	weist auf Fehlerursache hin	teilt nur Ergebnis mit
	Valenz	ermutigend	neutral/ negativ
	Quelle	bedeutsam	nicht bedeutsam
	Anerkennung	von innen kommend, natürlich	von außen kommend, gezwungen

* Nach Corno & Rohrkemper (1985) und Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 345)

Eine starke Motivationsquelle für eigene Anstrengungen stellt der Wettbewerb dar, bei dem die Kinder ihre Leistungen vergleichen können. Das Ziffernzeugnis ist ein typisches Beispiel für den Leistungsvergleich in der Klasse. Für lernschwache Kinder stellen individualisierte Leistungswettbewerbe jedoch ein großes Problem dar, wenn sie kaum eine Chance haben, den Wettbewerb zu gewinnen. Möglichkeiten für stärker individualisierte Bewertungen eröffnen sich durch Vergleiche zwischen früheren und aktuellen Leistungen der einzelnen Kinder (z.B. in Fehlerkurven). Alternativen zu solchen individualisierten Leistungsvergleichen können Gruppenvergleiche im kooperativen Unterricht sein (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 345).

- Selbstkonzept und Leistung in unterschiedlichen Kontexten

Auf welche Weise und wie stark sich Selbstkonzept und Leistung gegenseitig beeinflussen, hängt auch von Kontexteinflüssen (Lehrer, Eltern, Peer-group) ab. Neben den unterschiedlichen Lehrererwartungen und den entsprechenden Reaktionen und Rückmeldungen auf Leistungsproben der Schüler (siehe z.B. den sog. Pygmalion-Effekt: Rosenthal & Jacobson 1968) können auch didaktisch-organisatorische Unterrichtsbedingungen die Beziehung beider Merkmale beeinflussen. Dies zeigt z.B. die Untersuchung von Rosenholtz & Simpson (1984), in der verschiedene Unterrichtsarrangements daraufhin analysiert wurden, inwieweit sie individuelle Leistungsvergleiche betonen und damit das Bewußtsein für die eigene Leistungsfähigkeit fördern. Dabei ergab sich, dass insbesondere folgende Merkmale dazu beitragen, dass sich schwache Schüler als Versager fühlen: einheitliche Aufgabenstellungen und Schwierigkeitsgrade für alle Schüler und keine Binnendifferenzierung, ausschließlich Frontalunterricht und keine wechselnden Gruppenbildungen, keine Eigenverantwortung und Eigenentscheidung bei der Aufgabenstellung, häufige öffentliche und leistungsvergleichende Bewertungen durch Lehrer. Dagegen werden Lernschwierigkeiten weniger als Leistungsversagen erlebt, wenn sich die Bewertung auf mehrere Aufgabenbereiche bezieht, so dass dadurch differenzierte aufgaben- und fächerspezifische Erfolgsprofile ermöglicht werden (vgl. Fend 1997).

Nach Helmke (1992b) wird die Beziehung zwischen Leistung und Selbstkonzept vor allem durch folgende Unterrichtsfaktoren beeinflußt:

(1) Betonung fachlicher Leistung, wodurch Lernaspekte einen hohen Stellenwert bekommen und sich die Zeit, in der Schüler Informationen über ihr Kompetenzniveau erhalten können, vergrößert, so dass damit eine realitätsgerechte Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (Veridikalität) beschleunigt wird.

(2) Öffentlichkeit leistungsbezogener Information, so dass Vergleichsprozesse unter den Schülern stattfinden können.

(3) Nicht-Kompensierbarkeit der einzelnen Leistung in Folge des Fehlens verschiedener Leistungs- und Erfolgsfelder.

(4) Bewertung von Fehlern als Indikatoren mangelnder Begabung, was zur Attribution von Lernschwierigkeiten bei schwächeren Schülern führt, so dass schlechte Leistungen zunehmend auch mit niedrigem Selbstkonzept einhergehen.

In der Analyse der Daten des SCHOLASTIK-Projekts in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Mathematiknoten und Leistungsselbstkonzept in Mathematik in Klassenstufe 3 und 4 (Renkl, Helmke & Schrader 1997) wurden diese Befunde großenteils bestätigt.

In einer internationalen Studie ergaben sich unterschiedlich enge Zusammenhänge zwischen Leistungserfolg (Schulnoten) und Selbstkonzept (Kontrollüberzeugung) in verschiedenen Ländern (Little, Oettingen, Stetsenko & Baltes 1995). Die gemeinsamen Varianzen betrugen in der

ehemaligen DDR 47 %, in Westdeutschland 43 %, in Moskau 32 % und in Los Angeles lediglich 15 %. Die Gründe für den auffallend niedrigen Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept in Los Angeles liegen nach Ansicht der Autoren darin, dass in den Schulen der USA ausgesprochen private, unterstützende und intraindividuelle Leistungsfortschritte betonende Rückmeldungen gegeben werden. Dies ist jedoch nicht nur positiv zu bewerten, denn „wenn die subjektiven Repräsentationen und die tatsächlichen Leistungsergebnisse nicht mehr korrespondieren, dann verliert die Schule ihre Orientierungsfunktion. Gleichzeitig fehlt eine objektive Basis für die Selbstkritik und die darauf aufbauenden Planungsprozesse.“ (Fend 1997, 370).

- ## Ermutigendes Lehrerverhalten bei Schülern mit unterschiedlichem Leistungsvermögen

Lehrer bemühen sich im Allgemeinen, lernschwache Kinder besonders zu ermutigen. Dies zeigen u.a. die Beobachtungen von Richey et al. (1981), wonach Lehrer mit leseschwachen Kindern mehr positive Interaktionen aufnehmen als mit leistungsstarken Kindern, z.B. indem sie die leseschwachen Kinder häufiger loben. Da dies bei leseschwachen Kindern erwartungsgemäß häufig bei relativ einfachen Aufgaben geschieht, können die betreffenden Kinder dies auch als Hinweis deuten, dass von ihnen weniger erwartet und ihnen weniger zugetraut würde (vgl. Bar-Tal 1982). Die eher negative Deutung des „pädagogisierten“ Lobs von Seiten der Lehrer könnte noch dadurch verstärkt werden, dass leseschwache Kinder zwar von den Lehrern häufiger positive Rückmeldungen erfahren, von den Mitschülern jedoch deutlich weniger positives Feed-back erhalten als gute Leser (vgl. Richey et al. 1981).

Während die Deutung der möglichen Wirkung der Lehrer-Schüler-Interaktion auf Motivation und Selbstbild der Kinder mit Lernschwierigkeiten schwierig und widersprüchlich erscheint, kann als erwiesen gelten, dass sich die Interaktionen zwischen Lehrern und Kindern relativ früh deutlich unterscheiden, je nachdem, ob die Kinder gut oder schlecht lesen lernen. Diese Unterschiede zeigen sich bereits zu einem Zeitpunkt, an dem die Lernschwierigkeiten der Kinder noch wenig manifest sind. Nach den Ergebnissen von Chapman et al. (1979) äußern Lehrer gegenüber Kindern mit Lernschwierigkeiten *sowohl mehr Lob als auch mehr Kritik* und widmen ihnen insgesamt mehr Aufmerksamkeit als dem Rest der Klasse. Diese vermehrte Zuwendung geschieht jedoch häufig anlässlich eines unaufmerksamen und/ oder störenden Verhaltens der lernschwachen Kinder sowie ihrer Schwierigkeiten beim Verständnis der Aufgabenstellungen, so dass die betreffenden Lehrer-Schüler-Interaktionen weniger in Situationen stattfinden, die im engeren Sinn als lerneffektiv zu betrachten sind. Auch in höheren Klassenstufen wurde bei leistungsschwachen Kindern ein geringerer Anteil der für effektives Lernen verwendeten Unterrichtszeit als bei leistungsstarken Kindern beobachtet (Roecks 1980; siehe auch Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 346).

3.2 Steuerung der Unterrichtsprozesse

Unter der Steuerung des Unterrichts sind Bedingungen und Merkmale der pädagogischen Interaktion zu verstehen, durch die die gesamten Lehr- und Lernprozesse in der Schulklasse beeinflusst werden – zum Teil unabhängig von der methodischen Gestaltung des Unterrichts. Dabei wird unterschieden zwischen der globalen Unterrichtskonzeption, aus der sich die vorherrschenden Sozial- und Organisationsformen ergeben, und den Prozessmerkmalen des Lehrerverhaltens, mit denen der laufende Unterricht geführt wird. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel einige Aspekte der Lehrerpersönlichkeit behandelt, die mit der Qualität des Unterrichts in Verbindung gebracht werden können.

3.2.1 Bisherige Forschungen zur Qualität des Klassenunterrichts

Seit den achtziger Jahren hat die Forschung zur Qualität des Unterrichts auch in Deutschland einen deutlichen Aufschwung genommen. Insbesondere die Reformdiskussion und die in der Folge realisierten Veränderungen in der Grundschule haben auch eine deutliche Zunahme empirischer Studien über die Erfolge des Unterrichts gebracht. Dabei lassen sich die Forschungsprojekte in Anlehnung an Einsiedler (1997) entsprechend der ihnen zugrunde liegenden Definition von Unterrichtsqualität konzeptionell in zwei Gruppen einteilen:

(a) Studien zur *Unterrichtsqualität im engeren Sinne*, bei denen als Kriterium ausschließlich der fachspezifische Lernzuwachs (z.B. Leistungen im Lesen und Rechtschreiben) herangezogen wird.

(b) Studien zur *Unterrichtsqualität im weiteren Sinne*, denen multikriteriale Erfolgsdefinitionen (z.B. abfragbares Fachwissen *und* intrinsische Lernmotivation, systematisches Arbeitsverhalten *und* kreative Lösungssuche) zugrunde gelegt werden.

Während bei der Auffassung von Unterrichtsqualität im engeren Sinne die Vielfalt pädagogisch-didaktischer Formen häufig auf oberflächliche und teilweise willkürlich zusammengestellte Verhaltensmerkmale reduziert wird, bringt die weiter gefasste Definition von Unterrichtsqualität infolge von Zielkonflikten und divergierender Wertigkeiten teilweise widersprüchliche Ergebnisse (Einsiedler 1997, S. 21f). Aufgrund der methodischen und inhaltlichen Probleme der Erforschung von Unterrichtsqualität im weiten Sinne wurden in der Vergangenheit die meisten Studien zum Unterrichtserfolg im Rahmen des eng gefassten Forschungsparadigmas durchgeführt.

3.2.1.1 Allgemeine Unterrichtskonzeption

In der aktuellen Diskussion um das Verhältnis von Lernen und Unterricht werden grundsätzlich zwei konzeptionelle Pole gegenübergestellt, die man als „Vermittlungskonzept“ und „Aneignungskonzept“ bezeichnen kann.

- Lernen im Sinne des „Vermittlungskonzepts“ ist in erster Linie durch Lehrer angeleitetes Lernen, d.h. das Lernen in der Schule wird im Wesentlichen als die Folge des Lehrens betrachtet, das durch Lehrgänge die Wege des Lernens vorgibt und das Lernen steuert. Die entsprechende Unterrichtsform ist „Lehrgangsunterricht“.
- Lernen im Sinne des „Aneignungskonzepts“ wird als ein aktiver Prozess des Kindes verstanden, in den das Kind eigene Lerninteressen einbringen kann und den es selbst kontrollieren kann, indem es eigene Lernwege und Aneignungsformen findet. Die entsprechende Unterrichtsform ist „Offener Unterricht“.

In der Entwicklung der Unterrichtsforschung der letzten Jahre dominieren solche Ansätze, die eine sozial-interaktive Sicht des Lehr-Lern-Prozesses einnehmen, innerhalb dessen sich Lehrende und Lernende gemeinsam mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen. Nach Glaser & Bussok (1989) kommt in dieser Sicht dem Lehrenden eine Tutorenfunktion zu, während die Handlungssteuerung und -kontrolle in dem Maße an die Lernenden übergeben werden, in dem sie diese beherrschen können. Insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten setzt dies voraus, dass dem Aufbau aktiver und effektiver Lernstrategien eine ebenso große Rolle beigemessen wird wie dem aktuellen Erreichen bestimmter Leistungen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst einige allgemeine Merkmale verschiedener Formen des mehr oder weniger direktiven bzw. offenen Unterrichts beschrieben sowie ein Überblick über bisher vorliegende empirische Untersuchungen zum Lernerfolg der verschiedenen Unterrichtskonzepte gegeben.

3.2.1.1.1 Merkmale direktiver und offener Formen des Unterrichts

Bezogen auf die Anteile und die Qualität der steuernden Interaktionen durch Lehrer und Schüler lassen sich nach Weinert (1996) und Helmke & Weinert (1997) drei verschiedene Modelle des Unterrichts unterscheiden, die in Anlehnung an Giest (1999) folgendermaßen zusammengefasst werden können:

(a) Die Konzeption des lehrergesteuerten Unterrichts (*direkte Instruktion*) zielt auf die möglichst optimale Förderung aller Schüler und auf hohe Durchschnittsleistungen bei großer Homogenität der Leistungen; sie zeichnet sich aus durch folgende Merkmale des Lehrerhandelns:

- klare Zielvorgaben
- Zerlegung des Unterrichtsstoffes in kleine, überschaubare Einheiten

- Vermittlung des notwendigen Wissens
- Stellen von Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (Erhöhung der Wahrscheinlichkeit richtiger Antworten)
- Garantieren ausreichender Übung
- Kombination von Individual-, Gruppen- und Klassenlernen
- ständige Kontrolle des Lernfortschritts einzelner Schüler
- individuelle Hilfen zur Vermeidung bzw. Überwindung von Lernproblemen.

(b) Der schülerorientierte oder „offene" Unterricht (*indirekte Instruktion*) zielt auf die Förderung eigenregulierten, kreativen, selbst bestimmten Lernens (und damit der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes) bei hoher Ausprägung individueller Lern- bzw. Entwicklungsverläufe; bei dieser Konzeption sollen die Schüler

- eigene Lernwege gehen
- sich selbstbestimmt auf Sachen einlassen
- sich als Persönlichkeit akzeptiert fühlen
- inhaltliche Interessen entwickeln, die persönlich bedeutsam sind
- selbst Lernziele, Lernmittel, Lernwege bestimmen
- gemeinsame Lernaktivitäten organisieren, erreichte Lernergebnisse bewerten
- selbst die Lehrerrolle übernehmen (reziprokes Lernen).

(c) Die Konzeption des schülerorientierten und lehrergesteuerten Unterrichts (adaptive Instruktion) zielt auf die Harmonisierung zwischen individuellen Differenzen in den Lernvoraussetzungen und unterrichtlichen Lernangeboten, d.h. in der Adaption von Lern- und Lehrprozessen im Unterricht; Merkmale dieser Unterrichtsstrategie sind

- Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Lernern
- gezielte Förderung einzelner Schüler (z.B. in ausgedehnten Phasen der Stillarbeit)
- Kombination zwischen Instruktion und kooperativem Lernen
- das Sichern vielfältiger tutorieller Lernunterstützung
- hochgradig individualisierte Lernangebote
- nachhelfende Instruktion zur Realisierung basaler Lernziele

(siehe Giest 1999, S. 35-37)

Nach Schätzungen von Brügelmann (1996) praktiziert bisher lediglich eine Minderheit von 5 bis 30 Prozent der Lehrer eine wirkliche Öffnung des Unterrichts. Zwar ist der Anteil der den offenen Unterricht präferierenden Pädagogen nach einer Befragung von Giest (1999) unter Brandenburger Lehrern und Studenten steigend; allerdings klafft zwischen eigenem Anspruch und Unterrichtswirklichkeit eine deutliche Kluft, denn nach den Beobachtungen im Sachunterricht findet eine Öffnung des Unterrichts bisher kaum statt (ebd., S. 46).

Eine Ursache für diese Widersprüchlichkeit liegt möglicherweise in der unklaren Definition des Begriffs „Offener Unterricht". Nach Winkel (1993) wird er viel zu pauschal als eine Art von „Müllschlucker-Definition" verwendet, in die „mittlerweile so ziemlich alles hinein geworfen" wird, „was reformpädagogisch Rang und Namen hat: Von der Freiarbeit über den Stuhlkreis bis hin zum Epochenunterricht oder die Stadtteil-Schule" (ebd., S. 12). Winkel schlägt statt

dessen den Begriff „Beweglicher Unterricht“ vor, den er dem „Konzept eines unbeweglichen bzw. starren Lehrens und Lernens“ gegenüberstellt. Ein besonders starres Konzept stellt nach Winkel die „alte Lernschule“ dar, deren Hauptkennzeichen ein „belehrender, einseitig-kognitiver, Körperlichkeit, Sozialität und Sinne weitgehend lahmlegender Frontalunterricht“ sei, in dem „kommunikative Einbahnstraßen“ dominierten. Im Gegensatz dazu beinhalten bewegliche Unterrichtskonzepte, wie z.B. dem von Helen Parkhurst entwickelten „Dalton-Plan“, aufgelockerte Beziehungen, und „es kommt bei der Planung, Durchführung und Auswertung unterrichtlicher Prozesse zu einer Reihe von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die eine bewegliche Choreographie des Lehrens und Lernens erlauben“ (ebd., S. 13). Demnach lassen sich mindestens 17 Unterrichtsmethoden nach ihren kommunikativen Strukturen gegeneinander abgrenzen, die flexibel einzusetzen sind. Den „bedingungslosen Verehrern“ des „Offenen Unterrichts“ wirft er „eine verhängnisvolle Verkürzung didaktischen Denkens (und Handelns)“ vor. „Ein unkritisches Propagieren von ‚Offenem Unterricht‘ suggeriert eine Methodenauswahl, bei der die weniger attraktiven (aber ebenso nötigen) quasi auf der Strecke bleiben – z.B. die (übende) Hausarbeit, die (prüfende) Klassenarbeit oder die (informierende) Lehrerdarbietung.“ Seiner Meinung nach ist „die beste Voraussetzung für einen beweglichen Unterricht mit einem flexiblen Methodeneinsatz (..) die Beherrschung eines guten Frontalunterrichts, den es zunächst zu lernen gilt.“ (Winkel 1993, S. 14)

Vor einer „gebetsmühlenartigen“ Propagierung des „Offenen Unterrichts“, „mit deren Formeln Beliebigkeit kaschiert wird“, warnt auch Brügelmann (1992), der die Gefahr „hohler Programmatik oder bloßer Betriebsamkeit im Klassenzimmer“ sieht. Brügelmann berichtet über die Evaluationsergebnisse des sog. Leeds-Experiments, in dem die regionale Schulbehörde viel Geld für die Öffnung des Unterrichts investiert hatte, ohne nach fünf Jahren irgendeine Verbesserung der Schulleistungen zu erreichen (Hofkins 1991). Einer der Gründe für die ausbleibenden Erfolge sei die unzureichende Umsetzung des Konzepts in der Praxis, die sich aus Unterrichtsbeobachtungen ergebe. Besorgniserregend sei zudem eine Verengung des Methodenspektrums: „Manche LehrerInnen trauten sich nicht mehr, Aufgaben oder Probleme zu erklären, weil die Kinder doch ‚selbst entdecken sollen‘. Es gab in manchen Klassen keine gemeinsamen Aktivitäten mehr (Prinzip der Individualisierung) usw.“ (Brügelmann 1992, S. 39).

Hanke (1996a, 1999) führte Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Leistungsmessungen im Unterricht der Klasse 1 durch und verglich drei Formen des Erstlese- und -schreibunterrichts hinsichtlich der Wirkungen auf die Erwerbsprozesse: fibellehrgangsdominierender, offener und Mischformen der Unterrichtsgestaltung. Für jede Unterrichtsform stellt sie ein Merkmalsraster für die Beobachtung vor. Sie fand in den Fragebogenantworten sehr unterschiedliche Verständnisse des Begrifflichkeit von „Offenem Unterricht“. Lehrer schätzen ihren Unterricht selbst deutlich stärker als offen ein, als dies durch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigt wurde. Hanke erklärt dies durch eine Verwechslung von Formen der „äußeren Differenzierung“ mit Formen der „inneren Differenzierung“. Demnach differenzieren viele Lehrer zwar die Zeitpunk-

te, zu denen die Kinder ein verbindliches Lernangebot absolvieren sollen, sowie dessen Umfang („äußere - bzw. innere, quantitative - Differenzierung), jedoch erfolgt nach Hanke eine auf die Individualität des Kindes bezogene qualitative („innere“) Differenzierung viel seltener.

Nach Weinert (1996, 1999) sollte die Auswahl verschiedener Unterrichtsformen funktionell bestimmt werden, da verschiedene Bereiche des in der Schule zu vermittelnden Wissens jeweils unterschiedliche Lernformen, Lehrmethoden und Lehrerqualifikationen erfordern (siehe Übersicht 3.2.1.1.1)

Übersicht 3.2.1.1.1: Lernziele und geeignete Lernformen, Lehrmethoden und Lehrerqualifikationen

Lernziele	Lernformen	Lehrmethoden	Lehrerqualifikationen
intelligentes Wissen	systematischer, kumulativer Wissenserwerb	lehrer gesteuerte direkte Instruktion	disziplinäre Sachkompetenz Klassenführungskompetenz diagnostische und didaktische Kompetenz
Handlungs-kompetenzen	praxisnahes, erfahrungsgesättigtes, situiertes Lernen	Projektarbeit	transdisziplinäre Sachkompetenz didaktische Kompetenz
Meta-kompetenzen	reflexiv verarbeiteter Wissenserwerb über eigenes Lernen und Handeln automatisierte Routinen der Überwachung, Kontrolle und Korrektur eigenen Handelns	angeleitetes selbstständiges Lernen	diagnostische Kompetenz didaktische Kompetenz

(aus: Weinert 1999, S. 31)

Als „*intelligentes Wissen*“ bezeichnet Weinert „ein wohlorganisiertes, eng vernetztes System von flexibel nutzbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in einem bestimmten Sachgebiet“. Dessen Erwerb erfordert „ein sachlogisch organisiertes, inhaltsspezifisches Lernen, bei dem neue Informationen verständnisvoll in die vorhandene Wissensbasis integriert werden.“ Zur Steuerung dieses systematischen Lernens sei die Lehrstrategie der „direkten Instruktion" am zweckmäßigsten: „Der Lehrer legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen und Kenntnislücken vermieden oder schnell beseitigt werden. Klarheit, Strukturiertheit und Variabilität des Unterrichts sowie die individuelle Unterstützung des einzelnen Schülers beim Lernen sind die wichtigsten Merkmale“ (1999, S. 33).

Im Unterschied dazu sind für den *Erwerb von Handlungskompetenzen* „eigene Lernprozesse erforderlich, die unter lebensnahen Bedingungen stattfinden müssen. Für diese Form des Lernens ist der (angeleitete) Projektunterricht am besten geeignet.“ Darüber hinaus erwerben die Schüler *metakognitive Kompetenzen*, d.h. „Wissen über das eigene Wissen und seine zweckmäßige Nutzung“, durch „angeleitete und reflektierte Erfahrungen mit dem eigenen Lernen“;

dies geschieht nach Weinert vermutlich „am besten beim selbstständigen Lernen, freier geistiger Tätigkeit und in der Gruppenarbeit“ (ebd., S. 34).

Im Alltag lassen sich verschiedene Unterrichtskonzeptionen durchaus miteinander verbinden, denn ein lehrergesteuertes Lernen hat nicht automatisch Passivität der Schüler und die Verhinderung von Selbstbestimmung zur Folge. Die Divergenz der Wertigkeiten lässt sich auflösen, wenn Lehrer gleichzeitig lenkend *und* schülerorientiert unterrichten. Dazu bedarf es jedoch einer „Theorie der Unterrichtsqualität, die Formen selbst gesteuerten Lernens, aber auch Merkmale eines lehrgangsorientierten sachlogischen Aufbaus und Prinzipien einer nicht autoritären, unterstützenden Lehrersteuerung umfasst.“ (Einsiedler 1997, S. 28)

3.2.1.1.2 Lernerfolg bei verschiedenen Formen des Unterrichts

Ein direkter Vergleich zwischen den lernrelevanten Wirkungen verschiedener Unterrichtskonzeptionen ist nicht allein wegen divergierender Zielkriterien schwierig; erschwerend kommt hinzu, dass die verschiedenen Wirkungsfaktoren nur sehr schwer zu kontrollieren sind. Denn innerhalb der verschiedenen Unterrichtskonzeptionen können unterschiedliche methodische Entscheidungen getroffen (z.B. Verwendung eines bestimmten Lehrgangs) oder unterschiedliche Lehrstile realisiert werden; die Wirkungen dieser und anderer Merkmale des Unterrichts können sich summieren oder sich gegenseitig hemmen, so dass die Effekte der globalen Unterrichtskonzeption kaum noch zu kontrollieren sind. Darüber hinaus werden die Konzepte von verschiedenen Lehrern unterschiedlich praktiziert – v.a. der offene Unterricht bietet hier einen weiten Rahmen, so dass die Einflüsse des Lehrerengagements, der Klassenkontexte und des sozialen Umfelds zu erwarten sind. Angesichts dieser forschungsmethodischen Schwierigkeiten ist es nicht verwunderlich, dass die Befundlage über die Wirkung verschiedener Unterrichtskonzeptionen nicht einheitlich ist.

Bezeichnend dafür sind die Ergebnisse der beiden umfangreichen Metaanalysen von Peterson (1979) mit 45 Einzelstudien sowie von Giaconia & Hedges (1982) mit 153 Einzelstudien zum Vergleich des traditionellen und des offenen Unterrichts aus den 60er und 70er Jahren im anglo-amerikanischen Raum. Nach den von ihnen ermittelten Effektstärken verschiedener kognitiver und nicht-kognitiver Merkmale zeigt der traditionelle Unterricht bessere Ergebnisse bei den schulischen Leistungen im engeren Sinne (Muttersprache, Lesen, Rechnen), während der offene Unterricht bessere Ergebnisse bei kreativen Leistungen, Persönlichkeitsmerkmalen (Ängstlichkeit und Selbstkonzept) sowie Sozialverhalten (Kooperativität, Einstellungen zur Schule) zeigt. Wegen der relativ geringen Effektstärken, die bei den meisten Kriterienvariablen ermittelt wurden, lässt sich aufgrund der Metaanalysen keine generelle Überlegenheit einer der beiden Unterrichtskonzeptionen belegen.

In einer Bestandsaufnahme der empirischen Erforschung zum Schriftspracherwerb in den siebziger und achtziger Jahren kommt Blumenstock zu dem Schluss, dass die „... Wirkung offenen (freien) Lernens besonders im frühen Lese- und Schreibunterricht heute vielfach propagiert (wird), ohne dass gesicherte empirische Befunde, vor allem für leistungsschwächere Schüler und hinsichtlich seiner Lerneffizienz vorliegen würden“ (Blumenstock 1992, S. 289); neben anglo-amerikanischen Studien liegen meist nur Erfahrungsberichte und programmatische Erklärungen vor (siehe auch Hanke 1996).

Carr & Evans (1981) fanden beim Vergleich der Konzepte des „instruktionellen Unterrichts“ (traditioneller Unterricht) und der „offenen Erziehung“ (entdeckendes Lernen) auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen in jeweils 10 Klassen der beiden Grundkonzepte eher Vorteile des traditionellen Unterrichts hinsichtlich der durchschnittlichen Leseleistung und der Zahl der Kinder mit Leseschwierigkeiten am Ende der ersten Klasse (siehe die Zusammenfassung in Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 319f).

Ein wesentliches Kriterium zur Bewertung von Unterrichtskonzepten besteht darin, inwieweit es gelingt, die Schüler zum aufgabenorientierten Aufmerksamkeitsverhalten zu motivieren. Da die Phasen selbst gesteuerten Tuns im offenen Unterricht deutlich länger sind als im lehrergesteuerten Unterricht, liegt hier einerseits ein gewolltes Fördern von selbst verantwortlichem Lernen, gleichzeitig ein möglicher Nachteil für lernschwache Schüler, die sich dem Lernen entziehen könnten. Zur Überprüfung dieser Frage können Untersuchungen zur Freiarbeit während des Unterrichts, die sowohl innerhalb des offenen Unterrichts als auch zeitlich befristete Ergänzung im Rahmen des lehrergesteuerten Unterrichts durchgeführt wird, herangezogen werden. Zwei Studien aus dem Nürnberger Institut für Grundschulforschung belegen, dass in der Freiarbeit selbstständiges Arbeiten der Kinder in höherem Maße stattfindet als im traditionellen Unterricht (vgl. Einsiedler 1997b).

Nach Wagner & Schöll (1992) wird durch Freiarbeit das selbstständige Lernverhalten gefördert. Bei ihren Beobachtungen zu selbstständigem und nicht selbstständigem Verhalten in der Freiarbeit in einer 4. Klasse stellten sie fest, dass 76 Prozent der Freiarbeitszeit von den Schülern für selbstgesteuerte Aktivitäten genutzt wurden. Einschränkend zeigten sich hier Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Leistungsschwache Schüler entzogen sich der Arbeit häufiger bzw. arbeiteten häufiger erst dann, wenn sie von der Lehrkraft dazu aufgefordert wurden.

Laus & Schöll (1995) beobachteten das Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in Klassen mit offenem und traditionellem Unterricht mit dem Münchner Aufmerksamkeitsinventar. Die Beobachtungen wurden in Freiarbeitsphasen und in lehrerinitiierten Arbeitsphasen (Stillarbeit mit vorgegebenen Aufgaben) durchgeführt. Die Werte für aufmerksames Verhalten waren in den Freiarbeitsphasen insgesamt höher als in den lehrerinitiierten Phasen. Allerdings zeigten auch

hier leistungsschwächere Schüler ein geringeres Aufmerksamkeitsverhalten, wenngleich deren Werte in der Freiarbeit noch höher als in den lehrerinitiierten Phasen waren.

Auch Dumke (1991) beobachtete im Rahmen eines Modellversuchs zur Integration behinderter Kinder in 34 Klassen u.a. das Lernverhalten in der Freiarbeit und im traditionellen Unterricht, wobei sich einige Vorteile der Freiarbeit zeigten: Die Lehrer reagierten seltener auf Störverhalten, und die Lehrer betreuten häufiger einzelne Schüler individuell. Die Schüler erhielten mehr Hilfen durch Mitschüler, und es war weniger Rückzugsverhalten zu beobachten als im traditionellen Unterricht.

Während in England und in den USA der Anteil offenen Unterrichts aufgrund der negativen Befunde (u.a. von Bennett 1976) zurückging, lässt sich im Unterschied dazu im deutschsprachigen Raum eine deutliche Ausbreitung dieses Unterrichtsansatzes beobachten. Allerdings steht dazu im krassen Gegensatz die Befundlage zum offenen Unterricht im deutschsprachigen Raum, die im Vergleich zur anglo-amerikanischen Forschungssituation eher dürftig erscheint (vgl. Roßbach 1996). Es liegen insgesamt nur sehr wenige Untersuchungen vor, und diese haben meist gravierende methodische Mängel, wie eine Übersicht von Einsiedler (1997b) zeigt. Ergebnisse, die auf der Grundlage nur sehr weniger Klassen gewonnen werden (z.B. nur drei bzw. fünf Klassen bei Hilgendorf 1979), sind wenig verallgemeinerbar. In einigen Studien werden trotz fehlender Kontrollgruppe (Günther 1988) bzw. nicht vergleichbarer Ausstattungsbedingungen (Petillon & Flor 1995) Aussagen zu vermeintlichen Unterschieden zwischen verschiedenen Unterrichtskonzeptionen getroffen. Insbesondere das Fehlen von Kontrollgruppen sowie das Verzichten auf Veränderungsmessungen in Längsschnitterhebungen lassen manche Ergebnisse zum Vergleich verschiedener Unterrichtskonzeptionen fragwürdig erscheinen.

Die Gründe für diese missliche Untersuchungslage sind vielfältig. Neben den oben erwähnten methodischen Schwierigkeiten beim Vergleich verschiedener Unterrichtskonzeptionen kommt in Deutschland erschwerend die insgesamt geringe Tradition vergleichender (Grund-) Schulforschung und die geringe materielle Ausstattung für diesbezügliche Forschung hinzu. Darüber hinaus gibt es v.a. unter den Anhängern des offenen Unterrichts erhebliche Widerstände gegen vergleichende Untersuchungen durch unabhängige Wissenschaftler. So wird beispielsweise argumentiert, die Ergebnisse eines schülerzentrierten Unterrichts könnten nicht mit quantitativ-empirischen Methoden erfasst werden, da es stets um qualitative, ganzheitliche Veränderungen gehe und die eigentlichen Lernerfolge sich vor allem in schwer fassbaren Persönlichkeitsentwicklungen manifestierten (vgl. Roßbach 1996). Im Grunde stellt diese Abschottung gegenüber empirischer Überprüfung des Lernerfolgs nichts anderes als eine Form der Selbstimmunisierung dar, die Raum für beliebige Spekulationen und Erfolgszuschreibungen lässt, solange keine fundierte Basis wissenschaftlicher Vergleichsdaten existiert.

3.2.1.2 Lehrerverhalten im Klassenunterricht

Neben dem Einsatz geeigneter Lernmaterialien und der Auswahl effektiver Unterrichtsmethoden kommt dem Lehrerverhalten gegenüber der ganzen Klasse und den einzelnen Kindern eine große Bedeutung für den Lernerfolg zu. Dementsprechend wurden zahlreiche empirische Studien zur Unterrichts- und Schulqualität dem Verhalten der Lehrer im Unterricht gewidmet. Bei der Erforschung der Lehrer-Schüler-Interaktion ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten, die zum einen im komplexen Verhalten von Lehrern und Schülern begründet sind, das sich gegenseitig beeinflusst und wiederum von anderen Einflüssen mitbestimmt wird. Zudem ist die objektive Erfassung des Interaktionsgeschehens methodisch kompliziert. Entsprechend schwierig ist es daher, Wirkungsfaktoren im Verhalten von Lehrern und Schülern zu destillieren, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder im Lesen und Schreiben haben. Das Ausmaß der theoretischen und methodischen Probleme bei der Erfassung könnte nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 346) ein Grund dafür sein, dass zwar ein deutlicher Einfluss der Interaktionen im Rahmen des Unterrichts auf das Lernverhalten vermutet wird, dass in manchen Untersuchungen zum Leseunterricht jedoch nur geringe Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lehrer-Schüler-Interaktion und dem Lernfortschritt gefunden wurden (vgl. Coker & Lorentz 1977; Lorentz & Coker 1978).

3.2.1.2.1 Übersicht über untersuchte Merkmale des Lehrerverhaltens

In der älteren Forschung zur Unterrichtsqualität wurden häufig mehr oder weniger willkürliche Merkmale des Lehrerverhaltens erfasst und in Beziehung zu den Schulleistungen der Kinder gebracht, ohne dass damit eine Systematisierung und theoretische Einordnung verbunden war. In einem der frühen Konzepte zur empirischen Überprüfung der Effektivität des Unterrichts von Carroll (1964) wurde die Unterrichtsqualität über die benötigte Lernzeit der Schüler operationalisiert: Je geringer die benötigte Lernzeit der Kinder, desto höher die Unterrichtsqualität. Als Hauptmerkmale der Unterrichtsqualität führt Carroll (1964) auf: Verständlichkeit, Sequenzierung, Adaptivität des Unterrichts. Nach Bloom (1971) ist erfolgreicher Unterricht durch Strukturierungshinweise, aktive Beteiligung und Verstärkung gekennzeichnet. Als weitere Merkmale, die in den siebziger Jahren als Anzeichen für Unterrichtsqualität diskutiert wurden, führt Einsiedler (1997a) auf: Klarheit, Feedback, angepasste Aufgabenschwierigkeit, angepasste Lernschritte (Pacing), Motivieren, Aufmerksamkeitssteuerung, Wissensstrukturierung, Lernen lernen, Curriculumorganisation (S. 228).

Tabelle 3.2.1.2.1: Ergebnisse ausgewählter Studien zu Merkmalen des Lehrerverhaltens

(a) Studien im anglo-amerikanischen Sprachraum

Autoren	Art der Studie	Hauptmerkmale des erfolgreichen Lehrerverhaltens
Rosenshine (1979)	Sammelreferat zum Grundschulunterricht (Rechtschreiben, Lesen, Mathematik)	• behandelter Stoffumfang, aktive Lernzeit • akademischer Fokus, Aufgabenorientierung • hohe Lehrersteuerung, intensives Monitoring • einfache Fragen, auf Faktenwissen zielend
Brophy & Good (1986)	Sammelreferat zur Wirksamkeit quantitativer und qualitativer Unterrichtsmerkmale (Lehrereffektivität)	Unterrichts*quantität*: u.a. Stoffumfang, Rollendefinition, Klassenmanagement, aktive Lernzeit Unterrichts*qualität*: • Informationsvermittlung: Strukturierung, Redundanz/ Sequenzierung, Klarheit, Enthusiasmus, Anpassung der Lernschritte (Pacing) • Lehrerfragen auf verschiedenen kognitiven Anspruchsniveaus: relativ viele Fragen mit niedrigem Schwierigkeitsgrad („lower order questions"), verbunden mit relativ wenigen anspruchsvollen Fragen („higher order questions") • Reaktionen auf Schülerantworten sowie -fragen
Rutter (1983)	Sammelreferat: Sekundarstufenunterricht unter Berücksichtigung des Schulklimas	• Fokussierung akademischer Ziele: aktives Lehren, Aufgabenorientierung, Strukturierung • Klassenmanagement: Vermeidung von Leerlauf, Inganghalten des Unterrichts (engagiertes Lehrerverhalten)
Mortimore et al. (1989)	Längsschnittstudie zur Leistungsentwicklung in der Grundschule (Lesen und Mathematik)	• strukturierter Unterricht (nicht zuviel selbst verantwortliches Lernen) • intellektuell herausfordernder Unterricht, eher anspruchsvolle Fragen (higher order questions), problemlöse-orientierendes Lehrerverhalten • hohe Leistungserwartungen • starke Inhaltsorientierung • geringer Zeitaufwand für Routineangelegenheiten • Themenbeschränkung bei Einzelarbeit auf möglichst nur einen Bereich, verbunden mit gezielter Einzelberatung • Mindestanteile von Kommunikation mit der ganzen Klasse, bei der alle Schüler ein kognitiv anspruchsvolles Niveau mitbekommen
Walberg (1986)[65]	Metaanalysen zu Unterrichtseffekten	• Verstärkung von Schülerbemühungen • Strukturierungshinweise
Fraser et. al. (1987)[66]	Metaanalysen zu Unterrichtseffekten	• Verstärkung • Beschleunigung des Unterrichts • gezieltes Training und zielerreichendes Lernen (Mastery Learning) • Hinweise und Rückmeldungen • individualisierte und adaptierte Instruktionen
Wang, Haertel & Walberg (1993)[67]	Metaanalysen, Inhaltsanalysen und Expertenbefragungen	• Klassenmanagement • soziale Interaktion • akademische Interaktion • Klarheit der Instruktion • direkter Unterricht

65 Walbergs Synthese von Metaanalysen zum Lernerfolg erfasste neben quantitativen und qualitativen Unterrichtsmerkmalen auch diverse Variablen der Lernerpersönlichkeit (kognitive Fähigkeiten, Motivation) und der Lernumwelt (Familienmerkmale, Medienkonsum, Peer-group).

66 Aus der Vielzahl von Variablen zur "Instruktionsqualität", die Fraser et al. (1987) im Rahmen einer weit gefassten Zusammenstellung von Effektgrößen für schulischen Lernerfolg aufführen, wurden nur solche Merkmale aufgenommen, die im Sinne der Kriterien von Cohen (1988) eine hohe Effektstärke bezüglich des Lernerfolgs aufweisen, d.h., dass die angegebenen Effektstärken den Wert von 0,35 übersteigen.

67 Aufgeführt werden die von Wang, Haertel & Walberg (1993) als "Schlüsselvariablen für die Leistungsentwicklung" bezeichneten Variablen, die unter den insgesamt 28 in verschiedenen Auswertungen untersuchten Variablen den größten Einfluss auf Schulleistung zu haben schienen.

(b) Studien im deutschsprachigen Raum

Autoren	Art der Studie	Hauptmerkmale erfolgreichen Lehrerverhaltens
Treiber, Weinert & Groeben (1982); Treiber & Weinert (1985)[68]	Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Hauptschulklassen	• Lehrstofforientierung • Instruktionsverständlichkeit • Nutzung aktiver Lernzeiten • Klassenmanagement • Adaptivität des Unterrichts • Problemsensitivität (diagnostische Orientierung) • Remedialität des Unterrichts
Baumert et al. (1987)	Untersuchungen zur Leistungsentwicklung und zum Leistungsausgleich in 7. Gymnasialklassen	• Klarheit der Präsentation des Lehrstoffes • hohes Anspruchsniveau der Lehrer hinsichtlich eines auf Problemlösen orientierten Unterrichts • hohe Übungsintensität • eher niedriges Unterrichtstempo
Helmke, Schneider & Weinert (1986)	Münchner Schulleistungsstudie in 5./6. Hauptschulklassen (Mathematikunterricht)	• Klarheit des Unterrichts • Zeitnutzung („time on task“) • Individuelle fachliche Unterstützung • hohe diagnostische Kompetenz für angemessene Strukturierung
Treinies & Einsiedler (1993 und 1996)	Studie zum Sachunterricht in vierten Klassen	• Beeinflussung der Entwicklung der Leistungsvarianz in der Klasse durch das Ausmaß der Lehrer-Schüler-Interaktion mit Schülern verschiedener Leistungsniveaus • in leistungsausgleichenden Klassen mehr anspruchsvolle Strukturierung durch die Lehrer
Helmke & Weinert (1997)	SCHOLASTIK-Studie zur Leistungsentwicklung in der Grundschule (Deutsch und Mathematik)	• Klassenführung: Intensität der Stoffbehandlung, Effizienz der Unterrichtsorganisation, Tempo der Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen • Strukturiertheit der Informationsvermittlung: Prägnanz, Strukturierung des Lernstoffes durch aufmerksamkeitsregulierende Hinweise, explizite Hinweise auf Zusammenhänge zwischen verschiedenen Stoffinhalten • individuelle fachliche Unterstützung und Kontrolle - insbesondere bei Einzel- und Gruppenarbeit • Methodische Vielfalt und Variabilität der Unterrichtsformen • Klarheit (aus Sicht der Schüler): die Schüler verstehen, um was es geht • Motivierungsqualität (gemeint: Aufmerksamkeit der Schüler)

Seit Ende der siebziger Jahre wurden in den USA zahlreiche Studien zur Effektivität des Unterrichts und zum Lehrerverhalten durchgeführt, deren Ergebnisse in einigen Sammelreferaten (Rosenshine 1979; Brophy & Good 1986; Rutter 1983) zusammengefasst sowie in verschiedenen Metaanalysen (Walberg 1986; Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Wang, Haertel & Walberg 1993) bewertet wurden. Im deutschsprachigen Raum wurden seit Anfang der achtziger Jahre mehrere breit angelegte empirische Untersuchungen zur Unterrichtsqualität durchgeführt (u.a. Treiber, Weinert & Groeben 1982; Baumert et al. (1987); Helmke, Schneider & Weinert 1986; Treinies & Einsiedler 1996; Helmke & Weinert 1997). Wie Tabelle 3.2.1.2.1

[68] In den Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Klassen der Hauptschule bestanden die Kriterien für den Unterrichtserfolg sowohl in der Steigerung der Durchschnittsleistung als auch in der Reduktion der Leistungsvarianz in den Schulklassen. Die sog. Optimalklassen genügten beiden Kriterien gleichzeitig, indem die Leistungsstreuung zugunsten der leistungsschwachen Schüler ohne gleichzeitige Leistungseinbußen bei den leistungsstärkeren Schülern verringert werden konnte.

gibt eine Übersicht über die Hauptergebnisse der verschiedenen Studien, die sich hauptsächlich auf die Grundschule oder die unteren Klassenstufen in der Sekundarstufe beziehen.[69]

Zwischen den einzelnen Ergebnissen der verschiedenen Studien ergeben sich durchaus Unterschiede. Diese können teilweise durch unterschiedliche Erfolgskriterien (z.B. nur kognitive Leistungen oder auch motivationale Kriterien), verschiedene Lernbereiche (z.B. Mathematik, Lesen und Rechtschreiben, Sachkunde) und Schulstufen (Grundschule, Sekundarstufe) sowie durch Voreinstellungen der Wissenschaftler (z.B. Bevorzugung bestimmter Lehr-Lernkonzepte) erklärt werden. Trotz solcher Unterschiede ergeben sich eine Reihe von Merkmalen des Lehrerverhaltens, die in den verschiedenartigen Studien lernbereichsübergreifend immer wieder als besonders lerneffektiv herausgestellt werden. Zu solchen Merkmale gehören u.a. Strukturierung, straffe Unterrichtsführung, Adaptivität der Anforderungen, Klarheit der Instruktion, Zeitmanagement.

Auf der anderen Seite realisieren keineswegs alle Lehrer in lernerfolgreichen Klassen alle aufgeführten Merkmale des Unterrichtsverhaltens und es gibt unter den erfolgreich unterrichtenden Lehrern eine große Vielfalt von Lehrstilen. Dies belegt auch ein Ergebnis des SCHOLASTIK-Studie: Bei der Analyse von Merkmalsprofilen der „Meisterlehrer“ ergab sich eine große Vielfalt der Merkmalsausprägungen, und nur wenige Merkmale weisen bei allen erfolgreichen Klassen überdurchschnittliche Werte auf, nämlich die (aus Schülersicht erhobene) Klarheit der Lehreräußerungen und mit Abstrichen die Klassenführung. Daher halten Helmke & Weinert es für problematisch, „in präskriptiver Absicht von ‚Schlüsselmerkmalen‘ oder notwendigen Bedingungen zu sprechen“ (1997, S. 251).

• Lehrerverhalten im Anfangsunterricht

Insbesondere für den Anfangsunterricht gilt, dass der Lernfortschritt der Kinder wesentlich von der Steuerung des Klassengeschehens durch die Lehrer abhängt (Brophy & Good 1986; Doyle 1986). Im Rahmen der pädagogischen Lernprozessforschung wurde gezielt nach solchen Verhaltensweisen der Lehrer gesucht, die einen Lernfortschritt begünstigen, indem sie sowohl die Lernaktivität der Kinder stimulieren als auch ihre individuellen Lernbedürfnisse berücksichtigen. In einer Studie von Anderson, Evertson & Brophy (1979) wurden insgesamt 22 Verhaltensweisen beschrieben, die sich hinsichtlich der Organisation der Leseaktivitäten in der ersten Klasse als günstig erwiesen. Unter diesen Merkmalen, deren Realisierung einen höheren Lernerfolg im Lesen zur Folge hatte, sind folgende hervorzuheben (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 343):

[69] Die Übersicht folgt im wesentlichen der Zusammenfassung wichtiger Studien aus dem anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum von Einsiedler (1997, 229ff).

- *Erhöhung der Aufmerksamkeit* der Kinder zu Beginn einer Unterrichtseinheit für die Aufgabenstellung, indem der Lehrer den Kindern einen *Überblick* gibt, was sie erwartet und auf welche Aufgaben sie sich einstellen sollen; Vereinbarung von *Signalen* mit den Kindern, die einen Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten anzeigen und auf die die Kinder prompt zu reagieren lernen
- Bei der *Einführung neuer Aufgaben* sicherstellen, dass die Kinder genau wissen, was sie zu tun haben, bevor sie mit der Aufgabe beginnen; *Erklärung* der Bearbeitung neuer Aufgaben *durch Demonstration eines Beispiels*
- *Aufrufen einzelner Kinder* im Klassen- bzw. Gruppenunterricht nach einem bestimmten System, um sicherzustellen, dass alle Kinder „drankommen", und um überflüssiges Melden sowie Dazwischenrufen von Antworten zu vermeiden; *Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit der übrigen Kinder*, während einzelne Kinder drangenommen werden (vorlesen), indem an die Klasse Zwischenfragen gestellt werden; *Sitzordnung*, bei der der Lehrer den Überblick behält
- Angemessene *Reaktion auf Unterrichtsbeiträge* von Kindern,
  - indem die *Richtigkeit von Beiträgen anerkannt* und eventuell begründet wird,
  - indem bei einem *Lob erklärt* wird, was an dem Beitrag besonders lobenswert ist,
  - indem *falsche Antworten korrigiert*, jedoch nicht kritisiert werden

In der Studie von Anderson, Evertson & Brophy (1979) zeigte sich, dass die effektive Lernzeit, der Umfang der von der Klasse gelesenen Texte und die Leseleistung am Ende des Schuljahres in jenen Klassen deutlich höher war, in denen sich die Lehrer an den genannten Prinzipien orientierten, als in Vergleichsklassen. Ähnliche Ergebnisse erbrachten qualitative Analysen des Lehrerverhaltens bei der Anleitung und Beaufsichtigung stiller Leseaufgaben im Unterricht (Anderson et al. 1985) sowie bei der Anleitung von Aufgaben zum Leseverständnis (Duffy et al. 1986). In beiden Studien konnte gezeigt werden, dass günstiges Lehrerverhalten zu einer Steigerung der Leseleistung bei den Kindern beiträgt.

Ein Problem der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ergibt sich aus dem Widerspruch, dass sich das Design der meisten dieser Studien am Konzept des direkten Unterrichts orientiert, während ein zunehmender Teil der Lehrer Sympathie für offene Unterrichtskonzepte entwickelt, letztere jedoch kaum in die Analysen einbezogen wurden.

• Lehrerhilfen: allgemein oder fachspezifisch?

Eine weitere Frage betrifft die mögliche Fachspezifität der Zusammenhänge zwischen Lehrerverhalten und Lernerfolg. In der SCHOLASTIK-Studie zum Grundschulunterricht ergab sich bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und der Leistungsfortschritte ein auffälliger Unterschied zwischen den Fächern Mathematik und Deutsch

(Rechtschreibung): Während sich zwischen dem Zuwachs der Mathematikleistungen und einigen Merkmalen der Unterrichtsqualität signifikante, wenngleich insgesamt relativ niedrige Korrelationen (. 28 bis .36) ergaben, ließ sich zwischen der Entwicklung der Rechtschreibleistungen und der Unterrichtsqualität kein korrelativer Zusammenhang finden (Helmke & Weinert 1997, S. 249f). Neben einer möglicherweise zu geringen curricularen Validität des verwendeten (informellen) Rechtschreibtests (vgl. dazu May 1997c) kämen auch eine größere Bedeutung des verwendeten didaktischen Materials im Deutschunterricht, das ein individuelles Üben des schriftsprachlichen Wortschatzes steuert (vgl. Einsiedler 1997b) oder ein stärkerer Einfluss außerschulischer Bedingungsfaktoren auf die Rechtschreibleistung als Ursachen in Betracht. Dies legt es nahe, Merkmale der Unterrichtsqualität nicht nur fächerübergreifend, sondern ihren Einfluss auf die Leistungsentwicklung auch fachspezifisch zu untersuchen.

Zur Operationalisierung des Konzepts „Strukturierungshinweis“ schlägt Einsiedler (1997a) vor, „zwischen Aktivitäten zu unterscheiden, die eher nur formal der Steuerung dienen, und solchen, die Inhaltshinweise bzw. Inhaltsstrukturierungen enthalten.“ (S. 235) Inwieweit solche Bestimmungen fachspezifisch erfolgen müssten, ist noch nicht abschließend geklärt, wird jedoch durch die Verschiedenartigkeit der Struktur der zu lernenden Inhalte nahegelegt. So sind die zu lernenden Inhalte in Mathematik deutlich hierarchischer gegliedert als die Inhalte des Lese- und Rechtschreibunterrichts (vgl. Probst 1989), so dass nicht nur der Lerner qualitativ verschiedenartige Strategien und Zugriffsweisen ausbilden muss, sondern auch die Lehrerin muss ihre Hilfen nicht nur dem Kind, sondern der Struktur des Lerngegenstandes anpassen.

Lehrerhinweise im Unterricht können allgemein in folgende Kategorien eingeteilt werden (May 1986b; May & Arntzen 1992):

(a) *Steuerung*, d.h., die Lehrerin versucht, die Art des Vorgehens der Schüler zu beeinflussen (z.B. „Kennst du die ersten Buchstaben?“, „Lies zunächst das erste Wort!“);

(b) *Information*, d.h. Vermittlung sachlicher Hinweise, die für das Kind neu sind (z.B. einen Buchstaben, eine Wortbedeutung);

(c) *Korrekturhinweis*, mit dem die Lehrerin einen Fehler sachlich richtig stellt („Das Wort heißt ...“);

(d) *Rückmeldung*, entweder zur Lösung („Das war schon nahe dran.“) oder zum Verhalten des Kindes („Du hast Dich wenig bemüht.“);

(e) *Impuls* zur Initiierung weiterer Lösungsanstrengungen (z.B. „Das schaffst Du bestimmt.“)

Während ein Teil der Lehrerhilfen (z.B. Rückmeldung, Impuls) fächerübergreifend beobachtet werden können, sind einige notwendig fachspezifisch (z.B. Information, Korrektur und Steuerung).

- Steuerung der Aufgabenschwierigkeit

Verschiedene Klassen unterscheiden sich erheblich hinsichtlich des Anspruchsniveaus der Aufgabenstellungen im Unterricht. Tizard et al. (1988) befragten Lehrer, welche Art von Aufgaben sie den Kindern im Lese- und Schreibunterricht des ersten Schuljahres stellen. Es ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen den Klassen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben, die von sehr einfachen Lese- und Schreibaufgaben mit vorhersagbarer Struktur („Das ist ein ...“) bis zum selbstständigen Schreiben von Sätzen und dem Verfassen eigener Geschichten reichen. Ähnliche Unterschiede zeigten sich auch bei Unterrichtsbeobachtungen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993).

Allerdings ergaben sich bei den bisherigen Analysen des Zusammenhangs zwischen Anspruchsniveau des Unterrichts und Unterrichtserfolg keine eindeutigen Trends. Wichtiger als die allgemeine Höhe der Anforderungen des Unterrichts erscheint nach den Befunden deutscher Hauptschulstudien (Treiber, Weinert & Groeben 1982); Treiber & Weinert 1985) die Adaptivität des Unterrichts, d.h. die Anpassung der Aufgabenschwierigkeit an das Leistungsvermögen der Kinder und ggf. die entsprechende Differenzierung der Schwierigkeiten für verschiedene Kinder; dies setzt allerdings eine entsprechend hohe diagnostische Kompetenz der Lehrer voraus (Helmke, Schneider & Weinert 1986).

Die Höhe der Aufgabenschwierigkeit hängt vermutlich nicht nur mit den unterschiedlichen Erwartungen der Lehrer an das Leistungsvermögen der Kinder zusammen. In den Befragungen von Tizard et al. (1988) ergaben sich zwar erwartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich der zu erwartenden Lernfortschritte der Kinder; diese Unterschiede konnten jedoch nur zum Teil durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder bei Schulbeginn erklärt werden, und sie hingen auch nicht wesentlich mit dem Lernverhalten der Kinder im Unterricht (v.a. Ausmaß der Mitarbeit und der Konzentration) zusammen. Das allgemeine Anspruchsniveau im Klassenunterricht wird demnach durch die Lehrer zum Teil unabhängig von den Lernbedingungen bestimmt, indem sie sich an ihren Vorstellungen über die zu erreichenden Unterrichtsziele orientieren. Lehrer aus lernerfolgreichen Klassen legen dabei im Durchschnitt etwas höhere Maßstäbe an als die übrigen Lehrer (siehe May 1994c).

- Unterrichtsqualität und Klassenkontext: Sind größere Klassen effizienter?

In der öffentlichen Diskussion um die Verbesserung der schulischen Leistungsergebnisse wird häufig argumentiert, dass der Unterrichtserfolg allein dadurch erhöht werden könne, wenn die Kontextbedingungen des Unterrichts, insbesondere die Schüler-Lehrer-Relation, verbessert würden. Diese Annahme wird jedoch von den meisten kontrollierten Studien nicht gestützt. Trotz der relativ hohen Bedeutung, die diesem Kontextmerkmal in der bildungspolitischen Diskussion beigemessen wird, wurde der Einfluss der Klassengröße auf den Lernerfolg im

deutschsprachigen Raum bis in die achtziger Jahre nie eigens untersucht. In den von Ingenkamp, Petillion & Weiss (1985) in ihrer Übersicht angeführten Untersuchungen, in denen die Klassengröße als Kontrollvariable einbezogen wurde, zeigte sich zwischen Schulleistungstests und Klassengröße kein oder allenfalls ein sehr geringer Vorteil zugunsten kleinerer Klassen. Auch von Saldern (1991) kommt in seiner Zusammenschau zu dem Schluss, dass bisher eindeutige empirische Belege dafür fehlen, dass in kleineren Klassen die Schulleistungen wirkungsvoller gefördert werden.

Nach den Ergebnissen der SCHOLASTIK-Studie zum Deutsch- und Mathematikunterricht, in der die Kontextbedingungen Klassengröße, durchschnittliches Intelligenzniveau, Intelligenzstreuung, Mädchenanteil und Anteil der Kinder mit Deutsch als Muttersprache mit Unterrichtsvariablen korreliert wurden, spielen „Merkmale der Klassenzusammensetzung (..) insgesamt gesehen nur eine marginale Rolle für Unterschiede der Unterrichtsqualität“ (Helmke & Weinert 1997, S.246). Erwartungsgemäß ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Mädchenanteil und dem sozialen Klima in der Klasse. Interessanterweise ergaben sich auch zwischen dem Intelligenzniveau und der Klassengröße einerseits und Merkmalen der Unterrichtsqualität substantielle Beziehungen. Vereinfacht ausgedrückt ergab sich: je größer die Klasse und je intelligenter die Schüler, desto effizienter ist die Klassenführung, desto strukturierter läuft der Unterricht ab und desto aktiver unterstützt und kontrolliert der Lehrer einzelne Schüler.

Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie entsprechen im Wesentlichen den Befunden früherer Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Klassengröße und Unterrichtsqualität (vgl. auch Saum-Aldeboff 1999): Weder die Lesefertigkeiten von Schülern in dritten und achten Klassenstufen (Lehmann u.a. 1995) noch die Sprach- und Rechenleistungen von Schülern in fünften und siebten Klassenstufen (Lehmann u.a. 1996, 1998) korrelieren in nennenswertem Ausmaß mit der Klassengröße. Das gleiche Resultat erbrachte die internationale Studie von Wilberg & Rost (1999) über Geschichtskenntnisse von Sekundarstufenschülern in 14 Ländern: Die Korrelationen bewegen sich sämtlich um den Nullpunkt.

Diem (1990) fand im zweiten Schuljahr zwar einen gewissen Vorteil kleinerer Klassen hinsichtlich der Schülerleistungen im Leseverständnis und führt dies darauf zurück, dass die Kinder in kleineren Klassen vor allem mündlich mehr zum Zug kommen. Bei den Leistungen im Zürcher Lesetest und im Rechtschreibtest ergaben sich jedoch keine Unterschiede zwischen Klassen verschiedener Größe.

Obwohl kleinere Klassen objektiv die Möglichkeiten zur Individualisierung des Unterrichts erhöhen, scheinen diese Vorteile durch die Lehrer kaum genutzt werden zu können. Wie eine Studie von Wild & Rost (1995) zur diagnostischen Qualität von Lehrerbeurteilungen in unterschiedlich großen Grundschulklassen zeigt, fällt die Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten

der Kinder durch ihre Klassenlehrer in kleineren Klassen nicht genauer als in größeren Klassen aus.

Als Gründe für das Ausbleiben förderlicher Wirkungen kleinerer Klassen vermuten Helmke & Weinert (1997, S. 247), dass entweder zahlenmäßig größere (und intelligenzmäßig günstiger zusammengesetzte) Klassen ein effektiveres Lehrerverhalten erzwingen, oder dass solche Klassen (z.B. aufgrund der Einschätzung der Schulleitung) kompetentere Lehrkräfte zugewiesen bekommen.

Allerdings muss die Aussagekraft der genannten Studien zum Klassenkontext auf Klassengrößen innerhalb bestimmter Grenzen eingeschränkt werden. Denn in den untersuchten Klassen differieren die Klassengrößen meist lediglich zwischen 17 und 28 Schülern. Würde man erheblich kleinere bzw. größere Klassen vergleichen, dürften sich vermutlich eher Effekte zugunsten der kleineren Klassen zeigen.

- Stabilität von Unterrichtsmerkmalen

In der SCHOLASTIK-Studie in bayrischen Grundschulen wurden Merkmale des Deutsch- und Mathematikunterrichts in ihrer Entwicklung von Klasse 2 bis 4 erhoben. Da in bayrischen Schulen zwischen den Klassenstufen 2 und 3 obligatorisch ein Lehrerwechsel stattfindet, konnte das Ausmaß der Stabilität der klassenbezogenen Merkmalen bei Lehrerwechsel (Klasse 2 nach 3) bzw. identischen Lehrern (Klasse 3 nach 4) verglichen werden (Helmke & Weinert 1997, S. 245f). Während die Leistungen der Kinder in Mathematik und Rechtschreibung unter beiden Bedingungen gleichermaßen eine hohe Stabilität zeigten, ergaben sich bei den Merkmalen der Unterrichtsqualität (Klassenführung, Strukturiertheit, individuelle fachliche Unterstützung, Förderungsorientiertheit, Variabilität der Unterrichtsformen und soziales Klima) sowie beim Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler deutliche Unterschiede hinsichtlich der Stabilität: Der Lehrerwechsel nach dem zweiten Schuljahr geht meist mit abrupten Unterschieden in der Unterrichtsqualität einher, dagegen ist die Kontinuität von der 3. zur 4. Klasse relativ hoch. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, dass die Merkmale der Unterrichtsführung durch die Persönlichkeit der einzelnen Lehrer geprägt werden, und es belegt damit eindrucksvoll, dass die Lehrerpersönlichkeit maßgeblich die Qualität des Unterrichts bestimmt.

3.2.1.2.2 Nutzung der Unterrichtszeit

Der Faktor Zeit spielt bei den Überlegungen zur Wirksamkeit von Unterricht und zur Förderung des Lernerfolgs stets eine zentrale Rolle, da alle Lehr- und Lernvorgänge eine gewisse Zeit benötigen, um ihre Wirkung zu erzielen. Die besten und erprobtesten Unterrichtsmethoden wirken nur dann, wenn sie dazu führen, dass die Kinder sich genügend lange aktiv mit dem Un-

terrichtsstoff auseinandersetzen. Mit den Regelungen zur Lernzeit steuert der Unterricht wesentlich die Prozessbedingungen des Lernens:

- Die verfügbare Unterrichtszeit für die gesamte Klasse ist durch die Lehrpläne und Stundentafeln meist global geregelt, z.B. in Form vorgesehener Wochenstunden für die verschiedenen Fächer und in Form von Zeitplanungen für die einzelnen Lerngegenstände.
- Durch binnendifferenzierende Maßnahmen werden den Kindern teilweise unterschiedliche Zeitbugdets zugeteilt, in deren Rahmen sie den Unterrichtsstoff bearbeiten, und einzelne Kinder erhalten zusätzliche Lernzeit in Form des Förderunterrichts. Bei dauerhaften Lernrückständen wiederholen Kinder die Klasse und erhalten auf diese Weise ein zusätzliches Jahr an Unterrichtszeit, während besonders leistungsstarke Schüler ein Schuljahr überspringen und so ihre Lernzeit reduzieren.
- Auch die Zeit zur Anfertigung der Hausaufgaben muss zur Lernzeit hinzugerechnet werden. Darüber hinaus erhalten nicht wenige Kinder private Nachhilfe oder außerschulischen Förderunterricht.[70]

Infolge solcher Differenzierungen ergeben sich trotz verbindlicher Regelungen für die schulische Unterrichtszeit deutliche Unterschiede zwischen den Kindern hinsichtlich der organisierten Lernzeit. Für den Lernerfolg ist jedoch nicht die absolute Unterrichtszeit entscheidend, sondern vielmehr die Zeit, in der das einzelne Kind geistig produktiv mit dem Unterrichtsstoff umgeht, indem es Probleme löst, Anwendungen erprobt, neues Wissen einprägt usw. Im Modell zur Darstellung des Einflusses des Unterrichts auf Lernvorgänge von Carroll (1963 und 1967) wurde die effektive Lernzeit (Academic Learning Time = ALT) im Rahmen des schulischen Unterrichts bestimmt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 305). Nach Smyth (1980) kann die Effizienz des Unterrichts durch die Zeitmaße bestimmt werden, wieviel von der Schulzeit tatsächlich für den Unterricht verwendet wird und wie lange sich die Schüler mit den vorgesehenen Lernaufgaben beschäftigen (Time on Task = TOT).

• Zeit für Lesen und Schreiben im Unterricht

Hinsichtlich der täglichen Unterrichtszeit nimmt der Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule eine zentrale Stellung ein: Nach Rosenshine (1981) ergaben Beobachtungen des Unterrichts, dass Schüler in der zweiten Klasse täglich durchschnittlich etwa eine Stunde lang mit Aufgaben aus dem Lese-, Schreib- und Sprachunterricht beschäftigt werden, in der fünften Klasse mit insgesamt 1 Stunde und 20 Minuten sogar noch etwas mehr. Im Vergleich dazu wird für den Mathematikunterricht weniger Zeit investiert: in der zweiten Klasse 25 Minuten, in der fünften Klasse 35 Minuten. Ein beträchtlicher Teil dieser Unterrichtszeit wird jedoch durch

[70] Nach Repräsentativerhebungen der Universität Bielefeld erhält ca. ein Fünftel der befragten Schüler in der Altersgruppe von 11 bis 17 Jahren in Westdeutschland privat finanzierten Zusatzunterricht, und schätzungsweise bereits zehn Prozent der Viertkläßler ist daran beteiligt. (Hurrelmann 1998)

nicht lernbezogene Aktivitäten verbraucht, weil die Schüler auf neue Anweisungen warten, unaufmerksam sind oder Lernmaterialien hin- und herräumen.

Innerhalb der schriftsprachlichen Aktivitäten dominiert das Schreiben, und entsprechend nimmt das Üben der Rechtschreibung einen relativ großen Raum im Grundschulunterricht ein. Der Anteil der gesamten Schreibtätigkeiten beträgt bereits in den ersten Grundschuljahren 15 bis 20 Prozent der gesamten Unterrichtszeit, mit steigender Tendenz in den höheren Klassenstufen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 323 und 341). Dagegen lesen die Kinder in den ersten Klassen nach den Untersuchungen von Klicpera et al. (1993) und Tizard et al. (1988) im deutschen und englischsprachigem Raum nur einige Minuten täglich in der Klasse.

Zwischen verschiedenen Klassen bestehen beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der zum Lesen und Schreiben verwendeten Unterrichtszeit. Nach den Beobachtungen der Beginning Teacher Evaluation Study (Fisher et al. 1978; Rosenshine 1981) wurde in einigen Klassen des zweiten Schuljahres nicht nur doppelt soviel Zeit für den Lese- bzw. Sprachunterricht verwendet wie in anderen Klassen, sondern zudem wurde in den Klassen mit höherem Zeitanteil für Lesen und Schreiben die dafür vorgesehene Lernzeit von den Kindern in höherem Maße tatsächlich genutzt als in Klassen mit ohnehin schon geringerem Zeitanteil für Lesen und Schreiben. Demnach führt ein höherer Anteil spezifisch verwendeter Unterrichtszeit durchaus nicht notwendigerweise zu einer größeren Ermüdung und Abgelenktheit bei den Kindern, sondern im Gegenteil eher zu einer Erhöhung des Lernengagements der Kinder (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 347).

In der Voruntersuchung zum PLUS ergab sich im vierten Schuljahr nach Einschätzung der Klassenlehrer eine große Streuung zwischen den Klassen hinsichtlich der für das Lesen und das Schreiben veranschlagten Unterrichtszeit: Die tägliche Lesezeit reichte von 3 bis 90 Minuten (Durchschnitt: 17,5 Minuten), und die Bandbreite der Menge der wöchentlich im Unterricht Geschriebenen differierte zwischen einer Seite und 25 DIN A5 Seiten (im Mittel 6,0 Seiten). Beide Merkmale unterscheiden signifikant zwischen Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg im Rechtschreiben (May 1994c).

In der Wiener Längsschnittuntersuchung von Klicpera et al. (1993) zeigten sich am Ende der ersten und zweiten Schuljahre große Unterschiede hinsichtlich der für Lesen und Schreiben angesetzten Unterrichtszeit zwischen verschiedenen Klassen; die Unterschiede zeigten sich auch zwischen Parallelklassen in denselben Schulen, so dass sozial bedingte Lernvoraussetzungen als Ursache für die Unterschiede entfielen. Allerdings besteht zwischen den objektiven Beobachtungen und der subjektiven Einschätzung der Lernzeit durch die Lehrer eine deutliche Diskrepanz: Die meisten Lehrer schätzen die Zeit, die die Kinder in ihrem Unterricht mit Lesen und Schreiben verbringen, zu hoch ein, da die Lehrer selbst diesen Lerngegenständen genügend Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet zu haben glauben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 305).

3.2.1.2.3 Individualisierung des Unterrichts

Die Organisation des Klassenunterrichts ist seit einigen Jahren in einem bedeutsamen Wandel begriffen, der insbesondere auf die Rolle der Lehrerin zielt: Hatte die Lehrerin im traditionellen lehrerzentrierten Unterricht vor allem die Aufgabe, die ganze Klasse zu führen und allen Kindern die gleiche Aufgabe zu geben, so besteht die Rolle der Lehrer heutzutage über weite Strecken des Unterrichts darin, das Lernen der Kinder in flexibel zusammengesetzten kleineren Lerngruppen zu organisieren und nach Möglichkeit jedem Kind individuelle Aufgaben zu geben, die seinem Entwicklungsstand und seinen Fähigkeiten entsprechen. Infolge der mit der Individualisierung des Lernens meist einhergehenden vergrößerten Offenheit der Lehr-Lern-Prozesse hat sich die Bandbreite der unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts deutlich erhöht.

Durchgehend wird jedoch beobachtet, dass die Einzel- bzw. Stillarbeit der Kinder stark zugenommen hat, da die Lehrer weniger mit der ganzen Klasse arbeiten, sondern den einzelnen Kindern still zu bearbeitende Aufgaben stellt. Nach Untersuchungen in den USA (Rosenshine 1981) und in England (Galton, Simon & Croll 1980) ist der Anteil der Stillarbeit bereits in der Grundschulzeit auf bis zu zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit gestiegen. Dabei zeigt sich als Trend ein Widerspruch zwischen äußerer Organisationsform und tatsächlicher Einbindung des einzelnen Kindes in die Lerngruppe: Obwohl die Kinder nun nicht mehr einzeln („in Reih‘ und Glied“), sondern überwiegend an Gruppentischen sitzen, arbeiten sie meistens allein an den Aufgaben, während Partner- und Gruppenarbeit selten stattfinden. Wegen dieser starken Individualisierung des Unterrichts warnen manche Forscher vor der Gefahr der Vereinsamung, zu deren Vorbeugung eine gezielte Förderung des kooperativen Lernens vorgeschlagen werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 344).

- Gruppenarbeit und gegenseitige Schülerhilfen

Verschiedene Methoden des kooperativen Lernens, wie Partnerarbeit oder Gruppenpuzzle (Huber 1985), wurden auch im Leseunterricht erprobt. Nach den Untersuchungen von Stevens et al. (1987, 1991) wird die Effektivität des kooperativen Lernens positiv beeinflusst, wenn über längere Zeit in stabilen Gruppen gearbeitet wird und wenn sich die Leistungsbewertung sowohl auf die einzelnen Schüler als auch auf die gesamte Gruppenleistung bezieht, so dass eine zusätzliche Motivation zur gegenseitigen Unterstützung durch den Wettbewerb der Gruppen entsteht. Beim Üben des lauten Lesens im Unterricht der Grundschule bietet sich nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 344) vor allem die Partnerarbeit an, bei der zwei Schüler abwechselnd den Text bzw. neue Wörter vorlesen und gegenseitig kontrollieren und korrigieren. Dasselbe gilt für das Korrigieren kürzerer Texte sowie für Übungen zur Wortschatzerweiterung und zum Leseverständnis.

Nach einem Überblicksbericht von Devin-Sheehan, Feldman & Allen (1976) belegen zahlreiche Erfahrungsberichte über den Einsatz von leistungsstarken Schülern der gleichen Klassenstufe oder von Schülern einer höheren Klassenstufe als Tutoren für schwächere Lerner, dass die Tutorentätigkeit nicht nur eine wirksame Hilfe für die Kinder mit Lernschwierigkeiten darstellt, sondern zugleich auch zu einer Leistungsverbesserung der als Tutoren eingesetzten Schüler beitragen kann.

- Individuelle fachliche Unterstützung

Ein wesentliches Ziel der Individualisierung besteht in der Passung von Unterrichtsangebot und individuellem Lernstand, um Überforderungen und Unterforderungen soweit wie möglich zu vermeiden. Eine vollständige Passung für alle Schüler ist angesichts der Vielfalt ihrer Lernvoraussetzungen jedoch kaum zu erreichen, und es stellt sich das Problem, nach welchen Kriterien sich die Lehrer bei der Auswahl des Schwierigkeitsgrades richten sollen. Hinsichtlich der Frage, ob die Informationsgabe und fachlichen Hinweise der Lehrer eher auf hohem oder einfachem Niveau sein sollten, gibt es unterschiedliche Ergebnisse.

Brophy & Good (1986) berichten in ihrem Sammelreferat über Unterrichtsqualität, dass es günstig sei, wenn Lehrer ihre Fragen auf unterschiedlichen kognitiven Anspruchsniveaus stellen; jedoch sei es dabei wichtig, den Großteil der Fragen auf niedrigem Schwierigkeitsgrad („lower order questions“) zu stellen, jedoch seien auch hin und wieder anspruchsvolle Fragen („higher order questions“) notwendig. Demgegenüber stellen Mortimore et al. (1989) die Vorteile eines intellektuell herausfordernden Unterrichts mit eher anspruchsvollen Fragen (higher order questions) und problemlöse-orientierendem Lehrerverhalten heraus. Nach den von Fraser et al. (1987) zusammengetragenen Ergebnissen etlicher Studien zur Unterrichtsqualität kommt es bei den Lehrerhilfen jedoch insgesamt weniger auf das Anspruchsniveau der Fragen und Hinweise an sich an, sondern vor allem darauf, dass die Lehrer den Schülern entsprechend deren Fertigkeitsniveau individualisierte und adaptierte Instruktionen geben.

Diese Ansicht wird auch von den meisten Autoren neuerer deutschsprachiger Studien geteilt. So ergaben die Heidelberger Schulleistungsstudien in 5./6. Hauptschulklassen (Treiber, Weinert & Groeben 1982; Treiber & Weinert 1985), dass positive Merkmale des Instruktionsverhaltens der Lehrer, wie Verständlichkeit, Adaptivität und Remedialität, eine Sensibilität der Lehrer für die Lernprobleme der Schüler und eine entsprechende diagnostische Orientierung erfordert. Dieses Ergebnis wurde im wesentlichen in der Münchner Schulleistungsstudie in 5./6. Hauptschulklassen zum Mathematikunterricht (Helmke, Schneider & Weinert 1986) bestätigt. In der Münchner Schulleistungsstudie in fünften und sechsten Hauptschulklassen (Helmke, Schneider & Weinert 1986; Weinert & Helmke 1987) wurde das Problem der Häufigkeit von Strukturierungshinweisen analysiert. Es hatte sich nämlich gezeigt, dass nicht die Häufigkeit der Hinweise an sich zur Erhöhung von aufgabenorientiertem Schülerverhalten und zu besseren Lerner-

gebnissen führt, sondern dass zu viele Lehrerhinweise sich als eher störend erwiesen. Es gibt offenbar eine „optimale Dosierung“ der Lehrerhilfen, und nicht alle Hinweise sind gleich gut. Ähnliche Befunde erbrachten die Untersuchungen zur Leistungsentwicklung und zum Leistungsausgleich in 7. Gymnasialklassen von Baumert, Roeder, Sang & Schmitz (1987), allerdings mit der wesentlichen Ergänzung, dass ein Unterricht auf einem hohen Anspruchsniveau besser zu realisieren ist, wenn das Unterrichtstempo eher niedrig und die Übungsintensität entsprechend hoch angesetzt wird (siehe zu ähnlichen Ergebnissen auch Diem 1990).

- Diagnostische Kompetenz zur Optimierung der Lehrerhilfen[71]

Neben unterschiedlichen Lerngegenständen (z.B. Lesen, Rechtschreiben, Mathematik, Sachkunde) und verschiedenartigen Unterrichtskonzepten (z.B. direkter oder offener Unterricht) sind bei der Erforschung der Wirksamkeit von Lehrerhilfen im Unterricht auch differentielle Gesichtspunkte der Schülerpersönlichkeit (z.B. Fertigkeitsniveau, Selbstkonzept) zu berücksichtigen.

Die Tatsache, dass sich die Steuerungsimpulse verschiedener Lehrer auf unterschiedliche Leistungsgruppen in der Klasse richtet und dass diese Ausrichtung der lehrergesteuerten Interaktion vorhandene Leistungsunterschiede beeinflussen kann, zeigt eine Studie von Treinies & Einsiedler (1993 und 1996) zum Sachunterricht. Nürnberger vierte Klassen wurden anhand der Varianz der Schülerleistungen als Klassen mit „unterschiedsausgleichendem Kontext“ und mit „unterschiedsverstärkendem Kontext“ klassifiziert. Nach der Theorie der Steuergruppen von Lundgren (1972) war erwartet worden, dass Lehrer sich in ihrem Lehrverhalten entsprechend dem Ziel des Leistungsausgleichs vorwiegend an den Schülern mit schwächeren Leistungen ausrichten. Dies traf nach den Beobachtungen des Sachunterrichts von Treinies & Einsiedler (1996) jedoch nicht zu. Die Lehrer in den „unterschiedsausgleichenden Klassen“ richteten ihre verbal-kognitive Interaktion etwa gleichmäßig auf die Schüler aller Leistungsniveaus. Im Unterschied dazu konzentrieren sich die Lehrer-Schüler-Gespräche in den Klassen mit „unterschiedsverstärkendem Kontext“ stark auf die Gruppe der leistungsstärksten Schüler, während die Schüler des schwächsten Leistungsdrittels weniger als halb soviel verbal-kognitive Interaktionen mit den Lehrern bekamen. Ob diese Beobachtungen fachspezifisch sind, konnten Treinies & Einsiedler bisher nicht ermitteln.

Die Güte von Entwicklungsprognosen von Lehrern wird durch zahlreiche Faktoren bestimmt (vgl. Heller 1995). Ungeachtet zahlreicher Fehlerquellen kommt dem Lehrerurteil eine hohe Bedeutung für die Schullaufbahn der Kinder zu, und es wird in der Öffentlichkeit im allgemeinen mit großem Respekt aufgenommen. Dabei wird dem Lehrerurteil v.a. zugute gehalten, dass

[71] An dieser Stelle geht es nur zum Zusammenhang zwischen diagnostischer Kompetenz der Lehrer und Lernerfolg. Zur Güte der Lehrereinschätzungen siehe ausführlich Abschnitte 5.1.5 und 5.2).

es auf sachkundig durchgeführten Beobachtungen während eines längeren Zeitraums beruht. Dagegen stellen Testerhebungen lediglich punktuelle Messungen dar.

Um jedem Schüler möglichst angemessene Hilfen zu geben, benötigen die Lehrer ein hohes Ausmaß diagnostischer Kompetenz. Entsprechend fanden die Autoren der Münchner Hauptschulstudie eine Wechselwirkung zwischen der diagnostischen Kompetenz der Lehrer und der Häufigkeit strukturierender Hinweise einerseits und dem Leistungsfortschritt der Schüler von Klasse 5 nach Klasse 6 in Mathematik andererseits. Demnach erzielten die Schüler bei Lehrern mit hoher diagnostischer Kompetenz bessere Leistungszuwächse, wenn die Lehrer viel Strukturierungshinweise gaben. Dagegen waren die Leistungen der Schüler von Lehrern mit geringer diagnostischer Kompetenz etwas höher, wenn diese Lehrer sich mit Strukturierungshinweisen eher zurückhielten (Helmke & Schrader 1987; Weinert & Helmke 1987). Demnach ist ein hohes Ausmaß an Strukturierung durch die Lehrer nur dann hilfreich, wenn die Lehrerimpulse dem Lernstand der Schüler angemessen sind, und um diesen Lernstand zu berücksichtigen, ist eine entsprechende diagnostische Kompetenz erforderlich.

Bezogen auf die Gesamtgruppe erscheint die diagnostische Kompetenz der Lehrer relativ hoch zu sein, wie eine Überprüfung der prognostischen Validität von Lehrerbeurteilungen in den Fächern Deutsch und Mathematik durch Helmke (1997b) zeigte. Im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie ergaben sich zwischen den Einschätzungen (Schulnoten) der Schulleistungen in Klasse 1 durch 125 bayrische Grundschullehrer und den Testleistungen der Kinder in Klasse 4 Korrelationen in Höhe von .54 (Deutsch/ Rechtschreibung) und .52 (Mathematik). Vergleicht man diese Zusammenhänge mit den in derselben Studie ermittelten Korrelationen zwischen den Testleistungen verschiedener Klassenstufen – z.B. im Rechtschreibtest der 2. und 4. Klasse .55 (siehe Schneider, Stefanek & Dotzler 1997, 119) – so stehen die Lehrerurteile in ihrer Güte gegenüber den Testwerten nicht zurück.[72] Auch hinsichtlich der Schulformwahl nach der vierten Klasse erwiesen sich in der SCHOLASTIK-Studie die Lehrereinschätzungen im ersten Schuljahr als überwiegend zutreffend. Helmke (1997b, 277) kommt daher zu dem Schluss, dass „Grundschullehrer (...) wesentlich erfolgreichere Prognostiker zu sein (scheinen), als manche Skeptiker ihnen dies bescheinigen möchten."

• Individualisierung um jeden Preis?

Zwischen dem Ausmaß der Individualisierung des Unterricht und dem Lernerfolg der Kinder besteht offenbar keineswegs eine lineare Beziehung, d.h., die Lernerfolge werden nicht um so größer, je mehr der Unterricht differenziert wird. Dies wird in einer älteren Studie von Meiers & Herbert (1978) belegt, die u.a. den Einfluss der Differenzierung im Anfangsunterricht auf den Lernerfolg im Lesen untersuchten.

---

[72] Einschränkend muss allerdings die relativ geringe Prognosegüte des von Schneider et al. (1997) gewählten informellen Rechtschreibtests berücksichtigt werden. Im Unterschied dazu ergaben sich beispielsweise in der Hamburger Schreibprobe Korrelationen von .76 zwischen den HSP-Versionen für Klasse 1 und 4 bzw. von .82 zwischen der Klasse 2 und 4 (siehe May 1997c, 96).

Meiers & Herbert (1978) befragten Lehrer in 20 süddeutschen Klassen schriftlich zu ihrem Unterricht und brachten die auf diese Weise erfassten Bedingungen des Leseunterrichts in Beziehung mit dem Lernerfolg im ersten Schuljahr bei Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit unterschiedlichen spezifischen Lernvoraussetzungen. Nach ihren Ergebnissen wirken sich „differenzierender Unterricht, vielseitiger Materialeinsatz und vielfältige Lernziele (..) auf den Leselernerfolg von Kindern mit weniger guten Voraussetzungen zum Lesenlernen insgesamt negativ aus. (...) Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Differenzierung als Moment der Unterrichtsgestaltung die Bedingungen eines fördernden Unterrichts zwingend einschließt. Bezüglich des Einsatzes verschiedener Lernmaterialien im Erstleseunterricht scheint eine Zurückhaltung des Lehrers am ehesten geeignet, die Diskrepanz zwischen guten und weniger guten Leselernvoraussetzungen bei den Schülern auszugleichen. (Meiers & Herbert 1978, S. 131f) Da sich hinsichtlich des Einsatzes verschiedenartiger Lernziele ein ähnlicher Befund ergab, kommen Meiers & Herbert insgesamt zu dem Schluß, dass „die vorliegenden Ergebnisse (..) insgesamt ein Plädoyer für einen eingeschränkten Gebrauch von Lern- und Arbeitsmaterialien - vor allem bei Schülern mit schlechten Eingangsvoraussetzungen - dar(stellen).“ (ebd., S. 91)

Eine Erklärung für diesen irritierenden Befund, nach dem ein differenzierender Unterricht insbesondere für Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen eine zusätzliche Belastung darstellt, sehen Meiers & Herbert darin, „dass ein häufiger Arbeitsmaterialienwechsel innerhalb einer Schülergruppe größere Reibungsverluste (z.B. durch Umstellung auf neue Arbeitstechniken) mit sich bringt; ferner dass auch der Unterricht insgesamt unter Zeitverlust (durch das Austeilen und Erklären der neuen Arbeitsmaterialien) leidet, so dass eigentlich die Verringerung der Lernzeit im Grunde die Ursache des geringeren Lernerfolgs sein dürfte.“ (ebd.) Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass ein zu differenzierter Unterricht und der Einsatz zu vieler verschiedener Arbeitsmaterialien „für Kinder mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen ein Syndrom von Bedingungen konstituieren, das sich lernhemmend auf diese Kinder auswirkt. Zu diesem Syndrom gehören u.a. geringe Direktsteuerung durch den Lehrer, technische Schwierigkeiten, verzögerte Korrektur gemachter Fehler.“ (ebd., S. 92)

3.1.3.1.4 Lehrerverhalten zur Förderung von Motivation und Selbstbild

In der Pädagogischen Psychologie wird zwischen den beiden Grundkonstrukten „intrinsische“ (d.h. aus eigenem Antrieb, von innen heraus kommende) und „extrinsische“ (d.h. von außen angeregte, durch äußere Antriebe erfolgende) Motivation unterschieden.

- Bedingungen für intrinsische Motivation

Für die Unterstützung der intrinsischen Motivation ist es entscheidend, dass die Kinder in der Lerntätigkeit eine persönliche Bedeutung entdecken und längerfristige Interessen für den Lerngegenstand entwickeln. Abgesehen von den individuellen Anregungen im Elternhaus ist hierfür vermutlich eher das didaktisch-methodische Konzept des Unterrichts als das Interaktionsverhalten ausschlaggebend. Der Einfluss der persönlichen Bedeutung auf das Rechtschreiblernen konnte anhand des Vergleichs unterschiedlich vertrauter Wörter für die Rechtschreibleistung von Jungen und Mädchen nachgewiesen werden (siehe May, Brügelmann & Richter 1993; Richter, May & Brügelmann 1994). Für die Förderung der intrinsischen Motivation folgt daraus u.a., dass der Erwerb der Schriftsprache für die Kinder eine persönliche Bereicherung darstellen sollte und dass ihre eigenen Lebenserfahrungen (und damit auch ihre eigenen Wörter) den Ausgangspunkt für das Lernen im schriftsprachlichen Unterricht bilden (siehe May 1998). Besonders wichtig ist es zudem, dass die Kinder erleben, wie sie sich mit der Schriftsprache an den Aktivitäten ihrer Bezugsgruppe(n) bzw. Gemeinschaft(en) beteiligen können (vgl. auch Dehn 1990b).

- Förderung extrinsischer Motivation

Für die extrinsisch beeinflussbare Motivation lassen sich demgegenüber begünstigende Interaktionsbedingungen beschreiben. Nach Heckhausen & Rheinberg (1980) ergibt sich die aktuelle Motivation aus dem Zusammenwirken von handlungsbezogenen Erwartungen und Wertigkeiten einer Handlungsepisode, die sich auf verschiedene Stationen der Handlungsfolge (Ausgangssituation, eigentliche Handlung, unmittelbares Ergebnis und weitere Folgen) beziehen. Nach dieser Theorie wird die Motivation hoch sein, wenn folgende Erwartungen und Bewertungen vorliegen:

(a) eine geringe Erwartung, dass situative Umstände auch ohne eigenes Zutun positive Resultate produzieren („Situations-Ergebnis-Erwartung“);

(b) eine hohe Erwartung, dass eigenes Handeln zum Erfolg führt („Handlungs-Ergebnis-Erwartung“), z.B. aufgrund objektiv gegebener oder subjektiv vermuteter Aufgabenschwierigkeit;

(c) eine hohe Erwartung, dass Erfolg weitere positive Konsequenzen nach sich zieht („Ergebnis-Folge-Erwartung“), z.B. weil erwartet wird, dass die Eltern auch im Falle von Erfolg zufrieden sind, die Noten besser werden oder die praktische Verwendbarkeit des Erreichten hoch ist;

(d) eine hohe subjektive Bedeutsamkeit von Erfolg bzw. seinen Konsequenzen (Valenz).

Darüber hinaus wird die Motivation durch die Erwartung der eigenen Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst, d.h., dass die betreffende Person eigenes zielgerichtetes Handeln tatsächlich auch

dann realisieren kann, wenn sie dies beabsichtigt (Bandura 1977; siehe auch Hofer, Pekrun & Zielinski 1986, 227ff). Längerfristig bildet sich aus der Wahrnehmung des eigenen Lernhandelns und seiner Ergebnisse des Selbstkonzept als Lerner (siehe Abschnitt 5.1).

Corno & Rohrkemper (1985) stellten eine Reihe unterrichtlicher Faktoren zusammen, die sich je nach Ausprägung fördernd oder hemmend auf die intrinsische Motivation der Kinder auswirken können. Im Falle der motivationsfördernden Ausprägung der in Übersicht 3.1.3.1.4 aufgeführten Settings kann der Unterricht dazu beitragen, dass die Selbstwahrnehmung der Kinder ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten gefördert und ihre Erwartungen hinsichtlich der Erfolgsaussichten eigener Anstrengungen erhöht werden, und damit ist nach der Theorie der Selbstwirksamkeitsannahme eine Steigerung der Motivation der Kinder für eigene Lernanstrengungen zu erwarten.

Übersicht 3.1.3.1.4: Unterrichtsfaktoren, die sich – je nach Ausprägung – fördernd oder hemmend auf die Motivation auswirken können *

Setting		fördernd	hemmend
A	Flexibilität		
	Wahlmöglichkeit	mäßig groß	gering
	Äußere Hilfen	soziale, spielerische, technische	keine Hilfen
B	Belohnungsstruktur		
	Responsivität	Ergebnis kontingent	Ergebnis nicht-kontingent
	Interdependenz	Teilaufgaben voneinander abhängig	Teilaufgaben unabhängig
C	Bewertung		
	Spezifität	spezifische Kriterien	vage Kriterien
	Öffentlichkeit	privat	öffentlich
D	Rückmeldung		
	Zeitpunkt	häufig, unmittelbar, kontingent	selten, verzögert, nicht-kontingent
	Informationsgehalt	weist auf Fehlerursache hin	teilt nur Ergebnis mit
	Valenz	ermutigend	neutral/ negativ
	Quelle	bedeutsam	nicht bedeutsam
	Anerkennung	von innen kommend, natürlich	von außen kommend, gezwungen

* Nach Corno & Rohrkemper (1985) und Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 345)

Eine starke Motivationsquelle für eigene Anstrengungen stellt der Wettbewerb dar, bei dem die Kinder ihre Leistungen vergleichen können. Das Ziffernzeugnis ist ein typisches Beispiel für den Leistungsvergleich in der Klasse. Für lernschwache Kinder stellen individualisierte Leistungswettbewerbe jedoch ein großes Problem dar, wenn sie kaum eine Chance haben, den Wettbewerb zu gewinnen. Möglichkeiten für stärker individualisierte Bewertungen eröffnen sich durch Vergleiche zwischen früheren und aktuellen Leistungen der einzelnen Kinder (z.B. in Fehlerkurven). Alternativen zu solchen individualisierten Leistungsvergleichen können Gruppenvergleiche im kooperativen Unterricht sein (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 345).

- Selbstkonzept und Leistung in unterschiedlichen Kontexten

Auf welche Weise und wie stark sich Selbstkonzept und Leistung gegenseitig beeinflussen, hängt auch von Kontexteinflüssen (Lehrer, Eltern, Peer-group) ab. Neben den unterschiedlichen Lehrererwartungen und den entsprechenden Reaktionen und Rückmeldungen auf Leistungsproben der Schüler (siehe z.B. den sog. Pygmalion-Effekt: Rosenthal & Jacobson 1968) können auch didaktisch-organisatorische Unterrichtsbedingungen die Beziehung beider Merkmale beeinflussen. Dies zeigt z.B. die Untersuchung von Rosenholtz & Simpson (1984), in der verschiedene Unterrichtsarrangements daraufhin analysiert wurden, inwieweit sie individuelle Leistungsvergleiche betonen und damit das Bewußtsein für die eigene Leistungsfähigkeit fördern. Dabei ergab sich, dass insbesondere folgende Merkmale dazu beitragen, dass sich schwache Schüler als Versager fühlen: einheitliche Aufgabenstellungen und Schwierigkeitsgrade für alle Schüler und keine Binnendifferenzierung, ausschließlich Frontalunterricht und keine wechselnden Gruppenbildungen, keine Eigenverantwortung und Eigenentscheidung bei der Aufgabenstellung, häufige öffentliche und leistungsvergleichende Bewertungen durch Lehrer. Dagegen werden Lernschwierigkeiten weniger als Leistungsversagen erlebt, wenn sich die Bewertung auf mehrere Aufgabenbereiche bezieht, so dass dadurch differenzierte aufgaben- und fächerspezifische Erfolgsprofile ermöglicht werden (vgl. Fend 1997).

Nach Helmke (1992b) wird die Beziehung zwischen Leistung und Selbstkonzept vor allem durch folgende Unterrichtsfaktoren beeinflußt:

(1) Betonung fachlicher Leistung, wodurch Lernaspekte einen hohen Stellenwert bekommen und sich die Zeit, in der Schüler Informationen über ihr Kompetenzniveau erhalten können, vergrößert, so dass damit eine realitätsgerechte Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (Veridikalität) beschleunigt wird.

(2) Öffentlichkeit leistungsbezogener Information, so dass Vergleichsprozesse unter den Schülern stattfinden können.

(3) Nicht-Kompensierbarkeit der einzelnen Leistung in Folge des Fehlens verschiedener Leistungs- und Erfolgsfelder.

(4) Bewertung von Fehlern als Indikatoren mangelnder Begabung, was zur Attribution von Lernschwierigkeiten bei schwächeren Schülern führt, so dass schlechte Leistungen zunehmend auch mit niedrigem Selbstkonzept einhergehen.

In der Analyse der Daten des SCHOLASTIK-Projekts in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Mathematiknoten und Leistungsselbstkonzept in Mathematik in Klassenstufe 3 und 4 (Renkl, Helmke & Schrader 1997) wurden diese Befunde großenteils bestätigt.

In einer internationalen Studie ergaben sich unterschiedlich enge Zusammenhänge zwischen Leistungserfolg (Schulnoten) und Selbstkonzept (Kontrollüberzeugung) in verschiedenen Ländern (Little, Oettingen, Stetsenko & Baltes 1995). Die gemeinsamen Varianzen betrugen in der

ehemaligen DDR 47 %, in Westdeutschland 43 %, in Moskau 32 % und in Los Angeles lediglich 15 %. Die Gründe für den auffallend niedrigen Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept in Los Angeles liegen nach Ansicht der Autoren darin, dass in den Schulen der USA ausgesprochen private, unterstützende und intraindividuelle Leistungsfortschritte betonende Rückmeldungen gegeben werden. Dies ist jedoch nicht nur positiv zu bewerten, denn „wenn die subjektiven Repräsentationen und die tatsächlichen Leistungsergebnisse nicht mehr korrespondieren, dann verliert die Schule ihre Orientierungsfunktion. Gleichzeitig fehlt eine objektive Basis für die Selbstkritik und die darauf aufbauenden Planungsprozesse.“ (Fend 1997, 370).

- ## Ermutigendes Lehrerverhalten bei Schülern mit unterschiedlichem Leistungsvermögen

Lehrer bemühen sich im Allgemeinen, lernschwache Kinder besonders zu ermutigen. Dies zeigen u.a. die Beobachtungen von Richey et al. (1981), wonach Lehrer mit leseschwachen Kindern mehr positive Interaktionen aufnehmen als mit leistungsstarken Kindern, z.B. indem sie die leseschwachen Kinder häufiger loben. Da dies bei leseschwachen Kindern erwartungsgemäß häufig bei relativ einfachen Aufgaben geschieht, können die betreffenden Kinder dies auch als Hinweis deuten, dass von ihnen weniger erwartet und ihnen weniger zugetraut würde (vgl. Bar-Tal 1982). Die eher negative Deutung des „pädagogisierten“ Lobs von Seiten der Lehrer könnte noch dadurch verstärkt werden, dass leseschwache Kinder zwar von den Lehrern häufiger positive Rückmeldungen erfahren, von den Mitschülern jedoch deutlich weniger positives Feed-back erhalten als gute Leser (vgl. Richey et al. 1981).

Während die Deutung der möglichen Wirkung der Lehrer-Schüler-Interaktion auf Motivation und Selbstbild der Kinder mit Lernschwierigkeiten schwierig und widersprüchlich erscheint, kann als erwiesen gelten, dass sich die Interaktionen zwischen Lehrern und Kindern relativ früh deutlich unterscheiden, je nachdem, ob die Kinder gut oder schlecht lesen lernen. Diese Unterschiede zeigen sich bereits zu einem Zeitpunkt, an dem die Lernschwierigkeiten der Kinder noch wenig manifest sind. Nach den Ergebnissen von Chapman et al. (1979) äußern Lehrer gegenüber Kindern mit Lernschwierigkeiten *sowohl mehr Lob als auch mehr Kritik* und widmen ihnen insgesamt mehr Aufmerksamkeit als dem Rest der Klasse. Diese vermehrte Zuwendung geschieht jedoch häufig anlässlich eines unaufmerksamen und/ oder störenden Verhaltens der lernschwachen Kinder sowie ihrer Schwierigkeiten beim Verständnis der Aufgabenstellungen, so dass die betreffenden Lehrer-Schüler-Interaktionen weniger in Situationen stattfinden, die im engeren Sinn als lerneffektiv zu betrachten sind. Auch in höheren Klassenstufen wurde bei leistungsschwachen Kindern ein geringerer Anteil der für effektives Lernen verwendeten Unterrichtszeit als bei leistungsstarken Kindern beobachtet (Roecks 1980; siehe auch Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 346).

3.2.2 Unterrichtsgestaltung und differentielle Lernentwicklung: Stellenwert von Unterrichtsmerkmalen für das Lernen von leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Kindern aus Lehrersicht

Der Klassenunterricht stellt für alle Kinder – unabhängig davon, ob sie zusätzlich eine besondere Förderung erhalten oder nicht – den zentralen Lernort in der Schule dar. Allein schon wegen seines zeitlichen Anteils am Gesamtunterricht kommt dem Klassenunterricht die Bedeutung für alle Kinder zu: auf eine Förderstunde kommen ca. 10 Klassenstunden. Manche Lernvorgänge, z.B. das Lernen an den verschiedenartigen Modellen der anderen Kinder oder das Lernen in wechselnden Konstellationen, sind überhaupt nur unter den Bedingungen des Klassenunterrichts möglich oder jedenfalls viel wirkungsvoller als unter den Bedingungen des Förderunterrichts in Kleingruppen oder des Einzelunterrichts. Eine erfolgreiche Förderung muss daher stets im Klassenunterricht ansetzen und sich auf den Klassenunterricht beziehen. Dementsprechend besteht ein erklärtes Ziel des PLUS darin, die schriftsprachliche Förderung aller Kinder im gesamten Deutschunterricht und in allen übrigen Fächern zu intensivieren (siehe Mitteilung des Senats 1994, S. 3). Dazu bedarf es jedoch einer Gestaltung des Klassenunterrichts, die der besonderen Lernsituation der Kinder mit Lernschwierigkeiten gerecht wird. Deshalb umfasst der Auftrag an die SB auch die Beratung der Klassenlehrer bei der Konzipierung des gesamten schriftsprachlichen Unterrichts (ebd., S. 4).

Um zu erkunden, welchen Aspekten des Unterrichts ein hoher Stellenwert für das Lernen der Kinder zukommt, wurde auf der Grundlage früherer Untersuchungsergebnisse zur Steuerung des Unterrichts (siehe Abschnitt 3.2.1.2.1) eine Liste von neun Merkmalen der Unterrichtsgestaltung entwickelt und den Klassenlehrern sowie den Schriftsprachberatern zur Beurteilung vorgelegt. Die Lehrer wurden gebeten, die einzelnen Merkmale nach der Bedeutung, die diese ihrer Ansicht nach für die Lernentwicklung der Kinder haben, in eine Rangreihe zu bringen.[73]

[73] Die Methode der Rangplatzzuordnung bringt die Befragten in die Situation, sich bei jedem Item explizit für einen Rangplatz zu entscheiden, denn die einzelnen Rangplätze sollten jeweils nur einmal vergeben werden. So kann eine bestimmte Rangposition nur einmal zugeordnet werden, auch wenn die Befragten verschiedenartige Items gleichermaßen als wichtig bzw. weniger wichtig einstufen würden, wenn sie Ränge mehrfach vergeben könnten. Dadurch sind die Werte für die einzelnen Items nicht völlig unabhängig voneinander, denn die Zuordnung eines Items zu einem Rangplatz schließt diesen Rangplatz für weitere Items aus, so dass die Unterschiede zwischen verschiedenen Items durch diese Methode teilweise künstlich vergrößert werden.
Mehrere Lehrer brachten in ihren Anmerkungen zum Ausdruck, dass eine so abgestufte Einschätzung sehr schwierig sei, da sie mehr oder weniger alle Aspekte für gleichermaßen wichtig hielten. Verschiedentlich wurden von Lehrern mehrere Merkmale mit denselben Rangplätzen versehen, oder es wurde nicht die vollständige Reihe von neun Rängen ausgenutzt. Solchen „ties“ (Knoten von identischen Rangplätzen) wurden mittlere Rangplätze zugewiesen, und fehlende Zuordnungen wurden durch den Mittelwert der folgenden Rangplätze ergänzt. Es bestand die Möglichkeit, die Merkmalsliste zu ergänzen – jedoch wurde davon nur vereinzelt Gebrauch gemacht.

Während die Schriftsprachberater die Unterrichtsmerkmale ausschließlich im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten beurteilten[74], wurde von den Klassenlehrern die Beurteilung der Unterrichtsmerkmale sowohl im Hinblick auf die Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder ihrer Klasse vorgenommen.[75] Auf diese Weise können sowohl die Einschätzungen der beiden Lehrergruppen (Klassenlehrer und Schriftsprachberater) als auch die Einschätzungen der Klassenlehrer im Hinblick auf Kinder mit unterschiedlichem Leistungsvermögen verglichen werden.

Tabelle 3.2.2.1: Aspekte der Unterrichtsgestaltung in ihrer Bedeutung für die Lernentwicklung von Kindern mit unterschiedlichen Leistungen nach der Einschätzung von Klassen- und Förderlehrern (Klasse 2)

	Mittlerer Rangplatz*			Rangposition		
	Förder-lehrerin	Klassen-lehrerin		Förder-lehrerin	Klassen-lehrerin	
	leistungs schwache Kinder	leistungs schwache Kinder	leistungs starke Kinder	leistungs schwache Kinder	leistungs schwache Kinder	leistungs starke Kinder
individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit	3,44	2,31	6,55	1	1	9
Binnendifferenzierung/ Individualisierung des Unterrichts	3,91	3,62	4,37	3	2	3
Atmosphäre im Unterricht	3,62	4,73	4,13	2	4	2
Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung	5,26	4,66	5,99	5	3	8
differenzierte Rückmeldung zu den Leistungen des Kindes	5,51	4,88	5,19	6	5	5
Erfahrungsnähe von Aufgaben	5,59	5,59	5,64	7	7	7
Spielraum zum selbstständigen Arbeiten	4,92	6,41	2,75	4	8	1
Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts	6,41	5,45	5,12	9	6	4
Aufgreifen von Schüler-Ideen	6,35	7,35	5,25	8	9	6
Anzahl der Fragebogen	70	105	52			

* Mittelwert aller Rangplatzzuweisungen in der Teilstichprobe: kleinere Werte bedeuten hohen Einfluss

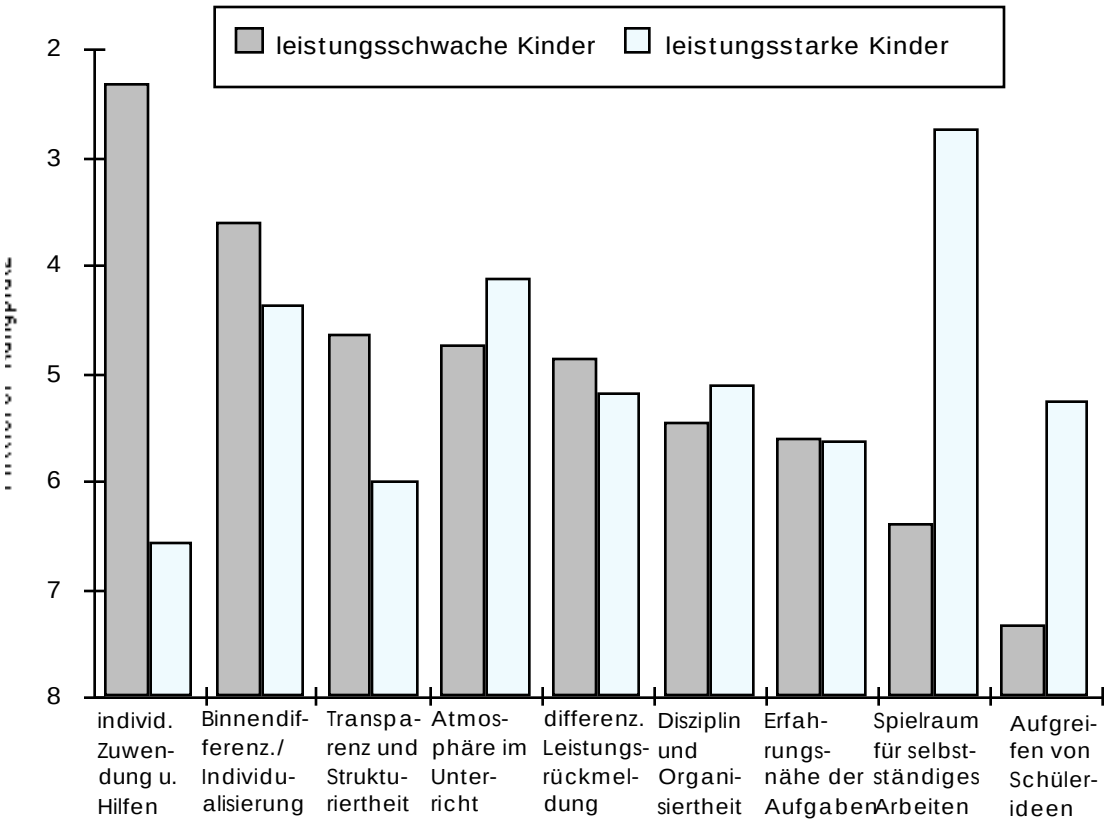
Tabelle 3.2.2.1 zeigt die mittleren Rangplätze und die sich daraus ergebenden Rangpositionen für die einzelnen Unterrichtsmerkmale bei den beiden Lehrergruppen und bezüglich der beiden

[74] Die Frage lautete: „Bitte bewerten Sie die folgenden Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lernentwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten." (Siehe Anhang A1, Fragebogen FB SB.)

[75] Die Beurteilung wurde im Rahmen der Einschätzung einzelner Kinder durch die Klassenlehrer vorgenommen (siehe Kapitel 5). Die Frage lautete: „Bitte bewerten Sie die folgenden Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lernentwicklung dieses Kindes." (Siehe Anhang 1, FB Kind.) Anschließend wurden die Einschätzungen der Klassenlehrer im Hinblick auf die Kinder mit schwachen bzw. guten Rechtschreibleistungen getrennt ausgewertet.

Schülergruppen. Es ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass sich die mittleren Rangplätze und die Positionen bei den verschiedenen Teilgruppen unterscheiden. Um die Vergleiche zwischen Lehrer- und Schülergruppen zu erleichtern, zeigen die Abbildungen 3.2.2.2 und 3.2.2.3 in graphischer Darstellung die mittleren Rangplätze der einzelnen Unterrichtsmerkmale.

Abbildung 3.2.2.2: Stellenwert von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwache bzw. leistungsstarke Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer (Klasse 2)



- Klassenlehrer-Einschätzungen im Hinblick auf leistungsschwache und leistungsstarke Kinder

Vergleicht man die Einschätzungen der Klassenlehrer im Hinblick auf die beiden Gruppen von Kindern, so ergeben sich auffallende Unterschiede. Besonders groß sind die Unterschiede bezüglich des Merkmals „individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit“, das für die leistungsschwachen Kinder mit Abstand am wichtigsten (Durchschnittsrang 2,31) eingestuft wird, für die leistungsstarken Kinder jedoch vollkommen nachrangig (Durchschnittsrang 6,55) erscheint. Eine vergleichsweise deutlich höhere Bedeutung für das Lernen der Kinder mit schwachen Leistungen wird auch den Merkmalen „Binnendifferenzierung/ Individualisierung“ und Transparenz und Strukturiertheit“ zugesprochen.

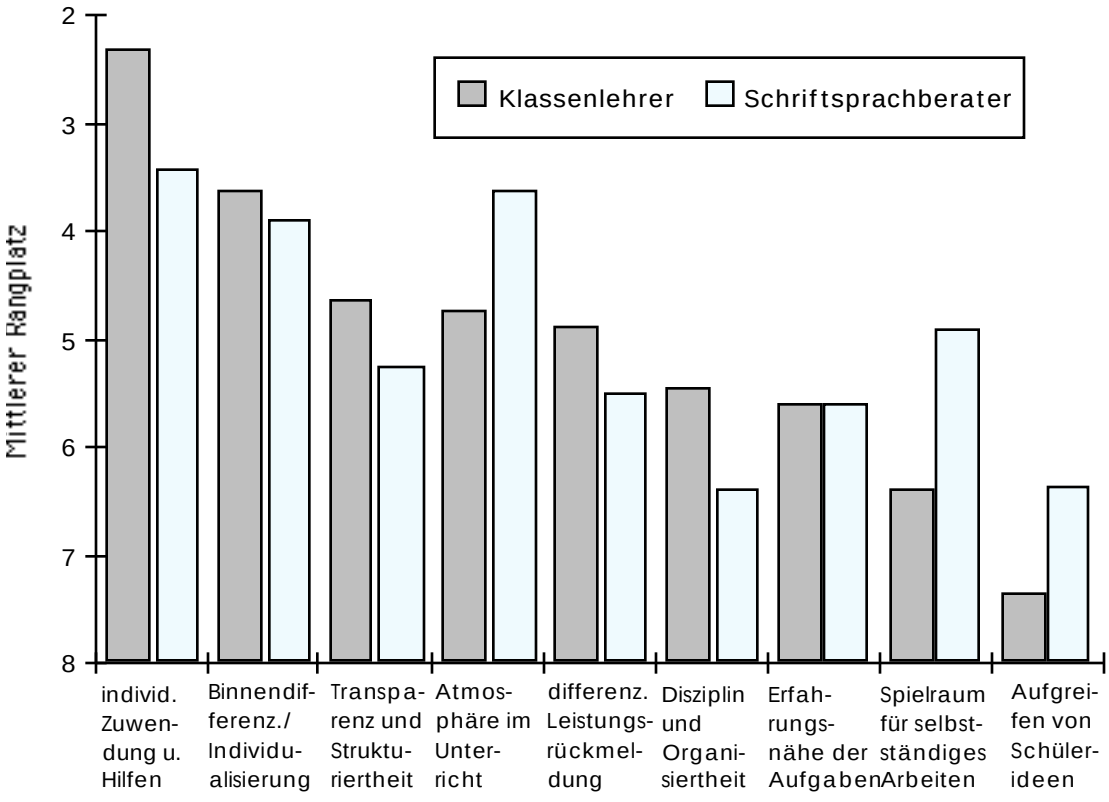
Auf der anderen Seite ordnen die Klassenlehrer im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder dem Merkmal „Spielraum für selbstständiges Arbeiten“ (Durchschnittsrang 2,75) eindeutig den

größten Stellenwert bei, während dieses Merkmal für die leistungsschwachen Kinder an zweitletzter Stelle erscheint. Auch bei den Merkmalen „Aufgreifen von Schülerideen“ und „Atmosphäre im Unterricht“ ergibt sich nach Ansicht der Klassenlehrer jeweils ein deutlich höherer Stellenwert im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder.

Im Hinblick auf die beiden Gruppen von Kindern mit unterschiedlichem Leistungsvermögen ergeben sich damit deutlich verschiedenartige Merkmalskonstellationen, die ein idealtypisch gestalteter Unterricht aufweisen sollte:

Für leistungsschwache Kinder sollte nach Einschätzung der meisten Klassenlehrer ein Unterricht in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe sowie durch Binnendifferenzierung und Individualisierung gekennzeichnet sein, dagegen sind das Aufgreifen von Schülerideen und der Spielraum für selbstständiges Arbeiten vollkommen nachrangig. Für leistungsstarke Kinder sollte der Unterricht hingegen vor allem einen Spielraum für selbstständiges Arbeiten bieten und eine gute Atmosphäre aufweisen, dagegen sind individuelle Zuwendung und Hilfen sowie Transparenz und Strukturiertheit des Unterrichts deutlich nachrangig.

Abbildung 3.2.2.3: Stellenwert von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwache Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater



- Vergleich der Einschätzungen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern im Hinblick auf leistungsschwache Kinder

Beim Vergleich der Einschätzungen der Unterrichtsmerkmale durch Klassenlehrer und Schriftsprachberater im Hinblick auf ihre Bedeutung für leistungsschwache Kinder ergeben sich mehr Gemeinsamkeiten als beim Vergleich der Einschätzungen im Hinblick auf unterschiedlich leistungsstarke Kinder. Unter den ersten vier Rangplätzen befinden sich in beiden Lehrergruppen dieselben Merkmale, die für lernschwache Kinder eine hohe Bedeutung aufweisen:

- individuelle Zuwendung und Hilfen
- Binnendifferenzierung/ Individualisierung des Unterrichts
- Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung
- Atmosphäre im Unterricht.

Diese Merkmale bilden demnach für Klassenlehrer und Schriftsprachberater übereinstimmend den Kern einer Unterrichtskonzeption, die besonders für leistungsschwache Kindern lernförderlich ist. Gleichzeitig ergeben sich einige deutliche Unterschiede bei den Einschätzungen beider Lehrergruppen.

Von den Klassenlehrern wird der Stellenwert folgender Merkmale deutlich höher eingeschätzt:

- individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit
- Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung
- differenzierte Rückmeldung zu den Leistungen des Kindes
- Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts

Von den Schriftsprachberatern wird der Stellenwert folgender Merkmale deutlich höher eingeschätzt:

- Atmosphäre im Unterricht
- Spielraum zum selbstständigen Arbeiten
- Aufgreifen von Schüler-Ideen

Keine nennenswerten Unterschiede ergeben sich bei folgenden Merkmalen:

- Binnendifferenzierung/ Individualisierung des Unterrichts
- Erfahrungsnähe von Aufgaben

Interpretiert man die Unterschiede bei den Einschätzungen der beiden Lehrergruppen auf der Folie, die sich durch den Vergleich der Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen bei leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Schülern ergibt, so neigen die Schriftsprachberater mehrheitlich zur Höherbewertung solcher Unterrichtsmerkmale, die nach Einschätzung der Klassenleh-

rer eher für leistungsstarke Schüler bedeutsam sind (Spielraum zum selbstständigen Arbeiten, Aufgreifen von Schüler-Ideen). Das bedeutet, dass der Unterricht für leistungsschwache Schüler sich nach Einschätzung der Schriftsprachberater weniger deutlich vom Unterricht für leistungsstarke Schüler unterscheidet wie nach den Einschätzungen der Klassenlehrer. Ein möglicher Grund hierfür könnte methodisch dadurch bedingt sein, dass die Schriftsprachberater den Unterricht ausschließlich im Hinblick auf leistungsschwache Kinder beurteilten, während die Klassenlehrer die Merkmale im Hinblick auf Kinder beider Pole des Leistungsspektrums einschätzten. Durch diese Polarisierung wird die Wahrnehmung der Unterschiede vermutlich verstärkt.

3.2.3 Verlaufsmerkmale des Unterrichts - Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen -

Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen im zweiten Schuljahr im Zusammenhang mit dem Lernerfolg dar. Die Darstellung ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil (Abschnitt 3.2.3.1) werden das Design der Untersuchung und die Methoden der Unterrichtsbeobachtung beschrieben. Der zweite Teil, der die Abschnitte 3.2.3.2 bis 3.2.3.7 umfasst, stellt die Einzelergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen im Vergleich der verschiedenen Unterrichtstypen dar. Im Unterschied zu dieser relativ detaillierten Darstellung werden im dritten Teil (Abschnitt 3.2.3.8) die Merkmale der verschiedenen Unterrichtstypen zusammengefasst und in einen Zusammenhang mit dem Lernerfolg gestellt.

Für einen raschen Überblick ist es zu empfehlen, nach dem Abschnitt 3.2.3.1 zunächst den Abschnitt 3.2.3.8 zu lesen und für die Betrachtung der Detailergebnisse in den Abschnitten 3.2.3.2 bis 3.2.3.7 ggf. eine gezielte Auswahl zu treffen.

3.2.3.1 Planung und Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen

Zur Ergänzung der Angaben der Lehrer zu Strukturmerkmalen ihres Unterrichts durch Verlaufsmerkmale und zur Objektivierung der subjektiven Einschätzungen wurden in einer Auswahl von ersten und zweiten Klassen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Im Unterschied zu den Befragungen der Lehrkräfte handelt es sich hierbei um Beschreibungen und Einschätzungen unabhängiger Beobachter.

Um die Einordnung der Daten zu erleichtern, sind der Ergebnisdarstellung einige Erläuterungen zur Methode der Unterrichtsbeobachtungen[76] und zur Datenauswertung vorangestellt. Außerdem werden vorab die Unterrichtstypen beschrieben, auf die sich die Beobachtungen beziehen.

3.2.3.1.1 Vorbereitung und Durchführung der Beobachtungen

Zur Vorbereitung der Unterrichtsbeobachtungen wurde ein *Leitfaden für die Unterrichtsbeobachtung* (siehe Anhang A2 UA) erstellt, anhand dessen einige Merkmale des Unterrichtsgeschehens operationalisiert wurden, die nach den Ergebnissen einschlägiger Studien zum Lernerfolg von Kindern mit Lernschwierigkeiten beitragen (siehe Abschnitt 3.2.1). Dazu gehören *Merkmale des Unterrichtsaufbaus* (wie Zeitnutzung, Zeit für Lesen und Schreiben), *Art des Lehrerverhaltens gegenüber der Klasse* und *gegenüber den besonders förderbedürftigen Kindern* und das *Verhalten der Kinder* selbst (z.B. Lern- und Aufmerksamkeitsverhalten, Gefühlszustand und Motivation). Zur Erprobung und Überprüfung der Kategorien des Beobachtungs-

[76] Siehe dazu auch die Ausführungen zur Unterrichtsanalyse in Abschnitt 1.4.2.

leitfadens wurden eigene Hospitationen in mehreren Schulen sowie verschiedene Gespräche mit Klassen- und Förderlehrern und Beratungen mit Mitgliedern der Fortbildungsgruppe des PLUS durchgeführt, infolge derer die Kategorien modifiziert und ergänzt wurden.

- Beobachtertraining

Für das Beobachtertraining wurde ein Video mit verschiedenen Unterrichtssequenzen erstellt. Die Szenen betreffen Klassen aus den drei ersten Schuljahren, in denen die Kinder von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern unterrichtet werden. Das Training, für das Studierende (Erziehungswissenschaft, Psychologie) ausgewählt wurden, umfasste sechs dreistündige Einheiten. Nachdem die angehenden Beobachter in die Aufgabe eingeführt und mit den Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung vertraut gemacht worden waren, trainierten sie anhand der Videoszenen den Umgang mit dem Beobachtungsleitfaden. Die anhand der Trainingsvideos getroffenen Einschätzungen wurden hinsichtlich der Übereinstimmung der verschiedenen Beobachter überprüft. Einzelne Beobachter, deren Bewertungen auch bei wiederholter Einschätzung am Ende des Trainings zu weit von den übrigen Bewertungen abwichen, wurden von den eigentlichen Unterrichtsbeobachtungen ausgenommen. Während der Durchführung der Beobachtungen in den Schulen fanden wöchentlich begleitende Sitzungen mit den Beobachtern statt, in denen die Erfahrungen ausgewertet und das Beobachterverhalten weiter abgestimmt wurde.

- Beobachtungsauftrag

Um die Objektivität der Beobachtungen zu gewährleisten, wurde jede Unterrichtsstunde durch je *zwei Beobachter* unabhängig voneinander erfasst. Der Beobachtungsauftrag sah vor, den Verlauf des (Förder-) Unterrichts nach vorgegebenen Gesichtspunkten zu protokollieren, eigene Eindrücke in teilweise standardisierter Form zu beschreiben sowie zahlreiche Merkmale in skalierter Form einzuschätzen.

Dabei sollte jede Beobachterin neben dem Unterrichtsgeschehen in der *gesamten Klasse* jeweils *ein vorher festgelegtes Kind* besonders beobachten. Diese Beobachtungskinder („Förderkinder“) waren aufgrund der Ergebnisse der letzten Leistungserhebung ausgewählt worden. Es handelte sich ausschließlich um Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen, die nach Auskunft der Lehrerin im laufenden Schuljahr für eine gezielte Förderung in Frage kamen. In jeder Klasse wurden *je zwei Unterrichtsstunden* beobachtet, zwischen denen je eine bis zwei Wochen lagen. Die Beobachter wechselten dabei die fokussierten Kinder. Auf diese Weise ergaben sich für jede Klasse mindestens vier Einschätzungen und für jedes der beiden besonders beobachteten Kinder mindestens zwei Einschätzungen unabhängiger Beobachter. Aus den Mehrfachwer-

ten wurden anschließend Durchschnittswerte für die jeweilige Klasse bzw. für den betreffenden Unterrichtstyp in einer Klasse gebildet.

In den Schulstunden, in denen ein ausgewähltes Beobachtungskind einzeln oder mit anderen Kindern zur Förderung in den Gruppenraum ging, wechselte auch die jeweils zuständige Beobachterin den Raum, während die zweite Beobachterin das Unterrichtsgeschehen in der Klasse protokollierte. Wurden beide Beobachtungskinder außerhalb des Klassenraums gefördert, setzten die Beobachter die Hospitation der Klasse in einer weiteren Stunde fort, um auch mindestens eine Klassenstunde einzubeziehen.

- Stichprobenauswahl

Die Auswahl der insgesamt 52 Klassen, in denen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, sowie der besonders zu beachtenden Förderkinder in den Beobachtungsklassen erfolgte in erster Linie nach dem Prinzip, möglichst viele Informationen mit möglichst geringem Untersuchungsaufwand zu vernetzen. Daher wurden vorwiegend solche Klassen und Förderkinder ausgewählt, über die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung bereits Leistungsergebnisse und Fragebogendaten vorlagen, so dass die verschiedenen Teilergebnisse aufeinander bezogen werden können. Gleichzeitig sollten die Teilstichproben der Klassen mit und ohne Förderlehrer (FL) durch die Beobachtungsklassen repräsentiert werden; d.h., sie sollten sich hinsichtlich durchschnittlicher Rechtschreibleistungen, Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten, Umfang der Förderstunden und Anteil der internen und externen Förderform nicht signifikant unterscheiden.

Infolge von Terminengpässen, durch organisatorische Probleme und wegen Absagen von Lehrern konnte die vorgesehene Stichprobe von Beobachtungsklassen zwar nicht vollständig realisiert werden, jedoch werden die Vergleichsstichproben der Längsschnittuntersuchung durch die vorliegende Teilstichprobe hinsichtlich der oben angeführten Merkmale repräsentiert. Da die Teilnahme freiwillig war, ist allerdings damit zu rechnen, dass die angefallene Stichprobe der Beobachtungsklassen in mancher Hinsicht eine eher positive Auswahl darstellt. So ist beispielsweise anzunehmen, dass in den Beobachtungsklassen mit Förderlehrern die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrerin (KL) und Förderlehrerin (FL) nach der Selbsteinschätzung der Lehrer vergleichsweise erfolgreich verläuft.

Die Unterrichtsbeobachtungen fanden im Frühjahr 1996 (Klassenstufen 1 und 2) sowie im Frühjahr 1997 (Klassenstufe 2) statt. Die 14 ersten Klassen, die bereits 1996 hospitiert worden waren, konnten im Frühjahr 1997 erneut beobachtet werden, so dass für diese Klassen mit Hilfe der Längsschnittdaten die Stabilität eines Teils der beobachteten Merkmale ermittelt werden kann.

- Beobachtete Typen des (Förder-) Unterrichts[77]

Für die Unterrichtsanalyse wurden drei verschiedene *Grundtypen des (Förder-) Unterrichts* unterschieden, die sowohl auf den Unterricht in Klassen mit Förderlehrern als auch in Klassen ohne FL zutreffen. Alle 181 Stunden der Unterrichtsbeobachtung in zweiten Klassen wurden diesen Grundtypen zugeordnet.

Typ 1 (KU) 69 Schulstunden mit *Klassenlehrerunterricht*, in denen die *Klassenlehrerin allein* in der Klasse unterrichtet.

Typ 2 (EF) 34 Unterrichtsstunden mit *externer Förderung*, in denen eine *zusätzliche Lehrkraft* zur Verfügung steht und *einzelne Kinder extern* fördert. In den meisten Fällen (in 30 der 34 Stunden) wurden *Gruppen von Kindern* extern gefördert, nur selten (in 4 der 34 Stunden) fand *Einzelförderung* statt. In 21 der 34 Stunden ging die Förderlehrerin mit den Kindern in den Gruppenraum, in 13 Stunden fand der Förderunterricht in einem anderen Klassenraum statt.

Typ 3 (IF) 78 Unterrichtsstunden mit Teamunterricht und/ oder interner Förderung, in denen eine zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung steht und innerhalb der Klasse entweder im Team mit der Klassenlehrerin unterrichtet oder einzelne Kinder gezielt fördert. In 8 der 78 Stunden ging die Förderlehrerin für einige Zeit auch mit den Kindern in den Gruppenraum bzw. in eine andere Klasse.

Innerhalb des Typs 3 wird hier zwischen den Formen Teamunterricht und gezielter interner Förderung nicht unterschieden, weil die Übergänge im Unterrichtsalltag fließend sind. Zudem wechseln die beiden Lehrkräfte innerhalb des Klassenraumes in vielen Fällen ihr Lehrverhalten, z.B. indem die Förderlehrerin zeitweise einzelne Kinder betreut, sich zu Tischgruppen setzt, eine Halbgruppe oder die gesamte Klasse leitet, während die Klassenlehrerin entsprechend wechselnde Funktionen ausübt. Eine generelle Zuordnung dieser Prozesse über eine ganze Unterrichtsstunde zu unterschiedlichen Typen des Förderunterrichts erscheint wegen der zahlreichen Wechsel kaum möglich. Daher wurden alle Formen des Förderunterrichts, in denen eine zweite Lehrkraft überwiegend innerhalb der Klasse unterrichtet, dem Typ 3 zugeordnet.

Auch in anderen Fällen bleiben Sozialform und Ort der Förderung in den Klassen nicht in allen Stunden gleich – teilweise wurde z.B. während einer Unterrichtsstunde nacheinander sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse gefördert. Für die Vergleiche zwischen verschiedenen Typen der Förderung wurden diese Stunden mit wechselnder Förderform jeweils jenem Typ zugeordnet, der zeitlich dominierte. In weiteren Klassen wurde in verschiedenen Stunden un-

[77] In den 14 ersten Klassen wurden bis auf eine Ausnahme nur Unterrichtsstunden beobachtet, in denen neben der Klassenlehrerin zusätzlich eine Förderlehrerin im Klassenraum anwesend war. Ein Vergleich verschiedener Formen des Förderunterrichts ist hier daher nicht möglich. Aufgrund des Lernstandes der Kinder und der damit verbundenen Förderaufgaben sind die Unterrichtsprozesse in den ersten Klassen ohnehin nicht direkt mit den Abläufen in den zweiten Klassen vergleichbar und wurden daher gesondert ausgewertet. Soweit sich die folgende Darstellung der Ergebnisse auf den Vergleich unterschiedlicher Typen des (Förder-) Unterrichts bezieht, bilden hierfür ausschließlich die Beobachtungen in der Klassenstufe 2 die empirische Basis.

terschiedliche Typen von Förderunterricht durchgeführt. Das hat zur Folge, dass verschiedene Stunden des (Förder-) Unterrichts mancher Klassen zwei verschiedenen Fördertypen zugeordnet wurden. Infolgedessen wurde bei der Auswertung so verfahren, dass nicht verschiedene Klassen bzw. verschiedene Arten von Lehrpersonen miteinander verglichen werden, sondern die Datengrundlage bilden Schulstunden, in denen verschiedene Typen von (Förder-) Unterricht durchgeführt werden.

3.2.3.1.2 Datenerfassung und -auswertung

Die Protokollierung der Unterrichtsbeobachtungen erfolgte in Form offener Beschreibungen nach vorgegebenen Gesichtspunkten sowie in Form der Einschätzung vorgegebener Merkmale mit Hilfe einer vierstufigen Skala, deren einzelne Stufen zusätzlich verbal benannt waren. Im Unterschied zur Befragung der Lehrpersonen mit fünfstufigen Fragebogenskalen wurde für die Einschätzung der Unterrichtsmerkmale durch trainierte Beobachter bewusst ein vierstufiger Skalentyp verwendet. Damit sollte die verbreitete Tendenz zur Markierung in der Skalenmitte möglichst vermieden werden, so dass den Beobachtern eine deutliche Stellungnahme durch die Wahl einer der beiden Bewertungsrichtungen nahegelegt wurde.[78]

In den meisten Fällen repräsentieren die Skalenwerte das Ausmaß günstiger bzw. weniger günstiger Bedingungen für die Förderung, sie sind daher als Ordinalskalen zu interpretieren. Wenn nicht anders angegeben, bezeichnen im folgenden Text höhere Werte stets günstigere Merkmalsausprägungen; ein Wert von 4 bedeutet dementsprechend im Sinne der Förderbedingungen „sehr günstig“, ein Wert von 1 bezeichnet dagegen den negativen Pol der Schätzskala. Die genauen Fragen und Skalenbezeichnungen sind dem Beobachtungsbogen im Anhang zu entnehmen.

- Überprüfung der Beobachterübereinstimmung

Um zu prüfen, ob die aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Daten ausreichend objektiv sind, wurde der Grad der Übereinstimmung der Werte der unabhängig voneinander durchgeführten Beobachtungen ermittelt. Hierfür wurden die einzelnen Einschätzungswerte der beiden parallelen Beobachter in einer Klasse miteinander korreliert. Als Übereinstimmungsmaß wurden paarweise „Intra-Class“-Korrelationskoeffizienten (siehe Bortz & Döring 1995, S. 252f) berechnet. Diese Koeffizienten für die Übereinstimmung reichten bei den einzelnen

[78] Dagegen sollte durch die Darbietung der Mittelkategorie auf der fünfstufigen Skala bei den für die Einschätzungen nicht trainierten Lehrkräften gerade die Möglichkeit zur neutralen Bewertung gegeben werden. Damit sollte auch erreicht werden, dass die Befragten nicht deshalb die Einschätzung ausließen, weil sie sich subjektiv nicht zu einer klaren Bewertungstendenz in der Lage sahen.

Beobachterpaaren – im Mittel für alle Bewertungen, die sich auf die Verlaufsprozesse in der Klasse bezogen[79] – von r = .36 bis r = .98. Der Durchschnittswert für alle Bewerterpaare ergibt einen mittleren Intra-Class-Korrelationskoeffizienten von r = .78. Der aus diesem Wert errechnete Reliabilitätskoeffizient beträgt .87 (vgl. ebd.) Er liegt damit über dem in der Literatur empfohlenen Mindestwert von .70 für die Überprüfung von möglichen Gruppenunterschieden. Das Ausmaß an Objektivität der Unterrichtsbeobachtungen kann damit für Gruppenvergleiche als ausreichend hoch angesehen werden.

- Inhaltsanalytische Auswertung

Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle wurden die Daten digitalisiert. Die Auswertung der offenen Beschreibungen geschah mit Hilfe von Kategorien, die inhaltsanalytisch gewonnen wurden. Dazu wurden alle Beobachtungsprotokolle von mindestens zwei Bearbeitern unabhängig voneinander durchgesehen und Vorschläge für Merkmalsdimensionen bzw. Auswertungskategorien entwickelt, die anschließend in einer Arbeitsgruppe der WiB erörtert und aufeinander abgestimmt wurden. Nachfolgend wurden die offenen Aufzeichnungen der Unterrichtsbeobachtung diesen Merkmalskategorien zugeordnet und zusätzlich quantifiziert, so dass neben der qualitativen Erfassung auch quantifizierende Vergleiche (z.B. Vorkommenshäufigkeiten bestimmter Merkmale) vorgenommen werden können. Zur Überprüfung der Auswertungsobjektivität wurden die Ergebnisse von jeweils zwei unabhängigen Auswertern miteinander verglichen. Dabei ergaben sich bei den meisten Kategorien übereinstimmende Zuordnungen zwischen den Auswertern, so dass der Anteil der Übereinstimmungen 95 Prozent aller Fälle beträgt.

3.2.3.2 Beobachtete Unterrichtsinhalte und Lernformen

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf der inhaltsanalytischen Auswertung der Unterrichtsprotokolle, in denen die Stundenverläufe in freier Form beschrieben wurden. Das dabei verwendete Protokollschema (siehe Anhang A2 UA) teilte jede Schulstunde in sechs Zeiteinheiten ein, zu denen neben der Kennzeichnung der Unterrichtsform und des Themas die Aktivitäten verschiedener Personen (Klassenlehrerin, Förderlehrerin, Kinder allgemein sowie Förderkind) gesondert beschrieben wurden. Wegen der freien Form der Protokollierung ergeben sich trotz eingehender Videoschulung zwischen den einzelnen Beobachtern Unterschiede hinsichtlich der Eintragungen. Bei den quantitativen Angaben ist zudem zu berücksichtigen, dass ein fehlender

[79] Die auf die einzelnen Kinder mit Lernschwierigkeiten sowie auf die gezielte Förderaktivität der Förderlehrer bezogenen Einschätzungen wurden hier ausgenommen, da sich diese Bewertungen auf jeweils verschiedene Kinder in der Klasse bezogen.

Eintrag nicht das Fehlen des entsprechenden Ereignisses bedeuten muss, sondern auch bedeuten kann, dass die betreffende Beobachterin dies nur nicht protokolliert hat, weil für sie gleichzeitig ablaufende andere Ereignisse Vorrang hatten. Daher sind die folgenden Häufigkeitsangaben eher als Mindestwerte zu betrachten.

- Lernbereiche

Die einzelnen Eintragungen für die Lernaktivitäten der Kinder wurden in sechs verschiedene Lernbereiche eingeteilt, denen die weiteren Protokolleintragungen zugeordnet wurden, so dass diese differenziert ausgewertet werden konnten. Tabelle 3.2.3.2.1 zeigt die mittleren Häufigkeiten der einzelnen Lernbereiche in den drei Unterrichtstypen.

Tabelle 3.2.3.2.1: Lernbereiche in den beobachteten Deutschstunden (*)

Lernbereich	Beispiele	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
Lesen	stilles Lesen, lautes Vorlesen; Lektürelesen	67 %	56 %	54 %	59 %
Rechtschreiben	Diktat, Übungen zu orthographischen Phänomenen, Regeln	48 %	47 %	51 %	49 %
Textschreiben	freie Texte/ Aufsätze, Textübungen	16 %	18 %	40 %	27 %
Grammatik	Wortartenbestimmung, Wortschatzarbeit, Wörterrätsel	58 %	53 %	38 %	49 %
mündliches Erzählen	Vorträge, mündliche Textarbeit, allgemeines Gespräch	59 %	29 %	49 %	49 %
andere Unterrichtsinhalte	Basteln, Malen; Konzentrationsspiele; Computerarbeit	35 %	44 %	50 %	43 %
Anzahl verschiedener Lernbereiche		2,5	2,0	2,3	2,3
Anzahl der Beobachtungen		69	34	78	181

(*) Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

Der Lernbereich Lesen wird in insgesamt 59 Prozent der Deutschstunden und damit im zweiten Schuljahr am häufigsten beobachtet. Der betreffende Anteil ist unter den Stunden des Klassenunterrichts (KU) mit durchschnittlich 67 Prozent etwas höher als in den Stunden der beiden Formen des Förderunterrichts (56 bzw. 54 Prozent). Der Lernbereich Rechtschreiben wird mit insgesamt ca. 49 Prozent der Stunden bei den einzelnen Unterrichtsformen etwa gleich häufig registriert. Beim Textschreiben, das mit einem Gesamtanteil von ca. 27 Prozent insgesamt seltener praktiziert wird, ergeben sich dagegen deutliche Unterschiede: im integrativen Förderunterricht (IF) wird mit durchschnittlich 40 Prozent häufiger Textschreiben beobachtet als bei den beiden anderen Formen (lediglich 16 bzw. 18 Prozent). Darunter fallen insbesondere solche Aufgaben wie das freie Schreiben von Texten nach eigener Themenwahl, häufig durch vorher-

gehendes Bildmalen inspiriert (kombinierte Bild- und Textaufgabe). Umgekehrt wird im Klassenunterricht (KU) und im externen Förderunterricht (EF) mit durchschnittlich 58 bzw. 53 Prozent häufiger der Lernbereich Grammatik beobachtet, bei dem meist relativ stark strukturierte Inhalte weitgehend vorgegeben werden. In etwa der Hälfte der Unterrichtsstunden (49 Prozent) werden längere Phasen des mündlichen Erzählens registriert, am häufigsten im Klassenunterricht (KU) mit 59 Prozent der Stunden. Hier ergibt sich ein deutlich geringerer Durchschnittswert für den externen Förderunterricht (nur 29 Prozent), denn in der Kleingruppensituation haben die Personen direkten Kontakt miteinander, so dass längere mündliche Phasen häufig überflüssig sind. Andere Unterrichtsinhalte (v.a. Basteln und Malen) werden in insgesamt 43 Prozent der Stunden beobachtet, der Anteil ist im integrativen Förderunterricht (IF) mit durchschnittlich 50 Prozent am höchsten und im Klassenunterricht (KU) mit 35 Prozent am geringsten. Im Klassenunterrichts (KU) werden durchschnittlich 2,5 verschiedene Lernbereiche bearbeitet, im integrativen Förderunterricht (IF) sind dies durchschnittlich 2,3 Lernbereiche, und in den Stunden des externen Förderunterrichts werden im Mittel 2,0 verschiedene Bereiche beobachtet. Dies bedeutet, dass sich der externe Förderunterricht stärker auf weniger Lernbereiche konzentriert als die beiden Typen des Klassenunterrichts.

- Unterrichtsformen

Während der Unterrichtsbeobachtungen wurde zu jeder Unterrichtssequenz protokolliert, in welcher Arbeitsform diese durchgeführt wurde. Dabei wurden folgende vier Unterrichtsformen unterschieden:

- Frontalunterricht, bei dem die Kinder auf ihrem Platz sitzen, ihre Aufmerksamkeit auf einen zentralen Akteur (in der Regel: die Lehrerin, seltener: z.B. ein vortragendes Kind) hin ausrichten (sollen) und weitgehend die gleiche Lernaktivität zeigen (sollen);
- Sitzkreis, bei dem die Kinder ihre Stühle zu einem Kreis formen und gemeinsam über ein Thema (aus dem Unterricht oder aus dem Alltag) sprechen, einer Geschichte zuhören o.ä.;
- Einzelarbeit, bei der die Kinder in der Regel auf ihrem Platz sitzen und einzeln eine Aufgabe bearbeiten;
- Partner-/ Gruppenarbeit, bei der die Kinder auf ihrem Platz sitzenbleiben oder sich neu gruppieren und gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten.

Tabelle 3.2.3.2.2 zeigt die Häufigkeit der einzelnen Arbeitsformen in den verschiedenen Unterrichtstypen. Ein unmittelbarer Vergleich der Unterrichtsformen im Klassenunterricht (KU und IF) und im Kleingruppenunterricht des externen Förderunterrichts ist wegen der unterschiedlichen Gruppenarrangements nur bedingt möglich. Dies betrifft insbesondere die Formen „Frontalunterricht“ und „Sitzkreis“. In Tabelle 3.2.3.2.2 bedeutet deshalb beim externen Förderunterricht die Angabe „Frontalunterricht“, dass die Kinder einen unmittelbaren Austausch

mit der Förderlehrerin haben, und „Sitzkreis“ meint hier, dass sich die Kinder über unterrichtliche und/oder private Dinge austauschen, ohne direkt an einer konkreten Aufgabe zu arbeiten.

Tabelle 3.2.3.2.2: Unterrichtsformen in den beobachteten Deutschstunden

Prozentuale Häufigkeit der einzelnen Unterrichtsformen	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
Anteile, einschließlich Mehrfachnennungen:				
Frontalunterricht	69 %	(39 %)	56 %	58 %
Sitzkreis	32 %	(26 %)	35 %	32 %
Einzelarbeit	88 %	77 %	84 %	84 %
Gruppenarbeit	18 %	29 %	17 %	20 %
Mittlere Anzahl verschiedener Unterrichtsformen	2,1	1,8	1,9	2,0
Anteil ausschließlich eingesetzter Formen; darunter:	13 %	32 %	22 %	21 %
Frontalunterricht	2 %	(0 %)	0 %	1 %
Sitzkreis	2 %	(13 %)	9 %	7 %
Einzelarbeit	6 %	19 %	12 %	11 %
Gruppenarbeit	3 %	0%	1 %	2 %
Anzahl der Beobachtungen	65	31	77	173

Unter den vier einzelnen Unterrichtsformen wird über alle Unterrichtstypen hinweg mit insgesamt 84 Prozent mit Abstand am häufigsten die Form der Einzelarbeit registriert. Danach folgt mit insgesamt 58 Prozent der Frontalunterricht, der im Klassenunterricht ohne Förderlehrerin (KU) im Vergleich zum integrativen Klassenunterricht (IF) etwas häufiger (69 gegenüber 56 Prozent) vorkommt. Die Unterrichtsform Sitzkreis kommt in etwa einem Drittel der Deutschstunden vor: Unterschiede zwischen den Unterrichtstypen ergeben sich hier kaum. In insgesamt etwa 20 Prozent der Stunden wird Partner- oder Gruppenarbeit registriert; dieser Anteil ist mit 29 Prozent in den Stunden des externen Förderunterrichts deutlich höher.

In der weit überwiegenden Mehrzahl der Deutschstunden im zweiten Schuljahr (79 Prozent) werden mehr als eine einzige Unterrichtsform praktiziert. Im Durchschnitt werden in jeder der beobachteten Deutschstunden 2,0 verschiedene Unterrichtsformen vermerkt. Im Klassenunterricht (KU) ist diese Variabilität mit durchschnittlich 2,1 verschiedenen Unterrichtsformen etwas höher als im integrativen Förderunterricht (M = 1,9 verschiedene Formen) sowie im externen Förderunterricht (M = 1,8).

In insgesamt 21 Prozent der Schulstunden wird in der gesamten Beobachtungszeit nur eine einzige Unterrichtsform registriert. Dieser Anteil ist in den Stunden des externen Förderunterrichts (32 Prozent) höher als in den beiden Typen des Klassenunterrichts. Mit lediglich 13 Prozent ist der Anteil von Schulstunden mit nur einer Unterrichtsform im Klassenunterricht am geringsten. Unter den Stunden mit nur einer Unterrichtsform sind jene mit insgesamt 11 Prozent am häufigsten, in denen ausschließlich Einzelarbeit praktiziert wird. Deren Anteil ist im exter-

nen Förderunterricht (19 Prozent) höher als im integrativen Förderunterricht (12 Prozent) sowie im Klassenunterricht ohne Förderlehrerin (6 Prozent).

Nach diesen Ergebnissen sind – bezogen auf Unterrichtsformen – unter den Deutschstunden im zweiten Schuljahr nur relativ wenige Stunden einförmig, dagegen beinhalten die meisten Stunden zwei oder mehr Unterrichtsformen. Als durchschnittlich am variantenreichsten erweist sich danach der Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin (KU), während im externen Förderunterricht relativ am wenigsten verschiedene Unterrichtsformen realisiert werden.

- Eingesetzte Lehr-Lern-Medien

Die inhaltsanalytische Auswertung der Beobachterprotokolle zur Verwendung der verschiedenen Lehr-Lern-Medien ergab sechs Kategorien, denen die einzelnen Eintragungen zugeordnet wurden (Tabelle 3.2.3.2.3).

Tabelle 3.2.3.2.3: Eingesetzte Lernmedien in den beobachteten Deutschstunden (*)

Medium	Beispiele	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
Arbeitsblatt	Arbeitsbogen mit Aufgaben, kopiertes Blatt	77 %	75 %	70 %	74 %
Tafel	Tafelbild mit Aufgaben, Erläuterungen, Ergebnissen	49 %	0 %	32 %	32 %
Buch	Fibel, Lehrbuch, Lese- oder Lektürebuch	39 %	18 %	32 %	32 %
Schülerheft	Schreibheft, Mitteilungsheft, Geschichtenheft	29 %	24 %	30 %	28 %
Lernkartei	Karteikarten mit Aufgaben (Lesen, Schreiben, Grammatik)	11 %	18 %	12 %	13 %
Computer	Schreiben bzw. Arbeiten mit Computer	5 %	0 %	3 %	3 %
andere	spezielle Lernmittel, Spiele, Musikinstrumente	15 %	36 %	14 %	19 %
Anzahl verschiedener Medien		2,2	1,7	1,9	2,0
Anzahl der Beobachtungen		66	33	77	176

(*) Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

Aus den Zahlenangaben der Tabelle geht hervor, dass in insgesamt 74 Prozent der Unterrichtsstunden Arbeitsblätter für die Kinder eingesetzt werden, diese mithin das weitaus am häufigsten verwendete Lernmedium darstellen. In insgesamt knapp einem Drittel der Stunden wurde die Tafel als Lehrmittel verwendet; der Einsatz eines OH-Projektors wird dagegen in keiner einzigen Stunde registriert. Beim Einsatz der Tafel ergeben sich höhere Zahlen beim Klassenunter-

richt (49 Prozent), dagegen wird die Tafel in keiner Stunde des externen Förderunterrichts eingesetzt, was durch das besondere Lernarrangement (Kleingruppe, häufig im Gruppenraum) erklärt wird. Auch beim Lernmittel Buch (Fibel, Lehrbuch, Lese- oder Lektürebuch) ergeben sich höhere Zahlen im Klassenunterricht (durchschnittlich 39 Prozent) sowie an zweiter Stelle im integrativen Förderunterricht (32 Prozent) im Vergleich zum externen Förderunterricht (lediglich 18 Prozent der Stunden mit Buch). Ein Schreibheft der Kinder wird in allen drei Unterrichtsformen gleichermaßen eher selten (durchschnittlich 28 Prozent) benutzt. Auffällig ist zudem, dass nur vereinzelt die Verwendung eines Hausaufgaben- oder Mitteilungsheftes beobachtet wird. Noch seltener (13 Prozent) wird der Einsatz von systematischen Lernkarteien registriert. Und mit einem Anteil von lediglich 3 Prozent stellt der Computer als Lernmedium im Deutschunterricht der zweiten Klassen noch ein seltenes Ereignis dar. Unter den weiteren Lernmedien, die in den Deutschstunden registriert werden, befinden sich spezielle Lernmittel (z.B. LüK-Kästen, Leseuhr), Lernspiele (z.B. Bingospiel mit Wörterzettel, Lesekartenspiel, Memory), Musikinstrumente (Keyboard, Klavier, Glockenspiel) oder anderes. Solche Materialien werden im externen Förderunterricht (EF), in denen nur wenige Kinder unterrichtet werden, deutlich häufiger (36 Prozent)eingesetzt als in den beiden Typen des Klassenunterrichts (15 bzw. 14 Prozent). Zählt man die verschiedenen Lehr-Lern-Medien zusammen, die während der beobachteten Schulstunden registriert werden, so ergibt sich in den Stunden des Klassenunterrichts mit durchschnittlich 2,2 verschiedenen Lernmedien die höchste Zahl vor den Stunden des integrativen (Mittelwert 1,9) und des externen Förderunterrichts (im Mittel 1,7).

- Vergabe der Lernaufgaben und Differenzierung

Die verschiedenen Aufgabenstellungen in den Deutschstunden wurden nach zwei Gesichtspunkten ausgewertet:

(a) Wer legt die Aufgabe fest, d.h. wer bestimmt, welche Aufgaben die Kinder bearbeiten? Dies geschieht entweder durch die Lehrerin, die der Klasse, der Lerngruppe oder dem einzelnen Kind eine Aufgabe zuweist, oder die Kinder wählen ihre Aufgaben selbst aus, wobei sie sich im sog. Werkstattunterricht an einem vorliegenden Aufgabenkatalog orientieren und/oder einen vorbestimmten Zeitrahmen einhalten sollen.

Die Analyse der Unterrichtsprotokolle ergab, dass in den Stunden fast immer entweder das eine Vorgehen (Lehrerin legt Aufgaben fest) oder das andere Modell (Kinder können selbst bestimmen) praktiziert wird, Mischformen sind einzelne Ausnahmen. Es handelt sich bei der in dieser Weise gefassten Art der Aufgabenbestimmung demnach um eine Art bipolare Unterrichtsdimension mit den beiden Steuerungsalternativen „Lehrerin vergibt Aufgaben“ gegenüber „Kinder bestimmen die Aufgabenwahl“.

(b) Werden die Aufgabenstellungen differenziert, oder bearbeiten alle Kinder dieselben Aufgaben, oder gelten für alle dieselben Bearbeitungsrichtlinien? Die beobachteten Differenzierungsmaßnahmen orientieren sich an der Leistungsfähigkeit oder am Interesse der Kinder. Die Differenzierungen können einerseits von der Lehrerin vorgenommen werden und betreffen dann u.a. die Art der geforderten Leistung, den Lösungsumfang, die Bearbeitungsdauer, das verwendete Material. Es ist jedoch auch möglich, dass die Kinder aus mehreren vorgegebenen Aufgaben auswählen oder die Bearbeitungsmodi variieren können. Es wurde insbesondere darauf geachtet, ob bzw. wie die Aufgabenstellungen für die beobachteten Förderkinder differenziert wurden.

Tabelle 3.2.3.2.4 zeigt die Häufigkeit der Deutschstunden, in denen die genannten Gesichtspunkte bei der Aufgabenvergabe beobachtet wurden. Die Genauigkeit der Zahlenangaben wird dadurch eingeschränkt, dass nicht in allen Beobachtungsprotokollen die Art der Aufgabenvergabe notiert ist, so dass zu einigen Schulstunden die entsprechenden Angaben fehlen.

Tabelle 3.2.3.2.4: Vergabe der Arbeitsaufträge/ Differenzierung im Deutschunterricht (*)

Art der Aufgabenvergabe bzw. -auswahl	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
Festlegung der Aufgabe				
• durch die Lehrerin; d.h., die Aufgaben werden durch die Lehrerin vorgegeben	92 %	82 %	87 %	84 %
• durch die Kinder, die sich Aufgaben selbst wählen (Wochenplan-/ Werkstattunterricht)	2 %	15 %	13 %	9 %
Differenzierung der Aufgabenstellung: nach Leistung, Dauer o.a.; Kinder können Aufgaben aussuchen	33 %	42 %	26 %	32 %
Anzahl der Beobachtungen	66	33	77	176

(*) Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

Wie die Angaben in Tabelle 3.2.3.2.4 belegen, werden in den allermeisten Deutschstunden (insgesamt ca. 84 Prozent) die zu bearbeitenden Aufgaben von der Lehrerin vorgegeben. Dies kann bedeuten, dass alle Kinder dieselbe Aufgabe bekommen oder dass die Lehrerin verschiedene Aufgaben vorgibt. Die Alternative besteht darin, dass die Kinder selbst bestimmen dürfen, welche Aufgabe sie in der Stunde bearbeiten. Solche Formen der Wochenplanarbeit bzw. des Werkstattunterrichts, die in insgesamt 9 Prozent der Schulstunden im zweiten Schuljahr registriert werden, kommen im Klassenunterricht ohne zusätzliche Lehrkraft (KU) sehr selten vor (2 Prozent), dagegen können die Kinder in den beiden Typen des Förderunterrichts etwas häufiger (13 bzw. 15 Prozent) ihre Aufgaben selbst wählen.

Insgesamt wird in ca. einem Drittel der Deutschstunden irgendeine Art äußerlich sichtbarer Differenzierung bei der Aufgabenstellung beobachtet, wobei sich Unterschiede zwischen den ein-

zelnen Unterrichtstypen zeigen: Am häufigsten kommen Formen der Differenzierung im externen Förderunterricht (42 Prozent) vor, obwohl dort bereits relativ homogene Lerngruppen konstituiert sind. Im integrativen Förderunterricht ist die Häufigkeit beobachteter Differenzierungen am geringsten (26 Prozent). Die Differenzierungen beziehen sich keineswegs nur auf die Leistungsfähigkeit der Kinder, sondern die Lehrer versuchen damit offensichtlich häufig, die persönlichen Interessen der Kinder zu berücksichtigen, indem diese z.B. unter verschiedenen Aufgaben wählen können. Eine speziell auf die Förderkinder ausgerichtete individuelle Differenzierung wird nur in ca. 6 Prozent aller beobachteten Stunden vermerkt.

Um den Zusammenhang der verschiedenen Arten der Aufgabenvergabe mit dem Lernfortschritt zu untersuchen, wurden die betreffenden Protokollangaben als Dummy-Variablen[80] (mit den Werten 0 oder 1) kodiert und einer Faktorenanalyse unterzogen. Dabei bilden die beiden Variablen „Lehrerin bestimmt die Aufgaben“ und „Kinder können selbst Aufgaben wählen“ einen gemeinsamen bipolaren Faktor, den man – aus Sicht der Kinder – als Ausmaß der Selbst- bzw. Lehrerbestimmtheit der Aufgabenwahl bezeichnen kann und der Werte zwischen +1 (maximale Selbstbestimmtheit) und -1 (maximale Lehrerbestimmtheit) einnehmen kann. Bei der Korrelation zwischen diesem Faktor und dem Lernzuwachs im Rechtschreiben in der zweiten Klasse ergeben sich sowohl für die gesamte Klasse ($r = –.25$) als auch für die Gruppe der lernschwachen Kinder ($r = –.28$) hochsignifikant negative Werte. Bezieht man wegen der Vergleichbarkeit der Unterrichtsbedingungen in diese Korrelation nur die Stunden des Klassenunterrichts (KU und IF) ein, so erhöhen sich die Werte deutlich auf –.27 und –.40. Das bedeutet, dass im zweiten Schuljahr unter sonst gleichen Umständen der Lernerfolg der Kinder signifikant höher ist, wenn die Lehrerin im Klassenunterricht die Aufgabenstellungen für die Kinder vorgibt und diese nicht selbst über die anzufertigenden Aufgaben entscheiden. Lernpsychologisch lässt sich dieser Befund zum einen damit erklären, dass in dieser Altersstufe die Lehrerin besser als die Kinder selbst entscheiden kann, welche Aufgaben lernförderlich sind. Dies gilt für Kinder mit Lernschwierigkeiten um so mehr, da diese vermutlich ihre eigene Lernsituation weniger gut einschätzen können, so dass sie nicht die optimale Lernaufgabe wählen. Ein weiterer Grund für die negative Beziehung zum Ausmaß der Selbstbestimmtheit bei der Aufgabenwahl könnte darin liegen, dass der Auswahlprozess der Kinder zu einem erheblichen Zeitverlust oder bei einem Teil der Kinder zu Ausweichverhalten führt. Darauf weisen die höheren Werte hinsichtlich der nicht-unterrichtlichen Stundenanteile in Klassen hin, in denen die Kinder die Aufgaben selbst auswählen.

Auch zwischen dem Faktor „Differenzierung der Aufgabenstellungen“ und dem Lernzuwachs im Rechtschreiben zeigt sich im zweiten Schuljahr ein signifikanter Zusammenhang: Die Werte für die Korrelation betragen für alle Kinder der Klasse .27 und für die Kinder mit Lernschwie-

[80] Bei den sog. Dummy-Variablen werden Merkmale, die ursprünglich nominale Eigenschaften aufweisen, mit Hilfe der Werte 0 und 1 kodiert (z.B. „Differenzierung liegt vor“ = 1, „Differenzierung nicht vorhanden“ = 0). Auf diese Weise lassen sich auch für solche Variablen quantitative Werte (z.B. Korrelationen mit anderen Variablen) berechnen (vgl. Bortz 1993, 448).

rigkeiten .38. Da die Art der Differenzierung hier nicht inhaltlich erfasst und damit nicht überprüfbar wird, inwieweit die Aufgabenvariation im Einzelfall angemessen ist, liegt die Vermutung nahe, dass das Ausmaß der Differenzierung der unterrichtlichen Aufgabenstellungen ganz allgemein die Fähigkeit der Lehrerin ausdrückt, den Unterricht auf verschiedene Anforderungssituationen hin zu variieren und damit insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten bessere Lernhilfen zu realisieren.

- Ergebniskontrolle

Anhand der Beobachtungsprotokolle wurde ermittelt, ob eine sichtbare Kontrolle der Arbeitsergebnisse stattfand. Dabei wurde zwischen der Kontrolle durch die Lehrerin (Klassen- und/oder Förderlehrerin) und der Kontrolle durch die Kinder (Partner- und/oder Selbstkontrolle) unterschieden. Tabelle 3.2.3.2.5 zeigt die Häufigkeiten der verschiedenen Kontrollhandlungen in den Stunden der drei Unterrichtstypen.

Tabelle 3.2.3.2.5: Kontrolle der Arbeitsergebnisse im Deutschunterricht (*)

Kontrollierende Person	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
Kontrolle durch Lehrerin (insgesamt)	79 %	81 %	72 %	77 %
• Klassenlehrerin	79 %	*	64 %	69 %
• Förderlehrerin	*	81 %	35 %	50 %
Kontrolle durch Kinder (insgesamt)	15 %	6 %	9 %	11 %
• Partnerkontrolle	8 %	3 %	5 %	6 %
• Selbstkontrolle	8 %	3 %	4 %	5 %
Kontrolle überhaupt	80 %	85 %	75 %	79 %
Anzahl der Beobachtungen	66	33	77	176

(*) Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

Insgesamt wurde in 79 Prozent der beobachteten Unterrichtsstunden irgendeine sichtbare Form der Ergebniskontrolle registriert, am häufigsten im externen Förderunterricht (85 Prozent) und etwas weniger häufig im integrativen Förderunterricht (75 Prozent). In den weitaus häufigsten Fällen (insgesamt 77 Prozent) wird eine Kontrolle durch die Lehrerin ausgeübt. Dabei erscheint bemerkenswert, dass im integrativen Förderunterricht, in dem zwei Lehrer tätig sind, insgesamt etwas weniger häufig (72 Prozent) eine Lehrerkontrolle sichtbar ist als in den Stunden, in denen Klassenlehrerin oder Förderlehrerin allein unterrichtet (79 bzw. 81 Prozent).

Eine Kontrolle der Ergebnisse durch die Kinder (Partner- und/oder Selbstkontrolle) findet insgesamt nur in 11 Prozent der Stunden statt, mit 15 Prozent noch am häufigsten im Klassenunterricht (KU).

Eine statistisch signifikante Korrelation zwischen dem sichtbaren Vorhandensein der Ergebniskontrolle und dem Lernzuwachs im Rechtschreiben ergibt sich nicht. Das bedeutet nicht unbedingt, dass es keine Beziehung zwischen Kontrolle und Lernerfolg gibt, jedoch lässt sich mit Hilfe der vorgenommenen Operationalisierung kein relevanter Anteil der Lernerfolgsvarianz aufklären.

• Disziplinarische Maßnahmen

Bei der Registrierung von Maßnahmen zur Schaffung von Ruhe in der Klasse wurde unterschieden zwischen verbalen Hinweisen (von Ermahnungen bis Drohungen) und nonverbalen „Ruhezeichen“ (z.B. Gong) oder Verhaltensritualen (z.B. Mäusespiel).

Tabelle 3.2.3.2.6: Disziplinarische Maßnahmen im Deutschunterricht der Klasse 2(*)

Maßnahme	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
sichtbare Beruhigungsmaßnahmen insgesamt, darunter	48 %	24 %	43 %	42 %
• Ermahnen, Schimpfen, Drohen („Wenn ihr nicht gleich ruhig seid, ...“)	42 %	18 %	33 %	34 %
• optisches oder akustisches „Ruhezeichen“ (z.B. Gong, Flüsterschild) und Rituale	18 %	12 %	21 %	18 %
Anzahl der Beobachtungen	66	33	77	176

(*) Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

Insgesamt werden in 42 Prozent aller beobachteten Deutschstunden sichtbare Beruhigungsmaßnahmen registriert, darunter deutlich häufiger in Form von verbalen Ermahnungen bis Drohungen (34 Prozent) als in Form von nonverbalen Zeichen und Verhaltensritualen. Am häufigsten werden Maßnahmen zur Herstellung von Ruhe im Rahmen des Klassenunterricht mit nur einer Lehrerin (48 Prozent) verzeichnet, im Mittel demnach etwa doppelt so häufig wie in den Stunden des externen Förderunterrichts (24 Prozent).

Zwischen der Häufigkeit der registrierten Beruhigungsmaßnahmen im Unterricht und dem Lernzuwachs im Rechtschreiben besteht eine signifikante lineare – jedoch umgekehrt proportionale – Korrelation von –.24. Geht man davon aus, dass die auf Seiten der Lehrer beobachteten Maßnahmen zur Beruhigung im allgemeinen notwendig und angemessen sind, dann weist das Erscheinen dieser Maßnahmen auf vorhandene Störungen der Lernsituation hin, und diese korrelieren erwartungsgemäß negativ mit dem Lernerfolg.

- Stundenabschluss

Die Frage, wie die Unterrichtsstunde beendet wird, ist deshalb relevant, da der Abschluss einen Hinweis auf die praktische Realisierung der Stundenplanung liefert. Wird die Stunde hingegen nicht abgeschlossen, kann dies bedeuten, dass das Lehrkonzept nicht in der vorgesehenen Weise umgesetzt werden konnte. Käme dies häufiger vor, so wäre dies ein Zeichen für eine mangelnde Passung zwischen Planungskonzept und realen Lehr-Lern-Bedingungen.

Anhand der Beobachtungsprotokolle wurde festgestellt, auf welche Weise die Schulstunde beendet wurde. Da dies nicht in allen Protokollen vermerkt worden war, konnte der Abschluss bei einem Teil der Stunden allerdings nicht ermittelt werden.

Tabelle 3.2.3.2.7: Stundenabschluss im Deutschunterricht der Klasse 2(*)

Art des Abschlusses	Klassenunterricht (KU: nur KL)	Externer Förderunterricht (EF: nur FL)	Integrativer Förderunterricht (IF: KL u. FL)	alle beobachteten Schulstunden
• offizieller Schluss (z.B. in Form von Schlussphrase, Schlussversammlung	42 %	36 %	38 %	39 %
• Abbruch (abruptes Ende ohne Abschluss, z.B. wegen Zeitüberschreitung)	27 %	12 %	29 %	25 %
• offenes Ende (Arbeit läuft für einen Teil der Kinder weiter („Wer will, kann gehen“)	12 %	18 %	27%	20 %
Anzahl der Beobachtungen	66	33	77	176

(*) Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

In insgesamt 39 Prozent der Stunden wird von den Beobachtern ein offizieller Schluss registriert, der für alle Beteiligten das Ende der Stunde bzw. den Abschluss der Arbeitsphase deutlich markiert, z.B. in Form einer Schlussversammlung oder eines Abschlussrituals. In einem Viertel der beobachteten Stunden wird die laufende Themenbearbeitung ohne einen erkennbaren Abschluss abgebrochen, weil die Zeit vorbei ist. Auffallend ist hier der deutlich geringere Anteil solcher abgebrochenen Stunden im externen Förderunterricht. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass im Rahmen des Kleingruppenunterrichts Planung und Realisierung besser zur Passung gebracht werden als im Großgruppenunterricht mit mehr Unwägbarkeiten. Ein offenes Ende, in dem (für einen Teil der Kinder) die Aufgabenbearbeitung unvollendet ist und später fortgesetzt wird, findet sich in jeder fünften Deutschstunde, darunter mit 27 Prozent am häufigsten in Stunden des integrativen Förderunterrichts, dagegen mit 12 Prozent relativ selten im Klassenunterricht. Der relativ hohe Anteil der Stunden mit offenem Ende im integrativen Förderunterricht könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich Unterrichtsvorhaben in Stunden mit zwei Lehrkräften in der Klasse vom zeitlichen Ablauf her weniger präzise planen lassen.

3.2.3.3 Lehrerverhalten

Entsprechend der Fragestellung, die Bedeutung der Unterrichtssteuerung durch die Lehrer zu analysieren, wurde das Lehrerverhalten durch verschiedene Beobachtungskategorien erfasst. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den einzelnen Aspekten des Lehrerverhaltens zunächst einzeln vorgestellt. In den beobachteten Klassen wurden sowohl Unterrichtsstunden mit allein unterrichtender Klassenlehrerin (Klassenunterricht) oder Förderlehrerin (externer Förderunterricht) als auch mit zwei unterrichtenden Lehrern (KL und FL im kooperativen Unterricht) erfasst. Deshalb wird die Darstellung der Ergebnisse jeweils auf die verschiedenen Unterrichtstypen bezogen. Eine zusammenfassende Analyse der verschiedenen Aspekte des Lehrerverhaltens im Hinblick auf den Lernfortschritt der Kinder erfolgt später im Abschnitt 3.2.3.8).

3.2.3.3.1 Kooperation der Lehrkräfte im Teamunterricht

In den Stunden, in denen die Klassenlehrerin die Klasse allein unterrichtet, kann sie zwar verschiedene Lehrerfunktionen wahrnehmen oder diese unterschiedlich akzentuieren, jedoch obliegt ihr stets die Leitungsrolle, die sie höchstens aus pädagogischen Gründen zeitweise an die Kinder delegieren kann. In den Stunden, in denen zeitgleich eine zweite Lehrkraft in der Klasse unterrichtet, ergibt sich eine Rollen(ver)teilung. Die folgenden Angaben beziehen sich mithin ausschließlich auf Stunden, in denen eine interne Förderung durch eine zweite Lehrperson stattfindet.

Die Unterrichtsprotokolle der 78 Stunden, in denen die Förderung klassenintern stattfand, wurden daraufhin durchgesehen, welche Lehrperson die Gesamtleitung des Unterrichts innehatte, welche Zuständigkeitsbereiche zwischen Klassen- und Förderlehrerin erkennbar waren und wer die „Ordnungsfunktion“ gegenüber den Kindern wahrnahm, indem Erlaubnisse, Gebote oder Verbote ausgesprochen wurden.

- Rollenverteilung im Unterricht

In 95 Prozent der Stunden ist offenkundig, dass eine der Lehrpersonen die Gesamtleitung innehat, nur in 5 Prozent findet das gemeinsame Unterrichten (Teamteaching) auf eine Weise statt, bei der aufgrund äußerer Beobachtung nicht erkennbar wird, ob eine der beiden Lehrpersonen eine Führungsrolle einnimmt. In den weitaus meisten Stunden (83 Prozent) wird die dominierende Leitungsposition von der Klassenlehrerin wahrgenommen, während die Förderlehrerin eine unterstützende Rolle innehat, in 12 Prozent übernimmt die Förderlehrerin die Führungsfunktion.

Im Rahmen ihrer unterstützenden Lehrerrolle befassen sich die Förderlehrer meistens (70 Prozent der Zeit) mit der Förderung konkreter Kinder. Dabei überwiegt eindeutig die Betreuung wechselnder Gruppen von Kindern gegenüber der Förderung einzelner Kinder, die Hilfe benötigen. Der Zeitanteil, in dem die Förderlehrer die Klassenlehrer bei der Durchführung des Unterrichts unterstützen, ohne dass ein Bezug zu einzelnen Kindern erkennbar ist, beträgt ca. 30 Prozent.

Mit der Analyse der Zuständigkeit für die Wahrnehmung von Ordnungsfunktionen in der Klasse soll die Untersuchung der Aufgabenverteilung zwischen Klassen- und Förderlehrerin ergänzt werden. Hierzu wurden in den Unterrichtsprotokollen Erlaubnisse (z.B. Verlassen des Klassenraumes), Verbote bzw. Ermahnungen (z.B. bei Störung des Unterrichts, Nichteinhaltung von Abmachungen) und Aufträge (z.B. Aufräumen, Erledigen von Zusatzaufgaben) registriert. Die Verteilung der ausgesprochenen Ordnungsmaßnahmen unterstreicht die führende Rolle der Klassenlehrer: In 92 Prozent der Stunden werden solche Anordnungen von der Klassenlehrerin ausgesprochen, lediglich in 8 Prozent geschieht es durch beide Lehrkräfte bzw. durch die Förderlehrerin. In den allermeisten Fällen bleibt die Klassenlehrerin die dominierende Leitungsperson in den gemeinsamen Unterrichtssituationen, die die „Zügel in der Hand behält“, während die Förderlehrerin meist die Rolle der fördernden Helferin und Unterstützerin einnimmt, die sich überwiegend um die Betreuung einzelner Kinder und Gruppen von Kindern kümmert. Nur in Einzelfällen geht aus den Beobachtungsprotokollen hervor, dass die Förderlehrerin im Vergleich zur Klassenlehrerin dominierend erscheint.

- Kommunikation zwischen Klassen- und Förderlehrerin

Verständigungen über die Rollenverteilung sind nicht nur im kooperativen Unterricht innerhalb der Klasse erforderlich, sondern auch beim externen Förderunterricht müssen Absprachen getroffen werden, wie die Unterrichtsaktivitäten der beiden Lehrkräfte aufeinander bezogen werden können. Daher sollten die Beobachter bei beiden Förderformen stichwortartig Formen und Intensität der sichtbaren Kommunikation zwischen Förderlehrerin und Klassenlehrerin registrieren. Es wurden nonverbale und verbale Formen der Kommunikation erfasst. Nonverbal wurden meist kurze Blicke und Gesten ausgetauscht, die der gegenseitigen Verständigung (z.B. über die Aufgabenverteilung) dienten oder mit denen sich die Lehrer versicherten, was die andere gerade tut, mit welchem Kind sie sich beschäftigt usw.

Während sich Klassenlehrerin und Förderlehrerin bei der externen Förderung nur vor und nach dem Unterricht absprechen können, haben beide Lehrkräfte auch während der Unterrichtsstunde Gelegenheit, sich durch Blicke, Gesten oder kurze Absprachen zu verständigen. Nach den Unterrichtsprotokollen lassen sich solche Absprachen während des Unterrichts in mehr als

einem Drittel der Stunden deutlich beobachten. In den meisten der übrigen Stunden mit klasseninterner Förderung geschah eine beobachtbare Absprache vor (25 Prozent) und nach dem Unterricht (40 Prozent).

Auf einer vierstufigen Skala schätzten die Beobachter die Intensität der Kommunikation zwischen den beiden Lehrkräften. Danach wurden die sichtbaren Formen der Kommunikation bei beiden Fördertypen im Durchschnitt gleichermaßen als relativ wenig intensiv (Stufe 2 der vierstufigen Skala) beurteilt. Allerdings können die Ergebnisse in den beiden Gruppen externer bzw. interner Förderung kaum direkt miteinander verglichen werden, da die Absprachen bei externer Förderung für die Beobachter nur zum Teil zugänglich war. Und auch beim gemeinsamen Unterricht in der Klasse ist nicht auszuschließen, dass zu Zeitpunkten bzw. an Orten, die nicht der Beobachtung zugänglich waren (z.B. vorab im Lehrerzimmer), eine intensivere Kommunikation stattgefunden hat. So wird in den Beobachtungsprotokollen mehrfach vermerkt, dass die Kommunikation zwischen den Lehrern gut eingespielt wirke; nur in wenigen Fällen werden auch abwehrende und ablehnende Gesten beobachtet.

- Arbeitsklima zwischen den Lehrkräften

Aus den Befragungen der Klassenlehrer und Schriftsprachberater geht hervor, dass dem Arbeitsklima zwischen den Partnern ein hohe Bedeutung für das Gelingen der Kooperation zukommt. Daher wurden die Beobachter gebeten, das persönliche Verhältnis und das Arbeitsverhältnis zwischen Klassenlehrerin und Förderlehrerin zu beurteilen. Erwartungsgemäß streuen die Einschätzungen bei den Partnern in beiden Formen des Förderunterrichts über die gesamte Skala. Während in einigen Klassen das persönliche Verhältnis als „sehr herzlich“ und das Arbeitsverhältnis als „sehr kooperativ“ wahrgenommen wurde, empfanden die Beobachter das Klima zwischen den Arbeitspartnern als „ziemlich kühl“ und „wenig kooperativ“.

Im Durchschnitt wird das persönliche Verhältnis mit einem Wert von 2,9 auf der vierstufigen Skala (von „ziemlich kühl“ bis „sehr herzlich“) eingeschätzt, was der verbalen Beschreibung „eher herzlich“ entspricht. Und das Arbeitsverhältnis zwischen Klassen- und Förderlehrerin wird durchschnittlich mit einem Wert von 3,0 als „eher kooperativ“ eingeschätzt. Das Arbeitsverhältnis zwischen den Partnern bei der externen Förderung wird mit einem Wert von 3,1 im Durchschnitt als noch etwas kooperativer beurteilt als bei der internen Förderung (2,7), jedoch erweist sich dieser Unterschied aufgrund der großen Binnengruppenstreuung statistisch als nicht signifikant (U-Test, $p = .17$).

3.2.3.3.2 Lehrstil und Ausstrahlung auf die Lernatmosphäre

Da im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen nur ein kleiner Ausschnitt des allgemeinen Lehrerverhaltens erfasst werden konnte, konzentrierte sich die Erhebung auf wenige Merkmale, bei denen aufgrund einschlägiger Ergebnisse der Unterrichtsforschung ein Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Kinder angenommen werden kann. Dazu gehören u.a das Ausmaß der Direktivität des Lehrerverhaltens gegenüber den Kindern sowie die Ausstrahlung des Lehrerverhaltens auf die Lernatmosphäre, die jeweils mit Hilfe einer vierstufigen Skala eingeschätzt wurden.[81]

Die Stufen der Skala „Lehrerverhalten“ entsprechen den verbalen Bezeichnungen von „direktiv“ (1) bis „laisser-faire“ (4). Zwischen dem Ausmaß an Direktivität des Lehrerverhaltens und dem zu erwarteten Lernerfolg der Kinder ist kein einfacher linearer Zusammenhang zu erwarten. Ein stark direktiver Unterrichtsstil engt die Kinder in ihrer Lerntätigkeit ein und führt zu einem eher angepassten Verhalten, das eigene Lernwege verschließt. Ein ausgesprochener „Laisser-faire“-Stil begünstigt hingegen eigene Initiativen der Kinder, gibt ihnen jedoch möglicherweise zuwenig Orientierungshilfen, so dass Kinder mit gering ausgebildeter Lernstruktur überfordert werden. Demgegenüber bietet ein mittleres Ausmaß an Direktivität den meisten Kindern genügend Hilfen und engt gleichzeitig ihren Spielraum nicht zu sehr ein. Daher ist mit einem umgekehrt u-förmigen Zusammenhang zwischen Ausmaß an Direktivität und Höhe des Lernerfolgs zu rechnen.

Beim Merkmal „Ausstrahlung der Lehrerin auf die Lernatmosphäre“ reichen die Skalenwerte von „sehr gelassen/ ruhig“ (1) bis „sehr nervös/ gehetzt“ (4). Hinsichtlich dieses Merkmals ist ein linearer Zusammenhang mit dem Unterrichtserfolg zu erwarten, denn Ruhe und Gelassenheit der Lehrerin wirken sich in jedem Fall günstiger auf das Lernverhalten der Kinder aus als ein eher durch Nervosität und Gehetztheit geprägter Verhaltensstil.

Diese Annahmen werden durch die Ergebnisse teilweise bestätigt: Zwischen dem Ausmaß der Direktivität und dem durchschnittlichen Lernzuwachs der Klassen in der Rechtschreibung im zweiten Schuljahr besteht kein linearer Zusammenhang (r= .02), jedoch ergibt sich eine statistisch signifikante Korrelation zwischen Lernzuwachs und positiver Ausstrahlung der Lehrerin (r = 29).

Tabelle 3.2.3.3.2 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen bei Klassen- und Förderlehrern unter den Bedingungen interner und externer Förderung.

---

[81] Die Charakterisierung des Lehrerverhaltens durch zwei Hauptdimensionen lehnt sich an Überlegungen von Tausch & Tausch (1971) an, das Verhalten von Erzieherpersonen nach den Dimensionen „Emotionalität“ (Wertschätzung, Wärme, Zuneigung) und „Lenkung“ (Kontrolle vs. Permissivität) einzuordnen.

Tabelle 3.2.3.3.2: Verhaltensstil und atmosphärische Ausstrahlung der Lehrer

	Förderlehrerin (FL) bei ...			Klassenlehrerin (KL) bei ...		
	EF	IF	Sign.	IF	KU	Sign.
Verhaltensstil 1 = direktiv 4 = laisser-faire	M = 2,1 s = 0,6	M = 2,2 s = 0,6	.46	M = 1,9 s = 0,7	M = 1,9 s = 0,8	. 90
Ausstrahlung auf die Lernatmosphäre 1: sehr gelassen/ ruhig 4: sehr nervös/gehetzt	M = 1,6 s = 0,6	M = 1,5 s = 0,5	.46	M = 1,7 s = 0,7	M = 1,6 s = 0,7	.45

M: Mittelwerte, s: Standardabweichung, Sign.: Irrtumswahrscheinlichkeit (einfaktorielle Varianzanalyse)

Bei den Klassenlehrern ergeben sich hinsichtlich ihres Verhaltensstils und ihrer Ausstrahlung auf die Lernatmosphäre keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Unterrichtsformen, in denen die Klassenlehrerin allein (KU) bzw. gemeinsam mit einer Förderlehrerin (IF) unterrichtet. Ebenso wenig ergeben sich Unterschiede beim Ausmaß der Direktivität und bei der Ausstrahlung der Förderlehrer, wenn sie Kinder extern fördern (EF) oder innerhalb der Klasse betreuen (IF). Dies spricht dafür, dass Verhaltensstil und Ausstrahlung der Lehrkräfte im Wesentlichen als Merkmale der Persönlichkeit der Lehrer anzusehen sind und dementsprechend die individuellen Stile der Lehrer auch unter verschiedenen äußeren Unterrichtsbedingungen zum Ausdruck kommen.

Im Durchschnitt wird der Verhaltensstil beider Lehrergruppen als „eher direktiv“ eingestuft, und die Ausstrahlung auf die Lernatmosphäre wird im Mittel als „eher gelassen/ruhig“ beurteilt. Das Verhalten der Förderlehrkräfte wird als etwas weniger direktiv und ihre Ausstrahlung als noch etwas gelassener/ ruhiger als bei den Klassenlehrern eingeschätzt. Diese Unterschiede zwischen Klassen- und Förderlehrern können dafür sprechen, dass auch ein gewisser Einfluss der Lehrerrolle auf den Verhaltensstil festzustellen ist: Die Ausrichtung der Förderlehrer auf wenige Kinder ermöglicht ihnen demnach einen weniger direktiven Umgang und ein Verhalten, das noch weniger angespannt wirkt. Die individuellen Unterschiede sind innerhalb der beiden Lehrergruppen jedoch wesentlich größer als zwischen ihnen.

3.2.3.3.3 Lehrer-Schüler-Interaktion

Der Lehrer-Schüler-Interaktion kommt nach den Ergebnissen der pädagogischen Psychologie ein bedeutsamer Einfluss auf den Unterrichtserfolg zu (Hofer 1986; Perrez, Huber & Geißler 1986). Danach wird angenommen, dass die Motivation zum Lernen, die Selbstwahrnehmung als Lernender sowie indirekt der Lernerfolg selbst wesentlich durch die Intensität und die Art und Weise der Zuwendung, die ein lernendes Kind von der Lehrerin erfährt, beeinflusst wird (Brophy & Good 1976; Helmke, A. 1988a; siehe ausführlich Abschnitt 3.2.1.2.4). Dement-

sprechend wird auch von den Lehrern die persönliche Zuwendung für Kinder mit Lernschwierigkeiten als eine der wichtigsten Aspekte einer erfolgreichen Förderung angesehen (siehe Abschnitt 3.2.2).

Um zu analysieren, ob sich die Lehrer-Schüler-Interaktion unter den verschiedenen Bedingungen des Klassen- und Förderunterrichts unterscheidet, wurde die Vorkommenshäufigkeit verschiedener Arten, wie sich die Lehrerin den Kindern zuwendet, sowie die affektiv-emotionale Qualität der Interaktionen beobachtet. Die Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion bezieht sich sowohl auf die Kinder mit besonderem Förderbedarf („Förderkinder") als auch auf die ganze Klasse; in den Stunden, in denen zwei Lehrkräfte unterrichteten, wurde die Zuwendung von Seiten der Klassenlehrerin sowie der Förderlehrerin beobachtet. Der entsprechende Beobachtungsauftrag bestand darin, bei der Einschätzung des Ausmaßes und der Qualität der Interaktionen stets ein bestimmtes Förderkind besonders im Auge zu behalten und die Unterrichtsprozesse „durch die Brille dieses Kindes" zu fokussieren.

- Häufigkeit verschiedener Interaktionsformen

Die Interaktionen der Lehrer mit der Klasse insgesamt sowie mit den einzelnen Förderkindern wurden einerseits global auf einer Skala von „keine Zuwendung" (1) bis „sehr intensive Zuwendung" (4) eingeschätzt. Darüber hinaus wurde die Häufigkeit einzelner Formen der Zuwendung gesondert mit einer Skala von „selten/ nie" (1) bis „sehr häufig" erfasst. Eine vorgegebene Liste mit Interaktionsformen konnte von den Beobachtern im Bedarfsfall ergänzt werden (siehe Anhang A2 UA).

Die einzelnen Interaktionsformen lassen sich aufgrund ihrer inhaltlichen Bestimmungen, die den Beobachtern im Rahmen des Beobachtungstrainings vermittelt worden waren, zu übergreifenden Arten der Zuwendung[82] zusammenfassen:

(1) persönlich-aufbauende Zuwendung: neben dem Kind sitzen, gezielte Hilfen zur Lösung geben, ermuntern/ anspornen, loben

(2) sachlich-neutrale Zuwendung: Auftrag erläutern, Rückmeldung/Korrektur geben, Aufgabenstellung variieren

(3) kritisch-abwertende Zuwendung: Kritik üben, tadeln, schimpfen

Nimmt man alle Formen des (Förder-) Unterrichts, alle Lehrpersonen und Kinder zusammen, so ergeben sich hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Interaktionsformen die Werte in Tabelle 3.2.3.3.3.1

[82] Die Zuordnung der einzelnen Interaktionsformen zu drei übergeordneten Zuwendungsarten werden durch die Ergebnisse von Faktorenanalysen im wesentlichen bestätigt.

Nach den Werten der Tabelle, die sich auf insgesamt 552 Beobachtungssituationen beziehen, realisieren die Lehrer am häufigsten persönlich-aufbauende Formen der Interaktion mit einzelnen Kindern (Gesamtdurchschnittswert 2,42), gefolgt von sachlich-neutralen Formen der Zuwendung (Durchschnittswert 2,05). Im Vergleich dazu sind kritisch-abwertende Formen der Zuwendung (Durchschnittswert 2,42) relativ selten.

Die relativen Häufigkeiten der einzelnen Interaktionsformen und der übergeordneten Zuwendungsarten ergeben bei allen drei Formen des (Förder-) Unterrichts, bei beiden Lehrergruppen und auch beim Bezug auf beide Kindergruppen (Förderkinder und übrige Kinder der Klasse) dieselbe Rangreihe. Angesichts dieser Stabilität der relativen Häufigkeiten können die genannten Formen von Zuwendung als pädagogisches Standardrepertoire angesehen werden.

Tabelle 3.2.3.3.3.1: Interaktionsformen im Klassen- und Förderunterricht[83]

	Mittlere Häufigkeit (*)
persönlich-aufbauende Zuwendung darunter	M = 2,42
• Lehrerin sitzt daneben	1,98
• Lehrerin gibt gezielte Hilfen zur Lösung	2,57
• Lehrerin ermuntert, spornt an	2,58
• Lehrerin lobt	2,57
sachlich-neutrale Zuwendung darunter	M = 2,05
• Lehrerin erläutert Auftrag	2,02
• Lehrerin gibt Rückmeldung/ Korrektur	2,68
• Lehrerin variiert Aufgabenstellung	1,45
kritisch-abwertende Zuwendung darunter	M = 1,42
• Lehrerin übt Kritik	1,51
• Lehrerin tadelt, schimpft	1,34
Anzahl der Beobachtungssituationen	552

(*) 1: selten/ nie, 4: sehr häufig

- Interaktionen bei verschiedenen Unterrichtstypen

Zur Erhöhung der Zuverlässigkeit der Vergleichswerte und zur Vereinfachung der Darstellung werden zur Gegenüberstellung der verschiedenen Bedingungen des Klassen- und Förderunterrichts die Summenwerte für die Interaktionsarten herangezogen. Die Tabellen 3.2.3.3.3.2a und

[83] Weitere – von den Beobachtern registrierte und ergänzte Formen der Zuwendung – wurden diesen Grundformen zugeordnet, darunter z.B.
- persönlich–aufbauend: sich mit dem Kind freuen, trösten, Hand auf die Schulter legen, anspornen;
- sachlich-neutral: nachfragen, warten;
- kritisierend–abwertend: ermahnen, gezielt übergehen, vorwurfsvoll/ gereizt reagieren

b zeigen die mittleren Einschätzungen und die Streuungen für die Interaktionen der Klassen- und Förderlehrer sowie die Wahrscheinlichkeiten für eine statistische Signifikanz der Unterschiede zwischen den jeweiligen Vergleichsgruppen. Die Schätzwerte werden für die Förderkinder und für die übrigen Kinder der Klasse gesondert aufgeführt, da anzunehmen ist, dass sich die Interaktionen der Lehrergruppen entsprechend ihrer Rollenaufteilung unterscheiden. Getrennt aufgeführt werden zudem die Werte der Zuwendung, die die Kinder bei den verschiedenen Typen des Klassen- und Förderunterrichts erhielten.

Tabelle 3.2.3.3.3.2a: Interaktionsformen von KL und FL mit den Förderkindern

	Klassenlehrerin (KL) bei ...			Förderlehrerin (FL) bei ...		
	KU	IF	Sign.	IF	EF	Sign.
Intensität der Zuwendung 1: keine Zuwendung, 4: sehr intensiv	M = 2,42 s = 0,65	M = 2,10 s = 0,77	.006	M = 2,82 s = 0,92	M = 3,35 s = 0,81	.02
Art der Interaktion 1: selten/ nie, 4: sehr häufig						
persönlich-aufbauende Formen der Zuwendung	M = 2,00 s = 0,69	M = 1,68 s = 0,65	.004	M = 2,37 s = 0,87	M = 2,75 s = 0,93	.17
sachlich-neutrale Formen der Zuwendung	M = 1,85 s = 0,60	M = 1,67 s = 0.56	.05	M = 1,82 s = 0,58	M = 2,34 s = 0,71	.006
kritisch-abwertende Formen der Zuwendung	M = 1,34 s = 0,51	M = 1,30 s = 0,52	.63	M = 1,28 s = 0,45	M = 1,39 s = 0,46	.45
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	50	65		77	20	

Tabelle 3.2.3.3.3.2b: Interaktionsformen von KL und FL mit den übrigen Kinder der Klasse

	Klassenlehrerin (KL) bei ...			Förderlehrerin (FL) bei ...
	KU	IF	Sign.	IF
Intensität der Zuwendung 1: keine Zuwendung, 4: sehr intensiv	M = 2,93 s = 0,62	M = 3,07 s = 0,64	.16	M = 2,47 s = 0,82
Art der Interaktion 1: selten/ nie, 4: sehr häufig				
persönlich-aufbauende Formen der Zuwendung	M = 2,42 s = 0,58	M = 2,71 s = 0,60	.002	M = 2,65 s = 0,98
sachlich-neutrale Formen der Zuwendung	M = 2,32 s = 0,52	M = 2,38 s = 0,63	.53	M = 1,99 s = 0,67
kritisch-abwertende Formen der Zuwendung	M = 1,67 s = 0,59	M = 1,92 s = 0,82	.02	M = 1,69 s = 0,35
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	83	78		74

M: Mittelwerte, s: Standardabweichung, Sign.: Irrtumswahrscheinlichkeit (U-Test)

Tabelle 3.2.3.3.3.2a zeigt die Werte für die Interaktionen beider Lehrergruppen mit den Förderkindern unter verschiedenen Unterrichtsbedingungen. Bei den Förderstunden der Förderlehrer sind dies die externe Förderung (EF) und die interne Förderung (IF), bei den KL-Stunden sind es der Klassenunterricht ohne Zweitlehrerin (KU) und der interne Förderunterricht bzw. Teamunterricht (IF). Tabelle 3.2.3.3.3.2b enthält die Werte für die Interaktionen der Lehrer mit

allen Kindern im Klassenunterricht. Für die Klassenlehrer (KL) werden hier die Unterrichtstypen unterschieden, bei denen die Klassenlehrerin allein unterrichtet (KU) oder bei denen eine zusätzliche Förderlehrerin anwesend ist (IF). Für die Unterrichtsstunden des Typs IF wurden zum Vergleich zusätzlich die Einschätzungen für die Interaktionen der Förderlehrerin (FL) mit der gesamten Klasse ermittelt.

- Interaktionen der Förderlehrer im Förderunterricht (EF versus IF)

Die Fragestellung für die Vergleiche der durch eine Förderlehrerin erteilten Förderstunden lautet: Erhalten die Förderkinder im Förderunterricht des Typs EF mehr oder weniger persönliche Zuwendung bzw. andere Arten der Zuwendung von Seiten der Förderlehrer als in Förderstunden des Typs IF?

Wie die Zahlenangaben in Tabelle 3.2.3.3.3.2a (rechte Seite) zeigen, wird die Intensität der Zuwendung der Förderlehrerin zu den Förderkindern im externen Förderunterricht deutlich höher eingeschätzt als bei interner Förderung. Bei der Häufigkeit der verschiedenen Interaktionsarten erweist sich der Unterschied bei der sachlich-neutralen Zuwendung als statistisch hochsignifikant, d.h., die Förderlehrer realisieren in den externen Förderstunden im Durchschnitt deutlich häufiger Interaktionen dieser Art. Bei den beiden anderen Interaktionsarten ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Das bedeutet, dass die Förderlehrer im Rahmen der internen Förderung vergleichsweise gleich häufig persönlich-aufbauende Interaktionen mit den Förderkindern realisieren und etwa gleich selten kritisch-abwertende Zuwendungsweisen zeigen.

- Interaktionen von Klassen- und Förderlehrern bei interner Förderung (KL-IF vs. FL-IF)

Beim Vergleich der Interaktionen, die Förderkinder bzw. die übrigen Kinder der Klasse von der Klassenlehrerin erhalten, mit der Zuwendung, die sie von der Förderlehrerin im Rahmen der klasseninternen Förderung erhalten, geht es weniger um die Frage, ob Klassen- oder Förderlehrer mehr oder weniger Zuwendung zeigen. Vielmehr soll untersucht werden, ob sich Klassen- und Förderlehrer ihrem Auftrag entsprechend schwerpunktmäßig unterschiedlichen Kindern (Förderkinder oder übrige Klasse) zuwenden und ob sie sich ihnen auf unterschiedliche Weise zuwenden.

In den Werten für die Zuwendung, die die Förderkinder von Klassen- und Förderlehrern erhalten (Tabelle 3.2.3.3.3.2a, Spalten KL-IF und FL-IF), spiegelt sich deutlich die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der beiden Lehrpersonen: Die Intensität der Interaktion zwischen den Förderlehrern und den Förderkindern wird im Durchschnitt (M= 2,82) deutlich höher eingeschätzt als die Intensität der Interaktion zwischen Klassenlehrerin und Förderkindern (M =

2,10). Bei der Häufigkeit der Interaktionen mit dem Förderkind realisieren die Förderlehrer vor allem deutlich häufiger persönlich-aufbauende Interaktionen als die Klassenlehrer, während die Häufigkeit sachlich-neutraler und kritisch-abwertender Interaktionen bei beiden Lehrergruppen im Mittel etwa gleich hoch ist.

Die Werte für Interaktionen gegenüber den übrigen Kindern in der Klasse (Tabelle 3.2.3.3.3.2b, Spalten KL-IF und FL-IF) bestätigen die komplementäre Rollenaufteilung von Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin im integrativen Förderunterricht: Hier weisen die Klassenlehrer mit 3.07 im Mittel einen deutlich höheren Wert für die Intensität ihrer Interaktionen mit den übrigen Kindern in der Klasse auf als die Förderlehrer (M = 2,47). Auch die Häufigkeit der einzelnen Interaktionsarten gegenüber den Nicht-Förderkindern wird bei den Klassenlehrern entsprechend ihrer Stellung im Klassenunterricht jeweils etwas höher eingeschätzt als bei den Förderlehrern.

- Interaktionen der Klassenlehrer im Klassenunterricht (KU versus IF)

Die Fragestellungen für die Vergleiche zwischen den von der Klassenlehrerin erteilten Unterrichtsstunden, in denen sie allein unterrichtet (KU), und den von ihr erteilten Stunden, in denen eine Förderlehrerin zusätzlich intern in der Klasse fördert (IF) beziehen sich sowohl auf die Förderkinder als auch auf die übrigen Kinder in der Klasse: Erhalten die Förderkinder (bzw. die übrigen Kinder in der Klasse) in Stunden des Typs IF von Seiten der Klassenlehrerin mehr Zuwendung oder andere Arten von Zuwendung als im Unterricht des Typs KU?

Hinsichtlich der Interaktionen der Klassenlehrerin mit den Förderkindern ergibt der Vergleich der verschiedenen Bedingungen des Klassenunterrichts (siehe Tabelle 3.2.3.3.3.2a, Spalten KL-KU und KL-IF) folgende Trends: Die Intensität der Interaktion der Klassenlehrerin mit den Förderkindern wird in den Stunden des Typs KU, in denen die Klassenlehrerin allein in der Klasse unterrichtet, nach den Beobachtungsergebnissen als hochsignifikant höher eingeschätzt als in Stunden des Typs IF. Persönlich-aufbauende und sachlich-neutrale Interaktionen mit den Förderkindern werden unter den Bedingungen des Typs KU deutlich häufiger registriert als in Stunden, in denen neben der Klassenlehrerin noch eine Förderlehrerin intern fördert (Typ IF).

Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, denn in den Stunden des Typs IF steht ja zusätzlich die Förderlehrerin für die Förderkinder zur Verfügung, so dass sich die Klassenlehrerin gegenüber diesen Kindern eher zurückhalten kann. Dennoch bleibt zu bedenken, dass ja auch die Förderkinder, die im Unterrichtstyp KU von der Klassenlehrerin durchschnittlich mehr Zuwendung bekommen, im externen Förderunterricht (EF) zusätzlich durch die Förderlehrerin nicht weniger (sondern tendenziell ebenfalls eher mehr) Zuwendung erhalten.

Nimmt man die Interaktion der Klassenlehrer mit den übrigen Kindern der Klasse in den Blick (siehe Tabelle 3.2.3.3.3.2b, Spalten KL-KU und KL-IF), so zeigt sich eine gegenläufige Tendenz: Die Zuwendung der Klassenlehrer zu den Nicht-Förderkindern wird in Stunden des Typs IF, in denen sich die Klassenlehrerin offensichtlich weniger den Förderkindern zuwendet, insgesamt als intensiver eingeschätzt. Mit Ausnahme der sachlich-neutralen Interaktionen erreicht auch die Häufigkeit der Zuwendung der Klassenlehrerin an die übrigen Kinder im Klassenunterricht signifikant höhere Werte, wenn zusätzlich eine Förderlehrerin in der Klasse unterrichtet.

Damit wird die Arbeitsteilung zwischen Förder- und Klassenlehrerin hinsichtlich der Akzentsetzung ihrer Zuwendung erneut bestätigt: In den doppelt besetzten Unterrichtsstunden können sich die Klassenlehrer den einzelnen Kinder intensiver zuwenden, und während sich die Förderlehrer stärker den Förderkindern widmen, richten sich die Interaktionen der Klassenlehrer häufiger an die übrigen Kinder in der Klasse.

- Interaktionen der Klassenlehrer mit den Förderkindern und mit den übrigen Kindern in der Klasse im Vergleich

Ein direkter Vergleich des Gesamtausmaßes an Zuwendung, die Förderkinder sowie die übrigen Kinder der Klasse bei verschiedenen Typen des (Förder-) Unterrichts bekommen, ist nicht möglich, da sich die von den beiden Lehrkräften (KL und FL) entweder in einem Raum oder getrennt voneinander gewährte Zuwendung nicht einfach addieren lässt. Jedoch lassen die Vergleichswerte für die Interaktionen mit den Klassenlehrern folgende Trends erkennen: Unter beiden Bedingungen des Klassenunterrichts (KU und IF) widmen sich die Klassenlehrer den Förderkindern weniger häufig und weniger intensiv als den übrigen Kindern in der Klasse. Jedoch sind diese Unterschiede im Rahmen des Unterricht-Typs KU durchweg geringer als im Unterrichtstyp IF. Dies hat zur Konsequenz, dass die Förderkinder im Rahmen des integrierten Förderunterrichts zwar zusätzliche Möglichkeiten zur Interaktion mit der Förderlehrerin erhalten, jedoch wird ihnen gleichzeitig im Verhältnis zu den übrigen Kindern weniger Zuwendung von Seiten ihrer Klassenlehrer zuteil als im Rahmen des Klassenunterrichts ohne zusätzliche Förderlehrer (KU).

- Affektiv-emotionale Qualität der Rückmeldungen an die Kinder

Wie die Werte in Tabelle 3.2.3.3.3.1 zeigen, besteht die häufigste Form der persönlichen Lehrer-Schüler-Interaktion darin, dass die Lehrerin dem Kind eine Rückmeldung auf seine Beiträge und auf sein Verhalten gibt. Da angenommen werden kann, dass der Lernprozess durch positive Emotionen (wie Hoffnung oder Freude) begünstigt wird (siehe z.B. Helmke 1988a; Weinert & Helmke 1996), sollte die vermutete emotionale Wirkung der Interaktionen seitens der Lehrer

und deren möglicher Einfluss auf den Lernerfolg analysiert werden. Zu diesem Zweck schätzten die Beobachter ein, inwieweit die Rückmeldungen der Lehrer auf Schüleräußerungen hinsichtlich verschiedener affektiv-emotionaler Qualitäten (ermutigend, sachlich-kühl, zurücksetzend) ausgeprägt waren. Die Einstufung des emotionalen Ausdrucks der Interaktionen wurde auf einer vierstufigen Skala (von "sehr wenig" bis "sehr stark") vorgenommen.

Tabelle 3.2.3.3.3.2c: Rückmeldungen von KL und FL auf Beiträge der Förderkinder

Art der Rückmeldung (*)	Klassenlehrerin (KL) bei ...			Förderlehrerin (FL) bei ...		
	KU	IF	Sign.	IF	EF	Sign.
ermutigend	M = 2,84 s = 0,93	M = 2,49 s = 1,06	.03	M = 3,09 s = 0,92	M = 3,20 s = 0,83	.62
sachlich-kühl	M = 1,68 s = 0,84	M = 1,37 s = 0,65	.01	M = 1,50 s = 0,76	M = 1,21 s = 0,47	.04
zurücksetzend	M = 1,14 s = 0,38	M = 1,19 s = 0,46	.49	M = 1,07 s = 0,31	M = 1,00 s = 0,05	.30
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	53	65		69	20	

(*) Skalierung der Einschätzungen: 1= sehr wenig, 2 = eher wenig, 3 = eher stark, 4 = sehr stark

Tabelle 3.2.3.3.3.2d: Rückmeldung von KL und FL auf Beiträge der übrigen Kinder

	Klassenlehrerin (KL) bei ...			Förderlehrerin (FL) bei ...
	KU	IF	Sign.	IF
ermutigend	M = 3,13 s = 0,85	M = 3,09 s = 0,76	.74	M = 2,96 s = 0,78
sachlich-kühl	M = 1,96 s = 0,95	M = 1,69 s = 0,83	.06	M = 1,40 s = 0,64
zurücksetzend	M = 1,27 s = 0,47	M = 1,41 s = 0,73	.13	M = 1,12 s = 0,37
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	83	78		75

M: Mittelwerte, s: Standardabweichung, Sign.: Irrtumswahrscheinlichkeit (U-Test

Wie die Werte der Tabellen 3.2.3.3.3c und 3.2.3.3.3d belegen, fallen die Rückmeldungen unter allen Bedingungen weit überwiegend ermutigend aus, während sachlich–kühle und insbesondere zurücksetzende Rückmeldungen selten sind. Die Vergleiche zwischen den verschiedenen Gruppierungen ergeben ähnliche Tendenzen wie beim Vergleich der Intensität und der Häufigkeit der einzelnen Formen der Zuwendung:

Die Rückmeldungen der Klassenlehrer gegenüber den Förderkindern (Tabelle 3.2.3.3.3.2c) werden im Klassenunterricht ohne FL (Typ KU) häufiger als ermutigend und auch häufiger als sachlich-kühl eingeschätzt als im Klassenunterricht mit FL (Typ IF), gegenüber den übrigen Kindern in der Klasse (Tabelle 3.2.3.3.3.2d) ergeben sich bei den Rückmeldungen der Klassenlehrer mit bzw. ohne FL keine signifikanten Unterschiede. Die Rückmeldungen der Förderlehrer gegenüber den Förderkindern werden im integrierten Förderunterricht (IF) stärker als sachlich-kühl beurteilt als in den externen Förderstunden.

Im Vergleich der emotionalen Qualität der Rückmeldungen von Seiten der Klassen- bzw. der Förderlehrer zeigt sich ein deutlicher Unterschied bei den Interaktionen mit den Förderkindern, der den Vergleichsergebnissen hinsichtlich der Intensität und der Häufigkeit der Zuwendung entspricht: Das Feedback der Förderlehrer gegenüber den Förderkindern fällt nach den Einschätzungen der Beobachter im Durchschnitt stärker ermutigend aus als die Rückmeldungen der Klassenlehrer an die Förderkinder. Gegenüber den übrigen Kindern zeigen die Klassenlehrer hingegen umgekehrt eine leicht stärkere Tendenz zu ermutigenden Rückmeldungen als die Förderlehrer.

• Zusammenfassung der Vergleiche zur Lehrer-Schüler-Interaktion

Fasst man die einzelnen Vergleiche zwischen den verschiedenen Unterrichtsbedingungen, den beiden Lehrergruppen und den Förderkindern bzw. den übrigen Kindern in der Klasse hinsichtlich der Häufigkeit der Interaktionsformen, der Intensität und der emotionalen Qualität der Zuwendung zusammen, so ergeben sich insgesamt folgende Tendenzen:

(1) Die Formen der Interaktionen zwischen den Lehrern und den Förderkindern unterscheiden sich in ihrer Vorkommenshäufigkeit (und damit in ihrem relativen Gewicht) nicht von den Formen der Zuwendung, die die übrigen Kinder der Klasse erhalten. Dasselbe gilt für die emotionale Qualität der Rückmeldungen. Für alle Kinder realisieren die Pädagogen im Prinzip ein vergleichbares Repertoire an Interaktionsformen: an erster Stelle stehen häufige persönlich aufbauende Interaktionen und an zweiter Stelle rangieren neutral-sachliche Formen der Zuwendung, dagegen sind herabsetzende Interaktionsformen unter allen Bedingungen relativ selten.

(2) Hinsichtlich der Einzelvergleiche zwischen verschiedenen Typen des Förderunterrichts ergeben sich komplementäre Trends: In Unterrichtsstunden mit interner Förderung (IF) erfahren die Förderkinder ein höheres Maß an Zuwendung von den Förderlehrern, während sich die Klassenlehrer eher den anderen Kindern zuwenden. Im Klassenunterricht durch die Klassenlehrer allein (KU) erhalten die Förderkinder ein höheres Maß an Zuwendung durch die Klassenlehrer als in Stunden mit interner Förderung. Im externen Förderunterricht (EF) wird die Intensität der Interaktion der Förderkinder mit den Förderlehrern als höher eingeschätzt als bei klasseninterner Förderung (IF).

(3) Zwar kann das Gesamtausmaß der Lehrer-Schüler-Interaktionen bei den verschiedenen Typen des Förderunterrichts nicht direkt verglichen werden. Es ergibt sich jedoch ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Beziehungssituation, in denen die Zuwendung für die Förderkinder gewährt wird: In Schulstunden, in denen der Unterrichtstyp IF dominiert, erhalten die Förderkinder ein höheres Maß an Zuwendung im Unterricht von der Förderlehrerin, also einer anderen Person als der Klassenlehrerin, die sich während-

dessen eher den übrigen Kindern widmet. Im Klassenunterricht hingegen erhalten die Förderkinder die Zuwendung von Seiten der Klassenlehrerin ebenso häufig wie die übrigen Kinder, dazu findet eine erhöhte Interaktion zwischen Förderkindern und Förderlehrerin im externen Förderunterricht statt. Dadurch erfahren die Förderkinder in Klassen mit externer Förderung auf zweifache Weise ein relativ hohes Ausmaß an Lehrer-Schüler-Interaktion: mit zwei Lehrpersonen (KL und FL) und an zwei Lernorten (im Klassenunterricht und im externen Förderunterricht).

- Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Interaktion und Lernerfolg

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Intensität und Art der Lehrer-Schüler-Interaktionen und dem Lernerfolg der Kinder wird einmal dadurch erschwert, dass sich die Ergebnisse der Unterrichtsanalysen auf einzelne Schulstunden beziehen, während die Erfassung des Lernerfolgs die Entwicklung in einem ganzen Schuljahr einbezieht. Die Auswahl der einzelnen Schulstunden mag das Gesamtbild für diese Klasse mehr oder weniger repräsentieren, angesichts der geringen Zahl beobachteter Schulstunden in jeder Klasse sind hier relativ leicht verfälschende Zufallseinflüsse möglich.

Hinzu kommt, dass in einigen Klassen verschiedene Formen des Förderunterrichts nebeneinander praktiziert werden. Für den Vergleich des Lernerfolgs mussten die Klassen jedoch aufgrund der beobachteten Unterrichtstypen eingeteilt werden. Infolgedessen mussten einige Klassen hinsichtlich der Einteilung von Unterrichtsformen – entsprechend der beobachteten Schulstunden – mehreren Gruppen zugeordnet werden.[84] Auf diese Weise wird eine Klasse, in der beispielsweise eine Schulstunde mit Klassenunterricht (KU), eine Stunde mit externer Förderung (EF) sowie zwei weitere Schulstunden mit integrativer Förderung (IF) beobachtet wurden, allen drei Unterrichtstypen entsprechend der beobachteten Stundenzahl zugeordnet. Dadurch werden die Unterschiede zwischen den Unterrichtstypen teilweise überdeckt, so dass die beobachtbaren Zusammenhänge geringer ausfallen.

Trotz dieser Einschränkungen müsste sich zwischen den im Unterricht beobachteten Formen der Lehrer-Schüler-Interaktion und dem Lernfortschritt der Kinder ein spürbarer Zusammenhang zeigen, wenn der Methode der Unterrichtsbeobachtung Gültigkeit für die beobachteten Merkmale im normalen Unterricht zukommt und die theoretischen Annahmen zutreffen. Danach müsste ein höheres Ausmaß an persönlich-aufbauenden Interaktionen wegen der positiven emotionalen Wirkung auf den Lernprozess mit einem höheren Lernerfolg einhergehen. Ebenso ist zu erwarten, dass das Ausmaß sachlich-neutraler Interaktionen linear mit dem der Höhe des Lernzuwachses korreliert, da diese Interaktionen die Weitergabe sachlicher Informationen und Hilfen durch die Lehrer betrifft. Im Unterschied dazu ist zwischen dem Ausmaß kritisch-abwer-

[84] Die Alternative, diese Klassen aus der Analyse herauszunehmen, wurde verworfen, da auf diese Weise die Auswahl der Klassen geschmälert und damit ihre Repräsentativität verringert würde.

tender Interaktionen und dem Lernzuwachs keine bzw. eine negative Korrelation zu erwarten, da diese Interaktionsform den Lernprozess emotional beeinträchtigt und keine zusätzlichen sachlichen Hilfen weitergibt.

Um den Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Interaktionen und Lernerfolg abzuschätzen, wurden die Werte für die Interaktionen zwischen den Lehrern und den beobachteten Förderkindern[85] mit den Werten für den Lernzuwachs dieser Kinder in der Rechtschreibung während des zweiten Schuljahres sowie für die Lernmotivation der Kinder im Fach Deutsch[86] korreliert.

Tabelle 3.2.3.3.3.4: Korrelationen zwischen verschiedenen Lehrer-Schüler-Interaktionen und dem Lernerfolg im Rechtschreiben sowie der Lernmotivation im Fach Deutsch (Klasse 2)

	Korrelation mit Werten der Förderkinder	
	für Lernfortschritt in der Rechtschreibung	für Lernmotivation für Lesen und Schreiben
Interaktionen der Klassenlehrerin		
• persönlich-aufbauende Interaktionen	.21*	.14
• sachlich-neutrale Interaktionen	.21*	.09
• kritisch-abwertende Interaktionen	.03	–.23*
Interaktionen der Förderlehrerin		
• persönlich-aufbauende Interaktionen	.07	.17
• sachlich-neutrale Interaktionen	.04	.14
• kritisch-abwertende Interaktionen	–.06	–.15

* Korrelation ist signifikant ($p < .05$)

Wie die Ergebnisse in Tabelle 3.2.3.3.3.4) zeigen, ergeben sich teilweise signifikante Korrelationen zwischen Werten für die Interaktionen der Klassenlehrer und Werten für die Lernfortschritte und Motivation der Förderkinder, und die Richtung der Korrelationen entspricht den theoretischen Annahmen. Allerdings sind Korrelationen ziemlich gering, die jeweils aufgeklärte gemeinsame Varianz beträgt nur ca. 4 bis 5 Prozent. Die Korrelationen zwischen den Interaktionen der Förderlehrer und den Leistungs- und Motivationswerten der Förderkinder weisen zwar in die theoretisch zu erwartende Richtung, erreichen jedoch keine statistisch signifikante Höhe.

Trotz der eingeschränkten Bedingungen bestätigen die Ergebnisse der Korrelationsanalysen demnach die Validität der Unterrichtsbeobachtungen für die Erfassung der Wirksamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktionen für den Lernerfolg der Förderkinder. Dabei erweist sich der Zu-

[85] Zur Gewinnung möglichst stabiler Vergleichswerte für die Lehrer-Schüler-Interaktion wurden die Werte für die einzelnen Interaktionsarten (Summenwerte für die persönlich-aufbauende, sachlich-neutrale sowie kritisch-abwertende Interaktion; siehe Abschnitt 5.2.3.1) mit dem jeweiligen Wert für die Art der Rückmeldungen (ermutigend, sachlich-kühl, zurücksetzend; siehe Abschnitt 5.2.3.2) additiv zusammengefasst.

[86] Zur Operationalisierung der Variablen "Lernerfolg" und „Lernmotivation“ siehe Kapitel 1.4.

sammenhang der Interaktionen der Klassenlehrer mit dem Lernerfolg und der Motivation der Förderkinder als enger als derjenige der Förderlehrer. Dies erscheint plausibel, wenn man davon ausgehen kann, dass die Werte für die beobachteten Lehrer-Schüler-Interaktionen die im gesamten Unterrichtsalltag stattfindenden Interaktionen repräsentieren. Denn insgesamt erfolgen die Interaktionen der Klassenlehrerin häufiger als diejenigen der Förderlehrerin, die nur während der Förderstunden anwesend ist. Dies belegt, dass die auch für die Förderkinder, die zusätzlich durch eine Förderlehrerin betreut werden, die lernförderliche Interaktion mit der Klassenlehrerin im allgemeinen entscheidend für den Lernerfolg und die Lernmotivation ist.

3.2.3.3.4 Aufmerksamkeit der Lehrer für Abläufe in der Klasse – Reaktionen der Lehrer auf Regelverletzungen

In mehreren Untersuchungen zur Effektivität des Klassenunterrichts erwies sich die Fähigkeit der Lehrer, sich flexibel auf die wechselnden Bedingungen in der Klasse einzustellen und adäquat zu reagieren, als wesentliche lernförderliche Bedingungsvariable für den Lernerfolg der Kinder (vgl. Weinert & Helmke 1996; Einsiedler 1997). Die verschiedenen Begriffe, die für diesen Merkmalsbereich verwendet werden (z.B. Klassenmanagement, Problemsensitivität, Präsenz, Wachheit usw.), konvergieren im Kern darin, dass die Lehrerin ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für die Prozesse im Unterricht, insbesondere für lernschwache Kinder betreffende Abläufe, aufbringen muss. Diese Aufmerksamkeit betrifft sowohl die individuellen Bedingungen der einzelnen Kinder als auch die Arbeitsabläufe in der Klasse.

Entsprechend wurden die Beobachter für die Beurteilung der Aufmerksamkeit der Lehrer für die Abläufe in der Klasse darauf trainiert, folgende Bereiche besonders zu beachten und bei der Einschätzung zu berücksichtigen:

- Aufmerksamkeit für individuelle Bedingungen der Kinder und affektiv-emotionale Abläufe in der Lerngruppe bedeutet u.a.:
  Die Lehrerin ist Ansprechperson für alle Kinder, sie bemerkt Unsicherheiten, geht auf jeden Beitrag ein; sie wirkt präsent und wachsam, ist für lernschwache und andere Schüler aufmerksam, bietet Hilfe an, hilft und spornt an, geht individuell auf Kinder ein; ein geringes Maß an Aufmerksamkeit für individuelle Belange der Kinder bedeutet u.a.: Meldungen werden übersehen, Aufmerksamkeit wird verstärkt von lauten/ leistungsstarken Schülern gebunden, lernschwache Schüler werden nicht besonders beachtet.
- Aufmerksamkeit für Arbeitsabläufe in der Klasse bedeutet u.a.:
  Die Lehrerin bemerkt Unruhe und sorgt für Ruhe, erteilt klare Anweisungen, variiert Aufgabenstellung, schlichtet Unstimmigkeiten, gibt Hilfestellung; sie hat das Unterrichtsgeschehen ständig „im Blick“, reagiert schnell auf Probleme;

mangelnde Aufmerksamkeit für Arbeitsabläufe bedeutet u.a.: Die Lehrerin wirkt nicht immer konzentriert auf das Unterrichtsgeschehen, lässt sich durch Nebensächlichkeiten ablenken; sie wirkt nicht voll präsent, erteilt unklare Anweisungen, bemerkt nicht, dass manche Kinder über- oder unterfordert sind.

Der Beobachtungsauftrag bezog sich zum einen auf die allgemeine Aufmerksamkeit der Lehrer (KL und/ oder FL) für die Prozesse im Unterricht als auch für die Abläufe, die besonders die lernschwachen Kinder betreffen. Darüber hinaus wurde eingeschätzt, inwieweit die Aufmerksamkeit der Lehrer auf konkrete Aspekte des Schülerverhaltens (sachliche Beiträge, persönliche Äußerungen der Kinder, Störungen) gerichtet war. Die Einschätzungen erfolgten jeweils mit Hilfe vierstufiger Skalen.

Tabelle 3.2.3.3.4: Aufmerksamkeit von KL und FL für individuelle Bedingungen der Kinder und für Arbeitsabläufe in der Klasse (*)

Allgemeine Aufmerksamkeit	Förderlehrerin (FL) bei ...			Klassenlehrerin (KL) bei ...		
	EF	IF	Sign.	IF	KU	Sign.
für die Förderkinder	M = 3,7 s = 0,8	M = 3,5 s = 0,7	.32	M = 2,6 s = 0,8	M = 2,8 s = 0,9	.23
die Klasse insgesamt	–	M = 2,6 s = 0,8	–	M = 3,4 s = 0,7	M = 3,4 s = 0,6	.92
Aufmerksamkeit für bestimmte Aspekte						
sachliche Beiträge der Kinder	M = 3,6 s = 0,7	M = 3,2 s = 0,8	.04	M = 3,4 s = 0,8	M = 3,6 s = 0,5	.04
persönliche Äußerungen der Kinder	M = 3,2 s = 0,6	M = 2,9 s = 0,8	.25	M = 2,9 s = 0,9	M = 3,0 s = 0,9	.44
Störungen	M = 3,1 s = 0,9	M = 2,3 s = 0,8	<.001	M = 3,0 s = 0,9	M = 3,0 s = 0,8	.64
Aufmerksamkeit für die Förderkinder insgesamt (**)	M = 0.59 s = 1,06	M = –0,11 s = 0,95	.02	M = –0,12 s = 1,26	M = 0,16 s = 0,83	.09
Aufmerksamkeit für die Klasse insgesamt (**)	–	M = –0,11 s = 0,95	–	M = –0,13 s = 1,07	M = 0,19 s = 0,90	.06
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	20	72		78	83	

(*) Skalierung der Einschätzungen: 1 = wenig aufmerksam, ... , 4 = sehr aufmerksam
(**) Werte der Faktorenanalyse (z-Werte mit Mittelwert = 0 und Standardabweichung = 1)
M: Mittelwerte, s: Standardabweichung, Sign.: Irrtumswahrscheinlichkeit (einfaktorielle Varianzanalyse)

Wie die Werte in Tabelle 3.2.3.3.4 belegen, ergeben sich hinsichtlich der Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrer teilweise deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Unterrichtstypen: Bei beiden Lehrergruppen erweisen sich die Werte für die Aufmerksamkeit für sachliche Beiträge der Kinder als trennscharf zwischen den Bedingungen des (Förder-) Unterrichts, bei den Förderlehrern zeigt sich dies auch für die Variable Aufmerksamkeit für Störungen. Unter den genannten Bedingungen, bei denen die Lehrer die Kinder (Klasse und/oder Förderkinder) allein unterrichten, zeigen die Lehrer ein höheres Ausmaß an Aufmerksamkeit.

Unter der Bedingung des gemeinsamen Unterrichts (Typ IF) bestätigt sich auch bei der Steuerung der Aufmerksamkeit der Lehrer die arbeitsteilige Schwerpunktsetzung von Klassen- und Förderlehrern: Die Klassenlehrer lenken ihre Aufmerksamkeit stärker auf Prozesse der gesamten Klasse, die Förderlehrer konzentrieren sich stärker auf die Förderkinder.

Bei beiden Lehrergruppen ergeben die Beobachtungen, dass die Aufmerksamkeit für sachliche Beiträge am stärksten ausgeprägt ist. Das Ausmaß der Aufmerksamkeit für persönliche Äußerungen der Kinder und für Störungen wird bei Klassenlehrern als etwa gleich hoch beobachtet.

Zur Gewinnung eines globalen Wertes für das Ausmaß der Aufmerksamkeit der Lehrer für die Abläufe in der Klasse wurden die Werte von Klassen- und Förderlehrern für die allgemeine Aufmerksamkeit sowie die Werte für die Aufmerksamkeit auf sachliche Beiträge, persönliche Äußerungen der Kinder und Störungen mit Hilfe von Faktorenanalysen zusammengefasst. Dabei ergaben sich jeweils einfaktorielle Lösungen, die zwischen 50 und 53 Prozent der Gesamtvarianz der einbezogenen Variablen aufklären.

Wie Tabelle 3.2.3.3.4 zeigt, ergeben sich für diese zusammengefassten Aufmerksamkeitswerte tendenziell signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Bedingungen des (Förder-) Unterrichts: Die Klassenlehrer zeigen im Klassenunterricht ohne zusätzlichen Förderlehrer (KU) im Durchschnitt ein höheres Ausmaß an Aufmerksamkeit gegenüber der Klasse insgesamt ($p = .06$) sowie auch gegenüber den Förderkindern ($p = .09$). Beim Vergleich beider Formen des Förderunterrichts zeigen die Förderlehrer im Rahmen der externen Förderung (EF) gegenüber den Förderkindern im Mittel eine deutlich höhere Aufmerksamkeit ($p= .02$) als bei der internen Förderung (IF).

Zusammengefasst ergeben sich demnach bezüglich des Aufmerksamkeitsverhaltens der Lehrer bei den Formen des (Förder-) Unterrichts, bei denen die Kinder allein von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet werden, höhere Werte für die Lehreraufmerksamkeit gegenüber der Klasse sowie gegenüber den Förderkindern.

Um die Validität der erfassten Beobachtungsmerkmale zum Aufmerksamkeitsverhalten der Lehrer für die Unterrichtseffekte zu überprüfen, wurden die Beobachtungswerte mit den Werten für den Lernfortschritt der Klasse insgesamt und der Förderkinder korreliert. Dabei ergeben sich signifikante Korrelationen von .21 bis .26 für die einzelnen Aufmerksamkeitswerte der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater mit dem Wert für den Lernfortschritt der Förderkinder in der Rechtschreibung. Zwischen den zusammengefassten Faktorwerten für das Aufmerksamkeitsverhalten der Klassenlehrer und der Förderlehrer und dem Lernfortschritt der Förderkinder ergeben sich hochsignifikante Korrelationen zwischen .28 und .32; d.h., dass das auf diese Weise beobachtbare Ausmaß der Lehreraufmerksamkeit gegenüber den Förderkindern immerhin ca. 10 Prozent der Varianz des Lernzuwachses dieser Kinder erklären kann. Dagegen erreichen die Korrelationen der entsprechenden Werte für die gesamten Klassen keine signifikante Höhe.

3.2.3.3.5 Transparenz der Aufgabenstellungen

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die Transparenz der Aufgabenstellung eine wesentliche aktuelle Bedeutung für die Steigerung der Arbeitseffektivität hat. Denn nur wenn den Kindern der Arbeitsauftrag klar ist, können sie eigenständig aktiv werden und zielgerichtet lernen. Im anderen Fall sind sie gezwungen nachzufragen (bei Mitschülern oder bei der Lehrerin), oder sie bearbeiten möglicherweise irrelevante Fragestellungen und wenden möglicherweise unbrauchbare Methoden an usw. Deshalb sollte im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen anhand einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden, inwieweit den Kindern die jeweils zu bearbeitende Aufgabe klar zu sein schien. Als Anhaltspunkte für die Einschätzung sollte entsprechend dem Beobachtertraining herangezogen werden,

- ob die Aufgaben klar erklärt waren, ob Rückfragen geäußert wurden, bevor die Kinder mit der Aufgabenbearbeitung begannen,
- ob sich die Fragen auf konkrete Teile der Aufgabe bezogen (also die Aufgabe insgesamt verstanden schien) oder ob globale Hilfegesuche kamen;
- ob die Kinder bei der Bearbeitung ziellos, ratlos, unsicher wirkten und ob die Antworten/ Lösungen sich tatsächlich auf die Aufgabe bezogen;
- ob die Arbeitsformen den Kindern vertraut waren.

Die Überprüfung der Validität dieser Skala mit Hilfe der Korrelation mit der Variable Lernerfolg sowie dem Vergleich zwischen Klassen mit hohem bzw. niedrigem durchschnittlichen Lernzuwachs in der Rechtschreibung erbrachte jedoch, dass die Skala nicht in erwarteter Weise mit dem Lernerfolg zusammenhängt. Zwischen der Höhe der Werte für die Aufgabentransparenz und den Werten für den Lernerfolg ergaben sich sowohl bei der gesamten Klasse als auch bei den Förderkindern signifikante gegenläufige Trends. Das heißt, in Klassen mit vergleichsweise geringem Lernerfolg wurde die Aufgabentransparenz eher als höher eingeschätzt als in Klassen mit hohem Lernzuwachs.

Es ist daher anzunehmen, dass die studentischen Beobachter das Ausmaß der Aufgabentransparenz anhand der von außen beobachtbaren Reaktionsweisen der Kinder nicht angemessen beurteilen konnten. Aus den freien Aufzeichnungen der Beobachter ergibt sich, dass die meisten sich vorwiegend am Frageverhalten der Kinder orientierten, demnach wären die Aufgabenstellungen in einer Unterrichtsstunde besonders transparent, wenn die Kinder wenig nachfragten. Dies widerspricht jedoch der Annahme, dass aktives Fragen den Kindern zusätzliche Informationen und Lösungshilfen von Seiten der Lehrer oder kundigen Mitschülern eröffnet, was wiederum einen potentiellen Lerngewinn bedeutet.

Da die Ergebnisse der Vergleiche zwischen den Beobachtungen der Aufgabentransparenz bei den verschiedenen Typen des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts ohnehin keine signifikanten Unterschiede erbringen, wird auf eine detaillierte Betrachtung verzichtet.

3.2.3.4 Schülerverhalten

3.2.3.4.1 Lern- und Arbeitsverhalten

Entsprechend der in zahlreichen Untersuchungen bestätigten Annahme, dass der Lernzuwachs unter sonst gleichen Bedingungen entscheidend von der produktiv genutzten Lernzeit („time on task“) abhängt, wurden einige Merkmale des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Klasse – insbesondere mit Blick auf die Förderkinder – beurteilt. Die Einschätzungen wurden anhand vorgegebener Kategorien vorgenommen, die von den Beobachtern durch freie Notizen ergänzt wurden. Aufgrund dieser zusätzlichen Beschreibungen aus dem ersten Beobachtungsdurchgang wurden die Kategorien zur Einschätzung des Arbeitsverhaltens im zweiten Beobachtungsjahr teilweise differenziert.

Die Validität der Beobachtungsskalen für die Relevanz des Unterrichtserfolges wurde durch Korrelationen zwischen den Werten für das Lern- und Arbeitsverhaltens und den Werten für den Lernzuwachs der beobachteten Förderkinder sowie des mittleren Lernerfolgs der gesamten Klassen überprüft. Dabei ergibt sich zwar nur ein geringer Korrelationswert von r = .21 zwischen dem Gesamtwert für das Arbeitsverhalten und dem Lernfortschritt der Förderkinder, jedoch ist diese Korrelation statistisch signifikant. Die Korrelationen mit dem mittleren Lernzuwachs der gesamten Klassen erreichen keine statistisch signifikante Höhe. Allerdings erweisen sich verschiedene Merkmale des Lern- und Arbeitsverhaltens (z.B. Geräuschpegel in der Klasse, Konzentration beim Zuhören, Vermeidungsverhalten) als trennscharf zwischen Klassen, die einen höheren bzw. niedrigen Zuwachs der durchschnittlichen Rechtschreibleistungen sowie der Leistungen der Förderkinder verzeichnen. Es kann daher angenommen werden, dass ein signifikanter linearer Zusammenhang zwischen den Skalenwerten und dem Lernerfolg – insbesondere der Förderkinder – besteht. Das heißt, dass die Beobachtungsskalen zum Lern- und Arbeitsverhalten relevante Aspekte des Lernprozesses in der Klasse erfassen. Eine Ausnahme bildet die Variable Selbstständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung, bei der sich ein signifikanter gegenläufiger Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Klasse bzw. der Förderkinder ergibt.

Tabelle 3.2.3.4.1. gibt eine Übersicht über die wichtigsten Gruppenvergleiche dieses Verhaltensbereiches, bei deren Interpretation die jeweilige Richtung der Skalierung zu beachten ist. Die einzelnen Ergebnisse werden anschließend erläutert.

Tabelle 3.2.3.4.1: Lern- und Arbeitsverhalten der Förderkinder und der Klasse allgemein

	Förderkinder bei ...			Klasse allgemein bei ...		
	EF	IF	Sign.	IF	KU	Sign.
Geräuschpegel 1 = laut ... 4 = ruhig	–	–		M = 2,8 s = 0,9	M = 3,2 s = 0,7	.01
Stillephasen ? Falls ja: mittlere Dauer der Stillephasen	–	–		ja: 29 % M 3,1 Min.	ja: 35 % M 7,7 Min.	.03
Arbeitsverhalten 1: sehr unkonzentriert, 4: sehr konzentr.	M = 3,1 s = 0,7	M = 2,7 s = 0,7	.01	M = 3,1 s = 0,7	M = 3,2 s = 0,6	.26
Beteiligung am Unterrichtsgeschehen 1: sehr gering, 4: sehr lebhaft	M = 3,0 s = 0,9	M = 2,4 s = 0,8	.007	M = 3,3 s = 0,6	M = 3,2 s = 0,6	.47
Vermeidungsstrategien: Die Kinder ... (1: sehr oft, 4: sehr selten/nie)						
... reden mit Nachbarn über anderes	M = 3,7 s = 0,5	M = 3,0 s = 0,9	.0001	M = 2,7 s = 0,8	M = 2,9 s = 0,9	.09
... suchen herum, blättern ziellos, tun beschäftigt	M = 3,7 s = 0,5	M = 3,2 s = 0,9	.007	M = 3,2 s = 0,8	M = 3,3 s = 0,7	.39
... „träumen“, wirken abwesend	M = 3,3 s = 0,9	M = 3,1 s = 0,9	.30	M = 3,3 s = 0,6	M = 3,4 s = 0,7	.87
... laufen herum	M = 3,6 s = 0,7	M = 3,2 s = 0,8	.02	M = 2,6 s = 0,8	M = 3,0 s = 1,0	.004
... verlassen die Klasse	M = 3,97 s = 0,2	M = 3,96 s = 0,1	.92	M = 3,8 s = 0,5	M = 3,9 s = 0,4	.13
Vermeidungsverhalten insgesamt 1: sehr ungünstig, 4: sehr günstig	M = 3,7 s = 0,4	M = 3,3 s = 0,5	.0005	M = 3,1 s = 0,4	M = 3,3 s = 0,5	.03
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	29	78		78	100	

M: Mittelwerte, s: Standardabweichung, Sign.: Irrtumswahrscheinlichkeit (einfaktorielle Varianzanalyse)

- Geräuschpegel und Stille

Die Höhe des Geräuschpegels in der Klasse bzw. im Förderraum hängt ebenso wie das Vorhandensein von Phasen wirklicher Stille in der Klasse von der Form des Unterrichts und der Art der Bearbeitung der Lernthemen ab. Entsprechend wurde die Einschätzung der Lautstärke im Unterricht mit Bezug auf die mit der aktuellen Arbeitsweise verbundene übliche Geräuschkulisse vorgenommen:

In Unterrichtsformen, bei denen das Gespräch oder die Bewegung offiziell vorgesehen sind (z.B. Sitz- oder Spielkreis, Klassengespräch, Laufdiktat), werden eine gewisse Unruhe, Gespräche unter den Kindern, Gehen durch die Klasse usw. als normal empfunden. Finden während des Unterrichts hingegen Phasen der Stillarbeit (z.B. stilles Lesen und Schreiben) statt, so kann bereits das Verteilen der Arbeitsblätter, die Unruhe bei neuer Aufgabensuche nach Beendigung der Arbeit oder das Reden mit den Nachbarn als störend erscheinen, obwohl der Geräuschpegel objektiv nicht besonders hoch sein muss.

In manchen Klassen wurde die Stille von Seiten der Lehrer gezielt herbeigeführt und aufrechterhalten, indem die Kinder ganz besonders leise zuhören sollten, stumm an der Tafel lesen oder

bei Nachfragen sehr leise flüstern sollten. In anderen Klassen fanden Stille-Spiele statt (z.B. Mäuschen spielen, auf den Ruf „Blitz“ hin schlagartig leise sein), oder es wurde nach „Stille-Regeln“ verfahren (z.B. Ruhe-Symbol; Abwarten, bis Ruhe eingekehrt ist). Häufiger wurden Ermahnungen zur Dämpfung des Geräuschpegels ausgesprochen, teilweise auch Token-Belohnungen (z.B. Sternchen) für Einhaltung der Ruhephasen vergeben.

Der Vergleich der Unterrichtsstunden der Typen IF und KU ergibt, dass der Geräuschpegel in den Stunden, in denen nur eine Lehrerin unterrichtet (KU), im Mittel deutlich geringer ist als in den Stunden mit interner Förderung. Zwar werden in nur 29 bzw. 35 Prozent der Unterrichtsstunden beider Typen von den Beobachtern Phasen wirklicher Stille in der Klasse registriert, d.h. umgekehrt, in den meisten Unterrichtsstunden wurde es in den Klassen nach dem Eindruck der Beobachter nie wirklich einmal richtig ruhig. Hinsichtlich der mittleren Dauer dieser Stillephasen unterscheiden sich die Unterrichtstypen deutlich: in Stunden, in denen die Klassenlehrer allein unterrichtete, dauerten die Stillephasen durchschnittlich 7,7 Minuten, in den Stunden mit interner Förderung durch die Förderlehrer beträgt die mittlere Stilledauer dagegen durchschnittlich nur 3,1 Minuten.

Wertet man die Lautstärke in den Klassen differenziert für die einzelnen Unterrichtsphasen aus, so zeigt sich, dass der Geräuschpegel in Unterrichtsstunden ohne zusätzliche Lehrerin (Typ KU) insbesondere in solchen Phasen geringer ist als in Stunden mit zusätzlicher Förderlehrerin (Typ IF), in denen die Kinder der Lehrerin zuhören sollen (Mittelwerte 3,6 vs. 3,0; $p = .02$) und in denen die Kinder in der Großgruppe arbeiten (Mittelwerte 3,2 vs. 2,4; $p = .01$). Dagegen ergeben sich in Phasen der Einzel- oder Kleingruppenarbeit keine signifikanten Unterschiede zwischen den Unterrichtsformen hinsichtlich des Geräuschpegels.

• Arbeitsverhalten und Unterrichtsbeteiligung

Beide Variablen repräsentieren wesentliche Aspekte des Lernverhaltens im Unterrichts. Sie hängen daher zwar miteinander zusammen, bringen jedoch auch unterschiedliche Seiten des Lernverhaltens zum Ausdruck, die mit Hilfe der beiden Beobachtungsskalen erfasst werden sollten.

- Mit dem Merkmal Arbeitsverhalten sollen Aspekte wie Konzentriertheit, Ablenkung, Ruhe des Arbeitsklimas, Nebenbeschäftigungen, „heimliche“ Arbeitsverweigerungen erfasst werden.
- Das Merkmal Beteiligung am Unterrichtsgeschehen umfasst Aspekte wie sichtbare Mitwirkung der Kinder versus Lustlosigkeit, Anteil verschiedener Kinder, die Beiträge einbringen, Lebhaftigkeit versus Zähigkeit der Lernaktivitäten, aktive Beteiligung versus Treibenlassen.

Der Vergleich der beiden Klassenunterrichtstypen (IF und KU) erbringt bei beiden Variablen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Arbeitsverhaltens in den ganzen Klassen. Jedoch zeigen sich signifikante Unterschiede beim Arbeitsverhalten der Klasse in einzelnen Phasen des Unterrichts: So zeigen die Kinder im Klassenunterricht ohne Förderlehrerin (KU) ein hochsignifikant höheres Konzentrationsverhalten, wenn sie der Lehrerin zuhören sollen (Mittelwert 3,6 vs. 2,9, $p = .005$) oder wenn sie in der Großgruppe arbeiten (Mittelwert 3,5 vs. 2,5; $p = .0001$). Dagegen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der sichtbaren Konzentration bei Einzel- oder Kleingruppenarbeit.

Der Vergleich der beiden Fördertypen hinsichtlich des Verhaltens der Förderkinder belegt deutliche Unterschiede: Förderkinder, die extern betreut werden (Typ EF), zeigen deutlich mehr konzentriertes Arbeitsverhalten und eine lebhaftere Beteiligung als Förderkinder, die intern gefördert werden (Typ IF). Danach scheint die externe Betreuung unter den gegebenen Umständen für die Stützung der Konzentration und die Entfaltung der aktiven Beteiligung der meisten Kinder mit Lernproblemen günstigere Bedingungen zu bieten als die Situation der klasseninternen Förderung, in denen die Betreuung in den Rahmen des gesamten Unterrichtsgeschehens eingebettet ist.

- Vermeidungsverhalten

Das Verhalten der Kinder im Klassenunterricht und in der Fördergruppe wurde daraufhin beobachtet, inwieweit es als Ausweichen vor den Lernanforderungen zu interpretieren sei. Die Vorkommenshäufigkeit einiger vorgegebener Vermeidungsstrategien (mit Nachbarn über unterrichtsfremde Dinge reden; herumsuchen, ziellos blättern, beschäftigt tun; „träumen“, abwesend wirken; herumlaufen; die Klasse verlassen) wurde auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt. Zudem wurden weitere Arten von Vermeidungsstrategien notiert. Dabei zeigte sich eine große Vielfalt von Verhaltensweisen, mit denen Kinder dem Lernen im Unterricht auszuweichen versuchen.

Dazu gehören Beschäftigung mit Gegenständen (z.B. Malen, Stuhlkippeln, Papierflieger herstellen, essen), mit sich selbst (z.B. Grimassenschneiden, Haare ordnen) oder mit anderen (z.B. Sachen zeigen, spielen, andere ablenken, streiten, unsachliche Zwischenrufe), das Hinauszögern des Arbeitens (z.B. durch unnötiges Fragenstellen, gewollt langsames Arbeiten, damit andere Aufgaben nicht mehr bearbeitet werden müssen), Arbeitsverweigerung (Anweisungen nicht befolgen, nur arbeiten, wenn Lehrerin hinschaut) usw. Nicht unter die arbeitsvermeidenden Verhaltensweisen wurden solche Handlungen gezählt, die im Rahmen der Unterrichtsform erlaubt waren (z.B. Reden und Laufen im Rahmen der Stationsarbeit, gegenseitige Unterstützung, Kinder suchen sich eigenständig einen Platz zum Arbeiten, laufen umher und unterhalten sich zum Thema, integrierte Pausen, Unterhalten zum Thema)

Da die einzelnen Strategien zur Arbeitsvermeidung nicht unabhängig voneinander sind, wurde ein summarischer Gesamtwert aus den fünf skalierten Einzeleinschätzungen für das allgemeine Vermeidungsverhalten gebildet.

Der Vergleich zwischen den beiden Typen des Klassenunterrichts ergibt einen deutlichen Trend, wonach in Unterrichtsstunden des Typs IF insgesamt deutlich mehr Vermeidungsverhalten gezeigt wird. Dies betrifft insbesondere das Herumlaufen in der Klasse sowie das Reden mit Nachbarn über unterrichtsfremde Dinge. Diese Verhaltensweisen werden im Zusammenhang mit der Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft in der Klasse möglicherweise verstärkt.

Beim Vergleich der Förderkinder in beiden Typen des Förderunterrichts ergibt sich derselbe Trend: Während der externen Förderstunden zeigen die Förderkinder im Durchschnitt ein hochsignifikant geringeres Vermeidungsverhalten, sie reden weniger mit Nachbarn, suchen oder blättern weniger herum, und sie laufen weniger herum.

- Lern- und Arbeitsverhalten insgesamt

Fasst man die Werte für die einzelnen Variablen des Lern- und Arbeitsverhaltens (Konzentration beim Arbeiten, Beteiligung am Unterricht, Vermeidungsstrategien) mit Hilfe der Faktorenanalyse zusammen, so ergibt sich ein einziger Faktor, der ca. 65 Prozent (bezogen auf das Verhalten der Klasse insgesamt) bzw. 69 Prozent (bezogen auf die Förderkinder) der gesamten Varianz erklärt. Die Durchschnittswerte der verschiedenen Formen des Klassen- und Förderunterrichts unterschieden sich hierbei sowohl für die gesamte Klasse als auch für die Förderkinder hochsignifikant: während der Unterrichtsstunden mit jeweils nur einer Lehrerin (Klassen- bzw. Förderlehrerin) ergeben sich jeweils günstigere Werte für das Lern- und Arbeitsverhalten.

- Selbstständigkeit der Aufgabenbearbeitung

Die Förderung der Selbstständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung stellt in der pädagogischen Diskussion um die Öffnung des Unterrichts und die Autonomisierung des Lernens ein Ziel des Unterrichts dar. Die Überwindung einer gewissen Abhängigkeit der Förderkinder von der Förderlehrerin im Rahmen des Einzelunterrichts und in der Kleingruppe stellt zudem ein Argument für die Verlagerung der Förderung in die Klasse dar, denn die Förderkinder sollen lernen, die geforderten Aufgaben möglichst ohne direkte Hilfen von Seiten der Förderlehrerin zu lösen.

Bei der Einschätzung der Selbstständigkeit der Kinder bei der Aufgabenbearbeitung sollten u.a. folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Ausmaß der erfolgten Hilfen durch die Lehrerin und/oder durch Tischnachbarn

- Häufigkeit der helfenden Anstöße und Ermutigungen für die Kinder („Motivationsschübe“)
- Zahl der aktiven Nachfragen und Hilfeanforderungen durch die Kinder selbst

Die Beurteilung erfolgt mit Hilfe einer vierstufigen Skala, die von „selbstständig/ eigenverantwortlich“ (Skalenwert = 4) bis „hilfesuchend“ (Skalenwert = 1) reicht.

Der Durchschnittswert für die Selbstständigkeit beträgt für alle Kinder in den beobachteten Klassen 3,3, d.h., die meisten Kinder bearbeiten die Aufgabenstellungen weitgehend eigenverantwortlich. Im Vergleich dazu liegt der Wert der Förderkinder im Gesamtdurchschnitt bei 2,6, was einer verbalen Beschreibung entspricht, die zwischen „eher selbstständig“ und „eher hilfesuchend“ liegt. Die Förderkinder zeigen demnach insgesamt ein deutlich geringeres Ausmaß an Selbstständigkeit, womit dies als eines der Probleme von Kindern mit Lernschwierigkeiten ersichtlich wird. Beim Vergleich der verschiedenen Typen des Klassen- und des Förderunterrichts ergeben sich hinsichtlich der Selbstständigkeit keine signifikanten Unterschiede.

Allerdings ergibt sich eine signifikante negative Korrelation zwischen der Höhe des Wertes für die beobachtete Selbstständigkeit der Kinder in der Klasse und dem mittleren Lernerfolg im Rechtschreiben im zweiten Schuljahr. In die gleiche Richtung weisen auch die Ergebnisse der Vergleiche zwischen Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg hinsichtlich des Beobachtungswertes für die Selbstständigkeit der Kinder bei der Aufgabenbearbeitung. In Klassen mit relativ niedrigem Lernerfolg wird sowohl den Förderkindern als auch den übrigen Kindern im Durchschnitt ein höherer Wert für die Selbstständigkeit zugeschrieben als den Klassen mit relativ hohem Lernerfolg.

Dieser Widerspruch zwischen den Skalenwerten für die Selbstständigkeit und den theoretischen Annahmen lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass sich der Beobachtungswert wesentlich aus der oben angeführten Operationalisierung ergibt. Demnach bedeutet „Selbstständigkeit“ in diesem Sinn, dass die Kinder relativ wenig Hilfen und Ermutigungen anfordern und erhalten, und dies kann gleichbedeutend sein mit geringen Hilfestellungen. Daraus würde die negative Korrelation mit dem Lernerfolg plausibel.

3.2.3.4.2 Sozialverhalten

Um den Einfluss des Sozialverhaltens in der Klasse auf den Lernerfolg zu untersuchen, wurden verschiedene Aspekte des Umgangs mit sozialen Regeln beobachtet. Zunächst wurde registriert, welche Regelungen in der Klasse bzw. in der Fördergruppe erkennbar waren. Sodann wurde eingeschätzt, wie vertraut die Kinder mit diesen Regeln waren, wie häufig geringfügige Regelabweichungen und gravierende Unterrichtsstörungen vorkamen und welche Maßnahmen

von Seiten der Lehrer gegenüber Regelabweichungen und Störungen beobachtbar waren. Für die Einschätzungen wurden vierstufige Skalen verwendet.

Zur Überprüfung der Validität der eingesetzten Beobachtungsskalen wurden die Werte für die verschiedenen Merkmale des Sozialverhaltens mit Hilfe einer Faktorenanalyse zusammengefasst und mit den Werten für den mittleren Lernerfolg in der Klasse und für den Lernzuwachs der Förderkinder korreliert.

• Beobachtbare Regelungen zum Arbeits- und Sozialverhalten

Im ersten Jahr der Unterrichtsbeobachtungen wurde von den Beobachtern frei protokolliert, welche Regeln in der Klasse erkennbar waren. Die inhaltsanalytische Auswertung der Aufzeichnungen zu den erkennbaren Regeln sowie zum Umgang mit Regeln und Regelverletzungen erbrachte mehrere Regel-Kategorien, die im zweiten Beobachtungsdurchgang als feste Kategorien in das Beobachtungsschema aufgenommen wurden. Als wichtigste Regelbereiche wurden folgende unterschieden:

(1) Organisatorische Regelungen, die z.B. die Gruppenbildung, das Abmelden, das Aufbauen des Stuhlkreises oder das Aufräumen am Schluss betreffen, wurden in 47 Prozent der Stunden beobachtet. Zu dieser Kategorie wurden auch Regelungen zum sozialen Umgang (z.B. nicht drängeln) gezählt.

(2) Regeln für die Aufgabenerledigung, die z.B. das Vorzeigen der Ergebnisse, das gegenseitige Helfen oder das Nachfragen bei der Lehrerin betreffen, wurden in 28 Prozent der Unterrichtsstunden beobachtet.

(3) Explizite Regeln zum Meldeverhalten (d.h. zu Wort melden, nicht dazwischenreden, nicht vorsagen usw.) wurden in 71 Prozent der Stunden notiert.

(4) Regelungen zur Einhaltung von Ruhe (z.B. bei der Stillarbeit, leise sein bei Wortbeitrag) und zum Zuhören (z.B. Aufmerksamkeit bei Lehrermitteilungen, gegenseitiges Zuhören) wurden in 40 Prozent der Unterrichtsstunden beobachtet. In manchen Klassen wird die Einhaltung dieser Regel durch Ertönen eines Gongs oder durch ein „Flüsterschild“ gestützt.

Die Häufigkeit der von den Beobachtern registrierten Regelbereiche in den beiden Formen des Klassenunterrichts zeigt Tabelle 3.2.3.4.2.1.

Tabelle 3.2.3.4.2.1: Häufigkeit beobachtbarer Regelungen in den Schulstunden

	IF	KU	Sign.
Beobachteter Regelbereich (*)			
• Regelungen zur allgemeinen Organisation	38 %	53 %	.04
• Regeln für die Aufgabenerledigung	23 %	35 %	.08
• Regeln zum Meldeverhalten	72 %	72 %	.99
• Regelungen zur Einhaltung von Ruhe und zum Zuhören	40 %	40 %	.99
Anzahl beobachteter Regelbereiche	1,7	2,1	.02
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	78	103	

(*) Prozentualer Anteil der Stunden, in denen der betreffende Regelbereich registriert wurde, einschließlich Mehrfachnennungen.

Während sich bei den Regelungen zum Meldeverhalten sowie zur Einhaltung von Ruhe und zum Zuhören keinerlei Unterschiede zwischen den Unterrichtstypen zeigen, ergeben sich bei den organisatorischen Regelungen und den Regeln für die Aufgabenerledigung jeweils höhere Werte beim Klassenunterricht bei einer Lehrerin (KU). Auch die Zahl beobachteter Regelbereiche insgesamt ist bei diesem Unterrichtstyp signifikant höher als beim integrierten Förderunterricht mit zwei Lehrkräften. Demnach wird der Klassenunterricht mit nur einer Lehrerin entweder häufiger durch explizite Regelungen organisiert und strukturiert, oder die Regelungen sind für äußere Beobachter deutlicher erkennbar.

Die Validität der Erfassung beobachtbarer Regelungen für den Lernerfolg wurde durch die Korrelation zwischen den Werten für die Regelungen und dem Lernzuwachs in der Rechtschreibung überprüft. Dabei zeigt sich für die Förderkinder ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zahl registrierter Regelbereiche und ihrem Lernzuwachs im Rechtschreiben ($r = .24$). Für die gesamte Klasse (mittlerer Lernzuwachs) ergibt sich hingegen praktisch kein Zusammenhang zur Zahl äußerlich erkennbarer Regelbereiche ($r = .02$). Dies unterstreicht, dass ein äußerlich sichtbar gut geregelter Unterricht vor allem für die Kinder mit Lernschwierigkeiten vorteilhaft ist, da sie wegen ihrer unzureichend ausgebildeten Lernstruktur stärker auf äußere Strukturierungen angewiesen sind.

• Vertrautheit mit den Regeln und Häufigkeit von Störungen

Zur Erfassung des Umgangs der Kinder mit Regeln in der Klasse wurden drei Einzelaspekte eingeschätzt. Tabelle 3.2.3.4.2.2 zeigt die Mittelwerte und Streuungen für die Einschätzung der Vertrautheit der Kinder mit den Regeln zum Arbeits- und Sozialverhalten sowie für die beobachtete Häufigkeit geringfügiger Regelabweichungen und gravierender Unterrichtsstörungen während des Klassenunterrichts. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse lassen sich die drei Einzel-

merkmale zu einer gemeinsamen Dimension „Regeleinhaltung“ zusammenfassen, mit der 63 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt werden.

Tabelle 3.2.3.4.2.2: Regelverhalten in der Klasse

	IF	KU	Sign.
Vertrautheit der Kinder mit den Regeln 1: gar nicht vertraut, 4: völlig vertraut	M = 3,2 s = 0,7	M = 3,3 s = 0,6	.36
Häufigkeit geringfügiger Regelabweichungen 1: sehr oft, 4: sehr selten/ nie	M = 2,8 s = 0,9	M = 3,3 s = 0,8	.0007
Häufigkeit gravierender Störungen 1: sehr oft, 4: sehr selten/ nie	M = 3,9 s = 0,4	M = 3,9 s = 0,4	.61
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	78	98	

Die beobachteten Regeln schienen den Kindern in beiden Typen des Klassenunterrichts ziemlich vertraut (Mittelwert 3,2 bzw. 3,3). Gravierende Störungen des Unterrichts wurden bei beiden Typen gleichermaßen nur sehr selten registriert (Mittelwert jeweils 3,9). Gemäß den ermittelten Durchschnittswerten von 3,3 bzw. 2,8 treten geringfügige Regelverletzungen im Unterricht dagegen zahlreicher auf, und in Unterrichtsstunden des Typs IF wurden durchschnittlich hochsignifikant häufiger Regelverletzungen beobachtet als im Klassenunterricht mit nur einer Lehrerin.

Zwischen den drei Beobachtungsvariablen zur Regeleinhaltung und dem Lernfortschritt im Rechtschreiben zeigen sich Zusammenhänge in unterschiedlicher Höhe: Während die Korrelationen mit den Variablen „Vertrautheit mit den Regeln“ und „Gravierende Störungen“ nicht signifikant sind, besteht zwischen der Variable „Geringfügige Regelabweichungen“ und dem Lernzuwachs der Förderkinder ein hochsignifikanter Zusammenhang (r = .24). Bezogen auf den mittleren Lernzuwachs der ganzen Klassen erreicht diese Korrelation mit r = .10 jedoch ebenfalls keine signifikante Höhe. Dies weist darauf hin, dass insbesondere der Lernfortschritt der Kinder mit Lernschwierigkeiten deutlich mit dem eher häufigen bzw. seltenen Auftreten von solchen Regelabweichungen in der Klasse zusammenhängt, die als geringfügig angesehen werden und daher – im Gegensatz zu den viel seltener auftretenden gravierenden Störungen – häufig nicht sanktioniert werden.

- Maßnahmen bei Regelabweichungen und Störungen

Aufgrund der Inhaltsanalyse der Beobachtungsergebnisse des ersten Durchgangs wurden für die Auswertung der Maßnahmen der Lehrkräfte bei Regelabweichungen und Störungen drei Kategorien gebildet, die daraufhin beim zweiten Beobachtungsdurchgang als feste Kategorien vorgegeben wurden. Diesen Kategorien lassen sich die meisten Lehrerreaktionen zuordnen.

(1) Ignorieren: Abweichungen werden nicht beachtet, Störungen werden übergangen

(2) Ermahnen, z.B. Lehrerin erinnert an eine Regel, lässt Regel wiederholen, erhebt leicht die Stimme, bittet um Ruhe/Unterlassung

(3) Zurechtweisen/ Maßregeln: Lehrerin fordert Unterlassung, droht mit Strafe, schimpft, setzt Kinder auseinander, wird laut, suspendiert vom Unterricht

Tabelle 3.2.3.4.2.3 zeigt die Häufigkeit der Unterrichtsstunden beider Typen, in denen die einzelnen Maßnahmen registriert wurden.

Tabelle 3.2.3.4.2.3: Maßnahmen bei Regelabweichungen und Störungen (*)

	Maßnahmen der FL gegenüber den Förderkindern bei ...			Maßnahmen der KL gegenüber der Klasse bei ...		
	EF	IF	Sign.	IF	KU	Sign.
Ignorieren	14	23	.51	10	11	.74
Ermahnen	64	71	.63	79	97	.001
Zurechtweisen/ Maßregeln	36	17	.17	43	23	.01
Anzahl der Beobachtungen	14	35		63	71	

(*) Häufigkeiten in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen

Am häufigsten reagieren die Lehrer mit Ermahnungen (in 79 bzw. 97 Prozent der Klassenunterrichtsstunden). Zurechtweisungen und Maßregelungen sind mit einem Anteil von 23 bzw. 43 Prozent der Klassenstunden an zweiter Stelle zu beobachten. Relativ selten wurde protokolliert, dass die Lehrer beobachtbare Regelverletzungen und Störungen einfach ignorieren (zwischen 10 und 11 Prozent der Klassenstunden).

Beim Vergleich der beiden Typen des Klassenunterrichts fällt auf, dass die Klassenlehrer häufiger ermahnen, wenn sie allein in der Klasse sind: dies kommt in 97 Prozent der Stunden beim Typ KU vor (gegenüber 79 Prozent beim Typ 79). Dagegen greifen sie beim Typ KU gleichzeitig weniger häufig als beim Typ IF auf Zurechtweisungen oder sogar Maßregelungen zurück (23 gegenüber 43 Prozent)

Ein Vergleich der Werte der Förder- und Klassenlehrer für die Stunden mit interner Förderung unterstreicht die deutliche Arbeitsteilung zwischen beiden Lehrkräften: Die Klassenlehrer maßregeln im internen Förderunterricht relativ häufig (43 Prozent), während die Förderlehrer die Förderkinder im IF eher selten zurechtweisen (17 Prozent), gleichzeitig werden Regelverletzungen beim Unterrichtstyp IF häufiger von der Förderlehrerin ignoriert (23 Prozent gegenüber 10 Prozent bei den KL). Hier zeigt sich deutlich, dass die Klassenlehrerin im gemeinsamen Unterricht meist die führende Rolle einnimmt, die eher für Sanktionen zuständig ist.

Vergleicht man die Häufigkeit von Sanktionen der Förderlehrerin bei den beiden Typen des Förderunterrichts, so belegen die Werte, dass die Förderlehrerin bei der externen Förderung, bei der sie die Förderkinder allein betreut, tendenziell häufiger Maßnahmen ergreift und weniger häufig Regelverletzungen einfach ignoriert.

Die Korrelationen zwischen den verschiedenen Maßnahmen gegenüber Regelverletzungen und dem Lernerfolg fallen insgesamt schwach aus, was auch darauf zurückzuführen ist, dass die Variablen für die Maßnahmen nur zwei Werte (0 für „nicht registriert“ und 1 für „registriert“)

annehmen können. Daher wurde die Validität der Merkmalserfassung durch Vergleich der Häufigkeiten zwischen den Gruppen mit mehr bzw. weniger hohem Lernerfolg überprüft. Dabei ergeben die U-Tests für die Maßnahmen der Klassenlehrerin, dass in den Klassen mit hohem Lernerfolg deutlich häufiger ermahnt ($p = .03$), aber auch sehr deutlich seltener zurechtgewiesen/ gemaßregelt wird ($p = .008$). Dies belegt, dass ein höherer Lernerfolg in der Klasse weniger mit relativ seltenen „harten Maßnahmen" zusammenhängt, sondern vielmehr mit häufigen kleineren Hinweisen der Lehrerin korreliert ist. Zwischen den Maßnahmen der Förderlehrer und dem Lernerfolg ergeben sich keine signifikanten Beziehungen.

- Gegenseitige Unterstützung der Kinder

Ein wesentliches Argument für eine integrative Förderung besteht darin, dass sich die Kinder im Klassenunterricht beim Lernen anregen und unterstützen, während die Förderkinder sich im externen Förderunterricht sehr auf die Förderlehrerin orientieren und infolgedessen relativ stark von dieser abhängig sind. Voraussetzung dafür, dass die Förderkinder die erwünschten Anregungen durch die Mitschüler erhalten, ist allerdings, dass innerhalb der Klasse ein unterstützendes soziales Klima herrscht.

Das Ausmaß gegenseitiger Unterstützung wurde sowohl hinsichtlich der gesamten Klasse als auch gesondert für die Förderkinder auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt.

- Als *Anhaltspunkte für ein unterstützendes Klima* dienen dabei u.a. solche Beobachtungen, dass es in der Klasse ein Helfersystem gibt, dass die Kinder Material (Stifte, Bücher) untereinander austauschen, und dass sich die Kinder gegenseitig anspornen, anstatt bei Fehlern anderer zu lachen.
- Als Hinweise für ein eher *konkurrierendes Klima mit wenig gegenseitiger Unterstützung* wird gewertet, dass sich die Kinder untereinander vergleichen (wer ist besser, schneller usw.), dass Hilfegesuche abgewiesen werden, oder dass die Kinder Aufgaben nur allein bearbeiten wollen.

Wie die Werte in Tabelle 3.2.3.4.2.3 belegen, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Unterrichtsstunden mit Förderlehrern in der Klasse bzw. den Stunden ohne FL in der Klasse – weder in Bezug auf die gegenseitige Unterstützung der Kinder insgesamt noch hinsichtlich der Unterstützung der Förderkinder. Es ergibt sich aus diesen Vergleichen demnach kein Hinweis darauf, dass eine für äußere Beobachter erkennbare Steigerung der Unterstützung der Förderkinder im Zusammenhang mit der integrativen Förderung durch die Förderlehrer in der Klasse eintritt.

Tabelle 3.2.3.4.2.3: Soziales Klima in der Klasse

	IF	KU	Sign.
gegenseitige Unterstützung der Kinder insgesamt 1: stark konkurrierend, 4: sehr unterstützend	M = 2,9 s = 0,6	M = 3,1 s = 0,6	.14
Unterstützung der Förderkinder 1: stark konkurrierend, 4: sehr unterstützend	M = 2,9 s = 0,6	M = 2,9 s = 0,7	.94
Sozialverhalten der Kinder untereinander 1: wenig gemeinschaftlich, 4: stark gemeinschaftlich	M = 3,1 s = 0,6	M = 3,2 s = 0,6	.34
Häufigkeit von Aggressionen 1: sehr häufig, 4: sehr selten	M = 3,5 s = 0,7	M = 3,8 s = 0,5	.008
soziale Integration der Förderkinder 1: kaum integriert, 4: sehr gut integriert	M = 3,1 s = 0,7	M = 3,1 s = 0,7	.68
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	78	102	

- Sozialverhalten in der Klasse und Integration der Förderkinder

Hinsichtlich des beobachteten *Sozialverhalten*s ergaben sich ebenfalls *keine signifikanten Unterschiede* zwischen den Unterrichtsstunden des Typs IF und des Typs KU, in beiden Gruppen wurde das Verhalten der Kinder untereinander gleichermaßen als ziemlich gemeinschaftlich eingestuft (Mittelwerte 3,2 bzw. 3,1).

Aggressionen und Streitereien unter den Kindern wurden *in den Stunden des Typs KU*, in denen die Klassenlehrerin allein in der Klasse waren, durchschnittlich deutlich *weniger häufig* registriert, der entsprechende Mittelwertunterschied (3,8 zu 3,5) ist statistisch hochsignifikant.

Bezüglich der *sozialen Integration der Förderkinder* ergaben die Einschätzungen der Beobachter *keine Unterschiede*, in beiden Unterrichtstypen wurde die Situation der Förderkinder gleichermaßen als relativ gut integriert (Mittelwert jeweils 3,1) beurteilt.

- Zusammenhang zwischen Sozialklima und Lernerfolg

Nach den Ergebnissen der Vergleiche zum sozialen Klima in den Klassen ergeben sich in Unterrichtsstunden, in denen eine klasseninterne Förderung durch die Förderlehrerin stattfindet, gegenüber den Stunden, in denen die Klassenlehrerin allein unterrichtet, keine beobachtbaren Vorteile hinsichtlich der sozialen Verhaltensweisen der Kinder untereinander. Eher deutet sich ein umgekehrter Trend an, wonach im Klassenunterricht ohne zusätzlichen Förderlehrer tendenziell eher ein Klima der gegenseitigen Unterstützung und signifikant weniger Aggressionen unter den Kindern festzustellen ist.

Für eine infolge der stundenweise Herausnahme aus dem Klassenunterricht zu befürchtende Desintegration der Förderkinder bei der externen Förderform, die sich im Verhalten der Kinder

im Klassenunterricht manifestieren würde, lässt sich aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen nicht feststellen.

Um zu überprüfen, ob die erfassten Variablen zum Sozialklima für den Lernerfolg der Klasse insgesamt und der Förderkinder relevant sind, wurden Korrelationen mit den Werten für den mittleren Lernerfolg in der Klasse und für die Förderkinder berechnet.

Dabei erweist sich der Zusammenhang der Variablen des Sozialklimas mit den Leistungsdaten der Förderkinder als hochsignifikant, z.B. ergeben die Korrelation bei den Einzelvariablen „gegenseitige Unterstützung“ und „Aggressionen“ Werte von .26 und .28. Berechnet man die Korrelation mit einem aus den Variablen „Unterstützung“, Sozialverhalten“ und „Aggressionen“ zusammengesetzten Faktorwert für das soziale Klima in der Klasse, der in der Faktorenanalyse 66 Prozent der betreffenden Gesamtvarianz aufklärt, so ergibt sich ein Korrelationskoeffizient von r = .36. Dieser Wert bedeutet, dass mit Hilfe der kombinierten Einschätzung des Sozialklimas in der Klasse immerhin ca. 13 Prozent der Varianz des Lernfortschritts erklärbar wird. Das heißt, dass der Lernerfolg der Kinder mit Lernschwierigkeiten in einem relevanten Ausmaß mit äußerlich beobachtbaren Merkmalen des Sozialklimas in der Klasse zusammenhängt.

Im Unterschied dazu ergeben sich zwischen den Variablen des Sozialklimas in der Klasse und dem mittleren Lernzuwachs aller Kinder keine signifikanten Korrelationen. Das weist darauf hin, dass Unterschiede hinsichtlich des Lernzuwachses der meisten Kinder nicht mit Hilfe beobachtbarer Merkmale des Sozialklimas erklärt werden können.

Damit deutet sich erneut an, dass verschiedene beobachtbare Merkmale des Unterrichts für die Mehrzahl der Lernenden in den Klassen auf der einen Seite und für die kleinere Zahl der Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten eine unterschiedliche Bedeutung für den Lernerfolg haben: Was für die Kinder mit Lernschwierigkeiten wesentlich ist für ihren Lernerfolg, erweist sich für die meisten anderen Kinder als wenig bedeutsam oder sogar gegensätzlich. Dies betrifft offensichtlich auch das Sozialverhalten in der Klasse. Während für die meisten Kinder die Ausprägung des Sozialklimas in ihrer Klasse wenig Auswirkungen auf ihren Lernerfolg zu haben scheint, werden die Kinder mit Lernschwierigkeiten stärker von diesen unterrichtlichen Faktoren beeinflusst.

Die hier auf der Basis der Unterrichtsbeobachtungen gefundenen Zusammenhänge zwischen dem Sozialklima in der Klasse und dem Lernerfolg fallen enger aus als die entsprechenden Zusammenhänge, die auf der Grundlage der Lehrereinschätzungen ermittelt wurden (siehe Abschnitt 2.3.3). Dies gilt insbesondere für die Teilgruppe der beobachteten Förderkinder, deren Lernerfolg hier deutlich enger mit dem Sozialklima zusammenhängt als nach den Einschätzungen der Lehrer. Die Gründe für diese Unterschiede liegen zum einen darin, dass die hier ermittelten Zusammenhänge sich auf den Lernzuwachs im zweiten Schuljahr beziehen, während im Abschnitt 2.3.3. der mittlere Lernerfolg in der gesamten Grundschule berücksichtigt wird. Zweitens ist die Auswahl der beobachteten Förderkinder, die zuvor persönlich durch die Lehrer

ausgewählt worden waren, hinsichtlich der Leistung enger als die mit Hilfe der globalen Testergebnisse ermittelten Kinder mit Lernschwierigkeiten. Und drittens berücksichtigt die Einschätzung des sozialen Klimas durch die Beobachter auch die Integration der Förderkinder selbst, während sich die Einschätzungen der Lehrer lediglich auf die gesamte Klasse beziehen.

3.2.3.5 Effektive Nutzung der Unterrichtszeit

Es ist offenkundig, dass die Dauer des Lernens dessen Ergebnis beeinflusst. Dabei stellt nicht die absolute Dauer, die zum Zweck des Lernens angesetzt wird (z.B. die Zahl der Schulstunden) die entscheidende Größe dar, sondern die effektiv zum Lernen genutzte Zeit. Das wird deutlich, wenn man die unterschiedlichen Aktivitäten der Kinder während der gemeinsam verbrachten Schulzeit beobachtet. Während einige Kinder über lange Zeit sehr konzentriert lernen und arbeiten können, suchen andere Kinder sehr häufig Ablenkungen und weichen den Anforderungen aus.

Um den Einfluss der produktiven Unterrichtszeit auf den Lernerfolg zu untersuchen, wurden die Beobachtungsprotokolle hinsichtlich der Dauer verschiedener Lernaktivitäten der Kinder ausgewertet. In den Protokollen der Beobachter wurden die Aktivitäten verschiedener Personen (Klassenlehrerin, ggf. Förderlehrerin, Förderkind, übrige Kinder der Klasse) während der Schulstunden in einem Zeitraster mit insgesamt 6 Einheiten erfasst. Neben den Aktivitäten der einzelnen Zielpersonen wurde in den Protokollen festgehalten, welches Thema in welcher Organisationsform in den einzelnen Zeiteinheiten bearbeitet wurde. Darüber hinaus wurde die Zeitdauer des Lesens und Schreibens direkt erfasst.

Sofern sich die Angaben auf die Förderkinder beziehen, liegt ihnen jeweils die Beobachtung eines konkreten Kindes zugrunde, das die einzelne Beobachterin gezielt im Blick hatte. Bei den Angaben für die übrigen Kinder der Klasse handelt es sich jedoch von vornherein um Durchschnittswerte, die von den Beobachtern geschätzt werden mussten. Dazu waren die Beobachter angewiesen worden, sich jeweils am Verhalten der meisten Kinder zu orientieren. Dabei wird vernachlässigt, dass nicht alle Kinder immer das gleiche tun, und auch die teilweise erheblichen individuellen Unterschiede innerhalb der Klassen hinsichtlich der Nutzung der Lernzeiten bleiben unberücksichtigt. Geht man davon aus, dass solche Schwankungen in allen Klassen vorkommen, so kann angenommen werden, dass die dadurch bedingten Fehler in der Zeitmessung über die größere Zahl der Beobachtungsstunden gegenseitig ausgeglichen werden.

3.2.3.5.1 Lernaktivitäten der Kinder

Für die zeitliche Erfassung der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten wurde ein Schema mit vorgegebenen Kategorien eingesetzt, das von den Beobachtern ergänzt werden konnte. Tabelle 3.2.3.5.1a enthält die durchschnittlichen Zeiten für die Schüleraktivitäten in drei Typen des (Förder-) Unterrichts. Die Angaben beziehen sich stets auf die mittleren Werte in einer Schulstunde des betreffenden Unterrichtstyps.

Tabelle 3.2.3.5.1a: Schüleraktivitäten in verschiedenen Typen des (Förder-) Unterrichts

Durchschnittsangaben in Minuten	**KU**	**IF**	**EF**
1 lehrerorientierte Aktivitäten	**∑ 10,9**	**∑ 8,1**	**∑ 6,7**
• Vortrag/Geschichte wird erzählt, andere „Ansprachen“	0,7	0,3	0,1
• Aufgabenerläuterung, Anweisungen	3,2	3,1	2,7
• organisatorische Klärungen/ Aktivitäten (Gelder kassieren, Hausaufgaben kontrollieren etc.)	0,8	0,4	0,5
• Lehrerfragen beantworten	4,8	2,9	2,3
• andere lehrerzentrierte Aktivitäten: z.B. Begrüßung, Ruhe abwarten	1,5	1,4	1,1
2 Einzel- und Kleingruppenaktivitäten	**∑ 22,4**	**∑ 23,3**	**∑ 31,5**
• Einzelarbeit (z.B. Geschichte schreiben, basteln, lesen)	17,0	22,9	21,0
• Partnerarbeit	2,0	0,2	3,9
• Arbeit in der Kleingruppe	3,4	0,1	8,3
3 Lernaktivitäten der Großgruppe	**∑ 7,2**	**∑ 7,3**	**∑ 0,0**
• Austausch im Morgenkreis, Lied singen, Rätselraten	1,6	3,4	0,0
• andere Großgruppenaktivitäten (z.B. Unterrichtsgespräch, Vortrag von Schülern, lautes Vorlesen, Darstellendes Spiel)	5,7	3,9	0,0
4 nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten, z.B. verspäteter Beginn, Anfangsunruhe, Frühstück, Streitereien, frühzeitiges Ende	**∑ 4,2**	**∑ 6,0**	**∑ 4,7**
Summe Unterrichtszeit	44,3	44,8	43,3

Hinsichtlich dieser formalen Aufgliederung der Unterrichtsaktivitäten ähnelt sich die Verteilung in allen Unterrichtstypen: *Aktivitäten der Kinder in Einzel- oder Kleingruppenarbeit* nehmen den größten zeitlichen Raum ein, gefolgt von *lehrerorientierten Aktivitäten*, und *nicht unterrichtsbezogene Vorgänge* nehmen in allen Typgruppen einen hinteren Rang ein. Allerdings ergeben sich beim Vergleich der drei Unterrichtstypen deutliche Unterschiede bei den Anteilen der einzelnen Unterrichtsaktivitäten.

Die unmittelbar *lehrerbezogenen Aktivitäten* nehmen im Unterrichtstyp KU mit durchschnittlich 10,9 Minuten einen größeren Stellenwert ein als im Typ IF (8,1 Minuten) und beim Typ EF (6,7 Minuten). Dagegen erscheint der Anteil der *Einzel- und Kleingruppenaktivität* beim Typ

EF mit durchschnittlich 31,5 Minuten erheblich höher als bei den beiden anderen Unterrichtstypen (22,4 bzw. 23,3 Minuten). Allerdings spiegelt dies lediglich die Tatsache wider, dass es beim Typ EF ausschließlich kleine Lerngruppen gibt, während bei den Typen KU und IF auch *Großgruppenaktivitäten* (7,2 bzw. 7,3 Minuten) beobachtet werden.

Der schulische Unterricht stellt einen Lehr-Lern-Prozess dar, bei dem neben der direkten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (individuelles kognitives Lernen) meist auch ein Lernen mit anderen Personen (kooperatives Lernen) sowie ein Lernen von anderen Personen (instruktionelles Lernen, Modell-Lernen) stattfindet. Daher lassen sich die einzelnen Unterrichtsaktivitäten nach den Interaktionsbeziehungen im Lehr-Lern-Prozess ordnen, so dass sich folgende *Grundstrukturen der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht* ergeben.

- *Lehreraktivitäten ohne direkte Interaktion* mit den Kindern, dazu gehören:
  Vortrag/Geschichte wird erzählt, andere „Ansprachen"; Anweisungen und Aufgabenerläuterung; andere lehrerzentrierte Aktivitäten wie z.B. Begrüßung, Ruhe abwarten
- *direkte unterrichtsbezogene Lehrer-Schüler-Interaktionen*, dazu gehören:
  Lehrerfragen beantworten; Austausch im Morgenkreis, Lied singen, Rätselraten; andere Großgruppenaktivitäten wie z.B. Unterrichtsgespräch, Vortrag von Schülern, lautes Vorlesen, Darstellendes Spiel; organisatorische Klärungen/ Aktivitäten (Gelder kassieren, Hausaufgaben kontrollieren etc.)
- *Schüler-Schüler-Interaktionen*, dazu gehört:
  Partnerarbeit; Arbeit in der Kleingruppe
- *Schüleraktivitäten ohne direkte Interaktion*, dazu gehört:
  Einzelarbeit (z.B. Geschichte schreiben, basteln, leise lesen)
- *nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten*, z.B. verspäteter Beginn, Anfangsunruhe, Frühstück, Streitereien, frühzeitiges Ende

Tabelle 3.2.3.5.1b zeigt einen Vergleich der durchschnittlichen Dauer der verschiedenen Aktivitäten für die Unterrichtstypen KU und IF. Dabei werden nur die Klassenunterrichtsstunden berücksichtigt, da die Struktur im Rahmen der externen Kleingruppenförderung (EF) damit nicht direkt vergleichbar ist.

Zwischen den beiden Typen des Klassenunterrichts ergeben sich bei drei Interaktionsmustern hochsignifikante Unterschiede: Im Klassenunterricht mit nur einer Lehrkraft (KU) wurden deutlich mehr Schüler-Schüler-Interaktionen (Partner- und Kleingruppenarbeit) beobachtet, dagegen kommen in den Unterrichtsstunden mit zusätzlicher Förderlehrerin (Typ IF) mehr Schüleraktivitäten vor, in denen die Kinder allein arbeiten. Darüber hinaus werden beim Typ IF durchschnittlich mehr unterrichtsfremde Aktivitäten registriert. Bei den unterrichtsbezogenen Lehrer-Schüler-Interaktionen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 3.2.3.5.1b: Zusammenhang verschiedener Lehrer-Schüler-Interaktionen mit dem Lernzuwachs in der Rechtschreibung im zweiten Schuljahr

	Mittlere Dauer im Klassenunterricht		
	Typ KU	Typ IF	Sign.
Lehreraktivitäten ohne direkte Interaktion mit Schülern	5,5	4,8	.43
unterrichtsbezogene **Lehrer-Schüler-Interaktionen**	12,3	10,7	.33
unterrichtsbezogene **Schüler-Schüler-Interaktionen**	5,7	0,3	<.001
Schüleraktivitäten ohne direkte Interaktion	17,1	22,9	<.001
nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten	4,2	6,0	.002

3.2.3.5.2 Zeit für Lesen und Schreiben im Unterricht

Während des Unterrichts wurde – differenziert nach Förderkindern und übrigen Kindern in der Klasse – ausgezählt, wie lange die Kinder während der Unterrichtsstunden aktiv lasen und schrieben. Beim Lesen wurden stilles Lesen und lautes Vorlesen zusammengenommen, und die Zeit für das aktive Schreiben umfasst sämtliche Schreibaktivitäten (z.B. Abschreiben, Diktate, freie Texte usw.). Tabelle 3.2.3.5.2 zeigt die Ergebnisse für die verschiedenen Typen des (Förder-) Unterrichts.

Tabelle 3.2.3.5.2: Zeit für Lesen und Schreiben der Förderkinder und der ganzen Klasse (*)

Förderkinder bei ...	KU	IF	EF	Sign.
aktives Lesen	M = 4,3 s = 4,1	M = 3,8 s = 4,6	M = 7,1 s = 5,4	.004
aktives Schreiben	M = 7,9 s = 6,5	M = 11,1 s = 7,4	M = 9,8 s = 9,5	.04
Klasse allgemein bei ...	KU	IF	EF	Sign.
aktives Lesen	M = 5,4 s = 4,9	M = 4,7 s = 4,7		.04
aktives Schreiben	M = 9,8 s = 6,0	M = 14,0 s = 7,6		.005
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	98	77	29	

(*) Zeitangaben in Minuten

Betrachtet man in Tabelle 3.2.3.5.2 die Verhältnisse von Mittelwerten und Streuungen für die einzelnen Teilgruppen, so zeigt sich, dass die Bandbreite innerhalb der Vergleichsgruppen relativ hoch ist. Ungeachtet dessen ergeben die Mittelwertvergleiche signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Beim Vergleich der *Förderkinder mit den übrigen Kindern* zeigt sich erwartungsgemäß, dass die Werte der Förderkinder jeweils geringer ausfallen als die entsprechenden Werte für die übrigen Kinder in den Klassen. Das weist darauf hin, dass die Förderkinder diesen Aktivitäten eher ausweichen als die übrigen Kinder.

Der Vergleich der Werte für die *Förderkinder* fällt unter den *verschiedenen Unterrichtstypen* für das Lesen und Schreiben unterschiedlich aus: Für das Lesen ergibt sich unter den Bedingungen des externen Förderunterrichts ein mit Abstand höherer Durchschnittswert von 7,1 Minuten gegenüber 4,3 bzw. 3,8 Minuten Lesezeit im Klassenunterricht. Der Wert der Förderkinder bei der externen Förderung liegt sogar über den Lesezeiten der übrigen Kinder im Klassenunterricht. Für das Schreiben weist hingegen der interne Förderunterricht mit 11,1 Minuten den höchsten Mittelwert aus.

Beim Vergleich der Werte für das *Lesen und Schreiben der übrigen Kinder* in den beiden Typen des Klassenunterrichts ergeben sich ebenfalls gegenläufige Trends: Während im KU ohne Förderlehrer durchschnittlich mehr gelesen wird, ergeben sich für das Schreiben deutlich höhere Werte im IF mit FL in der Klasse.

Bei der Korrelation zwischen der Dauer des Lesens und Schreibens im Unterricht und dem Lernzuwachs in der Rechtschreibung ergeben sich wider Erwarten keine signifikanten Zusammenhänge. Für die Dauer des Lesens ergeben sich Korrelationswerte von .13 bis .15 mit dem Lernerfolg der Förderkinder bzw. dem mittleren Lernfortschritt in der Klasse. Dagegen sind die entsprechenden Korrelationen für die Dauer des Schreibens sogar leicht negativ (–.06 bis –.11). Theoretisch ist zwar anzunehmen, dass die Dauer des Lesens bzw. Schreibens einen Einfluss auf den Lernfortschritt hat. Jedoch weisen die Beobachtungsvariablen „Dauer des Lesens bzw. des Schreibens“ keine Relevanz für den Lernzuwachs in der Rechtschreibung auf.

Um zu prüfen, ob die Einschätzung der mit Lesen und Schreiben verbrachten Unterrichtszeit durch äußere Beobachter möglicherweise unzuverlässig ist, wurden die ermittelten Werte mit den entsprechenden Angaben der Lehrkräfte über die mittleren Lese- und Schreibzeiten in der Klasse (siehe Abschnitt 3.1.2.2) korreliert. Dabei ergab sich zwischen den Angaben zum Lesen keine signifikante Korrelation. Die entsprechenden Werte für die Schreibzeiten korrelieren zwar mit r = .42 hochsignifikant, jedoch beträgt die gemeinsame Varianz lediglich ca. 18 Prozent. Dies besagt, dass die von Beobachtern festgestellte Schreib- und Lesezeit weitgehend andere Tatsachen erfasst als die entsprechenden Schätzungen der Lehrkräfte, die sich auf die Tätigkeit im gesamten Schuljahr beziehen. Eine denkbare Interpretation wäre, dass das äußerlich beobachtbare Verhalten zuwenig Aufschluss auf die tatsächliche Lese- bzw. Schreibtätigkeit erlaubt, so dass auf diese Weise auch irrelevante Aspekte der Tätigkeit registriert werden, die bei der Einschätzung des relevanten Arbeitsverhaltens durch die Lehrkräfte außer Acht bleiben, während andere Aspekte unbeachtet bleiben. Ein direkter Vergleich der Zahlenangaben ist nicht

möglich, da sich die Angaben der Lehrkräfte zu den Lese- und Schreibzeiten auf ganze Tage bzw. Wochen bezogen.

3.2.3.6 Gesamteinschätzung der Lernförderlichkeit des Unterrichts durch externe Beobachter

Zusammenfassend wurde die Unterrichtssituation hinsichtlich ihrer Atmosphäre und ihrer Lernförderlichkeit eingeschätzt. Dazu wurden den Beobachtern mehrere Merkmale vorgegeben, die nach unseren Erwartungen eine positive Lernatmosphäre begünstigen. Darüber hinaus sollten die Beobachter stichwortartig notieren, worauf sie ihre Einschätzung der Lernförderlichkeit im konkreten Fall besonders stützen.

Tabelle 3.2.3.6 zeigt eine Übersicht über die Einschätzungen, die teilweise für die gesamte Klasse und die Förderkinder getrennt vorgenommen wurden.

Tabelle 3.2.3.6: Lernförderlichkeit des Unterrichts aus Sicht der Beobachter

	für die Förderkinder bei ...				für die ganze Klasse bei ..		
	EF	IF	KU	Sign.	IF	KU	Sign.
sichtbarer Gefühlsausdruck der Kinder 1: bedrückt, 4: zuversichtlich/ fröhlich	M = 3,2 s = 0,8	M = 3,0 s = 0,8	M = 3,0 s = 0,8	.52	M = 3,4 s = 0,5	M = 3,6 s =0,6	.09
Wärme der Atmosphäre 1: kaum ausgeprägt, 4: deutlich ausgepr.	M = 3,2 s = 0,7	M = 3,2 s = 0,8	M = 3,0 s = 0,9	.45	M = 3,2 s = 0,8	M = 3,1 s = 0,8	.54
Arbeitseifer 1: kaum ausgeprägt, 4: deutlich ausgepr.	M = 3,0 s = 0,8	M = 2,7 s = 0,8	M = 2,5 s = 0,9	.05	M = 3,1 s = 0,7	M = 3,2 s = 0,6	.47
Lehrstofforientiertheit 1: kaum ausgeprägt, 4: deutlich ausgepr.	M = 3,0 s = 0,7	M = 2,9 s = 0,7	M = 3,3 s = 0,6	.003	M = 2,9 s = 0,7	M = 3,2 s = 0,7	.007
Disziplin 1: kaum ausgeprägt, 4: deutlich ausgepr.	M = 3,1 s = 0,8	M = 2,8 s = 0,8	M = 3,3 s = 0,7	.0006	M = 2,8 s = 0,8	M = 3,2 s = 0,8	.0002
Gesamteinschätzung d. Lernförderlichkeit 1: kaum ausgeprägt, 4: deutlich ausgepr.	M = 3,1 s = 0,8	M = 2,8 s = 0,9	M = 2,5 s = 0,9	.01	M = 3,1 s = 0,8	M = 3,2 s = 0,8	.55
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	29	78	69		95	78	

- Emotionale Situation und Atmosphäre

Lernfreude und Spaß an der Sache sind besonders wichtige motivationale und emotionale Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Dementsprechend zeigte sich ebenso wie in der Voruntersuchung zum PLUS auch in der aktuellen Befragung, dass die meisten Lehrer den Spaß am Lernen als eines der wichtigsten Ziele einschätzen, die sie mit ihrem Unterricht erreichen wollen (siehe Abschnitt 3.1.2.1). Entsprechend wurde dieser Aspekt in die Beurteilung der Lernförderlichkeit des Unterrichts aufgenommen.

Mit der *Einschätzung des sichtbaren Gefühlsausdrucks* der Kinder sollte die emotionale Lage auf einer bipolaren Skala erfasst werden, deren vier Stufen von Bedrücktsein bis Fröhlichkeit/ Zuversicht reichen. Anhaltspunkte für zuversichtliche und fröhliche Gefühle der Kinder bildeten Merkmale wie Offenheit, Ungehemmtheit, Unbeschwertheit, Lachen, Ausgelassenheit, Lebhaftigkeit. Als Hinweise auf bedrückte und negative Gefühle wurden Merkmale wie schüchtern-ängstliches Verhalten, Fehlen von Lachen, ernster Gesichtsausdruck, Hilflosigkeit, Destruktivität gewertet.

Der Vergleich der verschieden Unterrichtstypen ergibt hinsichtlich des *emotionalen Ausdrucks* der Förderkinder keine signifikanten Unterschiede, bei der Einschätzung der emotionalen Situation der übrigen Kinder in der Klasse werden in den Stunden mit Klassenunterricht (KU) im Durchschnitt etwas höhere Werte ermittelt als in den Stunden mit integriertem Förderunterricht (IF). Die Einschätzung der *Wärme der Atmosphäre* in den Stunden ergibt keine Unterschiede zwischen den Unterrichtstypen.

- Arbeitseifer

Vergleicht man die Werte der Förderkinder mit denen der übrigen Kinder in der Klasse, so ergeben sich hinsichtlich der Einschätzung des Arbeitseifers ebenso wie hinsichtlich des Gefühlsausdrucks deutlich geringere Durchschnittswerte für die Förderkinder. Diese Ergebnisse belegen, dass sich relativ viele Kinder mit Lernschwierigkeiten auch in einer weniger günstigen emotionalen Situation im Unterricht befinden und dass ihre Lernmotivation geringer als die der meisten übrigen Kinder ist.

Während der Vergleich der Werte für die übrigen Kinder in den beiden Typen des Klassenunterrichts (KU und IF) keinen signifikanten Unterschied ergibt, zeigt der Vergleich der verschiedenen Typen des Förderunterrichts unterschiedliche Werte für die Förderkinder: Der Arbeitseifer der Förderkinder wird von den Beobachtern während der Unterrichtsstunden mit externer Förderung (EF) am höchsten eingeschätzt (M = 3,0), die Werte für die Stunden mit integrierter Förderung (M = 2,7) und für den Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin (M = 2,5) liegen darunter.

- Lehrstofforientiertheit und Disziplin

Als weitere Bestandteile der Lernförderlichkeit des Unterrichts wurden die Merkmale *Lehrstofforientiertheit* (d.h. die Ausrichtung des Unterrichts auf Stoffvermittlung) und *Disziplin* eingeschätzt. Hinsichtlich beider Merkmale zeigen sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Typen des (Förder-) Unterrichts: Jeweils die höchsten Durchschnittswerte

ergeben sich für den Klassenunterricht des Typs KU, danach folgen die Werte für die Stunden mit externer Förderung (EF) vor den Stunden mit interner Förderung (IF).

• Gesamteinschätzung der Lernförderlichkeit

In der summarischen Gesamteinschätzung der Lernförderlichkeit sollten die Beobachter alle Aspekte zusammenfassen, die ihnen für die Förderung der Kinder (Förderkinder und übrige Kinder) als relevant erscheinen, und entsprechend ihrer Bedeutung für den Lernerfolg gewichten. Ergänzend sollten die Beobachter skizzieren, auf welche Merkmale sich ihre Einschätzung der Lernförderlichkeit des Unterrichts hauptsächlich stützt.

Beim Vergleich der beiden Typen des Klassenunterrichts hinsichtlich der Lernförderlichkeit für alle Kinder in der Klasse ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Dagegen unterscheiden sich die Einschätzungen der drei Typen des (Förder-) Unterrichts hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit für die Förderkinder: Der externe Förderunterricht (EF) wird diesbezüglich durchschnittlich am günstigsten eingeschätzt (M = 3,1), gefolgt vom integrativen Förderunterricht mit einer zusätzlichen Förderlehrerin (M = 2,5) und danach der Klassenunterricht mit nur einer Lehrkraft (M = 2,5). Trotz erheblicher Streuungen innerhalb der einzelnen Unterrichtsgruppen erweisen sich die Mittelwertunterschiede als hochsignifikant.

• Merkmale, die die Einschätzung der Lernförderlichkeit durch externe Beobachter maßgeblich bestimmen

Die inhaltsanalytische Auswertung der zusätzlichen Begründungen für die Bewertung der Lernförderlichkeit durch die Beobachter ergeben sich sowohl für den Förderunterricht als auch für den Klassenunterricht im Wesentlichen drei übergeordnete Dimensionen, denen die einzelnen Merkmale des Unterrichts nach ihrer Bedeutung für die Lernförderlichkeit zugeordnet werden können. Danach werden die Einschätzungen der Lernförderlichkeit durch die Beobachter am meisten durch folgende Gesichtspunkte bestimmt:

(1) Intensität der *Beziehungen* zwischen Lehrerin und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander; darunter insbesondere das Ausmaß an persönlicher Zuwendung, an Hilfsbereitschaft, Akzeptanz und Wertschätzung; die Anerkennung und Würdigung der Ergebnisse der Kinder

(2) *Unterrichtsgestaltung* (Didaktik und Methodik), insbesondere im Hinblick auf die Differenzierung des Lernangebots, auf die Vielfalt der Möglichkeiten zur Aufgabenbearbeitung

(3) *Lern- und Arbeitsatmosphäre*, insbesondere das Ausmaß an Ruhe, Entspannung und Konzentration, die der Unterricht ausstrahlt

3.2.3.7 Stabilität und Veränderbarkeit der beobachteten Unterrichtsmerkmale

In 14 Klassen wurden die Unterrichtsbeobachtungen im ersten und im zweiten Schuljahr durchgeführt. Für diese Klassen, die sich hinsichtlich der Rechtschreibleistungen nicht signifikant von den übrigen Klassen der Stichprobe unterscheiden, kann ermittelt werden, in welchem Ausmaß sich die beobachteten Merkmale als stabil erweisen und welche Merkmale sich in ihrer Ausprägung von Klasse 1 nach Klasse 2 auffällig verändern.

- Zur Stabilität der beobachteten Merkmale von Klasse 1 nach Klasse 2

Zur Überprüfung ihrer Stabilität wurden nur die Werte der Merkmale, die sich auf das Verhalten der Klassenlehrer und der gesamten Klasse beziehen, herangezogen, da sich in einzelnen Klassen Veränderungen hinsichtlich der Förderkinder (Schulwechsel) und der Förderlehrer ergaben. Die klassenbezogenen Werte der identischen Klassen aus den Schuljahren 1 und 2 wurden miteinander korreliert. Die einzelnen Korrelationswerte streuen in einem weiten Bereich: von r = .21 bis r = .94. Der Durchschnittswert der 34 ermittelten Korrelationskoeffizienten beträgt .67, d.h., es ergibt sich ein Determinationskoeffizient von 0,45. Dieser Wert sagt aus, dass ca. 45 Prozent der Varianz in den Unterrichtsmerkmalen einer Klasse im zweiten Schuljahr durch die Einschätzung dieser Merkmale im ersten Schuljahr vorhersagbar ist. Zum Vergleich: Die Varianz der individuellen Rechtschreibleistungen der Kinder am Ende des zweiten Schuljahres lässt sich mit Hilfe der Ergebnisse eines standardisierten Tests am Ende der ersten Klasse zu ca. 71 Prozent erklären, da beide Ergebnisse mit .84 korrelieren (vgl. May 1997c, S. 96). Damit erweisen sich die Merkmale des Unterrichts als relativ stabil, wenngleich aufgrund der Komplexität der beeinflussenden Faktoren als weniger stabil als die individuellen Rechtschreibleistungen.

- Vergleich der Unterrichtsmerkmale im ersten und zweiten Schuljahr

Um die Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der beobachteten Unterrichtsmerkmale derselben Klassen im ersten und zweiten Schuljahr zu verdeutlichen, wurden die ursprünglichen

Werte der betreffenden Klassen in z-Werte (M = 0, s = 1) transformiert. Tabelle 3.2.3.7 zeigt die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) derselben Klassen zu beiden Zeitpunkten.[87]

Tabelle 3.2.3.7: Ausprägung der beobachteten Unterrichtsmerkmale derselben Klassen im ersten und zweiten Schuljahr

	Klasse 1		Klasse 2		
	M	s	M	s	Sign.
Zeitanteile der Lehrer- und Schüleraktivitäten					
Lehreraktivität (ohne direkte Interaktion)	0,05	0,46	–0,05	1,11	.73
Lehrer-Schüler-Interaktion	–0,24	0,65	0,24	1,06	**.11**
Schüleraktivität (ohne direkte Interaktion)	0,12	1,05	–0,12	0,98	.43
Schüler-Schüler-Interaktion	0,02	0,88	–0,02	1,04	.87
nicht-unterrichtliche Aktivitäten	–0,04	1,33	0,04	0,89	.82
Verhalten der Klassenlehrerin (KL)					
Lehrstil der KL (Direktivität)	–0,24	0,88	0,24	1,02	**.11**
Aufmerksamkeit der KL für die Klasse	–0,18	0,98	0,18	1,00	.25
Zuwendung der KL an einzelne Kinder der Klasse	–0,12	0,87	0,12	1,04	.47
Ausmaß der Zuwendung der KL an FK	–0,05	1,02	0,05	1,01	.75
Verhalten der Förderlehrerin (FL)					
Lehrstil der Förderlehrerin	0,06	0,56	–0,06	1,18	.77
Ausmaß der Zuwendung der FL an Förderkind	–0,44	0,83	0,44	0,98	**.02**
Verhalten der Klasse insgesamt					
Lern- und Arbeitsverhalten der Klasse	–0,19	0,57	0,19	1,08	.21
Soziales Klima in der Klasse	0,04	0,47	–0,04	1,10	.81
Lehrstofforientiertheit/ Disziplin	–0,20	0,85	0,20	1,03	**.18**
Lern- und Arbeitsverhalten der FK	–0,10	0,67	0,10	1,08	.54
Anzahl der Unterrichtsbeobachtungen	14		48		

Wie die Werte für die Standardabweichungen (s) in Tabelle 3.2.3.7 zeigen, ergeben sich innerhalb der Stichprobe zu beiden Zeitpunkten erhebliche Streuungen, so dass sich trotz beträchtlicher Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Variablen in den meisten Fällen keine statistischen Signifikanzen ergeben. Wählt man angesichts dieser Heterogenität eine relativ große Toleranz von 20 Prozent Irrtumswahrscheinlichkeit für die Interpretation von Mittelwertunterschieden, so ergeben sich bei folgenden Variablen bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Klassenstufen:

- Im zweiten Schuljahr nimmt das *Ausmaß der Lehrer-Schüler-Interaktion* zu, während gleichzeitig die Aktivitäten von Schülern und Lehrerin ohne direkte Interaktion abnehmen.

[87] Im ersten Schuljahr wurde jede Klasse nur einmal beobachtet, während im zweiten Schuljahr pro Klasse vier Beobachtungswerte erhoben wurden (2 Beobachter für je zwei Kinder). Aus diesem Grund wurden die z-Werte-Angaben in Tabelle 3.2.3.7 gewichtet, so dass der Gesamtmittelwert der einzelnen Werte trotz der unterschiedlichen Teilstichprobengrößen 0 beträgt.

- Der *Lehrstil der Klassenlehrerin* wird im zweiten Schuljahr als *direktiver* beurteilt. Diese Tendenz gilt jedoch *nicht* für den *Lehrstil der Förderlehrer*, deren Lehrstil im zweiten Schuljahr im Mittel sogar als noch etwas weniger direktiv als im ersten Schuljahr beurteilt wird.
- Das Ausmaß der *Zuwendung der Förderlehrerin an die Förderkinder* (FK) wird im zweiten Schuljahr als höher bewertet, was indirekt darauf hindeutet, dass die Aktivitäten der Förderlehrer im ersten Schuljahr stärker auf allgemeine Unterrichtsangelegenheiten gerichtet sind.
- Der Unterricht im zweiten Schuljahr wird als stärker *lehrstofforientiert und diszipliniert* beurteilt, ebenso das *Lern- und Arbeitsverhalten* der Kinder. Diese Tendenz lässt sich jedoch bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens der Förderkinder nicht als bedeutsam feststellen.

Insgesamt zeigt sich bei den Unterrichtsmerkmalen vom ersten zum zweiten Schuljahr ein Trend zu mehr direkter Lehrer-Schüler-Interaktion, stärkere Direktivität der Klassenlehrerin und verbessertes Lern- und Arbeitsverhalten der Klasse insgesamt. Dies sind – wie die Ergebnisse des folgenden Abschnittes zeigen – wesentliche Merkmale der Lernförderlichkeit des Unterrichts. Dagegen zeigt sich beim Lern- und Arbeitsverhalten der Förderkinder keine Tendenz zur Verbesserung. Beim Verhalten der Förderlehrer ergibt sich zwar eine stärkere Hinwendung zu den Förderkindern, jedoch ohne die – bei den Klassenlehrern zu beobachtende – Tendenz zu vermehrter Direktivität.

3.2.3.8 Zusammenfassende Vergleiche: Beobachtete Unterrichtsmerkmale und Lernerfolg

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg wurden solche Merkmale ausgewählt, die (a) die zeitliche Struktur der Unterrichtsprozesse und (b) die Qualität des Lehrer- und Schülerverhaltens repräsentieren.

(a) Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht

Geht man davon aus, dass der Unterricht einen Lehr-Lern-Prozess darstellt, bei dem neben der direkten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (individuelles kognitives Lernen) v.a. das Lernen mit bzw. von anderen Personen (kooperatives Lernen; Verstärkungslernen, Modelllernen, instruktionelles Lernen) bedeutsam ist, so lassen sich die Lehr-Lern-Aktivitäten als Interaktionsbeziehungen beschreiben. Aus den beobachteten Aktivitätsmerkmalen ergeben sich auf diese Weise folgende Grundstrukturen der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht:

- *Lehreraktivitäten ohne direkte Interaktion* mit den Kindern; dazu gehören u.a. Lehrervortrag, Erzählen einer Geschichte oder andere „Ansprachen“, organisatorische Anweisungen und allgemeine Aufgabenerläuterungen
- *direkte unterrichtsbezogene Lehrer-Schüler-Interaktionen*; dazu gehören u.a. Beantworten von Lehrerfragen, Unterrichtsgespräch, Vortrag von Schülern, darstellendes Spielen, Hausaufgaben kontrollieren
- *Schüler-Schüler-Interaktionen*, das bedeutet gemeinsames Arbeiten der Kinder als Partnerarbeit oder Arbeit in der Kleingruppe
- *Schüleraktivitäten ohne direkte Interaktion*, das bedeutet Einzelarbeit (z.B. Geschichte schreiben, Bearbeiten von Lückentexten oder anderen Arbeitsbögen, basteln)
- *nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten*, dazu gehören z.B. verspäteter Beginn, Anfangsunruhe, Frühstück, Unterbrechungen durch Streitereien, frühzeitiges Ende

(b) Qualität des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern

Die in der Unterrichtsbeobachtung erhobenen Einzelitems wurden aufgrund der inhaltlichen Zusammenhänge sowie mit Hilfe der Faktorenanalyse zu mehreren übergreifenden Dimensionen zusammengefasst. Darunter wiesen die nachfolgend aufgeführten Merkmalsdimensionen einen deutlichen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Förderkinder bzw. der ganzen Klasse auf:

• Direktivität des Lehrerverhaltens

Mit dieser Dimension wird das allgemeine Unterrichtsverhalten der Lehrerin gegenüber der Klasse erfasst. Während ein sehr direktiver Unterrichtsstil die Kinder in ihrer Lerntätigkeit einengt und zu einem überangepassten Verhalten führen kann, das eigene Lernwege verschließt, begünstigt hingegen ein ausgesprochener „Laisser-faire“-Stil eigene Initiativen der Kinder, bietet jedoch gleichzeitig Kindern mit gering ausgebildeter Lernstruktur zuwenig Orientierungshilfen, so dass diese überfordert werden können. Daher ist zu erwarten, dass ein mittleres Ausmaß an Direktivität den meisten Kindern genügend Hilfen bietet, ohne ihren Spielraum zu sehr einzuengen.

• Aufmerksamkeit der Lehrerin für die Abläufe in der Klasse

Diese Dimension betrifft die Reaktionen der Lehrerin auf sachliche Beiträge und auf persönliche Äußerungen der Kinder sowie auf Störungen. Sie schließt die *Aufmerksamkeit für individuelle Bedingungen der Kinder* und *affektiv-emotionale Abläufe in der Lerngruppe* sowie die *Aufmerksamkeit für Arbeitsabläufe in der Klasse* ein. Ein hohes Ausmaß an Aufmerksamkeit bedeutet u.a., dass die Lehrerin Ansprechperson für die Kinder ist, Unsicherheiten bemerkt, Hilfen anbietet; es bedeutet weiterhin, dass die Lehrerin Unruhe bemerkt und für Ruhe sorgt, klare

Anweisungen erteilt, dass sie das Unterrichtsgeschehen ständig „im Blick“ hat und auf Probleme schnell reagiert.

- Lehrer-Schüler-Interaktion

Hierunter wird das Ausmaß der verschiedenen persönlich-aufbauenden und sachlich-neutralen Formen der *Zuwendung der Lehrerin an einzelne Kinder* verstanden. Darunter fallen u.a. folgende Interaktionen: Die Lehrerin setzt sich neben ein Kind, gibt gezielte Hilfen zur Lösung, lobt, ermuntert, spornt an, erläutert Aufträge, variiert Aufgabenstellung, gibt ermutigende oder sachliche Rückmeldungen auf Beiträge der Kinder. Ausgeschlossen davon sind herabsetzende und tadelnde Bemerkungen.

- Lehrstofforientierung/Disziplin

Die Skala „Lehrstofforientiertheit“, mit der die Ausrichtung des Unterrichts auf Stoffvermittlung beurteilt wird, korreliert deutlich mit dem Merkmal „Disziplin“ während des Unterrichts. Beide wurden für die summarische Einschätzung der Lernförderlichkeit des Unterrichts herangezogen und bilden nach den Ergebnissen der Faktorenanalyse eine gemeinsame Dimension.

- Lern- und Arbeitsverhalten

Dieser Komplex wird durch mehrere Einzelmerkmale gebildet, die miteinander in Beziehung stehen. Dazu gehört das beobachtbare Arbeitsverhalten, mit dem Aspekte wie Konzentriertheit, Ablenkung, Nebenbeschäftigungen gemeint sind. Die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen umfasst solche Aspekte wie die sichtbare Mitwirkung der Kinder versus Lustlosigkeit, Lebhaftigkeit versus Zähigkeit der Lernaktivitäten, aktive Beteiligung versus Treibenlassen. Die Einschätzung des Arbeitseifers der Kinder wird ergänzt durch die Beurteilung des Vermeidungsverhaltens in verschiedenen Formen (z.B. mit Nachbarn über unterrichtsfremde Dinge reden; herumsuchen, ziellos blättern, beschäftigt tun; „träumen“). Schließlich wurde auch der Geräuschpegel in der Klasse (unter Berücksichtigung der mit der aktuellen Arbeitsweise verbundenen üblichen Geräuschkulisse) eingeschätzt.

- Soziales Klima

Zu den unter dieser Dimension zusammengefassten Einzelaspekten gehören vor allem die Einschätzung der gegenseitigen Unterstützung der Kinder, das Sozialverhalten der Kinder untereinander, die Häufigkeit von beobachtbaren Aggressionen und Streitereien. Darüber hinaus wurde der allgemeine Eindruck über die „Wärme der Atmosphäre“ in der Klasse beurteilt, und diese Einschätzung bezog u.a. auch den Umgang mit Regelverletzungen ein.

3.2.3.8.1 Zuverlässigkeit und Gültigkeit der ausgewählten Unterrichtsmerkmale für verschiedene Kriterien des Lernerfolgs

Zur Überprüfung der Validität der beobachteten Unterrichtsmerkmale wurden diese in Beziehung zu fünf verschiedenen Kriterien für den Lernerfolg in der Klasse gesetzt, die sich auf die Förderkinder oder auf die Klasse insgesamt beziehen.[88]

- Lernfortschritt der Förderkinder im Rechtschreiben von Klasse 1 nach Klasse 2
- Motivation der Förderkinder für Lesen und Schreiben
- Mittlerer Lernfortschritt der Klasse im Rechtschreiben von Klasse 1 nach Klasse 2
- Motivation der Klasse für Lesen und Schreiben (Mittelwert)
- Mittlerer Lernfortschritt der Klasse im Textschreiben von Klasse 1 nach Klasse 2

Tabelle 3.2.3.8.1 zeigt die Korrelationen dieser Lernerfolgskriterien mit ausgewählten Variablen der Unterrichtsbeobachtungen, die Interkorrelationen der Lernerfolgskriterien sowie als Maßstab für die Vorhersagevalidität die multiplen Korrelationen aller ausgewählten Unterrichtsvariablen mit den Lernerfolgskriterien, aus denen sich der jeweilige Anteil aufgeklärter Varianz der Kriteriumsvariablen ergibt.

Betrachtet man die einzelnen Korrelationswerte, so wird sofort deutlich, dass sich die individuellen Werte der Förderkinder für die Kriteriumsvariablen deutlich besser vorhersagen lassen als die Werte für die Klasse insgesamt. Dies erscheint einerseits plausibel, wenn man bedenkt, dass die Beobachter die Unterrichtsmerkmale insbesondere im Hinblick auf diese speziell ausgewählten Förderkinder beurteilen sollten. Das bedeutet, dass die Beobachtungsmerkmale im Hinblick auf die Förderkinder diagnostisch trennschärfer sein dürften als für die Klasse insgesamt, da hier durch die subjektive Bildung von Mittelwerten bei der Einschätzung Informationen verlorengehen. Darüber hinaus weisen die engeren Zusammenhänge bei den Förderkindern darauf hin, dass deren Lernfortschritt wesentlich enger an Merkmale des Unterrichts gebunden sind als für die übrigen Kinder der Klasse.

Zweitens wird deutlich, dass sich zwischen den Unterrichtsvariablen und den Werten für den Lernzuwachs im Rechtschreiben ein deutlich engerer Zusammenhang zeigt als zu den Werten für die Motivation im Lesen und Schreiben. Neben der vermutlich geringeren Stabilität des Merkmals „Motivation“ könnte dies auch mit der Operationalisierung dieser Kriteriumsvariablen zusammenhängen: Während für den Lernfortschritt im Rechtschreiben ein standardisierter Test herangezogen wurde, basiert die Variable „Motivation für Lesen und Schreiben“ auf der inhaltsanalytischen Auswertung der freien Äußerungen der Kinder im Autorenfragebogen (siehe Anhang A4 Schüler AuPo).

---

[88] Zur Operationalisierung der Lernerfolgskriterien siehe Kapitel 1.4.
Wegen der geringen Schreibfähigkeit der Förderkinder am Ende des ersten Schuljahres konnte der Wert für den Lernfortschritt im Textschreiben nur für die Klasse insgesamt bestimmt werden.

Tabelle 3.2.3.8.1: Korrelationen zwischen Unterrichtsmerkmalen und verschiedenen Kriterien für den Lernerfolg im zweiten Schuljahr (*)

	Förderkinder		Klasse insgesamt (Mittelwert)		
	Lernzuwachs Recht–schreiben	Motivation für Lesen u. Schreiben	Lernzuwachs Rechtschrei-ben	Motivation für Lesen u. Schreiben	Lernzuwachs Textschreiben
Lehrer- und Schüleraktivitäten					
Lehreraktivität (ohne direkte Interaktion)	.00	-.02	-.02	-.04	.11
Lehrer-Schüler-Interaktion	**.24**	.06	.15	.01	-.08
Schüleraktivität (ohne direkte Interaktion)	-.08	**.18**	**-.17**	.10	-.11
Schüler-Schüler-Interaktion	.10	**-.18**	.10	-.05	.12
nicht-unterrichtliche Aktivitäten	**-.36**	-.05	-.11	-.03	.06
Verhalten der Klassenlehrerin (KL)					
Lehrstil der KL (Direktivität)	.14	**–.18**	.00	.02	.00
Aufmerksamkeit der KL für die Klasse	**.33**	.11	-.02	-.01	.10
Zuwendung der KL an einzelne Kinder der Klasse	**.25**	.06	-.14	-.02	-.06
Ausmaß der Zuwendung der KL an FK	**.24**	-.09	.01	-.07	.11
Verhalten der Förderlehrerin (FL)					
Lehrstil der Förderlehrerin	.08	**-.39**	•	•	•
Aufmerksamkeit der FL für die FK	**.32**	**-.27**	•	•	•
Ausmaß der Zuwendung der FL an Förderkind	**.29**	-.04	•	•	•
Verhalten der Klasse insgesamt					
Lern- und Arbeitsverhalten der Klasse	**.19**	-.05	-.03	.02	-.03
Soziales Klima in der Klasse	**.32**	.04	-.03	.11	**.21**
Lehrstofforientiertheit/ Disziplin	**.17**	-.02	-.01	.05	-.07
Lern- und Arbeitsverhalten der FK	.00	-.08	•	•	•
Lernerfolgskriterien					
Förderkinder: Lernzuwachs Rechtschreiben	•	**.20**	**.47**	.10	.03
Förderkinder: Motivation f. Lesen u. Schreiben	**.20**	•	**.28**	**.47**	-.01
Klassenmittelwert: Lernzuwachs Rechtschreiben	**.47**	**.28**	•	**.23**	-.02
Klassenmittelwert: Motivat. f. Lesen u. Schreib.	.10	**.47**	**.23**	•	.08
Klassenmittelwert: Lernzuwachs Textschreiben	.03	-.01	-.02	.08	•
Vorhersagevalidität auf Kriteriumsvariable					
Multiple Korrelation mit Unterrichtsvariablen	**.81**	**.52**	**.57**	**.46**	**.47**
Varianzaufklärung durch Unterrichtsmerkmale	66 %	27 %	32 %	21 %	22 %

(*) Korrelationswerte über .17 sind statistisch signifikant ($p < .05$), über .27 hochsignifikant ($p < .01$).

Weiter lässt sich erkennen, dass sich die mittleren Lernfortschritte im Textschreiben ebenfalls weniger gut aufgrund der Unterrichtsvariablen vorhersagen lassen als die entsprechenden Zuwächse in der Rechtschreibung. Neben der generell weniger standardisierbaren Operationalisierung der Variablen „Textqualität“ kommt hinzu, dass die Ausgangsleistungen für die Lernfortschrittsvergleiche am Ende der Klasse 1 wegen der insgesamt noch relativ geringen Fähigkeit zum Textschreiben („Bodeneffekt“) mit einer größeren Unsicherheit behaftet sind als die Erfassung der Textleistungen in späteren Schuljahren. Während die Kriteriumsvariablen Lernfortschritt im Rechtschreiben und Motivation für Lesen und Schreiben sowohl im Verhältnis von Förderkindern und Klassenmittelwerten als auch jeweils untereinander signifikant korrelieren,

zeigen sich zwischen dem Lernfortschritt im Textschreiben und den übrigen Kriteriumsvariablen keine signifikanten Korrelationen.

Bis auf einzelne Ausnahmen ergeben sich zwischen den Unterrichtsmerkmalen und den Kriteriumswerten für Förderkinder und Gesamtklasse gleichförmige Korrelationsmuster. Das bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen Lernzuwachs und Motivation der Förderkinder und den Merkmalen des (Förder-) Unterrichts zwar enger ist als hinsichtlich der übrigen Kinder der Klasse, jedoch erweisen sich offenbar in den meisten Fällen dieselben Unterrichtsmerkmale als lernförderlich – wenngleich in deutlich unterschiedlichem Ausmaß. Eine Ausnahme bildet hier das Unterrichtsmerkmal „Zuwendung der Klassenlehrerin an einzelne Kinder“, das mit dem Lernfortschritt der Förderkinder positiv, mit dem mittleren Lernfortschritt der Klasse jedoch negativ korreliert ist. Eine plausible Erklärung hierfür wäre, dass die Förderkinder von einer vermehrten individuellen Zuwendung wohl profitieren, das Gros der übrigen Kinder jedoch nicht, da die Hinwendung der Klassenlehrerin zu einzelnen Kindern eine Verringerung der Gesamtsteuerung des Unterrichts durch die Lehrerin zur Folge hat: Im Extremfall löst sich die Klassenführung in der Betreuung einzelner Kinder auf.

Grundsätzlich anders stellen sich die Beziehungen zwischen Unterrichtsmerkmalen und den Kriteriumsvariablen Lernfortschritt im Rechtschreiben und Motivation für Lesen und Schreiben dar, denn die Richtungen der Korrelationen sind teilweise deutlich gegenläufig. Das bedeutet kausal formuliert –‚dass Unterrichtsmerkmale, die den Lernfortschritt im Rechtschreiben vermutlich signifikant begünstigen, die Motivation der Kinder für Lesen und Schreiben eher dämpfen – und umgekehrt. Dies betrifft die Art der Schüleraktivität (Einzelarbeit wird von den Förderkindern offenbar mehrheitlich als motivierender empfunden als Gruppenarbeit), den Lehrstil und die Kontrolle der Lehrer (Direktivität und Wachsamkeit fördert den Lernerfolg, dämpft jedoch die Motivation). Dies könnte den Eindruck erwecken, als seien Leistungsförderung und Motivation der Kinder gegensätzliche Aspekte des Unterrichts.

Dabei darf man jedoch nicht außer acht lassen, dass Lernzuwachs im Rechtschreiben und Motivation der Kinder für Lesen und Schreiben insgesamt signifikant korrelieren. Das weist darauf hin, dass – zumindest über längere Zeit hinweg – die Motivation und das Erleben von Lernerfolg eine untrennbare Einheit bilden. Dies gilt für die Förderkinder ebenso wie für die übrigen Kinder der Klasse.

• Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Interaktionen und Lernerfolg

Bei der Bewertung der Höhe dieser Korrelationskoeffizienten, die insgesamt relativ gering ausfallen, ist zu bedenken, dass die Werte für die Zeitanteile der verschiedenen Lehrer-Schüler-Interaktionen Schätzungen für das Verhalten der Mehrzahl der Kinder in der Klasse darstellen, die auf der Beobachtung von jeweils nur zwei einzelnen Schulstunden in jeder Klasse beruhen. Der

Lernzuwachs in der Rechtschreibung betrifft hingegen den Unterricht im gesamten Schuljahr. Eine signifikante Korrelation sagt demnach aus, dass die äußerlich beobachtbaren Beziehungsstrukturen relevante Aspekte des normalen Unterrichts repräsentieren, die überzufällig mit dem Lernerfolg der Kinder zusammenhängen. Unter diesen Prämissen lassen sich aufgrund der Korrelationsergebnisse Aussagen über lerneffektive unterrichtliche Aktivitätsmuster begründen.

Die Korrelationen des Lernerfolgs mit den Zeitanteilen der verschiedenen Interaktionstypen spricht eine deutliche Sprache: Während Lehreraktivitäten ohne direkte Interaktion mit den Kindern keinen erkennbaren Zusammenhang mit dem Lernzuwachs zeigen, weist der Anteil der unterrichtsbezogenen Lehrer-Schüler-Interaktionen einen signifikanten Korrelationswert auf. Zwischen den unterrichtsbezogenen Schüler-Schüler-Interaktionen und dem Lernzuwachs ergeben sich nur schwache positive Beziehungen, dagegen zeigt der Anteil der Schüleraktivitäten ohne direkte Interaktion eine negative Korrelation zum Lernerfolg auf. Deutlich erweist sich der Zusammenhang mit dem Zeitanteil nicht unterrichtsbezogener Aktivitäten als umgekehrt proportional mit dem Lernzuwachs.[89]

Das Muster dieser Korrelationsergebnisse lässt sich problemlos mit theoretischen Annahmen der pädagogischen Psychologie in Übereinstimmung bringen: Am meisten profitieren die Kinder von der direkten Interaktion mit der Lehrerin – jedoch nur, wenn diese sich direkt den Kindern zuwendet. Verbringen die Kinder im Unterricht eine längere Zeit mit Einzelarbeit, bei der sie nicht direkt von der Erfahrung und Hilfe anderer Personen profitieren können, sinkt der Lernerfolg. Für die gegenseitige Interaktion mit den Mitschülern ist insgesamt nur ein relativ schwacher Lernzuwachs zu erwarten, da die Interaktion in der Regel nicht systematisch und pädagogisch ausgerichtet ist. Und die Tatsache, dass ein größerer Zeitanteil von nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten den potentiellen Lernzuwachs mindert, stellt fast schon eine Trivialität dar. Aufschlußreich ist jedoch, dass sich diese Zusammenhänge mit einem relativ geringen Beobachtungsaufwand und wenigen Testergebnissen auch quantitativ belegen lassen.

Die Korrelationen fallen für die Förderkindern höher aus als für den mittleren Lernzuwachs in der Klasse. Dies unterstreicht einmal mehr, dass die Lernentwicklung von Kindern mit Lernschwierigkeiten stärker mit Merkmalen der Unterrichtsgestaltung zusammenhängt als die Lernentwicklung der übrigen Kinder. Kausal interpretiert bedeutet dies, dass der Lernerfolg der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten stärker von den unterrichtlichen Bedingungen abhängig ist.

---

[89] Der deutliche Zusammenhang zwischen dem Zeitanteil nicht unterrichtlicher Aktivitäten und Lernzuwachs wird plausibel, wenn man die in den beobachteten Schulstunden gefundenen Unterschiede auf das ganze Schuljahr hochrechnet: Bei angenommenen 5 Deutschstunden pro Woche und 40 Schulwochen im Jahr würde der Unterschied zwischen einer Klasse mit optimaler Lernzeitnutzung (ohne nicht-unterrichtliche Aktivitäten) und der höchsten gefunden Zeit für nicht-unterrichtliche Aktivitäten von 15 Minuten eine Gesamtzahl von 67 Schulstunden ausmachen. Lässt man einen solchen Extremfall außer acht und betrachtet nur die Werte, die innerhalb einer Standardabweichung um den empirisch ermittelten Durchschnittswert von 4,9 Minuten liegen – also den Streuungsbereich, in dem ca. zwei Drittel aller Unterrichtsstunden liegen – so ergibt sich auf das Jahr bezogen immerhin ein rechnerischer Unterschied von 18,2 Schulstunden.

3.2.3.8.2 Unterrichtsmerkmale und Lernerfolg im Rechtschreiben

Aufgrund der besseren Operationalisierung und der deutlich höheren Korrelationen mit den Unterrichtsvariablen werden die Analysen des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg anhand der Kriteriumsvariablen Lernerfolg im Rechtschreiben – für die Förderkinder und für die gesamte Klasse – durchgeführt.

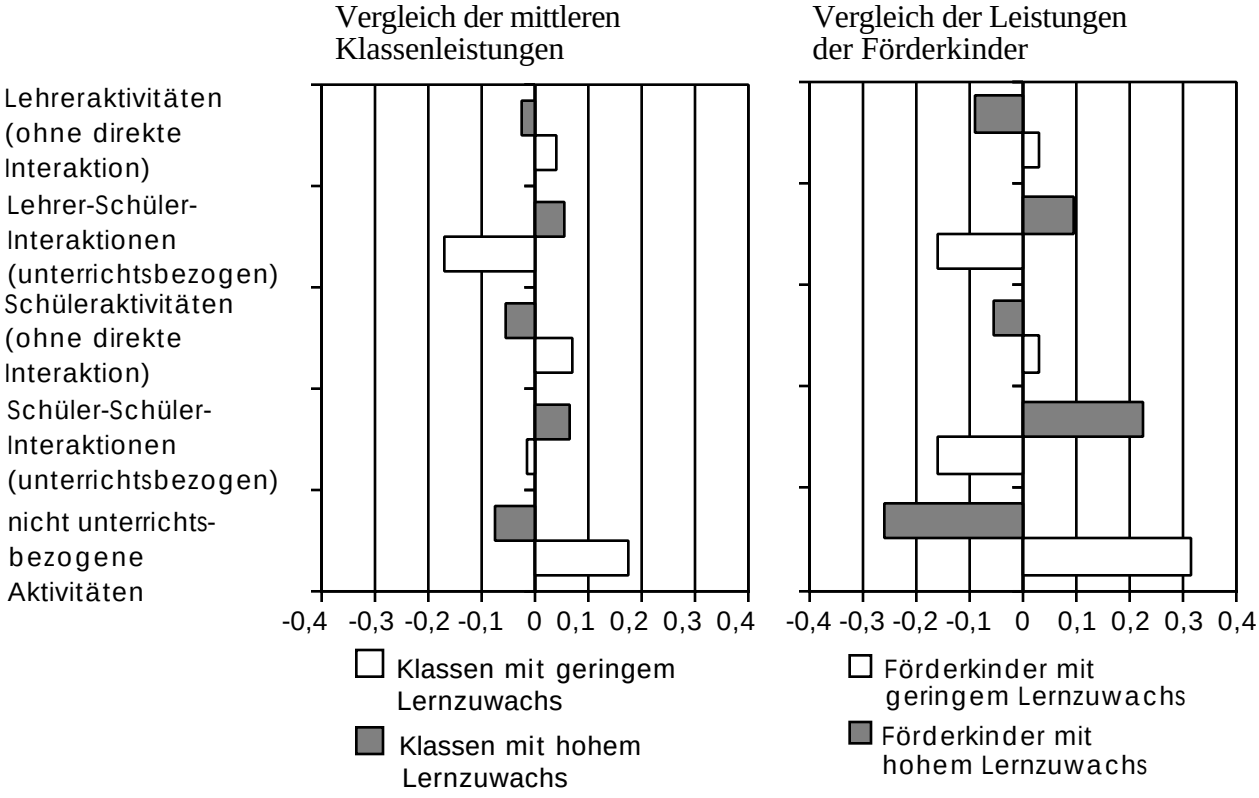
- Anteil der Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht

Um den Zusammenhang der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten mit dem Lernerfolg zu untersuchen, wurden die Ergebnisse der Gruppen mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg verglichen. Um das Ausmaß der Mittelwertunterschiede bei den verschiedenen Aktivitäten direkt vergleichen zu können, wurden die ermittelten Zeiten in standardisierte z-Werte (M = 0, s = 1) umgewandelt. Abbildung 3.2.3.8.2.1 zeigt die durchschnittlichen z-transformierten Werte der jeweiligen Vergleichsgruppen.

Beide Vergleiche – sowohl bezogen auf den durchschnittlichen Leistungszuwachs der Klassen als auch bezogen auf den Lernfortschritt der Förderkinder – ergeben dasselbe Beziehungsmuster zwischen Unterrichtsaktivitäten und Lernerfolg. Allerdings erweist sich dieser Zusammenhang bei den Förderkindern als deutlich stärker, d.h., die Unterschiede zwischen den Gruppen fallen bei den Förderkindern höher aus. Dies unterstreicht, dass der Lernfortschritt von Kindern mit Lernschwierigkeiten stärker mit Merkmalen der Unterrichtsgestaltung zusammenhängt als die Lernentwicklung der übrigen Kinder. Kausal interpretiert bedeutet dies, dass der Lernerfolg der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten stärker von den unterrichtlichen Bedingungen abhängt.

Aufgrund der zeitlichen Strukturen lässt sich ein lernförderlicher Unterricht idealtypisch beschreiben: Das Ausmaß der Lehreraktivitäten ohne direkte Interaktion mit den Kindern sollte relativ gering ausfallen, statt dessen sollte die Lehrerin so häufig wie möglich direkt mit den Kindern (einzeln oder in Gruppen) interagieren. Schüleraktivitäten, in denen die Kinder allein arbeiten, sollten zeitlich eng begrenzt werden. Statt dessen sollten Schüleraktivitäten häufiger in der Form stattfinden, dass die Handlungen der Kinder aufeinander bezogen sind. Insbesondere sollte die Dauer der nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten soweit wie möglich eingeschränkt werden.

Abbildung 3.2.3.8.2.1: Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht und Lernerfolg



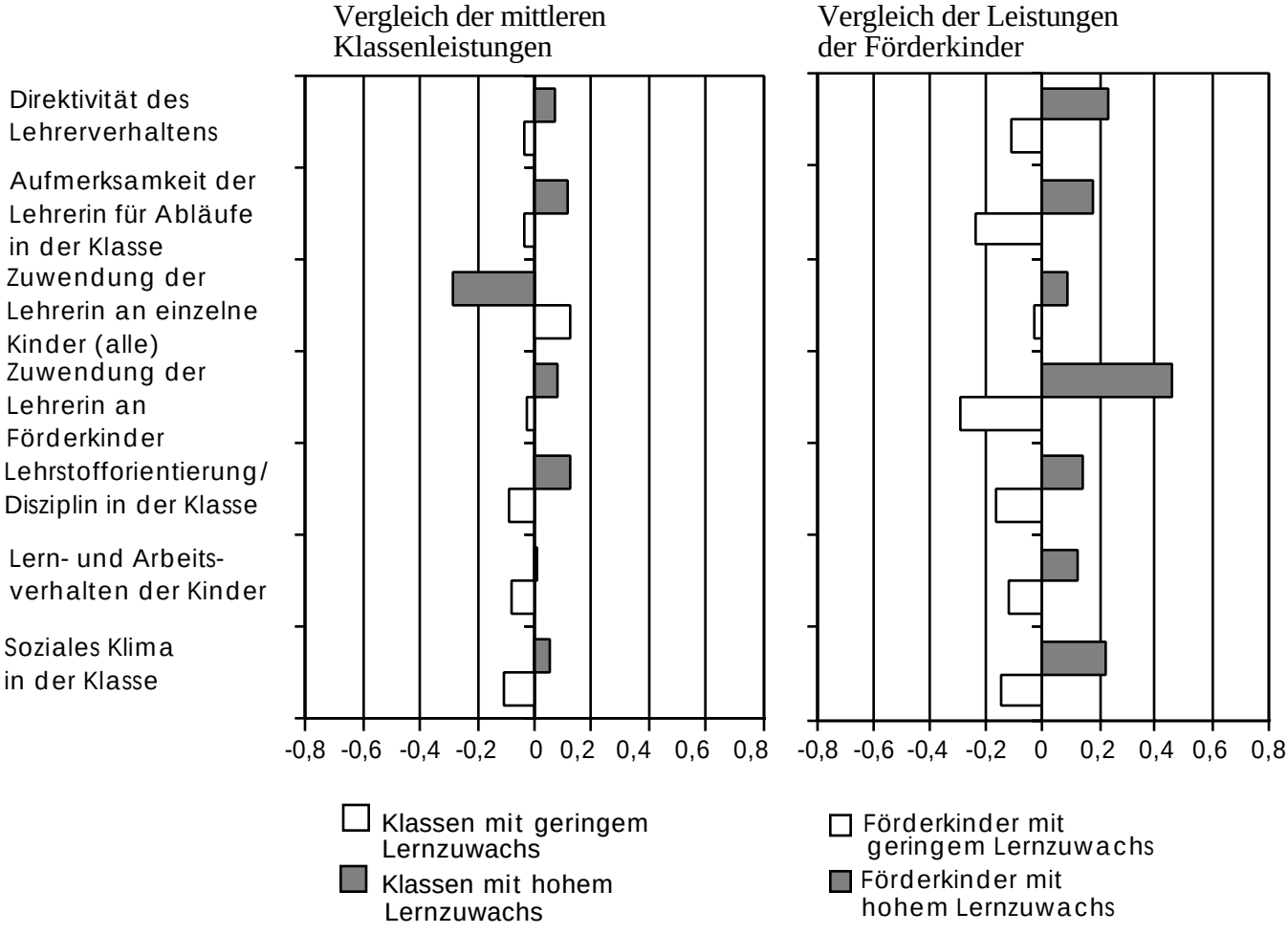
Das Muster dieser Vergleichsergebnisse lässt sich mit einschlägigen Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie in Übereinstimmung bringen: Die Kinder profitieren beim Lernen von der Interaktion mit der Lehrerin – allerdings nur, wenn diese sich ihnen direkt zuwendet, indem sie ihnen gezielte Erklärungen, individuelle Hilfen, persönliche oder sachliche Rückmeldungen gibt. Verbringen die Kinder im Unterricht längere Zeit mit Einzelarbeit, bei der sie nicht direkt von der Erfahrung und Hilfe anderer Personen profitieren können und keine Rückmeldungen bekommen, sinkt die Motivation und die Konzentration und damit der Lernerfolg. Von der Kooperation mit Mitschülern profitieren insbesondere die lernschwächeren Kinder, sofern diese unterrichtsbezogen ist. Zwar ist diese Schüler-Schüler-Interaktion nicht wie diejenige mit der Lehrerin systematisch und pädagogisch ausgerichtet, jedoch stützt sie gerade bei Lernschwierigkeiten die Motivation und kann durchaus durch wertvolle Anregungen weiterhelfen, während die Kinder während der Einzelarbeit sich selbst überlassen sind. Das Ergebnis, dass ein höherer Zeitanteil nicht unterrichtsbezogener Aktivitäten den potentiellen Lernzuwachs mindert, leuchtet unmittelbar ein, denn dadurch wird die Möglichkeit, die Unterrichtszeit lernproduktiv zu nutzen, eingeschränkt.

- Qualität des Unterrichtsverhalten von Lehrern und Schülern

Zur Untersuchung der Relevanz dieser Dimensionen für den Lernerfolg werden wiederum die Ergebnisse der Gruppen mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg verglichen. Bei den Wer-

ten handelt es sich um Faktorwerte, die einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweisen. Abbildung 3 zeigt die durchschnittlichen Werte der jeweiligen Vergleichsgruppen.

Abbildung 3.2.3.8.2.2: Merkmale des Unterrichtsverhaltens und Lernerfolg



Bis auf eine Ausnahme ergeben sich für den Vergleich der Klassenmittelwerte und der Leistungen der Förderkinder gleichgerichtete Beziehungsmuster zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg. Fasst man die in Abbildung 3 dargestellten Ergebnisse zusammen, so lassen sich für die Klassen insgesamt sowie für die Förderkinder folgende Tendenzen ablesen, die den Unterricht der Klassen bzw. Förderkinder kennzeichnen, die einen höheren Lernzuwachs im Rechtschreiben aufweisen:

Auf Seiten der *Lehrerin* zeigt sich im lernförderlichen Unterricht

- ein höheres Ausmaß an Direktivität des Lehrerverhaltens
- eine höhere Aufmerksamkeit für die Abläufe in der Klasse

- ein höheres Ausmaß an Zuwendung an die Förderkinder, jedoch eher weniger Einzelzuwendungen an die übrigen Kinder
- eine stärkere Orientierung auf den Lehrstoff und ein stärkeres Einfordern von Disziplin

Widersprüchlich erweist sich auf den ersten Blick das Ausmaß der Zuwendung der Lehrerin an die übrigen Kinder in der Klasse: Während dieses Ausmaß im Vergleich der Klassenmittelwerte bei erfolgreicher lernenden Klassen eher niedriger ausfällt, ist im Vergleich der Förderkinder auch das Ausmaß an die übrigen Kinder im Unterricht der erfolgreicher lernenden Förderkinder geringfügig höher. Eine Erklärung für diesen Widerspruch wäre, dass die übrigen Kinder in der Klasse – im Gegensatz zu den Förderkindern – die individuelle Zuwendung der Lehrerin weniger benötigen, und dass ein sehr starkes Eingehen der Lehrerin auf die einzelnen Kinder den Lernfortschritt der gesamten Klasse dann eher hemmt, weil sie den meisten Kindern damit weniger zur Verfügung steht (mit ungünstigen Auswirkungen auf das Lernverhalten). Bemerkenswert erscheint, dass das Ausmaß der Zuwendung der Lehrerin an die Förderkinder nicht nur für diese selbst, sondern für die Klasse insgesamt lernförderlich zu sein scheint. Darin manifestiert sich offenbar die generelle Tendenz der Lehrerin, sich insbesondere den förderbedürftigen Kindern zuzuwenden, und dies ist auch für andere Kinder, die (zeitweise) Lernschwierigkeiten haben, von Gewinn. Zudem wirkt die Lehrerin damit als Modell für gegenseitige Unterstützung. Diese Tendenz schließt eine gewisse diagnostische Kompetenz sowie eine Schwerpunktsetzung bei der Zuwendung ein – im Unterschied zur Tendenz, dass sich die Lehrerin den einzelnen Kindern unabhängig vom Ausmaß ihrer Lernschwierigkeiten zuwendet. Letzteres scheint bezogen auf die Klasse – weniger lernwirksam zu sein.

Auf Seiten der *Kinder* zeigt sich im lernförderlichen Unterricht

- ein günstigeres Arbeits- und Sozialverhalten sowie
- ein besseres soziales Klima in der Klasse

Wiederum sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Förderkinder insgesamt deutlicher ausgeprägt, d.h., der Lernfortschritt dieser Kinder zeigt einen engeren Zusammenhang mit Merkmalen des Unterrichts.[90] Dies betrifft insbesondere das Ausmaß der Zuwendung an die Förderkinder sowie die Ausprägung des Lern- und Arbeitsverhaltens und des sozialen Klimas in der Klasse. Dies zeigt, dass die Merkmale lernförderlichen Unterrichts für alle Kinder weitgehend gleich zu sein scheinen, jedoch ist ihre Relevanz für den Lernfortschritt bei den Kindern mit Lernschwierigkeiten erheblich höher.

---

[90] Dies wird auch durch die Korrelation zwischen den Einzelmerkmalen und dem Ausmaß des Lernzuwachses bestätigt: Die multiple Korrelation zwischen den in die dargestellten Gruppenvergleiche eingehenden Variablen und dem Lernerfolg im Rechtschreiben ergibt für den mittleren Lernzuwachs der Klassen einen Wert von R = .65, d.h., ca. 43 Prozent des mittleren Lernzuwachses der Klassen sind auf diese Weise vorhersagbar. Für die Förderkinder beträgt der betreffende multiple Korrelationskoeffizient immerhin .77, d.h., die Unterschiede des Lernzuwachses innerhalb eines ganzen Schuljahres lassen sich damit sogar zu 59 Prozent aufklären.

3.2.3.8.3 Zusammenfassender Vergleich verschiedener Formen des Klassen- und Förderunterrichts

Nachdem sich aus dem Vergleich zwischen Gruppen mit mehr bzw. weniger Lernzuwachs Hinweise auf lernförderliche Merkmale ableiten ließen, wurden die verschiedenen Formen des (Förder-) Unterrichts daraufhin analysiert, in welchem Ausmaß dort diese Merkmale realisiert werden.

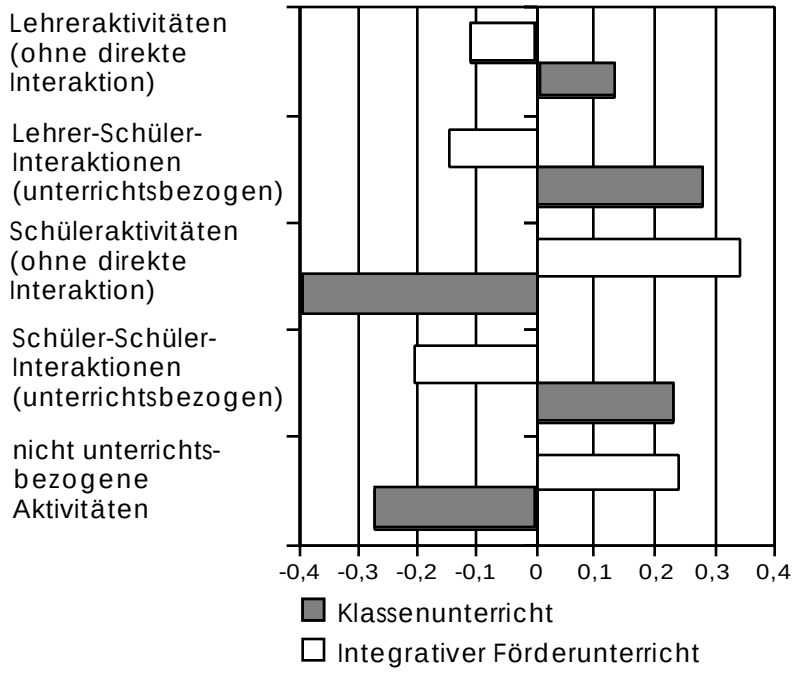
Beim Vergleich der Unterrichtsmerkmale zwischen Klassen mit SB bzw. einer anderen Förderlehrerin (FL) und Klassen ohne SB bzw. FL muss berücksichtigt werden, dass *in den Klassen mit FL* in der Regel *zwei Lehrpersonen* anwesend sind, während *in den Klassen ohne FL* die *Klassenlehrerin meist allein* ist. Die „Verdoppelung der Lehr–Kraft“ müsste erwartungsgemäß deutliche Auswirkungen insbesondere auf interaktive Aspekte des Unterrichts (z.B. das Ausmaß an Zuwendung zu einzelnen Kindern) haben. Infolgedessen ist ein direkter Vergleich zwischen Kindern in Klassen mit bzw. ohne FL gewissermaßen „unfair“.

Eine direkte Beziehung zwischen den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen und dem Lernerfolg wird dadurch erschwert, dass die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen erfassten Merkmale lediglich einen kleinen Teil der auf den Lernerfolg wirkenden Unterrichtsbedingungen in den einzelnen Klassen betreffen. So kann es beispielsweise in manchen Klassen, in denen eine integrative Form der Förderung beobachtet wurde, vorkommen, dass an anderen Tagen auch eine gezielte Förderung außerhalb der Klasse stattfindet, ohne dass dies in die Unterrichtsbeobachtungen eingeht. Im Unterschied zur bilanzierenden Evaluation der Lerneffekte bei einzelnen Kindern (siehe dazu Kapitel 6) und in ganzen Klassen (siehe Kapitel 4) bleiben auf diese Weise trotz der Detailliertheit der Unterrichtsbeobachtungen manche Faktoren, die durchaus Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowohl der Kinder mit besonderem Förderbedarf als auch der gesamten Klasse haben können, unberücksichtigt. Daher müssen die folgenden Ergebnisse der vergleichenden Unterrichtsanalyse als vorläufige Wirkungsmuster von Merkmalen verschiedener Typen des (Förder-) Unterrichts interpretiert werden, die es in experimentellen Untersuchungen gezielt zu überprüfen gilt.

- Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht mit bzw. ohne Förderlehrerin

Der folgende Vergleich der Zeitanteile für die Lehrer- und Schüleraktivitäten bezieht sich zunächst nur auf den Unterricht, in dem die Klassenlehrerin mit bzw. ohne zusätzliche Förderlehrerin eine ganze Klasse betreut. Ein direkter Vergleich mit dem externen Förderunterricht, in dem eine Förderlehrerin eine Kleingruppe unterrichtet, erscheint unangemessen, da sich wegen des unmittelbaren Kontakts zwischen Lehrerin und Kindern die einzelnen Interaktionsformen anders darstellen als in der Klasse. Denn im Kleingruppenunterricht finden praktisch alle Lehrer- und Schüleraktivitäten in direkter Interaktion mit den anderen Personen statt. Deshalb beziehen sich die Angaben in Abbildung 3.2.3.8.3.1 nur auf den Klassenunterricht.

Abbildung 3.2.3.8.3.1: Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht mit bzw. ohne zusätzliche Förderlehrerin

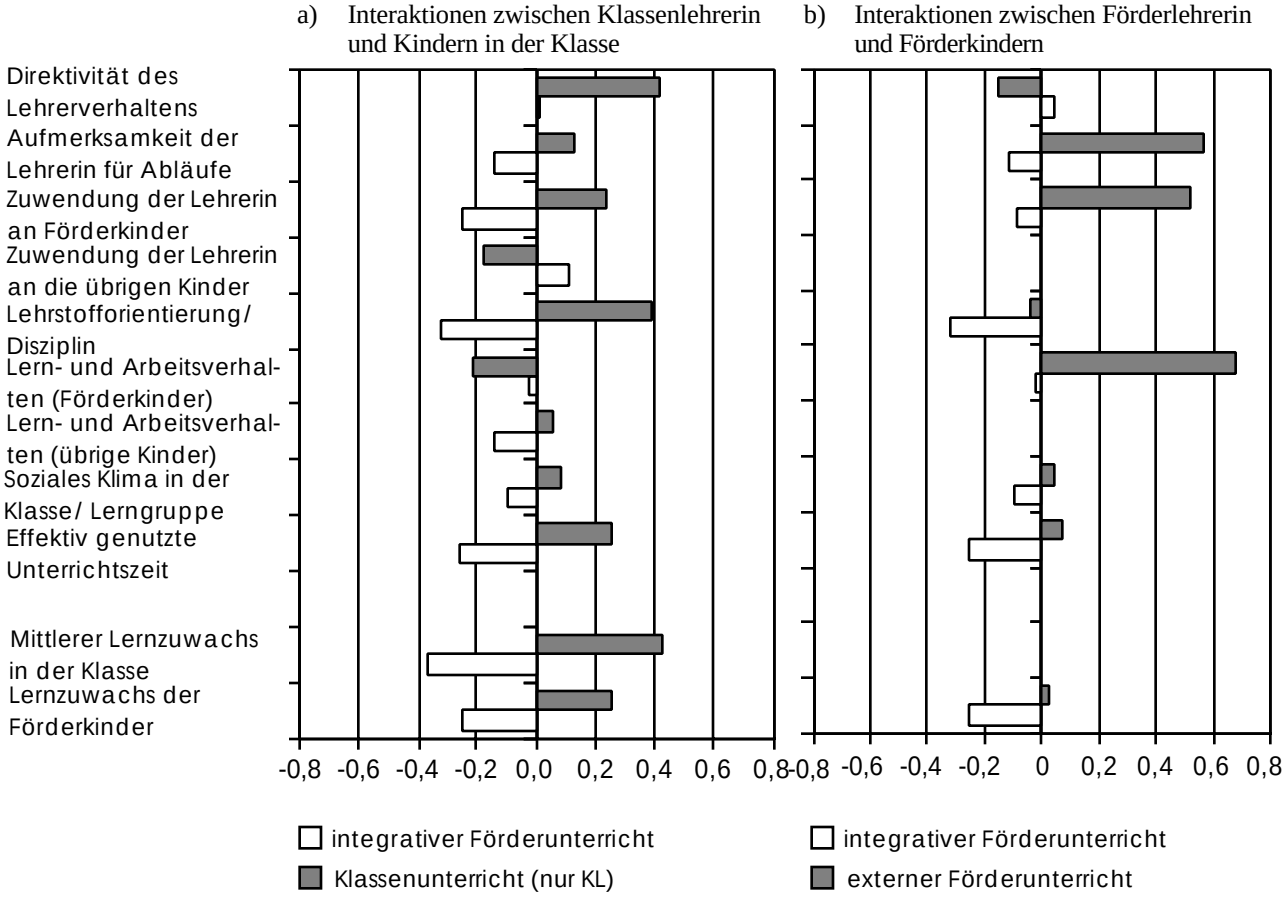


Zwischen den beiden Typen des Klassenunterrichts ergeben sich hinsichtlich der mittleren Ausprägung der Interaktionen hochsignifikante Unterschiede: Im Klassenunterricht mit nur einer Lehrkraft (KU) werden mehr Lehreraktivitäten (mit und ohne direkte Interaktion mit den Kindern) beobachtet. Von Seiten der Lehrer finden demnach im integrativen Förderunterricht (IF) weniger unterrichtsbezogene Interaktionen statt, obwohl hier eine zusätzliche Lehrerin zur Verfügung steht. Bei der zeitlichen Verteilung der Schüleraktivitäten ergeben sich gegensätzliche Muster: Im Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin (KU) wird ein deutlich geringeres Ausmaß an Schüleraktivitäten ohne Interaktion (Einzelarbeit) und dafür ein höherer Anteil von Schüler-Schüler-Aktivitäten (Gruppenarbeit) beobachtet. Darüber hinaus werden beim Unterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin deutlich weniger nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten registriert. Vergleicht man die beiden Interaktionsmuster, die sich aus den Mittelwerten beider Unterrichtstypen ergeben, so weist der Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin deutlich mehr Ähnlichkeit mit einem idealtypisch als lernförderlich anzusehenden Unterricht aus.

• Lehrer- und Schülerverhalten im (Förder-) Unterricht

Bei der Analyse des Lehrer- und Schülerverhaltens in den verschiedenen Formen des Unterrichts wurde unterschieden zwischen (a) Unterrichtssituationen, in denen die Klassenlehrerin und alle Kinder der Klasse interagieren (Klassenunterricht mit bzw. ohne zusätzliche Förderlehrerin), und (b) solchen Situationen, in denen die Aktivitäten von Förderlehrerin und Förderkind aufeinander bezogen sind (integrativer und externer Förderunterricht). Die Ergebnisse zeigen die Abbildungen 3.2.3.8.3.2a) und b)

Abbildung 3.2.3.8.3.2: Merkmale des Unterrichtsverhaltens in verschiedenen Formen des Klassen- und Förderunterrichts



(a) Vergleich der *Interaktionen zwischen Klassenlehrerin und Kindern im Klassenunterricht*: Im Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin weist das Verhalten der Klassenlehrerin im Durchschnitt ein höheres Maß an Direktivität auf, und die Lehrerin zeigt mehr Aufmerksamkeit für die Abläufe in der Klasse. Die Klassenlehrerin wendet sich häufiger den Förderkindern und weniger den übrigen Kindern zu, wenn sie den Klassenunterricht allein führt. Ebenfalls wird im Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin ein höheres Ausmaß an Lehrstofforientiertheit und Disziplin beobachtet. Bei der Beurteilung des Lern- und Arbeitsverhaltens ergeben sich im Vergleich der beiden Typen des Klassenunterrichts unterschiedliche Tendenzen: Den Förderkindern wird im Klassenunterricht mit nur einer Lehrerin ein eher ungünstiges Lernverhalten attestiert, während das Arbeitsverhalten der übrigen Kinder hier als etwas vorteilhafter eingeschätzt wird. Dasselbe gilt für das soziale Klima in der Klasse. Die deutlichen Unterschiede hinsichtlich der effektiv genutzten Lernzeit wurden bereits oben beim Vergleich der Unterrichtsaktivitäten erwähnt.

(b) Vergleich der *Interaktionen zwischen Förderlehrerin und Förderkindern*: Beim Vergleich der beiden Formen des Förderunterrichts ergeben sich hinsichtlich der meisten beobachteten Merkmale Vorteile zugunsten des externen Förderunterrichts: Zwar wird die Direktivität des Verhal-

tens der Förderlehrerin als etwas geringer eingeschätzt, allerdings bedarf es beim Förderunterricht in der Kleingruppe vermutlich auch weniger Lehrervorgaben, da die Lehr-Lern-Situation überschaubarer ist. Vermutlich aus denselben Gründen wird im externen Förderunterricht deutlich mehr Aufmerksamkeit der Förderlehrerin für die Abläufe in der Lerngruppe und ein höheres Maß an Zuwendung gegenüber den Förderkindern beobachtet. Die Tatsache, dass die Orientierung auf den Lehrstoff und die Disziplin in beiden Formen des Förderunterrichts als geringer eingeschätzt wird als im Klassenunterricht mit nur einer Lehrerin, liegt vermutlich darin begründet, dass sich der Förderunterricht generell stärker als der Klassenunterricht an den persönlichen Bedürfnissen und Befindlichkeiten der Förderkinder ausrichtet. Im Vergleich der beiden Formen des Förderunterrichts erhält die externen Förderstunden im Mittel diesbezüglich höhere Bewertungen. Ebenfalls wird das Lern- und Arbeitsverhalten der Förderkinder während der externen Förderstunden als deutlich produktiver eingeschätzt, und es wird ein durchschnittlich höherer Anteil effektiv genutzter Unterrichtszeit ermittelt.

Setzt man die in beiden Formen des Förderunterrichts ermittelten Werte für die Unterrichtsmerkmale mit den idealtypisch zu erwartenden Werten eines lerneffektiven Förderunterrichts in Beziehung, so ergibt sich für den externen Förderunterricht eine deutlich größere Übereinstimmung mit der vermutlich lernförderlichen Merkmalsstruktur.

Die aufgrund der Vergleiche bezüglich der Unterrichtsmerkmale zu vermutende höhere Lerneffektivität des Klassenunterrichts ohne zusätzliche Förderlehrerin sowie des externen Förderunterrichts gegenüber der integrativen Form des Förderunterrichts wird durch die Ergebnisse des *direkten Vergleichs des Lernzuwachses* klar bestätigt: Sowohl die Werte für den mittleren Lernzuwachs in den Klassen ($p < .000$) als auch für die Förderkinder ($p < .04$) ergeben klar signifikante Unterschiede, die zuungunsten der integrativen Form des Förderunterrichts ausfallen.

3.2.3.8.4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ wurden verschiedene Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts im zweiten Schuljahr durch externe Beobachter erhoben und mit dem Lernzuwachs der Förderkinder sowie der übrigen Kinder der Klasse in der Rechtschreibung in Beziehung gesetzt.

Hinsichtlich der Vor- und Nachteile der verschiedenen Formen des (Förder-) Unterrichts gibt es unter den Pädagogen unterschiedliche Ansichten. Aufgrund bestimmter Nachteile des externen Förderunterrichts (u.a. mögliche soziale Stigmatisierung, Versäumnis des Klassenunterrichts, Gefahr des Abschiebens der Verantwortung) wurde im Rahmen des Hamburger Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) auch die integrative Form des Förderunterrichts erprobt. Während beim externen Förderunterricht die Förderkinder aus der Klasse heraus zur Förderlehrerin gehen, kommt diese bei der integrativen Form zur Betreuung der Förderkinder in die

Klasse und unterstützt die Klassenlehrerin. Die Mehrheit der befragten Hamburger Lehrer stimmt der integrativen Förderung in Form des kooperativen Klassenunterrichts zu, und die Zustimmung ist unter den Lehrern, die bereits über praktische Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform verfügen, größer als unter den übrigen Lehrern.

Die Überprüfung der Lerneffektivität verschiedener Formen des Klassen- und Förderunterrichts im zweiten Schuljahr erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurden einige beobachtbare Merkmale des Unterrichts auf ihre Lernwirksamkeit untersucht, indem deren Ausprägung im Unterricht von Klassen verglichen wurde, deren Lernzuwachs – bezogen auf die ganze Klasse sowie auf die Förderkinder – hoch bzw. niedrig ausfiel. Sodann wurde analysiert, inwieweit sich die einzelnen Unterrichtsformen hinsichtlich dieser lernförderlichen Merkmale und des tatsächlichen Lernzuwachses unterscheiden. Dabei ergibt sich, dass die integrative Form des Förderunterrichts bzw. der kooperative Unterricht durch zwei Lehrer in der Klasse gegenüber dem Klassenunterricht ohne zusätzliche Förderlehrerin sowie dem externen Förderunterricht hinsichtlich der beobachteten Merkmale insgesamt weniger lernförderlich erscheint und im Durchschnitt auch einen geringeren Lernzuwachs der betreffenden Klassen bzw. der Förderkinder verzeichnet.

Welche Gründe gibt es, dass die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrkräften in der Klasse keine Vermehrung der Lehr-Kräfte zur Folge hat, sondern dass anstelle der erhofften Synergieeffekte in vielen Fällen offenbar eher eine Verminderung der Lernwirkungen eintritt?

Ein Nachteil des integrativen Förderunterrichts besteht offenbar darin, dass die Aufmerksamkeit der Förderlehrerin sich nicht – wie im externen Förderunterricht – nur auf die Förderkinder richtet, sondern dass sie im Rahmen des Klassenunterrichts auch andere Kinder betreut. Dies geht häufig zu Lasten der Förderkinder. Die Mitwirkung einer zusätzlichen Förderlehrerin kann jedoch auch für den Klassenunterricht nachteilig sein, weil die Beziehungsstruktur komplexer und dadurch die Orientierung der Kinder erschwert wird. Bei Anwesenheit von zwei Lehrkräften in der Klasse wird außerdem – vermutlich infolge des komplizierteren Klassenmanagements – ein größerer Teil der Unterrichtszeit für nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten verwendet. Zudem scheinen die Lehrkräfte im kooperativen Unterricht stärker offene und individualisierende Lernformen (wie Einzelarbeit) zu praktizieren, die unter den gegebenen Bedingungen gerade für Kinder mit Lernschwierigkeiten und ungünstigem Arbeitsverhalten zuwenig lernförderliche Interaktionen (Lösungshilfen, Rückmeldungen) eröffnen, wenn sich die Lehrerin nicht immer wieder in kürzeren Abständen zuwendet.

Auch für die Kinder ohne manifeste Lernschwierigkeiten erweisen sich in diesem Alter längere Phasen der Einzelarbeit ebensowenig als lerneffektiv wie die Bevorzugung der Einzelzuwendung, da in beiden Fällen die Zeitspanne leicht überschritten wird, in der die Kinder motiviert und konzentriert arbeiten können. Die insbesondere im Klassenunterricht ohne Förderlehrerin stärker praktizierten Formen der großgruppenbezogenen Lehreraktivitäten erweisen sich als

lerneffektiver, da sie immer wieder alle Kinder versammeln und ansprechen. Die praktizierte Annahme, dass es vorteilhaft sei, wenn sich die Lehrer bei Anwesenheit einer zweiten Lehrerin in der Klasse mehr den einzelnen Kindern zuwenden, führt zu einer Verminderung der klassenbezogenen Lehrer-Schüler-Interaktionen. Wenn noch hinzukommt, dass sich die Förderlehrerin nicht gezielt den Förderkindern zuwendet, sondern ihre Aufmerksamkeit auf die allgemeine Unterstützung des Klassenunterrichts richtet, dann ergeben sich weder für die Förderkinder noch für die übrigen Kinder Vorteile des kooperativen Klassenunterrichts. Insbesondere diese Tendenz, dass die *Verdopplung der Lehrkräfte im Klassenunterricht* auf diese Weise paradoxerweise geradezu eine *Verminderung der Lehrer-Schüler-Interaktion* bedingt, bringt – nicht nur für die Förderkinder, die in besonderem Maße auf die Interaktion mit Lehrpersonen angewiesen sind – Nachteile für den Lernerfolg.

3.3 Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg

3.3.1 Bisherige Studien zum Verhältnis von Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsqualität

Selbst bei einheitlich konzipiertem Klassen- oder Förderunterricht ergeben sich zwischen mehreren Klassen oder Fördergruppen, die von verschiedenen Lehrern geleitet werden, deutliche Unterschiede hinsichtlich des Lernerfolgs, die nicht allein durch unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen zu erklären sind (Atzesberger & Frey 1977). Neben aktualgenetischen Faktoren erhebt sich dabei die Frage nach übergreifenden Persönlichkeitsmerkmalen, die erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lehrer unterscheiden.

Übergreifende theoretische Konstrukte gehen in der Regel von idealtypischen Konstellationen oder Merkmalen aus, nach denen sich erfolgversprechendes Denken und Handeln vorhersagen lässt. So können beispielsweise aus den Prinzipien der humanistischen Psychologie (Hargreaves 1972; Hinte 1980; Fatzer 1993) bestimmte Eigenschaften abgeleitet werden, die eine „gute“ Lehrerin auszeichnen. Wenn das entscheidende Merkmal einer „guten“ Lehrerin die Fähigkeit ist, eine *Rolle anzunehmen, die den Schülern das Lernen erleichtert,* folgt daraus,

- dass sie über ein umfangreiches Rollenrepertoire verfügt, aus dem sie schöpfen kann, und dass sie flexibel ist, Stil und Methoden situationsangemessen zu verändern (Hargreaves 1972)
- dass sie sich bei der Auswahl der Methoden echt (authentisch) verhält, dass sie sich demnach davon leiten lässt, welche Methoden zu ihr selbst, dem Thema und den Schülern passen;
- dass sie sensibel dafür ist, wie ihr Rollenstil bei den Schülern ankommt,
- dass sie es als wichtiger ansieht, wie die Dinge für die Schüler aussehen als für sie;
- dass sie sowohl sich selbst als auch ihre Schüler eher positiv als negativ sieht;
- dass ihre Unterrichtsziele eher befreiend, öffnend, ausweitend sind, während „schlechte“ Lehrer eher einengende, kontrollierende und direktive Ziele verfolgen.

Solche theoretisch plausiblen Merkmale lassen sich allerdings empirisch nur schwer nachweisen, und aufgrund der Befundlage ist es durchaus fraglich, ob es tatsächlich allgemeine Persönlichkeitsmerkmale gibt, durch die sich erfolgreich unterrichtende Lehrer von ihren übrigen Kollegen unterscheiden.

Wichtige Hinweise für die Bestimmung der Qualität des professionellen Lehrerhandelns können die Beurteilungen von Schülern liefern, da diese sozusagen die „Kundenmeinung“ für die berufstätigen Lehrer repräsentieren. In einer Studie des Dortmunder Instituts für Schulentwick-

lungsforschung (IFS) wurden Schüler nicht nur aufgefordert, ihre Lehrkräfte nach bestimmten Merkmalen zu beurteilen, sondern gleichzeitig auch anzugeben, wie wichtig die betreffenden Merkmale für einen „guten Lehrer“ sind (Kanders, Rösner & Rolff 1996). Nach den Befragungsergebnissen finden Schüler es besonders wichtig, dass Lehrer schwierige Sachverhalte gut erklären können und alle Schüler gleich behandeln. Die Beurteilungen der Schüler fallen dabei relativ kritisch aus: Zwar sind 46 Prozent der Schüler der Ansicht, dass diese Merkmale für einige Lehrer zuträfen, jedoch nur 20 Prozent von ihnen schätzen, dass die meisten ihrer Lehrer schwierige Sachverhalte gut erklären können, und lediglich 27 Prozent der Schüler sind der Meinung, dass die meisten Lehrer alle Schüler gleich behandeln.

Allerdings fehlt dieser Einschätzung durch die Schüler die *Validierung durch die Überprüfung der tatsächlich erreichten Lernfortschritte* bei unterschiedlich beurteilten Lehrern. Deshalb werden im Folgenden Ergebnisse zusammengetragen, die die Qualität des Lehrerhandelns durch die *Überprüfung des Lernerfolgs* der Schüler auf eine objektive Grundlage zu stellen versuchen.

3.3.1.1 Gibt es allgemeine Merkmale „guter“ Lehrer?

Im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie destillierten Weinert & Helmke (1996) aus einem Pool von insgesamt 47 untersuchten Grundschulklassen (2. bis 4. Schuljahr) eine Gruppe von 13 „Optimalklassen“, die in den Bereichen Leistungsentwicklung (Mathematik), positives Fähigkeitsselbstbild, Lernfreude und Ausgleich von Leistungsunterschieden in der Klasse positive Ergebnisse erzielen, also ein hohes Maß an Unterrichtsqualität realisierten. Ein Vergleich dieser Gruppe anhand verschiedener Merkmale der Unterrichtsqualität mit den übrigen Klassen ergab Unterschiede hinsichtlich der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, der Effektivität der Klassenführung, der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten, der individuellen Unterstützung der Lernenden sowie der Variabilität der Unterrichtsformen. Aufschlussreich ist jedoch, dass die Beschreibung der einzelnen Klassen innerhalb dieser „Optimalklassen“ durchaus kein einheitliches Bild hinsichtlich der verschiedenen Merkmale der Unterrichtsqualität ergab. Kaum ein Merkmal war bei allen „guten Lehrern“ durchgängig überdurchschnittlich ausgeprägt. Demnach gibt es offenbar verschiedene pädagogisch-didaktische Wege zur Gewährleistung einer hohen Unterrichtsqualität.

Dieses Ergebnis wurde in einer weiteren Auswertung der SCHOLASTIK-Daten von Schrader, Helmke & Dotzler (1997) bestätigt, die aufgrund von Faktorenanalysen die Bereiche „kognitive Leistungssteigerung“ und „positive affektive Veränderung“ als zwei verschiedenartige Bestandteile der Unterrichtsqualität aufstellten. Es zeigte sich auch hier, dass verschiedene Merkmale der Unterrichtsqualität (Klassenführung, Strukturierung, Soziales Klima, Unterstützung, Förderungsorientierung, methodische Variabilität und Klarheit) unter den erfolgreichen Lehrern stark streuen. Erfolgreiche Lehrkräfte realisieren demnach auf individuelle Weise einen guten

Unterricht und sind offensichtlich in der Lage, Schwächen in einzelnen Handlungsfeldern durch Stärken in anderen Bereichen, die teilweise wohl auch noch nicht erfasst wurden, zu kompensieren.

Aufgrund dieser Ergebnisse sowie weiterer Beobachtungen und Befragungen der erfolgreichen Lehrer kommen Weinert & Helmke (1996) zu dem Schluss, dass nicht allgemeine Persönlichkeitsmerkmale der Lehrer ausschlaggebend sind für die Unterrichtsqualität, sondern erwerbbare Wissens- und Handlungskompetenzen einen „guten Lehrer“ ausmachen.

- Merkmale zufriedener Lehrer

Nimmt man als Erfolgskriterium nicht objektiv erfassbare Leistungsmerkmale sondern die Zufriedenheit der Lehrer selbst, so ergibt sich ein etwas anderes Bild. Grimm (1993) untersuchte Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrer, ihrer Ursachenzuschreibung, ihrer Bewältigungsstrategien und ihrer Berufszufriedenheit. Aufgrund von Fragebogenergebnissen zu angenehmen und belastenden Unterrichtssituationen konstatiert er verschiedene Lehrertypen und beschreibt diese hinsichtlich ihrer Bewältigungsstrategien. Dabei zeigt sich u.a., dass die zufriedensten Lehrer, die viele positive Gefühle empfinden, ihre Kraftquelle in Unterrichtsstrategien und persönlicher Kompetenz sehen, belastende Unterrichtssituationen mit aktiver Lösungssuche und Abwehr bewältigen, meist älter und diensterfahren sind. Dagegen bewältigen wenig zufriedene Lehrer belastende Situationen mit ständigem Nachdenken oder Flucht bzw. Vermeidung.

3.3.1.2 Dienstalter und Unterrichtserfahrung

Die Forschungslage zum Zusammenhang zwischen Dienstalter der Lehrer und Lernerfolg der Schüler ist nicht einheitlich und widerspruchsfrei.

In einer früheren Untersuchung fand Malmquist (1973) in einer unausgelesenen Stichprobe von Erstklässlern einen zwar relativ schwachen, aber dennoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrpersonen und den Ergebnissen der Schüler im Lesetest, und der Anteil von als Legasthenikern ausgewiesenen Kindern ist nach derselben Studie bei älteren Lehrern hochsignifikant niedriger als bei ihren jüngeren Kollegen.

Die Höhe des Dienstalters ist innerhalb gewisser Grenzen vermutlich auch ein Indikator für die berufliche Kompetenz der Lehrer, zumindest bedeutet sie eine entsprechende Erfahrung im Umgang mit Lehrmethoden. Demgemäß spezifizierten Cardinet & Weiss (1980, zit. nach Diem 1990, S. 29) die Berufserfahrung der Lehrer durch die Erfahrungsdauer mit einer bestimmten Lehrmethode. Sie fanden in einer Untersuchung in der französischsprachigen Schweiz einen

positiven Zusammenhang zwischen der Erfahrung, die die Lehrer mit einer bestimmten Lehrmethode besaßen, und der Leseleistung der Kinder. Dies lässt sich als Beleg dafür interpretieren, dass eine Lehrmethode um so erfolgreicher ist, desto gründlicher sie beherrscht und durchgeführt wird.

Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich in der Voruntersuchung zum PLUS (May 1994c): Nicht das Dienstalter der Lehrer unterschied Klassen mit unterschiedlich lernförderlichen Unterrichtsbedingungen, sondern vielmehr die Häufigkeit des Erstunterrichts; die Lehrer aus lernförderlichen Klassen hatten vorher signifikant häufiger bereits einen schriftsprachlichen Anfangsunterricht durchgeführt.

Diem (1990) fand in seiner eigenen Studie bei den Kindern dienstälterer Lehrer insbesondere deutlich bessere Rechtschreibleistungen, während sich beim Zürcher Lesetest (Linder & Grissemann 1972) kein signifikanter Zusammenhang mit der Berufserfahrung zeigte. Die Unterschiede in den Leistungen der Kinder von jüngeren und älteren Lehrern hängen möglicherweise mit stärkerer Betonung verschiedener Leistungsaspekte durch die Lehrer zusammen. Demnach drücken die unterschiedlichen Einflüsse des Dienstalters auf die Leistungen nach Ansicht Diems weniger die Erfahrungsunterschiede der Lehrer als vielmehr deren Einstellungen zu bestimmten Schulleistungen im Sinne eines Generationeneffekts aus (vgl. Diem 1990, 146).

Dagegen fand Krapp (1973) zwischen den Ergebnissen von Schulleistungstests (Sprache und Rechnen) und dem Dienstalter der Lehrer keinen signifikanten Zusammenhang.

Insgesamt ist wohl davon auszugehen, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung der Lehrer und Lernerfolg der Schüler gibt, dass dieser Zusammenhang jedoch nicht so eng ist und sich deshalb nicht in jedem Fach deutlich zeigt und von anderen Bedingungsfaktoren leicht überlagert wird.

3.3.1.3 Einstellungen der Lehrer zu ihren Schülern

Ein Einfluss der Lehrereinstellung zu ihren Kindern und zu grundsätzlichen pädagogischen Fragen auf die Lernergebnisse gilt spätestens seit den klassischen Experimenten zum sog. Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson 1968; Brophy & Good 1976) als einschlägig belegt. In einer neueren Studie von Ditton (1992) zur schichtspezifischen Auslese des Schulsystems wurde die Einstellung von Lehrer und ihre Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung untersucht, indem Grundschulklassen mit unterschiedlicher Leistungsstreuung verglichen wurden. Dabei zeigten Lehrer von Klassen mit hoher Leistungsstreuung in der Befragung eine deutlich stärker schichtspezifisch orientierte Einstellung, die sich teilweise auch in der Elternbefragung bestätigte. Ditton (1992) skizziert auf der Grundlage dieser Befunde aus Klassen mit hoher Leistungsstreuung einen Lehrertyp, der sich durch *geringes Engagement, schichtspezifische*

Einstellungen, Orientierung des Unterrichts an Oberschichtschülern und *sich Abfinden mit divergierender Leistungsstreuung in der Klasse* auszeichnet (vgl. auch Einsiedler 1997b).

Bevor man jedoch aufgrund dieser Daten so etwas wie einen Typ des „schlechten Lehrers“ konstruiert, sollte bedacht werden, dass Ditton (1992) nur die Leistungsstreuung, nicht jedoch die Höhe der durchschnittlichen Leistung einbezieht, also nur eines der kognitiven Erfolgskriterien für guten Unterricht heranzieht und zudem ausschließlich Fragebogendaten analysiert, ohne das tatsächliche Unterrichtsgeschehen zu beobachten und ohne die komplexen Kontextbedingungen der Klassen zu untersuchen. Es könnte sich nämlich auch ein gewisser Sarkasmus in den Einstellungen der Lehrer angesichts besonders schwieriger Umfeldbedingungen herausgebildet haben, der auch bei anderen besonders fordernden Berufen (z.B. Ärzten) beobachtet werden kann.

3.3.1.4 Einstellungen der Lehrer zum Unterricht - Widersprüche zwischen Wollen und Handeln?

Bereits beim Vergleich verschiedener Unterrichtskonzeptionen wurde auf die Kluft zwischen dem eigenen Anspruch der Lehrer an den Grad der Öffnung und Flexibilität ihres Unterrichts und der tatsächlich verbreiteten Unterrichtspraxis hingewiesen (siehe Abschnitt 3.2.1.1.1). Nach aktuellen Befragungen betrifft dieser Widerspruch auch andere Aspekte des Unterrichts, d.h., es bestehen offenbar ganz allgemein starke Diskrepanzen zwischen dem, was Lehrer selbst für einen guten Unterricht halten, und dem, was im Unterricht stattfindet.

In einer im Herbst 1995 vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchgeführten repräsentativen Befragung von Lehrern der Sekundarstufe I und der Grundschule (Kanders, Rolff & Rösner 1996) äußerte die Mehrheit die Einschätzung, dass sich in ihren Schulen am eher konventionellen Unterricht bislang wenig geändert habe: Sehr häufig rede der Lehrer und stelle Fragen, einzelne Schüler antworteten, oder die Schüler bearbeiteten jeder für sich die gleichen Aufgaben oder Arbeitsblätter. „Fast 40 Prozent der Befragten geben aber an, dass in ihrem Unterricht die Schüler niemals oder nur ganz selten selbstständig an selbst gewählten Aufgaben arbeiten. Stärkere Eigentätigkeit der Schüler oder auch auf erforschendes Lernen gerichtete Unterrichtsformen – zusammen mit der Arbeit am Computer – liegen also ganz am Ende der Rangreihe.“ (ebd.) Im eklatanten Widerspruch zu dieser Praxis steht das in derselben Befragung skizzierte Idealbild der Lehrer vom eigenen Unterricht: häufige Diskussionen von Lehrer und Klasse, viel Gruppenarbeit von Schülern, selbstständige Bearbeitung selbst gewählter Aufgaben sowie eigene Untersuchungen durch die Schüler.

Die Gründe für diese Diskrepanz zwischen Idealbild und Praxis bleiben nach den Befragungsergebnissen allerdings unklar. Trotz gestiegener Möglichkeiten für die eigene Unterrichtsgestaltung bleibt es bei vielen Lehrern offenbar bei eingeschliffenen Verhaltensweisen. Ein Grund

könnte die mangelnde Professionalität eines Teils der Lehrer sein. Zwar bemühten sich nach Einschätzung von ca. 60 Prozent der befragten Lehrer, dass die meisten ihrer Kollegen sich um die Förderung lernschwächerer Schüler im Unterricht, um anregende Lernformen um das Eingehen auf die Lernvoraussetzungen der Schüler bemühten. Jedoch glaubt über ein Viertel der Befragten, dass nur wenige ihrer Kollegen eine Vielfalt an Unterrichtsmethoden beherrschen und einsetzen (Kanders, Rolff & Rösner 1996).

Einen entscheidenden Grund dafür, dass Lehrer einen selbst für gut befundenen Unterricht nicht durchführen, sieht Wahl (1990, 1991) in einer unzureichenden Weiterbildung, die den Lehrern zu wenig Fertigkeiten für die veränderten Praxisanforderungen vermittelt und daher die Kluft zwischen „Wollen und Handeln“ nicht zu überwinden hilft. Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass die Diskrepanz zwischen Einstellungen zum Unterricht und beobachteter Unterrichtspraxis im internationalen Vergleich unterschiedlich ausfällt. Sie ist nach den Ergebnissen der TIMSS-Studie (siehe Baumert, Lehmann et al. 1997; Herz 1997) in Japan, das im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu den besonders erfolgreichen Schulsystemen gehört, deutlich geringer als in Deutschland oder in den USA, die in der Studie einen Mittelplatz einnahmen.[91]

3.3.1.5 Lehrerfortbildung: Wie wird man ein „guter Lehrer“?

Zwar wird eine verstärkte Weiterbildung als wesentliche Ressource für die Verbesserung der Unterrichtsqualität angesehen, allerdings liegen bisher nur wenige Studien vor, die die Wirkung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen auf den Unterrichtserfolg im Lesen und Rechtschreiben untersuchten (vgl. Mannhaupt 1994b).

In der Studie von Mann (1987) wurde der Einfluss von Fortbildungsmaßnahmen auf den Lernerfolg im Lesen und Schreiben untersucht. In einer zweijährigen schulalltagsbegleitenden Fortbildungsveranstaltung trafen sich die beteiligten Lehrkräfte alle 4 bis 6 Wochen zu einer gemeinsamen Sitzung und besprachen ausführliche schriftliche Arbeitspapiere, die ihnen jeweils zuvor zur Vorbereitung zugesandt worden waren. Darüber hinaus fanden in Abständen Unterrichtsbeobachtungen mit anschließenden Beratungen statt. Die beteiligten 18 Lehrkräfte wurden mit ihren Klassen – allerdings nicht zufällig – in zwei Trainingsgruppen (5 bzw. 4 Klassen) und eine Kontrollgruppe (7 Klassen) eingeteilt. In einer der beiden Trainingsgruppen stellte die Anwendung der „Pilotsprache“ (Betz & Breuninger 1987) den inhaltlichen Schwerpunkt dar, dagegen wurde diese Technik in der zweiten Trainingsgruppe nicht thematisiert. Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Fortbildung wurde nach etwa jeder dritten Sitzung mit

[91] Nach der Auswertung der Videoaufnahmen des Unterrichts lässt sich ein erfolgreicher Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in der 7. und 8. Klassenstufe als ein variantenreicher und anspruchsvoller ”Problemlöseunterricht” kennzeichnen, im Gegensatz zu einem variationsarmen ”Wissenserwerbsunterricht” (vgl. Baumert et al. 1997).

Hilfe von Fragebögen erhoben. Die Ergebnisse des Unterrichts wurden im Vor- und Nachtestdesign jeweils mit einem Rechtschreibtest (DRT 2 von Müller 1983) sowie einem Lesetest (LT 2 von Samtleben, Biglmaier & Ingenkamp 1971) erhoben. Als Erfolgskriterium diente der Vergleich der Leistungsstreuungen, die nach Manns Annahme bei erfolgreicher Durchführung sinken müssten. Jedoch zeigten sich bei keiner der beteiligten Gruppen messbare Leistungsverbesserungen bzw. Streuungsverminderungen. Im Unterschied zu den negativen Testergebnissen ergaben sich ausgesprochen positive Werte für die Zufriedenheit der beteiligten Lehrer mit der Fortbildung und dem gesamten Förderprojekt. Als eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz zwischen objektiv messbarem Lernerfolg und subjektiver Zufriedenheit führt die Autorin eine Verzerrung der Realität durch die Lehrkräfte an, weil sie „die kognitive Dissonanz (vgl. Festinger 1957) zwischen der von ihnen und der Projektleitung investierten Zeit und Mühe und dem Ergebnis nicht aushielten." (Mann 1987, 375).

Im Rahmen der Evaluation eines umfassenden Schulprojekts im Schweizer Kanton Solothurn, das die Reduzierung der Häufigkeit von Kindern mit LRS zum Ziel hatte, untersuchte Diem (1990) Effekte von gezielten Fortbildungskursen für Lehrer der ersten beiden Grundschuljahre auf den Lernerfolg der Kinder. Nach einem Grundkurs über drei Halbtage schloss sich ein Pilotkurs mit monatlich zwei Stunden an, in denen den Lehrern Kenntnisse vermittelt wurden, das sie unabhängiger von vorgegebenen Lehrgängen machen sollte. Die Kursinhalte bezogen sich vornehmlich auf die Bereiche Grundlagenwissen zum Schriftspracherwerb, allgemeine Sprachförderung im Unterricht, Bearbeitung von Lernproblemen (z.B. Konzentration, Arbeitshaltung, Motivation), Förderdiagnostik sowie Übungen zum gezielten Lese-/ Rechtschreibunterricht. Ausgehend von der Annahme, dass ein Forcieren des Lernprozesses die Herausbildung scheinadaptiver Strategien (d.h. kurzfristig erfolgreicher, im Grunde jedoch unangemessen einseitiger Vorgehensweisen) begünstigt (vgl. Marx 1985, May 1986), wurden die Lehrer darauf orientiert, das Lerntempo im Anfangsunterricht gezielt zu reduzieren und auf diese Weise mehr Zeit für die Unterstützung langsamer lernender Kinder zu gewinnen. Als Kontrollgruppe dienten die vorhergehenden Klassen der teilnehmenden Lehrer aus dem Schuljahr vor Beginn der Fortbildung. Die Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder der Versuchsklassen lagen am Ende des ersten Schuljahres erwartungsgemäß unter denen der Kontrollgruppe. Unter Berücksichtigung der Anfangsleistungen (in Form der kovarianzanalytischen Auswertung) zeigten sich bis zum Ende der zweiten Klasse jedoch Vorteile der Versuchsgruppe. Die differenzierte Auswertung ergab, dass vor allem leistungsschwächere sowie Kinder mit anderer Muttersprache von dem Fortbildungsprojekt profitierten, so dass in den Experimentalklassen der Anteil der Kinder mit extrem schwachen Lese- und Rechtschreibleistungen deutlich gesenkt werden konnte.

3.3.2 Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg - Ergebnisse der Lehrerbefragung im PLUS -

Da bei der Evaluation der Einführung des PLUS in den Schulen die Analyse organisatorischer und methodischer Aspekte des Klassen- und Förderunterrichts im Vordergrund standen, wurden Merkmale der Lehrerpersönlichkeit weniger ausführlich erforscht. Neben einigen allgemeinen Angaben zur Person (Abschnitt 3.3.2.1) wurden die Klassenlehrer und Schriftsprachberater gebeten, ihren eigenen Unterrichtsstil einzuschätzen (Abschnitt 3.3.2.2) sowie ihre Unterrichtsziele zu kennzeichnen (Abschnitt 3.3.2.3).

In der ersten Projektphase wurden das Konzept und die Maßnahmen der Fortbildung und Supervision für angehende Schriftsprachberater evaluiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden bereits in mehreren Berichten (May 1995b; Juchems 1995c; May & Juchems 1996) veröffentlicht, so dass auf ihre Darstellung an dieser Stelle verzichtet wird.

3.3.2.1 Allgemeine Personenmerkmale

Neben allgemeinen Merkmalen wie Geschlecht, Dienstalter und Umfang der persönlichen Unterrichtszeit in der Klasse wurde die Selbsteinschätzung der Lehrer zu ihrem Unterrichtsstil erhoben, letzteres als Pendant zur Einschätzung des Unterrichtsstil durch unabhängige Beobachter (siehe Abschnitt 3.2.3).

- Geschlecht

Das Geschlecht fast aller Klassenlehrer und Schriftsprachberater ist weiblich, lediglich 5,1 Prozent der befragten Lehrkräfte sind männlich. Unterschiede zwischen den Stichproben sind somit kaum möglich.

- Dienstalter

Das Dienstalter der Lehrer beträgt im Durchschnitt 18,6 Jahre mit einer Bandbreite von einem Dienstjahr bis zu 38 Dienstjahren. Die Schriftsprachberater sind durchschnittlich mit 20,7 Dienstjahren deutlich älter als die Klassenlehrer mit einem Mittelwert von 16,8 Jahren. Zwischen den Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberater besteht kein signifikanter Altersunterschied.

- Unterrichtszeit der Klassenlehrerin in der Klasse

Im Durchschnitt unterrichten die Klassenlehrer nach eigenen Angaben 19,5 Stunden pro Woche in ihren eigenen Klassen. Die Bandbreite reicht von 7 bis 28 Wochenstunden. Das bedeutet, dass einige Klassenlehrer den gesamten Unterricht der Klasse geben, während andere nur 1 bis 2 Stunden täglich in ihrer eigenen Klasse unterrichten.

3.3.2.2 Unterrichtsstil der Lehrer

Die Klassenlehrer und Schriftsprachberater wurden gebeten, ihren persönlichen Unterrichtsstil zu beschreiben, indem sie auf einer fünfstufigen Skala einschätzten, inwieweit vier Aussagen auf sie zutrafen. Die vorgelegten Aussagen beziehen sich auf die Direktivität des Unterrichtsstils, auf das Beachten sachlicher Beiträge sowie persönlicher Äußerungen der Kinder und auf das Achten auf Störungen. Nach dem Inhalt der Aussagen können sie *zwei übergeordneten Dimensionen* zugeordnet werden, die auch durch die Ergebnisse einer Faktorenanalyse bestätigt werden:

(1) Aufmerksamkeit für die Kinder

- Beachten sachlicher Beiträge
- Beachten persönlicher Äußerungen

(2) Orientierung auf den Unterrichtsablauf

- Direktivität des Unterrichtsstils
- Achten auf Störungen

Hinsichtlich beider Dimensionen des Unterrichtsstils sowie der einzelnen Items ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer aus ersten bzw. zweiten Klassen. Demnach scheint die Ausprägung des *Unterrichtsstil*s weniger durch das Alter der unterrichteten Kinder, sondern *stärker durch die Persönlichkeit der Lehrer bestimmt* zu werden. Aus diesem Grund wurden für die weiteren Vergleiche die Angaben der Schriftsprachberater aus ersten und zweiten Klassen zusammengenommen. Die mittleren Selbsteinschätzungen des Unterrichtsstils der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater zeigt Tabelle 3.3.2.2.

Tabelle 3.3.2.2: Unterrichtsstil von Klassenlehrern (KL) und Schriftsprachberater (SB)

	KL in Klassen ohne SB (n = 29)	**KL** in Klassen mit SB (n = 61)	**SB** (n = 63)
Aufmerksamkeit für die Kinder			
Auf sachliche Beiträge der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	M = 3,6 s = 0,9	M = 3,9 s = 0,9	M = 3,7 s = 0,9
Auf persönliche Äußerungen der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	M = 4,0 s = 1,0	M = 4,3 s = 0,7	M = 4,2 s = 0,9
Orientierung auf den Unterrichtsablauf			
Mein Unterrichtsstil in dieser Klasse ist sehr direktiv.	M = 3,2 s = 0,8	M = 3,1 s = 1,1	M = 2,3 s = 1,0
Auf Störungen achte ich besonders aufmerksam.	M = 3,7 s = 0,9	M = 3,5 s = 1,0	M = 3,4 s = 1,1

Quelle: KL-Fragebogen, SB-Fragebogen

Wie die Werte in Tabelle 3.3.2.2 zeigen, schätzen die befragten Lehrer ihren *Unterrichtsstil* insgesamt weitgehend *kindorientiert* ein: Die höchsten Werte finden sich bei allen Gruppen beim Item „Aufmerksamkeit für persönliche Äußerungen der Kinder“ (Mittelwerte von 4,0 bis 4,3). Bei den Klassenlehrern in Klasse ohne Schriftsprachberater folgt an zweiter Stelle das Item „Aufmerksamkeit auf Störungen“ (Mittelwert 3,7), während bei den Klassenlehrern aus Klassen mit SB und bei den Schriftsprachberatern selbst an zweiter Stelle das Item „Aufmerksamkeit für sachliche Beiträge der Kinder“ (Mittelwerte 3,9 und 3,7) rangiert. Das Item „Direktivität des Unterrichtsstils“ wird in allen Gruppen am niedrigsten eingeschätzt.

Vergleicht man die einzelnen Items sowie die mit der Faktorenanalyse ermittelten Werte für die Dimensionen „Aufmerksamkeit für die Kinder“ und „Orientierung auf den Unterrichtsablauf“ bei den einzelnen Gruppen, so ergeben sich folgende Unterschiede:

- Die Schriftsprachberater schätzen ihren Unterrichtsstil hochsignifikant als weniger direktiv als die Klassenlehrer ein, und die Schriftsprachberater sind in ihrer Aufmerksamkeit insgesamt weniger als die Klassenlehrer auf den Unterrichtsablauf orientiert.
- Klassenlehrer aus Klassen mit SB schätzen das Ausmaß des Beachtens persönlicher Beiträge der Kinder signifikant höher ein als Klassenlehrer aus Klassen ohne SB. Auch insgesamt richten Klassenlehrer aus Klassen mit SB ihre Aufmerksamkeit stärker auf Beiträge der Kinder.

Diesen Ergebnissen zufolge sind die *Schriftsprachberater insgesamt stärker auf die Beiträge der Kinder orientiert, während die Klassenlehrer stärker dem Unterrichtsablauf Beachtung schenken* (müssen). In Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig ist, richten die Klassenlehrer ihre Aufmerksamkeit stärker auf die Beiträge der Kinder. Ob dies allerdings ausschließlich dadurch bedingt ist, dass sie sich durch die zweite Lehrkraft den Beiträgen der

Kinder stärker widmen können, oder ob dies eine unterschiedliche Einstellung zur eigenen Rolle im Unterricht zum Ausdruck bringt, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht aufklären.

Insgesamt entsprechen die Unterschiede zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern im Unterrichtsstil ihren unterschiedlichen Funktionen im Unterricht: Klassenlehrer sind für den Unterricht der gesamten Klasse verantwortlich – Förderlehrer richten ihre Aufmerksamkeit dagegen vor allem auf die einzelnen Kinder.

3.3.2.3 Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und Lernerfolg

Tabelle 3.3.2.3 zeigt die Korrelationen zwischen den Personenvariablen Dienstalter und Wochenstundenzahl sowie den Variablen für die persönlichen Unterrichtsziele und Unterrichtsstil und den Variablen für Leistung, Motivation und Lernerfolg in der Klasse. Eine Analyse des Zusammenhangs mit dem Geschlecht der Lehrer entfällt, da in der Auswahlstichprobe 95 Prozent der Lehrkräfte weiblich sind. Die Angaben zu Unterrichtszielen und Unterrichtsstil wurden aus den Fragebogenangaben der Klassenlehrer bestimmt, stellen demnach subjektive Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte dar. Die Werte für die Variablen der Unterrichtsziele wurden als übergeordnete Ziele aus den Einzelzielen für den Lese- und Schreibunterricht bestimmt (siehe dazu Abschnitt 3.1.2.1).

Zwischen dem *Dienstalter der Klassenlehrer* und den Variablen für Durchschnittsleistung und Lernerfolg bestehen schwache positive, nicht signifikante Korrelationen, zur Variable Motivation hingegen eine statistisch bedeutsame negative Korrelation von r = -.44*. Das weist darauf hin, dass die Grundschulkinder eher an solchen Bedingungen des Schulunterrichts Gefallen bekunden, die – im umgekehrten Sinne – mit dem Dienstalter (und damit auch: Lebensalter) der Klassenlehrerin zusammenhängen. Auf welche Merkmale sich dies bezieht, wurde allerdings nicht erhoben. Das steigende Dienst- und Lebensalter erschwert demnach den Klassenlehrern im allgemeinen die Motivierung der Kinder, bringt jedoch für die Schulleistung und deren Zuwachs tendenziell Vorteile. Eine mögliche Erklärung dieses Zusammenhangs wäre die straffere und verbindlichere Unterrichtsführung der Lehrer mit längerer Erfahrung, die sich förderlich auf die Leistungen auswirkt, jedoch von den Schülern weniger geschätzt wird.

Die mittlere Anzahl der *Klassenlehrerstunden*, d.h. die Zahl der Wochenstunden, die die Klassenlehrer selbst in der Klasse unterrichten, korreliert signifikant positiv mit der Variable Motivation (r = .37*), jedoch kaum mit den Variablen für Leistung und Lernzuwachs in der Klasse. Der positive Zusammenhang mit der Motivation der Kinder lässt sich damit erklären, dass die häufigere Anwesenheit der Klassenlehrerin in der eigenen Klasse die persönliche Beziehung zu den Kindern und die Gestaltung einer vertrauten Atmosphäre erleichtert. Dies wirkt

sich jedoch offenbar nicht linear lernförderlich im Sinne der hier verwendeten Erfolgskriterien aus. Dies könnte damit erklärt werden, dass bei längerer Anwesenheit einer Lehrerin in der Klasse ein Teil der Unterrichtszeit nicht direkt lerneffektiv verwendet wird.

Tabelle 3.3.2.3: Korrelationen zwischen persönlichen Merkmalen, Unterrichtszielen sowie Unterrichtsstil der Lehrer und Leistung, Motivation und Lernerfolg in der Klasse

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation [1]			Lernerfolg in der Klasse [2]		
Bedingungsvariablen	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Dienstalter der Klassenlehrerin	.10	.18	-.44*	.07	.07	.10
Klassenlehrerstunden (Ø Klasse 1 bis 4)	.08	.03	.37*	.02	-.03	.08
Unterrichtsziele der KL[3]						
• Motivation stärken	-.01	.08	-.03	-.12	-.02	.06
• spezifische Fertigkeiten entwickeln	.12	.06	-.07	.17	.08	-.02
• allgemeine Fähigkeiten fördern	-.09	-.03	-.08	-.14	-.05	-.01
Ausgewogenheit der Zielbereiche[4]	-.01	-.15	-.08	.19	.08	.06
Unterrichtsstil						
• Aufmerksamkeit für die Kinder	.18	.13	-.12	-.03	-.03	-.06
• Orientierung auf den Unterrichtsablauf	.08	-.01	-.33*	.28*	.31*	.02
Ausgewogenheit des Unterrichtsstils[5]	.03	.05	-.10	.18	.16	.09
Intensität des Unterrichtsverhaltens[6]	.18	.09	-.29*	.16	.19	-.05

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

3 Gewicht der Ziele, bestimmt durch den Mittelwert der (umkodierten) Rangplätze für die Einzelziele

4 Produkt der Mittelwerte für die Zielebereiche: kleinerer Wert bedeutet mehr Ausgewogenheit

5 Summe der Abweichungsquadrate vom gemeinsamen Mittelwert: kleinerer Wert bedeutet mehr Ausgewogenheit

6 Mittelwert der Skalenwerte „Orientierung auf den Unterrichtsablauf“ und „Aufmerksamkeit für die Kinderäußerungen“

Um Zahlenwerte für die Variablen der *Unterrichtsziele* zu gewinnen, wurden aus den Rangordnungen der Lehrer ihrer Ziele des Lese- und Schreibunterrichts mittlere Rangplätze für die übergreifenden Zieldimensionen „Motivation stärken“, „spezifische Fertigkeiten entwickeln“ und „allgemeine Fähigkeiten fördern“ (vgl. Abschnitt 3.1.2.1) errechnet und damit ihr relatives Gewicht für die einzelnen Lehrer bestimmt. Da die einzelnen Rangplätze nur einmal zu vergeben sind, stellen die drei Ziele allerdings keine unabhängigen Variablen dar. Dies mag ein Grund dafür sein, dass die Korrelationen mit den Variablen für Leistung und Lernerfolg insgesamt sehr niedrig ausfallen. Lediglich die Korrelation zwischen dem Ziel „spezifische Fertigkeiten entwickeln“ und dem Lernzuwachs im Rechtschreiben unterschreitet mit r = .17 allerdings die Signifikanzgrenze.

Im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS hatte sich beim Vergleich vierter Klassen mit „lernförderlichen“ bzw. „weniger lernförderlichen“ Unterrichtsbedingungen ergeben, dass Lehrer der „lernförderlichen“ Klassen ein höheres Maß an *Ausgewogenheit der Unterrichtsziele* zeigten als Lehrer der „weniger lernförderlichen“ Klassen (siehe May 1994c). Letztere neigen eher zur Bevorzugung *entweder* von motivationalen Zielen (z.B. „Spaß am Schreiben“) *oder* von fertigkeitsorientierten Zielen (z.B. „nicht-geübte Wörter schreiben können“); dagegen neigen Lehrer der „lernförderlichen“ Klassen eher zur Verbindung motivationaler und fertigkeitsorientierter Ziele.[92]

Um einen Zusammenhang zwischen der Ausgewogenheit der Unterrichtsziele und Lernerfolg zu analysieren, wurden die Werte für die drei Zieledimensionen miteinander multipliziert; aufgrund der Variablenkonstruktion (mittlere Plätze einer gemeinsamen Rangordnung) fällt dieses Produkt um so größer aus, je mehr sich die Werte für die einzelnen Dimensionen voneinander unterscheiden. Umgewertet ergibt sich ein Maß für die Ausgewogenheit der Zielebereiche, das um so höher ausfällt, je weniger sich die Zielebereiche in ihrem Stellenwert für die Lehrer unterscheiden. Dabei ergibt sich eine relativ schwache Korrelation von r = .18 bzw. .16 in der erwarteten Richtung mit dem Lernerfolg im Rechtschreiben, deren Zahlenwert allerdings unterhalb der Signifikanzgrenze liegt. Die Richtung der Zusammenhänge bestätigt jedoch das Ergebnis der Voruntersuchung, wonach der Lernerfolg in der Klasse höher ausfällt, wenn die Lehrer eher zur Verknüpfung verschiedener Ziele und weniger einzelne Ziele im Unterricht stark bevorzugen.

Zur Analyse der Beziehungen zwischen *Unterrichtsstil* der Klassenlehrer und Lernerfolg in der Klasse wurden die Selbsteinschätzungen der Lehrer zu den beiden Dimensionen „Aufmerksamkeit für die Kinder“ und „Orientierung auf den Unterrichtsablauf“ mit Hilfe der Faktorenanalyse zusammengefasst (siehe Abschnitt 3.3.2.2). Wie die Werte in Tabelle 3.3.2.3 zeigen, ergeben sich für den *kindorientierten Unterrichtsstil* keine nennenswerten Korrelationen mit den Lernerfolgsvariablen, und auch die Korrelationen mit den Leistungsniveauvariablen (r = .18 bzw. r = .13) liegen unter der Signifikanzgrenze. Dagegen zeigen sich signifikante Korrelationen zwischen dem Ausmaß der *Orientierung am Unterrichtsblauf* und dem Lernerfolg im Rechtschreiben (r = .28* bzw. .31*).

In der Praxis wird von der Lehrerin gefordert, dass sie sowohl kindorientiert als auch dirigierend reagiert. Demnach wäre zu erwarten, dass die ausgewogene Verbindung beider Stile bzw. die Vermeidung der einseitigen Ausrichtung nach einem der beiden Stile sich als lernförderlich erweist. Um diese Vermutung zu überprüfen, wurde eine Variable *„Ausgewogenheit des Unterrichtsstils“* durch die Summe der quadrierten Abweichungen der Einzelwerte für den Unterrichtsstil vom gemeinsamen Durchschnitt bestimmt: Je kleiner dieser Wert ausfällt, desto eher

[92] Den Lehrkräften dieser ‚lernförderlichen Klassen‘ ist es auch in einem höheren Maße wichtig, in ihrem Unterricht ‚ernsthafte Arbeit‘ und ‚Spaß an der Sache‘ miteinander zu verbinden. Damit realisieren sie vermutlich ein breiteres Spektrum an Faktoren, die zur effektiven Nutzung von Lernzeit beitragen, als die Lehrer in Klassen mit weniger förderlichen Unterrichtsbedingungen.“ (May 1994c, S. 128)

realisieren die Lehrer einen ausgeglichenen Lehrstil, der Kindorientierung und Unterrichtssteuerung vereint. Die Korrelationen mit den Lernerfolgsvariablen fallen zwar in der erwarteten Richtung aus (r = .18 und r = .16), jedoch sind diese Werte statistisch nicht signifikant.

Da die Selbsteinschätzungen der beiden Lehrstile unabhängig voneinander erfolgten, kann mit der mittleren Ausprägung aller Skalen für den Unterrichtsstil ein Maß für die durchschnittliche *Intensität des Lehrerverhaltens* im Unterricht bestimmt werden. Diese Variable korreliert schwach linear mit der Rechtschreibleistung und mit dem Lernerfolg in der Klasse, jedoch liegen diese Werte knapp unterhalb der statistischen Signifikanz. Auffallend ist, dass alle Variablen für den Unterrichtsstil der Lehrer negativ mit der Selbsteinschätzung der Schüler ihrer eigenen Motivation korrelieren. Dabei korreliert nicht etwa nur das Ausmaß der Unterrichtssteuerung der Lehrer signifikant negativ mit der Motivation der Schüler (r = -.33*), sondern auch die Gesamtintensität der unterrichtlichen Lehrerinteraktionen korreliert damit statistisch signifikant negativ (r = -.29*). Dies bedeutet, dass die in dieser Weise erfasste Motivation der Kinder mit der Intensität der Lehrerinteraktionen insgesamt – in welchem Stil sie sich auch immer äußert – eher sinkt bzw. bei stärkerer Zurückhaltung der Lehrer eher steigt. Dies entspricht der Tatsache, dass die Motivationsvariable mit den Variablen für Leistungen und Lernfortschritt in der Klasse nicht signifikant korreliert (vgl. Abschnitt 1.4.3.3). Demnach scheinen es die Kinder generell nicht besonders zu schätzen, dass die Lehrerin ihr Engagement intensiviert, da dies für sie in der Regel mit Einschränkung der freien Betätigung einhergeht.

4 Förderunterricht

4.1 Bisherige Forschungen zur Wirksamkeit des Förderunterrichts

4.1.1 Übersicht über die Forschungsergebnisse zum Förderunterricht
- 4.1.1.1 Analyse von LRS-Trainingskonzepten in den siebziger Jahren
- 4.1.1.2 Frühe Studien zur Wirksamkeit schulischer LRS-Förderung
- 4.1.1.3 Evaluation der schulischen LRS-Förderung nach ihrer allgemeinen Einführung
- 4.1.1.4 Zur Wirksamkeit spezifischer vs. unspezifischer Förderung in der Schule
- 4.1.1.5 Zur Stabilität der Fördererfolge
- 4.1.1.6 Methodische Probleme der Evaluation schulischer Förderung

4.1.2 Organisationsformen des Förderunterrichts
- 4.1.2.1 Binnendifferenzierung im Klassenunterricht
  Bildung leistungshomogener Lerngruppen innerhalb der Klasse
- 4.1.2.2 Zusätzlicher Förderunterricht in der Schule
  - 4.1.2.2.1 Besonderheiten des Förderunterrichts im Vergleich zum Klassenunterricht
  - 4.1.2.2.2 Beziehungen zwischen Förderunterricht und Klassenunterricht
  - 4.1.2.2.3 Bedingungen für die Effektivität des Förderunterrichts
  - 4.1.2.2.4 Einzel- oder Kleingruppenunterricht?
  - 4.1.2.2.5 Umfang und Dauer des Förderunterrichts
  - 4.1.2.2.6 Förderunterricht in der Schule durch externe Lerntherapeuten
- 4.1.2.3 Einrichtung spezieller Förderklassen
- 4.1.2.4 Integrative Förderung in der Klasse
  Erfahrungen der Integrationspädagogik

4.1.3 Inhaltliche Ausrichtung des Förderunterrichts
- 4.1.3.1 Gezielte Förderung schriftsprachlicher Fertigkeiten
  - 4.1.2.1.1 Entwicklungsmodelle als Grundlage für die Förderplanung
  - 4.1.3.1.2 Förderung der alphabetischen Grundlagen des Lesens und Rechtschreibens
    Phonologische Bewusstheit wichtiger als Artikulation und Lautunterscheidung • „Sensible Phase“ für phonologisches Training • Transfer auf ungeübte Wörter schwierig
  - 4.1.3.1.3 Lesetraining
    (a) Training des Wortlesens: Silbentraining • Morphemtraining • Training im Erkennen häufiger Buchstabengruppen
    (b) Training der Lesegeschwindigkeit: Tachistoskopisches Wortlesetraining • Förderung der Textleseflüssigkeit
    (c) Training des Leseverständnisses
  - 4.1.3.1.4 Rechtschreibtraining
    (a) Training orthographischen und morphematischen Strukturwissens
    (b) Wortspezifisches Rechtschreibtraining
- 4.1.3.2 Training basaler Funktionsbereiche
  - 4.1.3.2.1 Förderung der visuellen Wahrnehmung
  - 4.1.3.2.2 Therapie von Sehfehlern
  - 4.1.3.2.3 Förderung der auditiven Wahrnehmung
  - 4.1.3.2.4 Psychomotorisches Training

4.1.3.3 Psychologisch ausgerichtete Förderung
4.1.3.3.1 Therapeutische Förderung der Lernerpersönlichkeit
4.1.4.3.2 Förderung des Lernverhaltens
Psychopharmaka zur Verbesserung des Lernverhaltens? • Systematische Verstärkung des Arbeitsverhaltens im Unterricht • Training der Kontrolltätigkeit und des Aufmerksamkeitsverhaltens
4.1.4 Lernpsychologische Aspekte des Förderunterrichts
4.1.4.1 Lernmedien im Förderunterricht
4.1.4.1.1 Lautgebärdenmethode
4.1.4.1.2 Einsatz der Druckerei
4.1.4.1.3 Computer als Lernmedium im Förderunterricht
4.1.4.2 Beachtung von Lerngesetzen
4.1.4.2.1 Sichern der einzelnen Lernschritte
4.1.4.2.2 Verteiltes Lernen anstelle massierter Übungen
4.1.4.2.3 Methodenvielfalt: weniger ist besser!

4.2 Schulischer Förderunterricht und Lernerfolg (Evaluation der Förderkonzepte im PLUS)
4.2.0 Vorbemerkungen
4.2.1 Organisation der Förderressourcen in der Schule
4.2.1.1 Förderstunden und Förderlehrer
Ausstattung der Schulen mit Förderstunden • Förderlehrer für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
4.2.1.2 Verteilung der Förderstunden auf Klassenstufen
Vergleich von Schulen mit und ohne SB • Verteilung der Förderstunden der Schriftsprachberater
4.2.1.3 Ausfall von Förderunterricht in der Schule: Ausmaß und Gründe
Ausfall in Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater • Ausfall bei verschiedenen Förderlehrkräften • Vergleich mit der Voruntersuchung • Gründe für den Ausfall von Förderstunden
4.2.2 Allgemeine Merkmale des Förderunterrichts in den Klassen
4.2.2.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts in der Klasse
4.2.2.1.1 Förderstunden und Förderlehrer in den Klassen 1 bis 4
4.2.2.1.2 Äußere Form des Förderunterrichts
Typen des (Förder-) Unterrichts
4.2.2.1.3 Zielgruppe für die Förderung – Treffsicherheit der Auswahl
Festgelegte Zielgruppe oder flexible Auswahl? • Förderbedürftigkeit und Zahl der Förderkinder in den Klassen • Rechtschreibleistungen der geförderten Kinder • Treffsicherheit bei der Auswahl der Förderkinder
4.2.2.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht
4.2.2.2.1 Ziele des Förderunterrichts
Vergleich zwischen den Klassenstufen • Vergleich zwischen den Lehrergruppen • Vergleich zwischen den Klassen mit bzw. ohne SB
4.2.2.2.2 Einstellungen zum integrativen Förderunterricht
Einstellungen in der Gesamtgruppe • Vergleich der verschiedenen Lehrergruppen • Vergleich der Lehrkräfte in Schulen mit und ohne SB • Wechselwirkungen zwischen Lehrergruppe und Schulgruppe
4.2.2.2.3 Vorteile des integrativen und des externen Förderunterrichts
Argumente für wechselnde Förderformen
4.2.2.3 Maßnahmen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten
Durchführung von Lernbeobachtungen im ersten Schuljahr • Empfohlene Maßnahmen zur Prävention

4.2.2.4 Zusammenhänge zwischen Förderunterricht aus Lehrersicht und Lernerfolg

4.2.2.4.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts und Lernerfolg

Förderstundenzahl • Frühförderung • Lehrperson • Förderform

4.2.2.4.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht und Lernerfolg

Ziele des Förderunterrichts • Präferenz für integrative oder externe Förderung

4.2.3 Konkrete Fördermaßnahmen für einzelne Kinder

4.2.3.1 Übersicht über die Fördermaßnahmen für Grundschulkinder

4.2.3.1.1 Außerschulische Fördermaßnahmen

4.2.3.1.2 Schulische Fördermaßnahmen

4.2.3.2 Merkmale des Förderunterrichts bei verschiedenen Lehrkräften

Anteil verschiedener Förderpersonen in Klasse 2 • Förderunterricht bei Klassen- und Förderlehrern • Zeitpunkt der Förderung • Ort der Förderung • Sozialform der Förderung • Vorgehen bei der Förderung • Förderinhalte

4.2.3.3 Förderunterricht bei Kindern mit unterschiedlichem Problemprofil

4.2.3.3.1 Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache

4.2.3.3.2 Kinder mit spezifischen oder allgemeinen Lernschwierigkeiten

Förderinhalte • Förderlehrkraft

4.2.3.4 Lernerfolg und Effektivität des Förderunterrichts - nach Lehrereinschätzung und nach Testergebnissen

4.2.3.4.1 Erfüllung von Erwartungen an den Förderunterricht aus Sicht der Klassenlehrer

Fördererfolg bei leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern • Gründe für Erfolg oder Misserfolg des Förderunterrichts

4.2.3.4.2 Lernzuwachs nach den Ergebnissen der Rechtschreibtests

4.2.3.4.3 Vergleich zwischen „Lernerfolgen“ nach unterschiedlichen Erfolgskriterien

4.2.3.4.4 Merkmale des Förderunterrichts und Bedingungen erfolgreich lernender Kinder nach Lehrereinschätzung und nach Testergebnissen: Was bewerten Klassenlehrer als Fördererfolg?

4.2.4 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern

4.2.4.1 Bereiche, in denen Schriftsprachberater und Klassenlehrer kooperieren

Wichtigkeit und Häufigkeit

4.2.4.2 Einschätzung der Kooperation durch Schriftsprachberater und Klassenlehrer

Meinungsaustausch und gegenseitige Anregungen • Produktivität und Effektivität • Abgrenzung und Arbeitsteilung • persönliche Bewertung der Kooperationsbeziehung

4.2.4.3 Vorteile und Schwierigkeiten der Kooperation

Voraussetzungen für die Kooperation aus Sicht der Lehrer

4.2.4.4 Zufriedenheit mit der Kooperation

Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Kooperation und der Zufriedenheit • Vorschläge zur weiteren Verbesserung der Zusammenarbeit

4.2.4.5 Zusammenhang zwischen Merkmalen der Kooperation der Lehrkräfte und dem Lernerfolg in der Klasse

4.2.5 Förderunterricht in der Schule aus Sicht der Förderkinder

4.2.5.1 Bewertung des Förderunterrichts

Motivation für den Förderunterricht • Sozialprestige des Förderunterrichts • Bewertung des Fördererfolgs

4.2.5.2 Stellenwert verschiedener Aspekte des Förderunterrichts

Bewertungsbilanz verschiedener Aspekte des Förderunterrichts

4.2.5.3 Bewertung des Förderunterrichts durch die Kinder und Lernerfolg

4.1 Bisherige Forschungen zur Wirksamkeit des Förderunterrichts

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit einigen Aspekten des Förderunterrichts, soweit diese Gegenstand der empirischen Erforschung bilden, insbesondere werden empirische Belege über die Wirksamkeit verschiedener Bedingungen der Förderung zusammengestellt. Da der Förderunterricht in seinen verschiedenen Formen stets auch eine Spielart des Unterrichts darstellt (siehe dazu Abschnitt 1.1.3), ist ein Teil der Ergebnisse der Studien über die Wirksamkeit des Klassenunterrichts (siehe Kapitel 3) auch auf die Verhältnisse des Förderunterrichts übertragbar. Im Folgenden wird daher der Akzent insbesondere auf solche Aspekte des Förderunterrichts gelegt, die diesen gegenüber dem Klassenunterricht unterscheiden. Ebenso wie die Darstellung zum Klassenunterricht konzentriert sich auch die Merkmalsanalyse des Förderunterrichts auf das Grundschulalter.

Zunächst wird ein *Überblick über die bisherige Forschung* gegeben, der neben *methodischen Problemen* einige *allgemeine Ergebnisse* zur Fördereffektivität umfasst. Daran schließt sich eine differenzierende Betrachtung einiger Teilaspekte des Förderunterrichts an, die die Forschung seit langem beschäftigen. Dazu gehören vor allem die Fragen nach den geeigneten *Organisationsformen* der Förderung, nach den *spezifischen Inhalten* sowie nach der Berücksichtigung *lernpsychologischer Gesichtspunkte*.

4.1.1 Übersicht über die Forschungsergebnisse zum Förderunterricht für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten

In der umfangreichen Literatur zum Thema Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwäche werden viele verschiedenartige Ansätze für therapeutische Interventionen vorgestellt, die sich in der Regel an den zugrunde liegenden Hypothesen über die vermuteten Ursachen der Lernprobleme orientieren. Der Bogen dieser Therapiekonzepte reicht von neurologischen Interventionen über psychotherapeutische Verfahren und Funktionstrainings bis zu spezifischen Lese- und Rechtschreibtrainings.

4.1.1.1 Analyse von LRS-Trainingskonzepten in den siebziger Jahren

Bis Ende der siebziger Jahre wurden Kinder wegen anhaltender Lernschwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben überwiegend außerhalb der Schule betreut. Scheerer-Neumann (1979) gibt einen Überblick über die meisten der in den siebziger Jahren verbreiteten Behandlungsansätze. Die Ergebnisse ihrer Analysen zur Effektivität der verschiedenen Interventionsmethoden lassen sich im Wesentlichen in vier Thesen zusammenfassen:

(1) Hinsichtlich der Behandlung lässt sich zwischen *Legasthenikern* auf der einen und *‚normalen‘ lese-rechtschreibschwachen Kindern* auf der anderen Seite nicht differenzieren.

(2) Kinder mit der Diagnose ‚Legasthenie' oder ‚Lese-Rechtschreibschwäche' benötigen ein *spezifisches Lese- und Rechtschreibtraining*, nicht jedoch in jedem Fall eine psychotherapeutische Behandlung, da die entspannte und ermutigende Atmosphäre im Rahmen des Trainings meist auch zum Abbau leichterer emotionaler Störungen beträgt.

(3) Ein Trainingsverfahren ist um so erfolgreicher, je *systematischer* es aufgebaut ist, wobei unter Systematik die Aufteilung der Trainingsinhalte in kleine Lernschritte, die nach Schwierigkeit aufeinander folgen, zu verstehen ist.

(4) Eine weitere wichtige Determinante für den Trainingserfolg stellt die Möglichkeit der *Individualisierung* des Trainingsangebots dar (siehe Scheerer-Neumann 1979, S. 142)

Da es sich bei den von Scheerer-Neumann (1979) analysierten Behandlungsmethoden überwiegend um methoden-spezifische Ansätze handelt, die im Rahmen universitärer Forschungsprojekte entwickelt und unter kontrollierten Bedingungen evaluiert wurden, lassen sich deren Ergebnisse nicht ohne weiteres auf die Schulpraxis übertragen. Denn die Förderlehrer gehen im Alltag meist ziemlich eklektisch vor, sie stellen ihre Vorgehensweise nach den Anregungen verschiedener Ansätze zusammen und wandeln diese je nach Bedarf um. Daher kann es streng genommen so viele Fördermethoden wie Förderlehrer geben.

4.1.1.2 Frühe Studien zur Wirksamkeit schulischer LRS-Förderung

Während in der ehemaligen DDR schon seit den sechziger Jahren offizielle Förderklassen für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bestanden, wurde die LRS-Förderung in den Bundesländern der damaligen BRD erst seit den achtziger Jahren als Aufgabe der Schule formuliert und daraufhin nach und nach innerschulische Fördermaßnahmen eingerichtet. In der *DDR* wurden schon relativ früh Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit von Förderprogrammen für Legastheniker durchgeführt, die von Kossakowski (1961) bzw. Kossow (1973) entwickelt worden waren: Sie ergaben bei Intensivförderung (z.B. in LRS-Klassen oder Kliniken) schon nach relativ kurzer Zeit deutliche Leistungssteigerungen im Rechtschreiben (Falkenhagen & Winsmann 1964; Kossow 1973). Die Effektivität der am Trainingskonzept von Kossow orientierten Förderprogramme wurde auch außerhalb der DDR durch Trainingsstudien von Scheerer-Neumann (1977, 1979) und Scheerer-Neumann, Ahola, König & Reckermann (1978) bestätigt.

Im Unterschied dazu ergaben deutschsprachige Studien zur Wirksamkeit der LRS-Förderung in der Schule, die seit Ende der siebziger Jahre durchgeführt wurden, wenig positive Ergebnisse:

In *Österreich* wurden mehrere schulische Fördermaßnahmen, die sich überwiegend am Förderprogramm nach Kowarik & Kraft (1973) orientierten – einem stark auf die Schulung der visuomotorischen Koordination ausgerichtetes Rechtschreibförderprogramm –, hinsichtlich ihrer Effektivität untersucht (Rainer 1979, 1982; Zeman 1978; Seyfried & Rop 1985; Klicpera, Ga-

steiger-Klicpera & Hütter 1993). Dabei ergaben sich keine eindeutigen Lernvorteile der Kinder, die gezielte Fördermaßnahmen bekamen, zu den Kindern der Kontrollgruppen; die Erfolge waren gering oder nicht feststellbar.

Nach Einschätzung von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 389) liegen die Gründe des geringen Erfolges der Fördermaßnahmen in Österreichischen Schulen vor allem in den dortigen ungünstigen Rahmenbedingungen (v.a. zu geringer Umfang der Förderung) sowie der fragwürdigen inhaltlichen Ausrichtung der meisten Förderprogramme.

Aus der ehemaligen *Bundesrepublik Deutschland* liegen insgesamt nur relativ wenige kontrollierte Studien vor.

Atzesberger & Frey (1977) überprüften den Lernerfolg von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, die zwei Jahre lang wöchentlich drei Förderstunden erhielten. Zwar konnten die Kinder im Durchschnitt signifikant ihre Lese- und Rechtschreibleistung steigern, mit Ausnahme der Anzahl der Lesefehler blieben die Leistungen der geförderten Kinder (Lesetempo, Rechtschreibfehler) jedoch deutlich unter dem Durchschnittsniveau der Klassenstufe.

Büttner (1978 und 1981) untersuchte die Fördererfolge bei 116 LRS-Schülern aus Grundschul-, Beobachtungs- und Sekundarstufenklassen in Schleswig-Holstein ein bis drei Jahre nach der Diagnoseerhebung, allerdings ohne Kontrollgruppe. Die Förderungen fanden teilweise innerhalb und außerhalb der Schule statt. Zwar zeigte ein Drittel der Schüler gut gebesserte Symptomatiken, jedoch nur die relativ unkomplizierten Fälle. Aufgrund dieser unbefriedigenden Ergebnisse äußert Büttner die Ansicht, dass das Problem der LRS-Förderung in der Schule unbefriedigend gelöst erscheint, da therapeutisch anspruchsvollere Fälle im Schulalltag nicht hinreichend berücksichtigt werden können (Büttner 1978, S. 194). Er hält die gegebenen schulischen Förderbedingungen für „nicht geeignet, das Problem 'Legasthenie' wirklich unter pädagogisch- psychologische und didaktische Kontrolle zu bringen. ... Optimale Förderbedingungen für alle Legastheniker erscheinen in der regulären Schulpraxis nicht realisierbar.“ (ebd., S. 52f).

Wolfslast (1980) untersuchte Effekte der LRS-Förderung im Westberliner Schulbezirk Wedding, wo rechtschreibschwache Schüler (Prozentrang < 10) zwei Jahre lang in Kleinklassen (Klassen 3 und 4 mit 8 - 15 Schülern) oder in klassenübergreifenden Fördergruppen (bis zu 5 Schulstunden LRS-Förderung pro Woche) betreut wurden. Er verglich die Leistungsentwicklung von 101 geförderten Legasthenikern (Kleinklasse und Fördergruppe) mit 249 diagnostizierten Legasthenikern mit vergleichbar schwachen Rechtschreibleistungen im DRT 2, die aber aufgrund ausgebliebener Meldung durch die Klassenlehrer keine offizielle schulische LRS-Förderung erhalten hatten. Dabei ergab sich, dass „geförderte Legastheniker nach einem Zeitraum von 2 bzw. 4 Jahren schlechtere Leistungen in Normdiktaten aufweisen als die Quasi-Kontrollgruppen“. Als Gründe für das Ausbleiben von Fördererfolgen vermutet Wolfslast, dass das didaktisch-methodische Vorgehen im Förderunterricht (sog. Morphemmethode) ungeeignet sei,

dass die schulische Förderung zu spät einsetze und dass die betroffenen Kinder einen möglichen ‚Krankheitsgewinn' durch schonendes Lehrerverhalten aufweisen (Wolfslast 1980, S. 55ff).

Für die Bewertung dieser insgesamt eher ungünstigen Ergebnisse der schulischen Förderung muss beachtet werden, dass die LRS-Förderung in den meisten Schulen am Ende der siebziger Jahre noch eine neue Aufgabe darstellt, für deren Bewältigung bei vielen Lehrern das notwendige Know-how noch fehlt. Dies belegt eine Untersuchung zum Kenntnisstand von Grundschullehrern zur LRS-Problematik: Schmidt (1979) befragte 65 Lehrer aus 28 verschiedenen Schulen in mehreren Städten zur ihrem Wissen über Legasthenie. Aufgrund seiner Fragebogenauswertung folgert Schmidt, dass die Lehrer über die Legasthenieproblematik unzureichend informiert seien, dass die Lehrer sich zum größeren Teil nicht in der Lage fühlen, aus eigener Kraft mit legasthenen Störungen ihrer Schüler fertig zu werden und daher die Einrichtung von Förderkursen als unerlässlich ansehen." (Schmidt 1979, S . 100)

Der Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung kommt am Ende der siebziger Jahre zu dem Ergebnis, dass die vielfältigen Bedingungen des Förderunterrichts in der Grundschule kaum überschaubar und noch weitgehend unerforscht seien: „Beim Förderunterricht handelt es sich um eine Dunkelzone in unserem Schulwesen; was in diesen Stunden geschieht, wissen nur die wenigsten Schulleiter, geschweige denn die Schulverwaltungen." (Hopf, Kreppmann & Scheerer 1979, S. 53)

4.1.1.3 Evaluation der schulischen LRS-Förderung nach ihrer allgemeinen Einführung

Nach Einführung der innerschulischen LRS-Förderung mit begleitenden Fortbildungskursen für die Förderlehrer wurden in Hamburger Schulen nicht nur globale Effekte der Fördermaßnahmen evaluiert, sondern auch verschiedene Förderbedingungen verglichen (May, Schiffel & Dünhölter 1982). Die Untersuchungsstichprobe umfasste 550 Schüler, die am Ende des zweiten Schuljahres nach den Ergebnissen des Rechtschreibtests in vier Gruppen unterteilt wurden:

(a) rechtschreibschwache Kinder, die in den Klassenstufen 3 und 4 eine zusätzliche Förderung (Einzelunterricht oder Kleingruppen mit bis zu drei Schülern) erhielten, jedoch in ihren regulären Klassen verblieben;

(b) rechtschreibschwache Kinder, die in den Klassenstufen 3 und 4 eine LRS-Kleinklasse (15 Kinder) besuchten;

(c) rechtschreibschwache Kinder, die in den Klassenstufen 3 und 4 keine zusätzliche Förderung erhielten;

(d) unausgelesene Kinder mit normalen Rechtschreibleistungen

Der Vergleich der Veränderungen der Rechtschreibleistungen innerhalb von zwei Jahren erbrachte folgende Ergebnisse:

- Rechtschreibschwache Schüler, die eine zusätzliche Förderung in der Schule erhielten (zusätzliche Förderung oder Kleinklasse), konnten ihre Rechtschreibleistungen im Vergleich zu rechtschreibschwachen Schülern ohne spezielle Förderung hochsignifikant verbessern.
- Während sich der Rückstand der rechtschreibschwachen Schüler ohne spezielle Förderung zur Normalschülerschaft vergrößerte, konnten die geförderten rechtschreibschwachen Kinder den Abstand zur Durchschnittsgruppe etwas verringern, ohne allerdings zu den Durchschnittsleistungen der übrigen Kinder aufschließen zu können.
- Beim Vergleich der beiden Förderbedingungen (zusätzliche Förderung oder Kleinklasse) ergaben sich bei der Gesamtgruppe aller rechtschreibschwachen Kinder keine signifikanten Unterschiede, jedoch erzielten besonders schwache Rechtschreiber höhere Lerngewinne im Rahmen der Kleinklasse. Als wesentliche Ursache für den leichten Vorteil der Kleinklassen wurde ermittelt, dass hier die Förderung kontinuierlicher erfolgte, während bei der ambulanten Form ein Teil des Förderunterrichts ausfiel.

Damit erbrachte diese Untersuchung deutliche Belege, dass schulische Förderung durchaus erfolgreich sein kann. Weitere Befunde dieser Evaluationsstudie geben Hinweise auf verschiedene Bedingungen der Förderung, die das Ausmaß des Erfolgs differenzieren: Demnach sind kleinere Fördergruppen effektiver als größere Gruppen, allerdings ist Kleingruppenunterricht offenbar erfolgreicher als Einzelunterricht; demgegenüber erweist sich der Einfluss der Förderdauer auf den Lernerfolg als relativ schwach; die Förderlehrer der Kinder mit höherem Lernzuwachs hatten mehr Unterrichtserfahrung (insbesondere im Erstunterricht), erteilten mehr Förderstunden und besuchten häufiger problembezogene Fortbildungsveranstaltungen (May, Schiffel & Dünhölter 1982, S. 39ff und S. 79f).

Eine weitere Bestätigung für mögliche Lernerfolge aufgrund innerschulischer Förderung erbrachte eine neuere Untersuchung von Ehmann (1995), in der die Einschätzung von Eltern zum Lernerfolg schulischer und außerschulischer Fördermaßnahmen verglichen wurden. Ehmann (1995) befragte schriftlich ca. 200 Eltern, deren Kinder über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Formen eine LRS-Förderung erhielten, zu den Lernfortschritten. Verglichen wurden außerschulische Legasthenie-Einzeltherapie (bei Kinderpsychologen, Pädagogen, Legasthenie-Trainer, Lerntherapeuten usw.), Förderstunden in der Schule (in Kleingruppen), Betreuung in Legasthenie-Instituten oder sog. Pauk-Studio, Behandlung in Internaten, Tagesheimen oder Kurheimen. Nach Einschätzung der Eltern fiel der Lernerfolg in schulischen Fördergruppen sowie in Internaten, Tages- oder Kurheimen, am höchsten aus – also überall dort, wo die Kinder über längere Zeit eine intensive und qualifizierte pädagogische Fachbetreuung in (kleinen) Gruppen erhielten. Die schlechtesten Erfahrungen machten die Eltern nach eigenen

Einschätzungen mit freien Legasthenie-Internaten oder sog. Pauk-Studios. Bei einigen Kindern stellten die Erziehungsberechtigten sogar Lernrückschritte fest. Erfolge werden von den Eltern ebenfalls in der außerschulischen Einzeltherapie konstatiert, jedoch erst nach relativ langer Betreuungsdauer (mindestens 150 Std.), und die Lernerfolge fallen demnach weniger hoch aus als in der schulischen Förderung und in Internaten, Tages- oder Kurheimen (Ehmann 1995, S. 117ff).

4.1.1.4 Zur Wirksamkeit spezifischer vs. unspezifischer Förderung in der Schule

Nur wenige Untersuchungen haben die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen durch Vergleiche zwischen geförderten und nicht geförderten Schülern unter methodisch sauber kontrollierten Bedingungen überprüft. Zu diesen Studien zählt die Untersuchung von Gittelman & Feingold (1983), in der ein gezielter Leseförderunterricht mit einem nicht spezifisch ausgerichteten Förderprogramm (Kontrollgruppe) hinsichtlich des Lernerfolgs verglichen wurde. Die Kinder wurden den beiden Fördergruppen nach Zufall zugeordnet, der Förderunterricht fand in drei Stunden pro Woche statt und dauerte insgesamt vier Monate. Die im Lesen speziell geförderte Gruppe lag anschließend mit ihren Leistungen in den Lesetests deutlich über denjenigen der Kontrollgruppe. Demgegenüber stellten die Klassenlehrer keinen besonderen Lernfortschritt der spezifisch geförderten Kinder fest.

In einer neueren Untersuchung von Lovett et al. (1990) wurden drei Gruppen von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten verglichen, die verschiedene Trainings im jeweiligen Umfang von insgesamt 35 Unterrichtsstunden erhielten. Eine Gruppe bekam ein spezifisches Lese-Rechtschreibtraining, in dem speziell die Laut-Buchstaben-Beziehungen geübt wurden. Bei einer zweiten Gruppe wurde ebenfalls ein spezifisches Training zur Erweiterung des Sichtwortschatzes im Lesen und Rechtschreiben durchgeführt. Eine Kontrollgruppe erhielt in derselben Zeit ein Training zur Verbesserung des Klassenverhaltens. Dabei zeigte sich bei beiden spezifischen Trainingsgruppen ein signifikanter Leistungszuwachs im Lesen und Rechtschreiben gegenüber der Kontrollgruppe. Im Lesen betraf der größere Lernerfolg jedoch nur die im Training geübten Wörter, während sich bei nicht-geübten Wörtern keine Trainingseffekte zeigten. Eine Generalisierung der Lernerfolge im Rechtschreiben auf nicht-geübte Wörter ließ sich nur bei der Gruppe nachweisen, die ein Training mit Schwerpunkt auf dem phonologischen Rekodieren erhielten. Das systematische Laut-Buchstaben-Training trug auch zur Verbesserung der Rechtschreibung bei ungeübten Wörtern mit regelmäßiger Rechtschreibstruktur bei.

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 391) kommen aufgrund ihrer eigenen Längsschnittuntersuchung zum Fördererfolg in Wiener Schulen sowie nach Durchsicht etlicher weiterer Wirksamkeitsstudien zur Wirksamkeit zu dem vorläufigen Fazit, „dass eine spezielle Förderung lese- und schreibschwacher Schüler durchaus erfolgversprechend ist, dass diese Erfolge jedoch ein

gut strukturiertes Programm sowie genügend Zeit zum Üben voraussetzen. Fördermaßnahmen, die eher halbherzig und nach dem Gießkannenprinzip konzipiert sind, erfüllen die in sie gesetzten Erwartungen nicht.“ Sie empfehlen, dass der Förderunterricht insbesondere folgende inhaltliche Schwerpunkte realisieren sollte:

- „besonders strukturiertes Vorgehen bei der Vermittlung des phonologischen Rekodierens sowie ausreichende Gelegenheiten, die Zuordnung von Graphemen und Phonemen zu üben;
- zusätzliche Unterweisung in der Wortanalyse, sei es durch Gliederung der Wörter in Silben, in Morpheme oder in häufig vorkommende Buchstabengruppen;
- spezielle Bemühungen zur Erhöhung der Lesegeschwindigkeit“ (ebd., S. 394).

Damit wird der allgemeine Trend, der sich bei den meisten Analysen von außerschulischen Legasthenie-Trainingsprogrammen ergab, nämlich dass zur Verminderung des Lernversagens spezifische Trainings besser geeignet sind als unspezifische Trainings (vgl. Scheerer-Neumann 1979), auch für den Bereich des innerschulischen Förderunterrichts bestätigt:

(1) Die Kinder können ihre Defizite im Lesen und Rechtschreiben am besten verringern, wenn sie im Rahmen des Förderunterrichts gezielt im Lesen und Rechtschreiben trainiert werden, und

(2) sollte das Training möglichst systematisch aufgebaut sein und den Kindern elementare Strategien vermitteln, die sie befähigt, eigenständig Wörter zu analysieren und zu rekonstruieren.

4.1.1.5 Zur Stabilität der Fördererfolge

Die längerfristige positive Lernentwicklung der Kinder nach Abschluss der Fördermaßnahme hängt wesentlich von der Unterstützung ab, die die Kinder anschließend im regulären Unterricht erhalten. Bei vielen in der Grundschule geförderten Kindern trifft dies nach dem Übergang in die weiterführende Schule, der in Deutschland fast immer mit einem Schulwechsel verbunden ist, jedoch nicht in ausreichendem Umfang zu. Erhalten die Kinder dann keine weitere Förderung, so kann sich ein relativer Stillstand oder sogar ein Rückschritt einstellen. Dies ist hingegen nicht bei Kindern zu beobachten, die nach Abschluss der speziellen Fördermaßnahme in der Schule weiterhin gezielt gefördert werden (Shearer 1967, Tobin & Pumfrey 1976).

Einen solchen „Drehtüreffekt“ infolge der Organisation der schulischen Förderung stellte Malitzky (1992) in Hamburg fest: Schüler, die ein Schuljahr lang gezielt gefördert worden waren, wurden anschließend nicht mehr weiter gefördert, nachdem ihre Leistungen zunächst angestiegen und die Förderkriterien überschritten waren. Nach Aussetzen der Fördermaßnahme sanken

die Leistungen jedoch erneut unter die Auswahlkriterien, so dass die Kindern wieder offiziell förderbedürftig waren.

Neben der Frage der Weiterbetreuung der Förderkinder im regulären Unterricht ergibt sich als eine weitere Konsequenz aus diesen Ergebnissen, dass die Förderung möglichst so lange durchgeführt wird, bis die Kinder selbstständig und unabhängig weiterlernen können und nicht durch die Anforderungen im Klassenunterricht entmutigt werden. Über die Höhe des hierfür mindestens zu erreichenden Lernstandes gibt es unterschiedliche Ansichten. Angesichts des Ausmaßes der Rückstände dürfte ein Erreichen des Durchschnittsniveaus der jeweiligen Klassenstufe wohl zu schwierig sein. Hornsby & Miles (1980) empfehlen als minimales Kriterium für die Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen das Erreichen eines Lesealters von 10 Jahren und eines Rechtschreibalters von 9 Jahren (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 386).

4.1.1.6 Methodische Probleme der Evaluation schulischer Förderung

Trotz jahrzehntelanger Förderpraxis ist die Effektivität von Maßnahmen für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten relativ wenig erforscht worden. Unter der enormen Zahl von Berichten über die Anwendung von Förderprogrammen oder über die Durchführung von Therapien finden sich relativ wenige Berichte über Untersuchungen zur Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen. Zudem weisen die meisten Untersuchungen gravierende *methodische Mängel* auf, die ihre Aussagbarkeit einschränken. Neumann (1997) kommt aufgrund einer Übersicht über verschiedene neuere Studien zu dem Schluss, daß die veröffentlichten Befunde über die Wirksamkeit verschiedener Förderprogramme trotz vergleichbarer Bedingungen recht unterschiedlich ausfallen. Selbst weitgehend gleiche Hilfsmaßnahmen lieferten bei verschiedenen Autoren seiner Einschätzung nach teilweise stark abweichende Ergebnisse. Unter insgesamt 30 deutschsprachigen LRS-Interventionsstudien, die innerhalb eines Zeitraums von 15 Jahren (1979 bis 1994) durchgeführt wurden, bewertete Mannhaupt lediglich 12 Untersuchungen nach wissenschaftlichen Kriterien als inhaltlich und methodisch akzeptabel. „Bezogen auf den Zeitraum von 15 Jahren bedeutet dies weniger als eine akzeptable LRS-Interventionsstudie pro Jahr.“ (Mannhaupt (1994b, S. 133)

Zu den häufigsten methodischen Mängeln gehören *fehlende Kontrollgruppen*. Als Maß für den Lernfortschritt wird bei derartigen Untersuchungen meist der Bezug zu Teststandards (z.B. Lesealter, mittlere Klassenstufennorm) hergestellt. Es bleibt jedoch unklar, ob evtl. gemessene Lernerfolge auf das Training zurückzuführen sind oder ob sie unter vergleichbaren Bedingungen aufgrund nicht kontrollierter Ursachen nicht ohnehin eintreten würden. Bei einigen Untersuchungen wurden zwar Kontrollgruppen einbezogen, jedoch wurde lediglich der Vergleich zwischen Gruppen von Kindern mit bzw. ohne Training gezogen. Es fehlt hier die *Einbeziehung einer Kontrollgruppe, die eine andere Art von Training erhält*, so dass unklar bleibt, ob

mögliche Effekte auf spezifische Maßnahmen (z.B. Art der Förderung), auf allgemeine Zuwendung (z.B. Häufigkeit der Zuwendung durch den Lehrer) oder auf andere unspezifische Bedingungen (z.B. Größe der Lerngruppe) zurückzuführen sind.

Eine trotz Kontrollgruppe bestehende methodische Schwierigkeit ergibt sich u.a. aus dem Gebot der Hilfsbereitschaft bzw. der pädagogischen Verantwortung. Denn eine objektive Effektprüfung setzt im Grunde eine *zufällige Zuordnung* der einzelnen Kinder zu den Vergleichsgruppen voraus. Jedoch wird in der Regel versucht, die am meisten förderbedürftigen Kinder auch tatsächlich der Fördermaßnahme zuzuführen, so dass die Vergleichsgruppen infolgedessen nicht parallelisiert sind. Auch wenn sich Behandlungs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Kriteriumsleistungen nicht unterscheiden, kann bei nicht-zufälliger Gruppenzuordnung nicht ausgeschlossen werden, dass die Kinder einer Gruppe zusätzliche Merkmale aufweisen, die den Lernerfolg beeinflussen. So könnten etwa die geförderten Kinder trotz gleichem Vortestergebnis besonders therapieresistent sein, während nicht gesondert geförderte Kinder einen deutlichen Lernzuwachs verzeichnen. Dies kann im Einzelfall zu scheinbar paradoxen Vergleichsergebnissen führen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 386).

Probleme zeigen sich bei der Frage der Vergleichbarkeit und der Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse, wenn nicht definiert bzw. unterschiedlich definiert ist, wie die Versuchsgruppen ausgewählt sind und welche Population sie repräsentieren. Je nach Festlegung der *Auswahlkriterien für die Vergleichsgruppen* ergeben sich teilweise gegensätzliche Ergebnisse (vgl. Schlee 1976, Valtin 1975, Weinert 1977). Die Kritik an willkürlichen Auswahlkriterien in vielen Studien der sog. Legasthenieforschung in den 60er und frühen 70er Jahren führte etliche Forscher wiederum dazu, Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen in der Schule mit unausgelesenen Stichproben durchzuführen, die im Nachherein in Leistungsgruppen unterteilt wurden (sog. ex-post-fact-Analysen). Bei diesen Stichproben bleibt jedoch häufig ungeklärt, inwieweit die Ergebnisse auf Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten übertragbar sind (vgl. Scheerer-Neumann 1993).

Da sich die einzelnen Förderprogamme je nach inhaltlicher Ausrichtung auf verschiedene Aspekte des schriftsprachlichen Leistungsvermögens unterschiedlich auswirken, ist es für die Beurteilung des Fördererfolgs bedeutsam, welcher *Zusammenhang zwischen Trainingsinhalten und Kriteriumsleistungen* besteht. Die Bewertung des Fördererfolgs fällt anders aus, je nachdem, ob als Erfolgskriterium die gleichen oder ähnliche Aufgaben, die während des Trainings bearbeitet wurden, herangezogen werden, oder ob Trainingsaufgaben und Erfolgsmessung unterschiedliche Leistungen darstellen. Denn erfahrungsgemäß stellt sich ein Transfer oder eine Generalisierung der erworbenen Fertigkeiten nicht ohne weiteres her. Wenn beispielsweise während eines Lesetrainings vorwiegend das Erkennen einzelner Wörter geübt wurde, ist aufgrund dessen eine Steigerung in der Worterkennungsfähigkeit zu erwarten, nicht jedoch zwingend ein deutlicher Fortschritt des Textleseverständnisses (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 385).

Die Ergebnisse der Evaluation und ihre Bewertung hängen zudem mit der Beziehung der Forscher zu den untersuchten Personen und Institutionen zusammen: Je nachdem, ob die *Evaluation durch unabhängige Forscher* durchgeführt wurde *oder* eine *interne Selbstevaluation* darstellt, fallen die berichteten Ergebnisse deutlich unterschiedlich aus. Zwischen beiden Arten der Erhebung ergeben sich nicht selten deutliche Widersprüche. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 385) führen eine Reihe von Untersuchungen an, in denen – allerdings ohne Kontrollgruppe – Leistungsentwicklungen von Kindern aus englischen Dyslexie-Kliniken bzw. Heimschulen während und nach einer Fördermaßnahme erhoben wurden (Hornsby & Miles 1980; Andrew & Shaw 1986; Thomson 1988). Die berichteten Lernerfolge sind teilweise beachtlich, wenngleich das Ausmaß der Leistungsfortschritte recht unterschiedlich ausfiel. Dagegen ergaben Untersuchungen, bei denen die Leistungsentwicklung durch Beratungsstellen festgestellt wurden, die selbst nicht an der eigentlichen Förderung beteiligt waren, keine deutlichen Lernfortschritte aufgrund der Fördermaßnahmen (Gottesman et al. 1975; Safer & Allen 1973).

Scheerer-Neumann (1993) vertritt ebenfalls die Auffassung, dass nur wenige Studien über die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten die erforderlichen methodologischen Standards für empirische Untersuchungen erfüllen. Sie führt einige unüberwindlich erscheinende Widersprüche auf, die zwischen der Notwendigkeit, den Kindern mit Lernproblemen praktisch zu helfen, und den methodologischen Anforderungen zur Erforschung des Förderunterrichts bestehen:

- Lernschwierige Kinder benötigen einen adaptiven und individualisierten Förderunterricht. – Empirische Studien hingegen erfordern ein möglichst einheitliches Vorgehen bei allen untersuchten Kindern.
- Kinder mit Lernschwierigkeiten benötigen für einen substantiellen Lernfortschritt häufig einen über eine längere Zeitspanne andauernden Förderunterricht. – Lang andauernde Interventionen sind jedoch schwer zu kontrollieren.
- Bei direkt am Lerngegenstand ausgerichteten Förderprogrammen (z.B. Training der Laut-Buchstaben-Zuordnung) zeigt sich häufig schon nach relativ kurzer Trainingsdauer ein Effekt, da das Training bei den lernschwierigen Kindern die im Klassenunterricht entstandenen Instruktionsdefizite vermindert und aufgrund dessen rasch einen gewissen Lernerfolg zeitigt. – Ob dieser Lerneffekt jedoch überdauert, kann in Kurzzeitstudien nicht geprüft werden.
- Die empirische Kontrolle unspezifischer Einflüsse auf die Lernentwicklung erfordern eine unbehandelte Kontrollgruppe. – Jedoch ist es in der Praxis ethisch kaum vertretbar, eine Kontrollgruppe mit einer Art Placebo-Behandlung zu betreuen oder sie über längere Zeit überhaupt nicht zu fördern.

Einige andere Variablen – auf Schülerseite z.B. die Art der Lernschwierigkeiten, weitere kognitive Merkmale, Motivation und sozialer Hintergrund; auf Seiten der Therapeuten z.B. das per-

sönliche Engagement, die Erfolgszuversicht und die Art der Beziehung zum Kind –, die ebenfalls schwierig zu kontrollieren sind, sollten nach Scheerer-Neumann (1993) wenigstens dokumentiert und in den Ergebnissen reflektiert werden, jedoch geschieht dies in den seltensten Fällen.

4.1.2 Organisationsformen des Förderunterrichts

Nachdem die Kultusministerkonferenz 1978 die Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens zur originären pädagogischen Aufgabe der Schule erklärt hatte (KMK 1978), wurden in allen damaligen Ländern der Bundesrepublik Deutschland schulische Fördermaßnahmen eingerichtet. Derzeit werden in Deutschland für die schulische Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten folgende Organisationsformen praktiziert:

- *Förderung innerhalb des normalen Klassenunterrichts* durch die Klassenlehrer in Form der Binnendifferenzierung bzw. als Individualisierung des Unterrichts, teilweise auch durch Bildung von relativ homogenen Leistungsgruppen innerhalb der Klasse.
- *Zusätzlicher externer Förderunterricht* innerhalb der Schule in speziell eingerichteten Fördergruppen (in der Regel 3 bis 8 Schüler) oder in Form des Einzelunterrichts.
- *Förderunterricht innerhalb der Schule durch externe Lerntherapeuten,* die (meist als Psychologen oder Sonderpädagogen) über zusätzliche Qualifikationen für die Förderung verfügen und eng mit den Lehrern in der Schule zusammenarbeiten sollen.
- Einrichtung von *speziellen Förderklassen* (zwischen 8 und 15 Schülern), die die Kinder für eine gewisse Zeit (meist Klasse 3 und 4) anstelle ihrer ursprünglichen Klasse besuchen; diese Förder- bzw. Kleinklassen werden sowohl in allgemeinen Schulen als auch in Sonderschulen eingerichtet.
- *Integrative Förderung durch eine zusätzliche Förderlehrerin innerhalb der Klasse,* die gezielt einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern betreut, während die Klassenlehrerin den normalen Klassenunterricht weiterführt.
- *Einbeziehung der Eltern* in den Förderunterricht: Darüber hinaus sollen nach den Richtlinien einiger Bundesländer auch die Eltern informiert und beraten werden, um den schulischen Förderunterricht durch zusätzliche häusliche Übungen zur Förderung des Lesens und der Rechtschreibung zu unterstützen (siehe dazu Abschnitt 2.2.1.4).

Allerdings unterscheiden sich der Umfang und die Organisationsformen des schulischen Förderunterrichts in den einzelnen Bundesländern noch immer stark voneinander (siehe Übersichten in Kalk & May 1995 und Naegele & Valtin 1997). Entsprechend unterschiedlich sind auch

die Bedingungen, auf die sich empirische Analysen der Effekte des Förderunterrichts beziehen, und es fehlen bisher länderübergreifende oder sogar bundesweite Untersuchungen zur Effektivität der schulischen Förderung. Wegen dieser mangelhaften Forschungslage werden im folgenden Überblick über empirische Untersuchungen verschiedener Organisationsformen des Förderunterrichts auch internationale Studien einbezogen, obwohl die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen deren Verallgemeinerbarkeit auf deutsche Verhältnisse einschränken. Die Übersicht orientiert sich teilweise an der Darstellung von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 352 ff), die zahlreiche empirische Untersuchungsergebnisse zu verschiedenen Organisationsformen des Förderunterrichts zusammengetragen haben.

4.1.2.1 Binnendifferenzierung im Klassenunterricht

Um Kinder mit Lernschwierigkeiten innerhalb des Klassenunterrichts gezielt zu fördern, lässt sich der Klassenunterricht nach Klafki & Stöcker (1976) hinsichtlich der Aspekte

- thematische Gestaltung
- Zeitfaktor und Aufgabenmenge
- Sozialformen (Stuhlkreis, Partner- und Gruppenarbeit, Einzelarbeit)
- Angebot direkter Hilfen durch die Lehrerin
- unterschiedliche Lernziele

differenzieren (siehe auch Heinrich 1993). Während in deutschen Grundschulen eher leistungsinhomogene Gruppenbildungen (z.B. in Form von Halbgruppen) oder eine relativ flexible Formung von Differenzierungsgruppen üblich sind, werden in anderen Ländern frühzeitig relativ feste Leistungsgruppen im Anfangsunterricht gebildet (vgl. Roeder & Sang 1991). Die möglichen Auswirkungen weitgehender Differenzierung des Anfangsunterrichts werden im Abschnitt 3.2.1.2.3 (Individualisierung des Unterrichts) behandelt; daher beschränkt sich die folgende Darstellung der Binnendifferenzierung auf die Einteilung der Klasse in leistungshomogene Lerngruppen.

- Bildung leistungshomogener Lerngruppen innerhalb der Klasse

In den USA werden in der Regel schon nach wenigen Wochen im Erstleseunterricht (meist drei) verschiedene Leistungsgruppen gebildet, deren Zusammensetzung über längere Zeit stabil bleibt. Die Zuteilung der Kinder zu diesen Lerngruppen geschieht nach Einschätzung des Leistungsstandes (teilweise aufgrund von standardisierten Lesetests) sowie des Sozial- und Unterrichtsverhaltens der Kinder durch die Lehrer (Borko et al. 1981). Ein Teil des Unterrichts findet mit der ganzen Klasse statt, während vor allem die elementaren Übungen in den Leistungs-

gruppen durchgeführt werden, für die vor allem folgende Merkmale des Unterrichts differenziert werden:

- Entsprechend der individuellen Bandbreite der Lerngeschwindigkeit der Kinder einer Klasse unterscheiden sich die verschiedenen Leistungsgruppen vor allem im *Tempo des Vorgehens* im Unterricht (vgl. Barr & Dreeben 1991).
- Darüber hinaus unterscheidet sich die *Unterrichtsgestaltung* bei leistungsstarken und leistungsschwachen Gruppen (Borko et al. 1981): Bei leistungsstarken Gruppen wird der Unterricht weniger strukturiert, es wird abstrakteres Material verwendet, das eingesetzte Material ist vielfältiger, ein Interesse der Kinder wird eher vorausgesetzt, und es wird von den Kindern häufiger selbstständiges Arbeiten verlangt. Bei den leistungsschwachen Schülern wird der Unterricht stärker strukturiert, es werden häufiger Übungen im lauten Vorlesen durchgeführt, die Fragen über das Gelesene sind direkter, die Erläuterungen der Aufgabenstellungen sind ausführlicher und werden häufiger wiederholt, und die Kinder werden häufiger gelobt.
- Die schwachen Leistungsgruppen weisen meist eine geringere *Größe* auf als die übrigen, so dass der Lehrer sich bei gleicher Unterrichtszeit mehr um die einzelnen Kinder kümmern kann (Weinstein 1976).

Empirische Untersuchungen über die *Lerneffektivität* der Förderung in Leistungsgruppen liegen allerdings kaum vor. Vergleichsstudien werden erschwert, da es große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrern hinsichtlich ihrer Kriterien für die Bildung von Leistungsgruppen sowie hinsichtlich ihrer Unterrichtsgestaltung gibt. Slavin (1987b) kam zu dem Ergebnis, dass die Einteilung in Leistungsgruppen für die Leselernentwicklung der schwächeren Schüler keine besonderen Vorteile bringt. Kinder mit sehr schwachen Lernvoraussetzungen erreichen einen ähnlichen Leistungsstand in Klassen mit oder ohne Einteilung in Leistungsgruppen. Nach Barr & Dreeben (1991) wirkt sich die Einteilung in Leistungsgruppen auf das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation der Kinder mit schwächeren Leistungen eher ungünstig aus.

Damit ergibt sich hinsichtlich der Differenzierung innerhalb des Klassenunterrichts nach festen Leistungsgruppen eine ähnliche Befundlage wie bezüglich der flexibleren Binnendifferenzierung bzw. Individualisierung des Unterrichts (siehe Abschnitt 3.2.1.2.3): Für lernschwache Kinder bringen diese Formen der gezielten Förderung offenbar eher Nachteile.

4.1.2.2 Zusätzlicher Förderunterricht in der Schule

Der innerhalb der Schule, jedoch außerhalb des Klassenunterrichts durchgeführte zusätzliche Förderunterricht stellt die häufigste schulische Fördermaßnahme dar. Bei dieser Form werden die Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in speziell eingerichteten Fördergruppen (in der Regel 3 bis 8 Schüler) oder im Rahmen des Einzelunterricht von einer eigens hierfür

qualifizierten Förderlehrkraft (sog. LRS-Lehrerin) betreut. Diese Art des Förderunterrichts wird in allen Bundesländern angeboten.

Der *Umfang des zusätzlichen Förderunterrichts* in den Schulen ist beträchtlich, wenn man die vorliegenden Zahlenangaben hochrechnet. Allein in Nordrhein-Westfalen wurden im Schuljahr 1995/96 ca. 11.000 zusätzliche Förderstunden für über 66.000 Schüler, schwerpunktmäßig in der Grundschule, angeboten (vgl. Naegele & Valtin 1997, S. 25). In Hamburg erhielten im Schuljahr 1993/94 nach einer flächendeckenden Erhebung 22,4 Prozent der Grundschulkinder wegen Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb eine zusätzliche Förderung in der Schule, die im Durchschnitt 2,1 Wochenstunden umfasst und wofür jährlich 165 Lehrerplanstellen zur Verfügung stehen (May 1994c).

Geht man von ca. 15 Prozent Schüler aus, die nach den Richtlinien der Bundesländer förderbedürftig sind, und berücksichtigt nur die in den Klassenstufen 3 und 4 zu fördernden Kinder, so ergibt sich bei insgesamt ca. 3,7 Millionen Grundschüler im gesamten Bundesgebiet allein in der Grundschule eine Zahl von ca. 370.000 Kindern, die wegen ihrer Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zusätzlich schulisch gefördert werden. Bei durchschnittlich zwei Wochenstunden Förderunterricht in Kleingruppen mit fünf Kindern werden für diese Aufgabe demnach wöchentlich ca. 150.000 Unterrichtsstunden bzw. ca. 5.300 Lehrerplanstellen benötigt.

Das Ausmaß der im Laufe der vergangenen Jahrzehnte erfolgten Ausweitung des schulischen Förderunterrichts für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wird anhand der Zahlenbeispiele für die USA deutlich: Wurden dort im Jahr 1968 bei insgesamt 120.000 Kindern von den Schulen offiziell eine spezielle Lernschwierigkeit im Lesen und Rechtschreiben anerkannt, so stieg diese Zahl bis 1989 auf ca. 2 Millionen Kinder – das bedeutet innerhalb von zwei Jahrzehnten eine Vermehrung um das 17fache (Johnston & Allington 1991; vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 355).

Die ständige *Vermehrung des Förderangebots* führt jedoch keineswegs zu einer Verminderung der Lernprobleme, sondern eher zu einer ebenfalls ständig wachsenden Zahl von Symptomträgern, wie Bühler-Niederberger (1991) in ihrer Untersuchung über den Zusammenhang von Fördermaßnahmen für Legastheniker und Fallzahlen in einem Schweizer Kanton belegte: Die quantitative Ausweitung der Förderangebote stimuliert demnach die Nachfrage nach derartigen Sondermaßnahmen, da sie für die Beteiligten des Systems Schule (Lehrer, Eltern und Schüler) Entlastung bieten. Auch in Hamburg nahm der zahlenmäßige Anteil der Kinder mit sehr schwachen Leistungen im Lesen und Schreiben seit Einführung der schulinternen Förderung seit 1982 (sog. LRS-Einzelhilfe) nicht ab, sondern er nahm deutlich zu (vgl. May 1994c).

Meist bleiben die Kinder längere Zeit, teilweise sogar bis zur Ende ihrer Schulzeit im Förderunterricht. Da im regulären Unterricht der höheren Klassenstufen kaum noch elementare Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben vermittelt werden, stellt der Förderunterricht bei manchen älteren Schülern mit der Zeit den einzigen gezielten Unterricht im Lesen und Schreiben dar. Ent-

sprechend kritisch wird daher in den letzten Jahren das Konzept der gesonderten Förderung bewertet. Es wird argumentiert, dass die umfangreichen Mittel für den Förderunterricht besser zur Verbesserung des regulären Unterrichts verwendet werden sollten (vgl. Johnston & Allington 1991).

Ein weiteres Problem des gesonderten Förderunterrichts stellt die *Regelung der Zuteilung* der Schüler dar: Sollen die Förderressourcen nicht nach dem „Gießkannenprinzip“ verteilt werden, sondern für die Kinder mit den größten Lernschwierigkeiten vorbehalten bleiben, so müssen diese nach operationalisierbaren Gesichtspunkten diagnostiziert und nach festen Kriterien ausgewählt werden. Abgesehen von Unsicherheiten bei der Diagnose bedeutet dies einen erhöhten diagnostischen und gutachterlichen Aufwand, zudem kann aufgrund starrer Zuteilungskriterien das Umfeld der Lernschwierigkeiten zu wenig berücksichtigt werden: In manchen Klassen in sozio-kulturell belasteten Gebieten erfüllt die Mehrzahl der Kinder die offiziellen Förderkriterien, während Kinder in leistungsstarken Klassen keine zusätzliche Förderung erhalten, obwohl sie weit hinter dem Leistungsstand der Klasse zurückbleiben.

Eine weitgehende Flexibilisierung hat jedoch auch Nachteile: In Österreich stehen den Schulen für Förderunterricht im Lesen und Rechtschreiben, der meist in den Klassenstufen 2 und 3 angeboten wird, in der Regel ein bis zwei Wochenstunden (regional unterschiedlich) zur Verfügung. Dieser schulische Förderunterricht wird von ca. 25 Prozent der Schüler besucht, und er wird praktisch von allen Lehrern relativ gleichmäßig in Anspruch genommen, unabhängig vom sozialen Einzugsgebiet und vom Leistungsstand der einzelnen Klasse. Nach den Ergebnissen der Studie von Klicpera, Gasteiger-Klicpera und Hütter (1993) nimmt nur die Hälfte der Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten an diesem Förderunterricht teil während gleichzeitig viele Kinder ohne besondere Lernschwierigkeiten die Förderkurse besuchen. Diese Zahlen entsprechen den niedrigen „Trefferquoten“ bei der Zuteilung des LRS-Förderunterrichts, die in Hamburg im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung ermittelt wurden (siehe May 1994c, S. 88ff).

4.1.2.2.1 Besonderheiten des Förderunterrichts im Vergleich zum Klassenunterricht

Nach den Ergebnissen der umfangreichen Erhebung von Johnston & Allington (1991) über die Praxis des schriftsprachlichen Förderunterrichts in den USA entspricht dieser in seinem Aufbau weitgehend dem regulären Klassenunterricht. Unterschiede bestehen allerdings in der Vielfalt der Übungsmaterialien und in der Häufigkeit der Auflockerung des Unterrichts durch Spiele. Mit steigender Klassenstufe und der Vergrößerung der Fördergruppen nehmen die Intensität und die Individualisierung des Unterrichts ab.

Quirk et al. (1975) stellten in einer älteren Untersuchung, in der das Verhalten von Lehrern während des Förderunterrichts beobachtet wurde, fest, dass die Lehrer in 45 Prozent der Un-

terrichtszeit selbst sprechen. Danach gliedert sich die *Unterrichtszeit im Förderunterricht* im wesentlichen in folgende Anteile:

27 Prozent Vorbereitung und Organisation des Unterrichts
26 Prozent Übungen im lauten Lesen
12 Prozent Übungen im Leseverständnis
9 Prozent Rechtschreibübungen
3 Prozent Sprachübungen

Richey et al. (1981) beobachteten während eines Schuljahres mehrfach das Lernverhalten leseschwacher Grundschulkinder im regulären Unterricht und im Förderunterricht. Im regulären Unterricht verhielten sich die betreffenden Kinder zunehmend passiv. Es zeigte sich zudem kein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß aktiver Teilnahme am regulären Leseunterricht und dem Leistungszuwachs am Ende des Schuljahres. Trotz der Bemühungen der Lehrer, die leseschwachen Kinder in den regulären Leseunterricht einzubeziehen und ihnen positive Rückmeldungen zu geben, erschien der Unterricht für diese verwirrend. Hingegen verschwand im Förderunterricht die Passivität der Kinder, und es zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der aktiven Teilnahme am Unterricht und dem Lernerfolg. Allerdings spricht dieser Befund nicht unbedingt für einen Ausbau des Förderunterrichts, sondern lässt auch die Interpretation zu, dass der reguläre Klassenunterricht verbessert werden sollte, damit in ihm auch die lernschwachen Kinder genügend angeregt werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 357).

Eine Beobachtungsstudie von Gambrell (1981) zeigte, dass im Förderunterricht zwar häufig elementare Übungen mit Buchstaben und einzelnen Wörtern durchgeführt werden, dass die leseschwachen Kinder jedoch relativ selten zum eigentlichen Lesen kommen, also die einzelnen Grundfertigkeiten zuwenig beim Lesen von Texten anwenden und integrieren.

In der Wiener Evaluationsstudie von Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Hütter (1993) zeigte sich, dass die Kinder in den Förderkursen nicht wesentlich mehr Gelegenheiten zum Üben des Lesens und Schreibens haben als die übrigen Kinder, und dass die Übungen wenig auf die speziellen Schwierigkeiten der Kinder abgestimmt sind. Zum Beispiel wird mit leseschwachen Kindern nicht häufiger Lesen geübt als mit Kindern, die nur Rechtschreibschwierigkeiten zeigen. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 358) vermuten als Ursachen zum einen die relativ geringe Zusatzausbildung der Förderlehrer, zum anderen, dass die Förderlehrer die betreffenden Kinder nur im Förderkurs betreuen und daher wenig Zeit haben, sich mit ihren individuellen Schwierigkeiten vertraut zu machen.

Weitergehender ist die Kritik, die von Vertretern eines eigenaktiven Lernkonzepts an der im Förderunterricht gegebenen Lehrer-Schüler-Beziehung üben: Binder (1992) kritisiert grundsätzlich, dass die im Förderunterricht erzeugte „Helferbeziehung“ die Abhängigkeit des Kindes von fremder Hilfe fördere (siehe Abschnitt 1.1.3.2).

Dehn (1989, 1998) bezweifelt generell, dass das unmittelbare Eingreifen der Förderlehrer in den Lernprozess und die Individualisierung der Lernprozesse überhaupt lerneffektiv sei und leitet daraus pädagogische und didaktische Begründungen für die integrative Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Regelklasse ab. Bei ihrer Analyse von Lehrer-Kind-Interaktionen in videographierten Szenen aus dem schriftsprachlichen Klassen- und Förderunterricht, die sich allerdings nicht auf Leistungsmessungen stützten, klassifizierte sie sowohl die Aufgabenstellungen als auch die Lehrerhilfen im Förderunterricht im Vergleich zum normalen Klassenunterricht häufiger als weniger lernwirksam. Die Ursachen dafür, dass die *Lehrerhilfen im Förderunterricht* häufig wenig lerneffektiv seien, liegen nach Dehn darin,

- dass die Lehrer auf Lesefehler fast immer sofort reagierten und damit den Kindern wichtige Gelegenheiten zum produktiven Umgang mit eigenen Fehlern vorenthielten;
- dass die individualisierten Lernhilfen der Lehrer beim Erlesen und beim Korrigieren der Lesefehler nur selten hilfreich seien, da sie den Kindern nicht das vermittelten, was ihnen zum Lösen der Schwierigkeit fehle, sondern häufig zu einem mühsamen Wechselspiel von Teilaufgabe und Neuansatz führten, das vom Kind als Misserfolg erfahren werde.

Auch die *Aufgabenstellungen im Förderunterricht* werden von Dehn aufgrund ihrer Analyse von Lesesituationen weniger häufig als lerneffektiv eingestuft als die entsprechenden Aufgabenstellungen im Klassenunterricht:

- Im *Klassenunterricht* seien die Aufgabenstellungen in der Regel *sachstrukturell legitimiert* (inhaltlich anspruchsvoll und komplex) und/ oder *sozial bedeutsam* (als Teilhabe an der Gruppe). Diese Kriterien träfen nach Dehn auf alle Aufgaben innerhalb des Klassenunterrichts zu, „sofern der einzelne sein Tun aufgehoben in der Gruppe weiß und ihm Spielraum für unterschiedliche Zugriffsweisen bleibt, und sofern das Ergebnis des einzelnen Lernenden integriert ist in die gemeinsame Aufgabe für alle“ (Dehn 1989b, S. 4).
- Im Förderunterricht seien die Aufgabenstellungen demgegenüber sachstrukturell „eher auf Portionierung von Schwierigkeiten ausgerichtet und vernachlässigen die inhaltliche Dimension des Lesens; dabei ist das Leseergebnis zumeist nicht für die gemeinsame Tätigkeit der Gruppe bedeutsam, sondern wird von Schüler und Lehrer als bloßer Nachweis der Lesefähigkeit behandelt“ (ebd.).

Dehn folgert daraus, dass es effektiver sei, den Anfangsunterricht „durch individuelle Ansprache bei inhaltlich anspruchsvollen und sozial bedeutsamen Lesesituationen“ zu verbessern und Kinder mit latenten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – ggf. durch stundenweises Unterrichten von zwei Lehrkräften in der Klasse – auf Dauer zu integrieren (ebd.).

4.1.2.2.2 Beziehungen zwischen Förderunterricht und Klassenunterricht

Da sich die Lernschwierigkeiten der Kinder vor allem im Klassenunterricht zeigen, der in der Regel viel komplexere Anforderungen an ihr Lernverhalten stellt als der individualisierte Förderunterricht, stellt der Transfer des Gelernten aus dem Förderunterricht in den Klassenunterricht einen entscheidenden Prüfstein für den Lernerfolg dar. Entsprechend wichtig ist der Austausch und die Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrern, um eine Bezugnahme des Förderunterrichts auf den Klassenunterricht zu gewährleisten.

Allerdings finden nach Befragungen der Lehrkräfte nur etwa in der Hälfte der Klassen regelmäßige Absprachen zwischen Klassen- und Förderlehrern über die Lernentwicklung der geförderten Kinder und über die Verbindung von Förder- und Klassenunterricht statt; in etwa jeder fünften Klasse finden solche Absprachen überhaupt nicht statt (May 1994c, S. 85). Daher ist es nicht überraschend, dass nach Unterrichtsbeobachtungen im Klassenunterricht nur selten eine gezielte Fortsetzung der Arbeit in den Fördergruppen anzutreffen ist (siehe Behrndt & Steffen 1996, S. 264).

4.1.2.2.3 Bedingungen für die Effektivität des Förderunterrichts

Leinhardt et al. (1981) untersuchten Wirkungsfaktoren des Förderunterrichts auf den Lernfortschritt, indem sie ein halbes Jahr lang den Unterricht in 11 Förderklassen für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten beobachteten. Neben der Entwicklung der Leseleistung wurden das Verhalten der Kinder während des Unterrichts (Zeitanteile verschiedener Aktivitäten, die in Beziehung zum Lesenlernen standen), die Strukturierung des Unterrichts sowie das Lehrerverhalten erfasst. Fast drei Viertel der Varianz des Leistungsfortschritts der einzelnen Kinder konnte durch Merkmale des Unterrichts, das Lernverhalten der Kinder sowie den anfänglichen Leistungsstand erklärt werden.

Die Analyse der Korrelationen zwischen Merkmalen des Verhaltens der Kinder im Unterricht und ihrem Lernfortschritt ergab einen deutlichen Zusammenhang zwischen der *Zeit, die die Kinder mit leisem Lesen verbrachten*, und dem Leistungszuwachs im Lesen. Dagegen ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Menge des lauten Lesens und mit Aktivitäten, die nur in einer mittelbaren Beziehung zum Lesenlernen stehen (wie Zuhören, Diskussion über Geschichten u.a.). Die Zeitdauer, während derer die Kinder im Unterrichts lesen, hängt einerseits von der anfänglichen Lesefertigkeit der Kinder ab, zum anderen vom Lehrerverhalten, insbesondere von der *Zeit, die die Lehrer sich direkt um die einzelnen Kinder kümmern*, ihnen erklären, Hilfen und Rückmeldungen geben usw. Leinhardt et al. (1981) schätzen, dass zusätzliche fünf Minuten leises Lesen pro Tag in einem halben Jahr zu einer Beschleunigung der Leselernentwicklung von einem Monat führen.

Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Hütter (1993) fanden aufgrund von Beobachtungen des Förderunterrichts ebenso wie im regulären Klassenunterricht einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg der Kinder und der tatsächlich mit Lernen verbrachten Zeit im Förderunterricht, also der *effektiven Lernzeit*. Vor allem die Häufigkeit mündlichen Lesens und die Häufigkeit der von den Kindern selbstständig erledigten schriftlichen Arbeiten erweist sich als ausschlaggebend für den Fördererfolg. Aus diesen Ergebnissen lässt sich nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 356) der Schluss ziehen, dass es bei der Gestaltung des Förderunterrichts in erster Linie auf folgende Punkte ankommt: (1) Zeit zum leisen Lesen während des Unterrichts, (2) häufige direkte Hilfen beim Lesen durch die Lehrer.

4.1.2.2.4 Einzel- oder Kleingruppenunterricht?

Um die Effektivität des schulischen Förderunterrichts zu erhöhen, wurde auch die *Intensivförderung in Form zusätzlichen Einzelunterrichts* erprobt. Über Erfahrungen liegen u.a. aus Neuseeland („Reading Recovery"-Programme in den 70er Jahren) und den USA (sog. 1:1-Tutoring-Programme) vor. In einigen Regionen der USA werden Kinder, die nach dem Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben noch große Schwierigkeiten zeigen, für eine begrenzte Zeit (ca. ein halbes bis ein Jahr) zusätzlich zum regulären Klassenunterricht täglich durch speziell für diese Aufgabe ausgebildete Förderlehrer betreut. Die Betreuung erfolgt so lange, bis die Kinder eine ausreichend große Sicherheit im Lesen und Rechtschreiben erreicht haben, um selbstständig dem regulären Unterricht folgen zu können. Diese Art der Fördermaßnahme ist relativ kostenintensiv und setzt zudem die Bereitschaft der Schulen voraus, dem Förderunterricht einen hohen Stellenwert (zeitweise auf Kosten anderer Fächer) einzuräumen.

Evaluationsstudien ergaben, dass die einzeln geförderten Kinder deutlich größere Fortschritte machen als nicht-geförderte Kinder, und dass die Lernvorteile über längere Zeit anhalten können (Wasik & Slavin 1993), dass für den Erfolg jedoch entscheidend ist, inwieweit die Klassenlehrer und die gesamte Schule die Förderprogramme im Alltag unterstützen (Center et al. 1992). Dies zeigt sich als Problem dann, wenn die Förderprogramme aus einer experimentellen Anfangsphase in den Schulalltag übertreten (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 360).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen *Gruppengröße und Fördererfolg* zeigten sich allerdings keine einheitlichen Befunden: In einer früheren Untersuchung von Atzesberger & Frey (1977) ergab sich ein Zusammenhang zwischen Größe der Fördergruppe und Fördererfolg, d.h., der Lernerfolg in kleineren Gruppen war höher als in größeren Gruppen. Erklärt wird dies mit der Möglichkeit zur stärkeren Individualisierung in kleineren Gruppen.

In der Evaluationsstudie von May, Schiffel & Dünhölter (1982) ergab sich zwar ein deutlicher Vorteil kleinerer Fördergruppen gegenüber größeren Gruppen, allerdings ist Kleingruppenunterricht offenbar immer noch erfolgreicher als Einzelunterricht. Dieser Befund wird auch von

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995) bestätigt, wonach Gruppenlernen auch Vorteile gegenüber Einzelunterricht bietet.

4.1.2.2.5 Umfang und Dauer des Förderunterrichts

Im Bereich der Interventionsforschung gilt im Allgemeinen der Grundsatz, dass unter sonst gleichen Bedingungen die Dauer der Einwirkung einen spürbaren Einfluss auf die Veränderungen hat. Neuere Studien in den USA zur Effektivität von Psychotherapien erbrachten Belege beispielsweise dafür, dass weniger spezifische Merkmale der Therapien bzw. bestimmte Therapieformen die höhere Effektivität hervorbringen, sondern in erster Linie die Dauer der Therapie: Langzeittherapien sind effektiver als Kurzzeittherapien (siehe zusammenfassend Mackenthun 1997). Diese Tatsache, dass spürbare und nachhaltige Erfolge nicht mit geringem Aufwand oder sogar mit methodischen „Wundermitteln“ rasch zu erzielen sind, wurde auch für den schulischen Förderunterricht in verschiedenen Studien belegt.

In der früheren Hamburger Evaluationsstudie von 1998 ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Leistungsfortschritte der geförderten Kinder und der Förderdauer (May, Schiffel & Dünhölter 1982). Allerdings ergibt sich kein stabiler linearer Zusammenhang zwischen Fördererfolg und Förderdauer, sondern der Lernzuwachs der Förderkinder nimmt eher eine asymptotische Form an; d.h., am Anfang der Förderung sind deutlich größere Lernfortschritte zu erzielen als im weiteren Verlauf (Büttner 1981).

4.1.2.2.6 Förderunterricht in der Schule durch externe Lerntherapeuten

Eine Variante des zusätzlichen Förderunterrichts in der Schule stellt die Betreuung der leserechtschreibschwachen Kinder durch externe Lerntherapeuten dar. Im Unterschied zu den üblichen außerschulischen Anbietern von LRS-Therapie, deren Praxen von den Kindern außerhalb der Schulzeit aufgesucht werden und die ihre Betreuung weitgehend losgelöst von der schulischen Arbeit realisieren, kommen die Lerntherapeuten (z.B. Psychologen oder Sonderpädagogen) zu den Kindern in die Schulen und sollen dort möglichst eng mit den Lehrern zusammenarbeiten (z.B. durch Absprachen, gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Elternberatung usw.). Dadurch soll nicht nur eine bessere Abstimmung zwischen Lerntherapie und schulischem Unterricht erfolgen, sondern darüber hinaus wird ein Transfer von psychologischem und sonderpädagogischem Expertenwissen in die Schulen erwartet. Zu dieser im Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) erstmals erprobten Form der „Außerunterrichtlichen Lernhilfe“ lagen zuvor keine vergleichbaren Untersuchungsergebnisse vor.

4.1.2.3 Einrichtung spezieller Förderklassen

Die Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder in Kleinklassen hat eine lange Tradition: schon in den 50er Jahren wurden in Hamburg die ersten LRS-Kleinklassen eingeführt, und in den achtziger Jahren gab es zeitweise gleichzeitig über 20 solcher Kleinklassen in fast allen Hamburger Schulkreisen. In diese speziellen Förderklassen werden die Kinder für eine gewisse Zeit (meist Klasse 3 und 4) anstelle ihrer ursprünglichen Klasse aufgenommen und erhalten dort in Gruppen von meist etwa 15 Schülern den gesamten Grundschulunterricht, der didaktisch-methodisch auf ihre besonderen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ausgerichtet ist; solche Förder- bzw. Kleinklassen werden in verschiedenen Bundesländern sowohl in allgemeinen Schulen als auch in Sonderschulen eingerichtet.

Aufgrund der größeren Homogenität und der geringeren Gruppengröße kann in den Kleinklassen in der Regel stärker auf die individuellen Lernschwierigkeiten der einzelnen Kinder eingegangen werden. Allerdings ist diese Betreuungsform stets mit der Herausnahme aus dem vertrauten Klassenverband, mit einem Schulwechsel und häufig mit langen Schulwegen verbunden. Wegen solcher Nachteile wurden in Hamburg die Kleinklassen seit Ende der achtziger Jahre nicht mehr eingerichtet. In einigen Flächenstaaten (v.a. Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg) werden jedoch weiterhin zahlreiche Kleinklassen geführt (siehe Übersichten in Kalk & May 1995 und Naegele & Valtin 1997).

Während May, Schiffel & Dünhölter (1982) in einer landesweiten Evaluation der LRS-Fördermaßnahmen in Hamburg nur leichte Vorteile der Förderung in der LRS-Kleinklasse im Vergleich mit ambulantem Förderunterricht ermittelten, die vor allem auf den höheren Umfang der Förderstunden und die höhere Kontinuität der Förderung in der Kleinklasse zurückzuführen waren (siehe Abschnitt 4.1.1.3), weisen die Berichte beteiligter Lehrer auf teilweise sehr gute Erfolge der Förderung in der Kleinklasse hin (Vietzke 1978, Schäffer 1987). Eine neuere informelle Studie aus Mecklenburg-Vorpommern ergab ebenfalls deutlichere Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen der Förderung: Bennat (1995) beobachtete zwei Gruppen von Schülern mit ausgeprägten Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, die fast zwei Jahre lang eine LRS-Klasse bzw. eine Fördergruppe besuchten, und verglich die Verbesserungen hinsichtlich der Rechtschreibung (Fehlerzahlen im Rechtschreibtest). Im Vergleich konnten die Schüler der LRS-Klasse ihre Fehlerzahl deutlich mehr reduzieren als die Schüler der Fördergruppe. Allerdings steht eine Bestätigung solcher Ergebnisse durch kontrollierte Studien noch aus (siehe Behrndt & Steffen 1996, S. 269).

Während in Deutschland durchschnittlich intelligente Kinder trotz ihrer Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Allgemeinen weiter in den Regelschulen betreut werden, sofern sie nicht generalisierte Lernschwierigkeiten aufweisen, wurde in England auch versucht, solche Schüler in *Sonderschulen* zu fördern. Die Erfolge waren jedoch nicht ermutigend, wie die Ergebnisse der Untersuchung von Ghodsian & Calnan (1977) zeigen, die im Rahmen der britischen Natio-

nal Child Development Study die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Regelschule und in der Sonderschule analysierte. Es wurden Gruppen von Kindern verglichen, die sich mit sieben Jahren in den Schulleistungen, insbesondere im Lesen, nicht signifikant voneinander unterschieden, und die anschließend entweder in der Regelschule oder in einer Sonderschule unterrichtet wurden. Der Leistungsvergleich am Ende der Grundschulzeit erbrachte signifikant schlechtere Ergebnisse bei Kindern, die frühzeitig in die Sonderschule überwechselten, sowie bei Kindern, die zwar in der Regelschule verblieben, dort jedoch keine zusätzliche Förderung erhielten (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 358).

4.1.2.4 Integrative Förderung in der Klasse

Infolge der Kritik an den unbestreitbaren Schwächen des zusätzlichen Förderunterrichts, der vom eigentlichen Klassenunterricht separiert wird (siehe Abschnitt 4.1.2.2) wurden für das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) Überlegungen angestellt, den Förderunterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten integrativ zu organisieren (siehe Abschnitt 1.3.1). Da es sich hierbei um ein neuartiges pädagogisches Konzept handelt, lagen zu Beginn des PLUS noch keine Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur integrativen Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten vor.

Eine wesentliches Argument für die integrative Förderung bezieht sich auf die Erfahrungen, die die Kinder mit Lernschwierigkeiten im Austausch mit anderen Kindern nutzen können. Diese stoffliche und motivationale Anregung und Stimulierung sei besser im Rahmen des Klassenunterrichts möglich, in dem Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten auf verschiedenen Gebieten zusammen lernen. Daher sei ein Zwei-Lehrer-Unterricht der Form der externen Förderung vorzuziehen (Sassenroth 1991, S. 128f). Diese Begründung zur Erprobung integrativer Formen der Förderung auch für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten verweist auf entsprechende Erfahrungen der Integrationspädagogik. Zur Verdeutlichung werden im Folgenden einige Ergebnisse der Evaluation von Integrationsklassen aufgeführt.

Allerdings muss bei der möglichen Generalisierung der Erfahrungen berücksichtigt werden, dass in Integrationsklassen sog. behinderte Kinder (v.a. solche, denen eine geistige oder körperliche Behinderung, eine Lernbehinderung oder eine Verhaltensstörung attestiert wird) betreut werden, während lese-rechtschreibschwache Kinder nicht als behindert angesehen werden, da ihre Lernschwierigkeiten allenfalls als Teilleistungsstörung interpretiert wird. Dies bewirkt eine unterschiedliche psychologische Situation der Kinder: Da den Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Klassenunterricht nicht der gleiche „Schonraum“ zugebilligt wird wie den sichtbar und anerkannt behinderten Kindern, befürchten Kritiker, dass die integrative Förderung für die lese-rechtschreibschwachen Kinder wegen der möglichen Stigmatisierung als „schwache Schüler“ eine zusätzliche Belastung darstellt (Dummer-Smoch 1996).

Darüber hinaus ist beim Vergleich des integrativen Förderunterrichts und der Integrationsklassen zu beachten, dass das gemeinsame Lernen in den Integrationsklassen während des gesamten Unterrichts (mit Ausnahme weniger Sonderförderstunden für die Behinderten) stattfindet, während der integrative Förderunterricht für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten nur einige Wochenstunden umfasst.

• Erfahrungen der Integrationspädagogik

Vergleichbar mit der Situation in der Legasthenieforschung gibt es auch in der Integrationsforschung noch viele offene Fragen. In etlichen deutschsprachigen Publikationen zum Thema Integration behinderter und lernschwieriger Schüler besteht ein deutliches Spannungsfeld zwischen dem relativ geringen empirisch gesicherten Wissen über Wirkungen von separierenden und integrierenden Schulformen auf sog. Schulversager (Haeberlin 1991, S. 167) und dem Propagieren von „teilweise dogmatischen Positionen“ durch entschiedene Befürworter eines geradezu bedingungslosen Integrationsansatzes. Eine solche einseitige Position hinsichtlich der Vorteile der Integration behinderter Kinder lässt sich jedoch mit den bisherigen Ergebnissen der Integrationsforschung nicht in Einklang bringen.

Haeberlin et al. (1990) kommen bei ihrer eigenen Untersuchung zur Integration von Lernbehinderten in der Schweiz zu den generellen Befunden, dass zwar die Schulleistung der leistungsschwachen Schüler in Integrationsklassen gleich hoch oder sogar höher ist als in der Sonderschule[93], dass jedoch der soziometrische Status, das Begabungskonzept und die subjektiv erlebte soziale und emotionale Integration in der Sonderschule höher sind. Diese für die Ziele der Integrationspädagogik eher kritischen Befunde, die auch durch die Ergebnisse früherer Studien zur Lernbehindertenforschung gestützt werden (siehe Zielinski 1980, Haeberlin 1991), interpretieren Haeberlin et al. (1990) als Folge des „Bezugsgruppeneffekts“ (siehe Ulich 1972, Schwarzer 1979) innerhalb des leistungsideologisch geprägten Wertklimas in den Schulen. „Solange in vielen Eltern- und Schulhäusern gute Schulleistungen positiv und schlechte Schulleistungen negativ bewertet werden, ist bei schwachen Schülern in leistungsheterogenen Klassen ein negatives Begabungskonzept eine fast zwingende Folge. Solange unterdurchschnittliche Leistungen wenig positive Verstärkung und soziale Zuwendung durch Lehrer und Eltern einbringen, ist auch ein Sinken des Wohlbefindens in der Schule zu erwarten. Und solange in unseren Schulen die klassenbezogene Leistungsfähigkeit eine zentrale Bewertungskategorie auch für die Zuweisung der soziometrischen Positionen in Schulklassen bleibt, können organisatorische Integrationsmaßnahmen die klasseninterne Ablehnung und soziale Aussonderung von leistungsschwachen Schülern nur schwerlich verhindern.“ (Haeberlin 1991, S. 181)

[93] Eine Ausnahme von dieser Tendenz wurde bei Kinder mit sehr niedrigem IQ gefunden, die eher vom Sonderschulbesuch profitieren (Madden & Slavin 1983; zit. nach Haeberlin 1991, S. 180).

Dementsprechend warnt Haeberlin vor Wunschdenken, denn zur Integration gehöre die Schaffung einer „integrationsfähigen Schule“, d.h. in erster Linie die Veränderung des Wertesystems. Dazu gehöre v.a. Abkoppelung der Anerkennung der Menschen von ihrer Leistungsfähigkeit und die positive Bewertung individueller Leistungsfortschritte, auch wenn die Leistung in Bezug zur sozialen Norm äußerst gering wäre. Dazu wäre allerdings auch ein „Perspektivenwechsel von der Integrationsfähigkeit des Kindes zur Integrationsfähigkeit der Schule“ erforderlich (Haeberlin 1991, S. 172).

Im Unterschied zu den für die Integrationsklassen relativ positiven Ergebnissen der Leistungsvergleiche in der Studie von Haeberlin et al. (1990) kommt eine neuere Hamburger Studie über die Arbeit der sog. Integrativen Regelklassen in der Grundschule (Hinz u.a. 1997) zu dem Ergebnis, dass integrativ unterrichtende Klassen auch hinsichtlich der Leistungsentwicklung gegenüber den Kontrollklassen eher Nachteile aufweisen, die sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder betreffen. Dabei sind allerdings die Diskrepanzen zwischen den einzelnen Klassen, die sich durch die Qualität des Unterrichts unterscheiden, ungleich größer als die Effekte, die auf die verschiedenen Betreuungskonzepte zurückzuführen sind (Hinz u.a. 1997, S. 75f).

4.1.3 Inhaltliche Ausrichtung des Förderunterrichts

Der Förderunterricht bietet zwar mehr als der reguläre Klassenunterricht die Möglichkeit zur Individualisierung der Lerninhalte und -methoden, jedoch greifen auch die meisten Förderlehrer auf bewährte Förderlehrgänge zurück. Dies belegt die frühere Befragung der Hamburger LRS-Förderlehrer, von denen 74 Prozent angeben, dass sie vorwiegend erprobte Förderprogramme und Übungsmaterialien einsetzen; und nur etwa die Hälfte der Befragten stellt nach eigener Angabe für die einzelnen Kinder ein auf diese abgestimmtes Übungsprogramm zusammen (May, Schiffel & Dünhölter 1982, S. 66f).

Dadurch wird die mögliche Vielfalt der Vorgehensweisen weitgehend auf die Bandbreite der von Experten ausgearbeiteten und empfohlenen Konzepte reduziert. Die im Folgenden aufgeführten Merkmale des Förderunterrichts beziehen sich jedoch nicht auf ganz bestimmte Förderprogramme, sondern finden sich in Ansätzen des Förderunterrichts, die sich teilweise auf unterschiedliche Förderprogramme stützen oder auch nur einzelne Elemente verschiedener Förderprogramme aufgreifen und kombinieren. Über ihre unmittelbare Anwendung im Förderunterricht hinaus liegt der Wert umfassender Förderprogramme vor allem in ihrer Anregung für die Lehrer: Sie geben theoretische Orientierungen und methodische Anregungen und enthalten außerdem Vorlagen für Arbeitsmaterialien.

Im deutschen Sprachraum liegen viele verschiedene Förderprogramme vor, von denen sich die meisten jedoch drei unterschiedlichen Grundkonzepten zuordnen lassen:

(1) Training spezifischer schriftsprachlicher Fertigkeiten, d.h. Analyse des Lernstands anhand eines Entwicklungsmodells und gezielte Förderung derjenigen Kenntnisse und Fähigkeiten des Kindes, von denen angenommen wird, das sie für ein erfolgreiches Weiterlernen des Kindes erforderlich sind (z.B. Kossow 1973 und 1985, Schnöring 1977, Dummer-Smoch & Hackethal 1988).

(2) Training basaler Funktionen, deren defizitäre Entwicklung beim Kind als Ursache für die Lese-Rechtschreib-Schwäche vermutet wird, mit dem Ziel, dass die Überwindung der Funktionsdefizite zu einem Abbau der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten führt (z.B. zum Training der Raum-Lage-Orientierung: Kowarik & Kraft 1973, Frostig-Programm; zum akustischen Differenzierungstraining: Fackelmann o.J.).

(3) Allgemeine Persönlichkeitsförderung, z.B. in Form von psychotherapeutischen Trainings, die das Ziel haben, die angenommenen Defizite der Lernerpersönlichkeit (negatives Leistungskonzept, Versagensängste, Motivationsprobleme) zu vermindern, um damit das schriftsprachliche Lernen zu fördern (z.B. Trempler, Minsel & Minsel (1974, Betz & Breuninger 1987).

Dieser Einteilung folgt die Darstellung vorliegender Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Einfluss der inhaltlichen Gestaltung des Förderunterrichts auf den Lernerfolg.

4.1.3.1 Gezielte Förderung schriftsprachlicher Fertigkeiten

Ein größerer Teil der Ausführungen zu inhaltlichen Schwerpunkten des regulären Klassenunterrichts (siehe Kapitel 3) gilt ebenfalls für den Förderunterricht. Unterschiede ergeben sich vor allem daraus, dass sich der Förderunterricht speziell an Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten richtet, die in der Regel auch nach Jahren noch Probleme im elementaren Wissensbereich haben. Daher konzentriert sich die folgende Darstellung vor allem auf elementare Aspekte des Lesens und Rechtschreibens. Bei weiterführenden Bereichen des Schriftunterrichts, z.B. beim Textschreiben, ergeben sich ähnliche Aspekte wie im regulären Klassenunterricht.

Die gezielte Förderung schriftsprachlicher Fertigkeiten gilt heutzutage allgemein als die effektivste Strategie zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Es werden teilweise recht beeindruckende Erfolge solcher Trainingsansätze berichtet, besonders wenn diese in eine umfassende und intensive Förderung eingebettet werden (siehe z.B. Hornsby & Miles 1980; Andrew & Shaw 1986; Thomson 1988). Innerhalb dieses allgemeinen Ansatzes der direkten Förderung des defizitären Lernbereiches gibt es zwar durchaus unterschiedliche Ansätze und Methoden. Jedoch ist allen Ansätzen gemeinsam, dass der Förderunterricht möglichst gezielt auf den individuellen Wissensstand des einzelnen Kindes zugeschnitten wird.

Obwohl die Bandbreite der theoretischen Grundlagen, auf die sich die einzelnen Ansätze und Methoden beziehen, recht groß ist – von der Bezugnahme auf Ergebnisse experimenteller Trainingsstudien über die Begründung durch allgemeine Lerntheorien bis hin zu eklektischen Theo-

riegrundlagen –, stimmen die Vertreter des Ansatzes der spezifischen Förderung heutzutage überwiegend darin überein, dass die meisten Kinder mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten in erster Linie Probleme im Bereiche der phonologischen Bewusstheit haben (vgl. Scheerer-Neumann 1993).

4.1.2.1.1 Entwicklungsmodelle als Grundlage für die Förderplanung

In den letzten Jahren wurden verschiedene Entwicklungsmodelle für den Schriftspracherwerb vorgestellt, unter denen das sog. Stufenmodell von Frith (1985, 1991) das einflussreichste und am meisten diskutierte theoretische Modell darstellt (siehe Eichler 1986, Günther 1986, Wimmer & Hummer 1990; Marx 1997). Das dreiphasige Entwicklungsmodell von Frith (siehe Abbildung 4.1.2.1.1) fasst zum einen die normale schriftsprachliche Lernentwicklung zusammen und liefert zudem einen Rahmen für die Beschreibung der Lernprobleme der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (vgl. Frith 1986). Das Modell zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass es anstelle der früher vorrangig betrachteten Oberflächenphänomene der Lese- und Rechtschreibleistung (z.B. die Zahl der Fehler) die kindlichen Strategien beim Zugriff auf die Schriftsprache berücksichtigt. Darüber hinaus bietet es gegenüber isolierten Entwicklungsmodellen den Vorzug, dass es die beiden schriftsprachlichen Teilfertigkeiten Lesen und Schreiben in einem Modell zusammenführt und damit auch explizit Vorhersagen über die gegenseitige Beeinflussung der beiden Teilbereiche ermöglicht.

Das Entwicklungsmodell von Frith unterscheidet im Wesentlichen folgende drei Phasen:

- Die Anfangsphase bildet die sog. *logographemische Stufe*, innerhalb derer Wörter vor allem anhand äußerer Merkmale (z.B. des Anfangsbuchstabens oder der Wortlänge) identifiziert werden, ohne dass dazu eine klare Vorstellung über die Laut-Buchstaben-Beziehung notwendig wäre. Die Schreibungen der Kinder stellen eigentlich eine Art von Zeichnung dar, denn die Wörter werden als geschlossene visuelle Gestalten, die nicht weiter aufgeschlüsselt werden, aufgezeichnet (vgl. Mannhaupt 1994b).[94]

[94] Die Existenz der logographemischen Strategie als eigenständige Stufe beim Schriftspracherwerb ist bei einigen Autoren umstritten bzw. ihr Vorkommen gilt als teilweise abhängig von der Struktur der Laut-Buchstaben-Beziehungen der verschiedenen Sprachen (Englisch ist weniger lautgetreu als Deutsch) und von der Lehrmethode. Ein Nachweis beschränkt sich nämlich in einigen anglo-amerikanischen Studien auf solche Lehrgänge, in denen die Kinder eher ganzheitlich unterrichtet wurden, d.h., ihnen fehlten entsprechende lautanalytische Fertigkeiten bzw. Buchstabenkenntnisse. Demnach wäre die Verwendung der logographemischen Strategie im Wesentlichen abhängig von der Lehrmethode (vgl. Marx 1997). Für die deutsche Sprache, deren Laut-Buchstaben-Beziehungen im Vergleich zur englischen Orthographie wesentlich regelhafter sind, wurde der Gebrauch der logographemischen Lese- und Rechtschreibstrategie bei anfänglichen Lernern kaum nachgewiesen (siehe die Fallstudien von Scheerer-Neumann, Kretschmann & Brügelmann 1986 sowie die empirisch-quantitativen Untersuchungen von Wimmer, Hartl & Moser 1990 und von Jansen, Mannhaupt & Marx 1993). Die meisten deutschsprachigen Kinder stützen sich schon sehr früh auf elementare Kenntnisse der Phonem-Graphem-Beziehungen. Nach Auffassung anderer Forscher wird die logographemische Strategie auch von deutschen Kindern im Vorschulalter – also beim Lesenlernen ohne didaktisierter Instruktion – sowie von einem kleineren Teil der Schüler noch im ersten Schuljahr verwendet. Umfang und Dauer ihrer Verwendung hängt offenbar jedoch stark vom schriftsprachlichen Anfangsunterricht ab. Jedenfalls ist sie keinesfalls eine „conditio sine qua non“ beim Schriftspracherwerb, wie Günther (1989) annahm. Dennoch gilt es als unbestritten, dass zumindest ein Teil der deutschsprachigen Leseanfänger sich beim Identifizieren der Wörter an deren groben äußeren Merkmalen zu orientieren versucht (siehe May 1986).

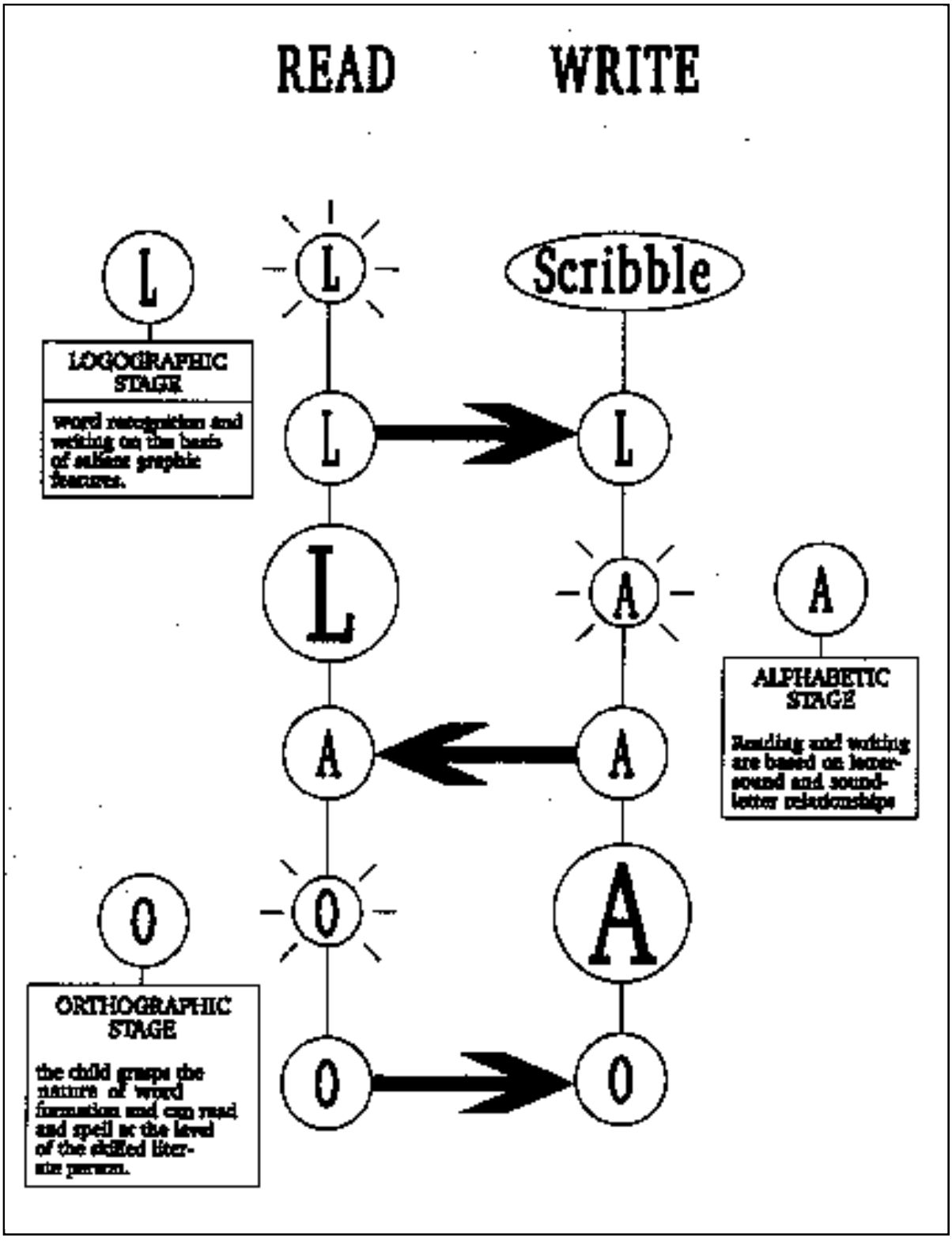


Abb. 4.1.2.1.1: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (aus: Frith 1991, S. 33)

- In der nachfolgenden *alphabetischen Stufe* werden Kenntnisse der Graphem-Phonem-Korrespondenzen zum Lesen verwendet und Buchstabenfolgen innerhalb der Wörter phonologisch rekodiert. Die Schreibung der Wörter entwickelt sich in dieser Phase von groben Lautskeletten zur vollständigen phonetischen Darstellung.
- Auf der späteren *orthographischen Stufe* ist eine vollständige phonologische Rekodierung nicht mehr notwendig, da die Wörter anhand von relativ wenigen typischen Merkmalen erkannt werden können, die in einem semantischen oder orthographischen Lexikon infolge längerer Übung gespeichert sind. Die Kinder können dann die meisten Wörter in einem Zug lesen und beim Scheiben spezifische orthographische Besonderheiten berücksichtigen.

Die orthographische Stufe in Frith‘ Entwicklungsmodell umfasst Zugriffe die von der Berücksichtigung relativ einfacher orthographischer Elemente (z.B. Hund, Puppe) bis zur Realisierung recht komplexer Schreibungen (z.B. Schiedsrichter) reichen. Die darin verkörperte Lernentwicklung benötigt mehrere Jahre und lässt sich auch qualitativ differenzieren. Nach Art der Zugriffsweisen lassen sich beim Rechtschreiben jenseits der alphabetisch dominierten Phase zwei verschiedene Strategien unterscheiden (siehe ausführlich May 1997c).

- Bei der *orthographischen Strategie* werden häufig vorkommende orthographische Muster und Regeln berücksichtigt.
- Bei der *morphematischen Strategie* nutzen die Kinder morphosemantische (z.B. kaufen Käufer) und/ oder morphologische (z.B. Hand + Tuch Handtuch) Informationen.

Nach Frith (1985) operieren die Kinder zunächst vorwiegend auf einer der drei Stufen, die man entsprechend als dominante Strategie bezeichnen kann. Bei der Aneignung einer neuen Strategie bleiben die vorher dominanten Zugriffsweisen jedoch weiterhin im operativen Repertoire der Kinder und werden gleichfalls weiter entwickelt. Mit zunehmender Erfahrung in der Auseinandersetzung mit schriftsprachlichem Material entwickeln die Kinder die einzelnen Strategien zu Bestandteilen einer multifunktionalen Gesamtstrategie weiter, die schließlich alle vorher isoliert angewendeten Strategien umfasst und integriert (siehe May 1993a).

Die Bezugnahme auf Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs leitete auch bei der Erörterung von Interventionsmaßnahmen einen Paradigmenwechsel ein. Die entwicklungspsychologische Sichtweise erlaubt es im Unterschied zu den früheren allgemeinpsychologisch ausgerichteten Funktionsmodellen des klassischen Legasthenieansatzes (siehe z.B. Angermaier 1976), die Fördermaßnahmen für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auf den spezifischen Entwicklungsstand der Kinder auszurichten, anstatt allgemeine Funktionstrainings anzuwenden (vgl. Valtin 1993). So lässt sich aus dem Entwicklungsmodell ableiten, dass Kinder zunächst eine gewisse Sicherheit bei der alphabetischen Strategie erwerben sollten, bevor sie in der Anwendung orthographischer und morphematischer Zugriffsweisen trainiert werden (vgl. Mannhaupt 1994b). Aus der entwicklungsorientierten Sichtweise folgt zudem eine völlig andersartige

Interpretation der noch unfertigen Ergebnisse der kindlichen Lese- und Schreibversuche: Fehler werden nicht mehr in erster Linie als Abweichungen von der Norm bzw. als Störungsmerkmale (Ferdinand 1967, Grissemann 1967), sondern vielmehr als notwendige Erscheinungen sowie als Fenster zur Deutung des kindlichen Lernstandes aufgefasst (Eichler 1976; Brügelmann 1986, Kochan 1986).

Während das logographemische Erkennen von Wörtern auch Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Regel ohne große Schwierigkeiten gelingt, zeigen sich ihre Probleme nach übereinstimmenden Ergebnissen der meisten Untersuchungen vor allem im Bereich des alphabetischen Lesens und Rechtschreibens und/ oder beim Übergang zum orthographisch und morphematisch orientierten Rechtschreiben (vgl. Scheerer-Neumann 1993, S. 756). Entsprechend gliedert sich die folgende Darstellung in drei Abschnitte: Zunächst werden Ansätze zur Förderung der alphabetischen Grundlagen des Lesen und Rechtschreibens vorgestellt, danach folgen spezifische Ansätze zur Förderung des Lesens sowie des Rechtschreibens, die auf den alphabetischen Grundlagen aufbauen.

4.1.3.1.2 Förderung der alphabetischen Grundlagen des Lesens und Rechtschreibens

Die Hauptziele für die Förderung der linguistischen Fähigkeit zur alphabetischen Strategie bestehen darin, dass die Kinder sich ihrer eigenen Sprechtätigkeit und der Bewegung ihrer eigenen Artikulationsorgane beim Sprechen bewusst werden und dass sie lernen, den artikulierten Lauten die entsprechenden Buchstaben zuzuordnen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen).

Die meisten Konzepte für spezifische Trainings mit lese-rechtschreibschwachen Kindern basieren auf der synthetischen Lernmethode (siehe in England und in den USA z.B. das Programm von Gillingham & Stillman 1956; in Deutschland z.B. das Programm von Dummer-Smoch & Hackethal 1988). Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung der verbreitetsten Förderprogramme beruht auf der Erfahrung, dass die sichere Beherrschung der Laut-Buchstaben-Zuordnung und der sukzessiven Synthese eine der wichtigsten Grundlagen für den Erwerb der Schriftsprache darstellt.[95] Im Kern konzentrieren sich diese Ansätze auf folgende Trainingselemente:

- ⇨ Beim Training der *Grundlagen für das Lesen* werden anfangs die Buchstaben-Laut-Verbindungen so lange intensiv geübt, bis sie ganz sicher beherrscht werden. Danach wird die Synthese und die Lautanalyse an phonematisch regelmäßigen Wörtern eingeführt. Die Analyse mehrsilbiger Wörter wird mit Silbenbögen unterstützt. Teilweise wird das Lernen der

[95] Eine wissenschaftliche Bestätigung findet diese Annahme u.a. durch die Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen, bei denen Kinder, die sich überwiegend auf ein ganzheitliches Erlesen von Wörtern stützen, eine schlechtere Prognose hatten als Kinder, die eine größere Sicherheit beim phonologischen Rekodieren zeigten und damit unbekannte Wörter zwar zunächst langsamer, aber sicherer erlasen (Adams & Bruck (1993, zit. nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 374).

Graphem-Phonem-Korrespondenzen mit mnemotechnischen Hilfen (z.B. Lautgebärden, Vokalfarben oder Bilder) unterstützt.

⇨ Beim Training der alphabetischen *Grundlagen für das Rechtschreiben*, das eng mit dem Lesetraining gekoppelt ist, werden die neu zu schreibenden Wörter zunächst deutlich artikuliert. Es werden die einzelnen Buchstaben genannt und während des Schreibens des Wortes nochmals wiederholt. Anschließend wird das geschriebene Wort erneut laut vorgelesen.

• Phonologische Bewusstheit wichtiger als Artikulation und Lautunterscheidung

Mehrere Studien im deutschsprachigen Bereich bestätigen die Annahme des theoretischen Entwicklungsmodells, dass ein Training der phonologischen Grundlagen sowie der elementaren alphabetischen Zugriffsweisen die schriftsprachlichen Leistungen von Kindern mit LRS deutlich verbessern kann, sofern es früh genug in der ersten Klasse durchgeführt wird. Teilweise wurden schon nach kurzer Trainingsdauer von wenigen Wochen beeindruckende Lernfortschritte bei den trainierten Kindern gegenüber Gruppen nicht-trainierter Kinder berichtet (siehe Scheerer-Neumann 1993, S. 756f).

Mannhaupt (1992) berichtet über ein neunwöchiges Training der Lautanalyse mit Kindern der ersten Klasse. Die trainierten Kinder wiesen noch sechs Monate später bessere Ergebnisse sowohl bei phonologischen Analyseaufgaben als auch im Lesen und Rechtschreiben als die Kinder der Kontrollgruppe auf. Bei den trainierten Kindern zeigte sich sogar eine Annäherung an die Leistungsentwicklung einer repräsentativen Vergleichsstichprobe, während der Leistungsrückstand der Kontrollgruppe anhielt.

Aus einer früheren Studie von Blumenstock (1979) ergibt sich indirekt, dass frühe schriftsprachliche Lernprozesse nicht etwa allein durch ein auf Artikulation und Lautdiskrimination gerichtetes Funktionstraining verbessert werden können, sondern dass hierfür tatsächlich die Herausbildung phonologischer Fertigkeiten entscheidend ist. In seiner Untersuchung wurde eine Gruppe von Erstklässlern 17 Wochen lang in den Bereichen Artikulation, Lautunterscheidung, Lautieren von Wörtern und Lautsynthese trainiert und anschließend hinsichtlich ihrer phonologischen Fertigkeiten sowie ihrer Lese- und Rechtschreibleistung mit einer Kontrollgruppe verglichen. Während sich in allen anderen Bereichen positive Effekte zugunsten der Trainingsgruppe ergaben, traf dies als einzigem Bereich bei der Artikulation nicht zu.

Folgerichtig wurde versucht, wesentliche Elemente solcher Trainings der alphabetischen Grundlagen für das Lesen und Schreiben bereits im Kindergartenalter durchzuführen, um die Lernvoraussetzungen von Schulanfängern mit ungünstigen Bedingungen präventiv zu verbessern. Die Ergebnisse dieser Präventionsmaßnahmen erwiesen sich dabei als durchaus vielver-

sprechend, sofern sie sich direkt auf schriftsprachliches Material stützten (siehe dazu Abschnitt 3.1.1.1).

- „Sensible Phase“ für phonologisches Training

Während Trainingsstudien für das Vorschulalter sowie für das erste Schuljahr durchweg positive Effekte der Förderung der phonologischen Bewusstheit auf das Lese- und Rechtschreiblernen erbrachten (vgl. Mannhaupt 1994b), zeigt sich im späteren Alter auch bei Kindern mit Lernschwierigkeiten relativ bald ein Deckeneffekt hinsichtlich dieser Fertigkeit, so dass entsprechende Trainings keine rasche Verbesserung des Lernerfolgs im Lesen und Rechtschreiben erbringen. Dies zeigen die ausbleibenden Effekte in der Untersuchung von Wimmer & Hartl (1991), die ein von Bradley & Bryant (1985) für jüngere Kinder konzipiertes phonologisches Training (gereimte Wörter und solche mit gleichen Anfangslauten finden) bei Kindern der zweiten Klasse anwendeten.

Diese differenzierten Effekte des phonologischen Trainings deuten darauf hin, dass es für die Förderung des schriftsprachlichen Lernens durch die Verbesserung der phonologischen Fertigkeiten – ebenso wie bei anderen Spracherwerbsprozessen – eine günstige (sensible) Phase gibt, nach deren Ablauf eine effektive Förderung auf diese Weise nur noch schwerlich möglich ist, da die fragliche Fertigkeit keinen direkten Einfluss mehr auf die weiteren Erwerbsprozesse hat. Deshalb müssen nach dieser Phase (mindestens ergänzend) zusätzlich weiterreichende orthographische und morphematische Strategien gefördert werden. Nach Ansicht von Mannhaupt (1994b) sollte dieser Übergang vom Training alphabetischer Zugriffsweisen zum orthographischen Regeltraining auch bei rechtschreibschwachen Kindern im allgemeinen bereits am Ende des ersten Schuljahres erfolgen.

- Transfer auf ungeübte Wörter schwierig

Während durch ein gezieltes Training zum Lesen und/ oder Schreiben ausgewählter Wörter beachtliche Fortschritte beim Lesen und Rechtschreiben dieser geübten Wörter erzielt werden, zeigen sich häufig Probleme beim Übertragen des Gelernten auf neue Wörter.

Die Bedeutung der inhaltlichen Ausrichtung des Lesetrainings auf das Üben der Graphem-Phonem-Korrespondenzen untersuchten Lovett et al. (1990). Sie verglichen die Effekte zweier Trainingsansätze miteinander, die in 35 Förderstunden innerhalb von ca. drei Monaten durchgeführt wurden. Das zu überprüfende Förderkonzept umfasste ein Wortlesetraining nach dem Ansatz des phonologischen Rekodierens, bestehend aus einer systematischen Anleitung zum Erlesen von Wörtern mit regelmäßiger Buchstaben-Laut-Zuordnung, aus regelmäßigen Wiederholungen der häufigsten Phonem-Graphem-Zuordnungen sowie aus dem Üben von Wörtern mit ähnlichen Graphemfolgen. Im Rahmen des Vergleichsprogramms wurden die Lernwörter in Dreiergruppen eingeführt und ihr Erlesen geübt, ohne dass speziell auf Regelmäßigkeiten der

Graphem-Phonem-Korrespondenzen hingewiesen wurde. Beide Trainingskonzepte führten in etwa gleichem Ausmaß zur Verbesserung der Leseleistung bei den geübten Wörtern, trugen jedoch gleichermaßen nichts messbares zur Verbesserung bei nicht geübten Wörtern bei, die analog aufgebaut waren. Es zeigte sich bei beiden Trainingskonzepten kein Unterschied bezüglich des Lernzuwachses bei Wörtern, die hinsichtlich ihrer Laut-Buchstaben-Beziehung regelmäßig bzw. unregelmäßig aufgebaut waren. Die in der Laut-Buchstaben-Zuordnung speziell trainierten Kinder konnten demnach ihre phonologischen Rekodierungsfertigkeiten selbstständig nicht ausreichend auf neue Wörter übertragen. Das bedeutet, dass ein nach dem Konzept des phonologischen Rekodierens ausgelegter Förderunterricht nicht erfolgreicher ist als ein Training, das den Sichtwortschatz im Lesen erweitert.

Ähnliche Probleme beim Generalisieren der Kenntnisse im Laut-Buchstaben-Zuordnen bei englischen Wörtern und Sätzen fanden auch Gittelman & Feingold (1983). Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 363f) berichten, dass derartige Schwierigkeiten nicht nur bei englischen Wörtern festzustellen sind, die eine geringere Regelmäßigkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung aufweisen. Auch deutsche Kinder mit besonderen Leseschwierigkeiten scheitern demnach häufig beim Übertragen der geübten Rekodierungsstrategien auf komplexere Wortstrukturen.

4.1.3.1.3 Lesetraining

Beim Lesetraining lassen sich die Ansätze danach unterscheiden, ob sie sich hauptsächlich (a) auf das Erlesen einzelner Wörter, (b) auf die Steigerung der Lesegeschwindigkeit oder (c) auf die Verbesserung des Leseverständnisses richten.

(a) Training des Wortlesens

Die Fähigkeit des phonologischen Rekodierens erlaubt noch kein flüssiges Lesen, da die Informationsverarbeitungsprozesse der leseschwachen Kinder bei der Analyse längerer Wörter und ganzer Sätze zu lange dauert und infolgedessen keine zuverlässige Sinnentnahme stattfindet (Scheerer-Neumann u.a. 1978). Ebenso ist ein sicheres Rechtschreiben auf dieser Grundlage noch nicht möglich, da viele Wortschreibungen von der einfachen Laut-Buchstaben-Zuordnung abweichen. Deshalb setzen viele Förderprogramme gezielt bei der Analyse von Wortstrukturen mit Hilfe größerer Einheiten an, zumal Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten erfahrungsgemäß gerade bei komplexer aufgebauten Wörtern scheitern. Die Unterteilung von Wörtern in linguistische Einheiten aus mehr als einem Graphem ist durch drei verschiedene Arten von Wortteilen möglich: Silben, Morpheme und häufig vorkommende Buchstabengruppen.

Eine wichtige Frage, die sich bei Übungen zur Wortanalyse stellt, ist, inwieweit die trainierten Zugriffsweisen automatisiert und selbstständig auf neue Wortstrukturen generalisiert werden. Die bisherigen Studien zur Wirksamkeit der Trainings zur Wortanalyse lassen dies fraglich erscheinen. In der Regel werden die Leistungen in jenen Bereichen verbessert, die zuvor gezielt

trainiert worden waren, Leistungssteigerungen in anderen Bereichen sind damit jedoch nicht zwangsläufig verbunden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 368).

- Silbentraining

Obwohl der Erfolg von Übungen zur Silbenunterteilung bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Englischen wegen der relativ komplizierten Silbengliederungsregeln nur begrenzt sein kann, hat sich auch dort der Ansatz des Silbentrainings verbreitet, da das Erlesen längerer Wörter über die Untergliederung in Silben erleichtert wird (siehe Lovett et al. 1990). Wegen der regelmäßigeren Silbenstrukturen im Deutschen ist von Silbentrainings hier eine deutliche Verbesserung der Informationsverarbeitung beim Lesen und hinsichtlich der Grobgliederung der Wörter beim Rechtschreiben zu erwarten.

Belege hierfür lieferte Scheerer-Neumann (1979) mit einem sechswöchigen Silbengliederungstraining (insgesamt 12 halbstündige Sitzungen) bei leseschwachen Drittklässlern, das sich an das Förderkonzept von Kossow (1973) anlehnte. Nachdem die Kinder geübt hatten, die Wortsilben mit Hilfe von Silbenbögen zu markieren und die Vokale hervorzuheben, stieg ihre Leseleistung im Vergleich zu zwei Kontrollgruppen leseschwacher Kinder, die überhaupt kein Training bzw. lediglich ein allgemeines Lesetraining ohne Silbengliederungsübungen erhalten hatten, deutlich.

- Morphemtraining

Da sich Wörter in ihre Morpheme als kleinste bedeutungstragende Spracheinheiten vollständig aufgliedern lassen und die Häufigkeit der Morpheme degressiv ansteigt, wurde – zunächst vor allem in der Erwachsenenalphabetisierung, später auch für das Training von Schulkindern – in den siebziger Jahren von einigen Didaktikern ein konsequentes Training in der Morphemsegmentierung propagiert (siehe Pilz 1979; Ehling, Müller & Oswald 1981). Kritisiert wurde an dem Ansatz, dass eine vollständige Segmentierung der Wörter in Morpheme teilweise sehr formal ist und daher erst für ältere Jugendliche oder Erwachsene geeignet erscheint. Zudem könnte ein mangelhaft ausgebildetes Sprachbewusstsein eine Hürde für die Wortanalyse nach Morphemen darstellen.

In gemäßigter Form bietet die Orientierung der Wortrekonstruktion an den wichtigsten Morphemen (Stamm, Präfix und Endung) eine deutliche Hilfe beim Rechtschreiben. Nach neueren Auffassungen stellt diese Orientierung an morphologischen und morphosemantischen Prinzipien eine grundlegende Rechtschreibstrategie dar (siehe die „Morphematische Strategie“ bei May 1997c). Übungen, die das morphematische Prinzip betonen, sind heute Bestandteil vieler Trainingsprogramme (siehe z.B. Mann 1989; Koch & Schubenz 1991).

- Training im Erkennen häufiger Buchstabengruppen

Eine weitere Möglichkeit zur Gliederung komplexerer Wortstrukturen stellt das Erkennen und ganzheitliche Speichern häufiger Buchstabengruppen dar. Solche Buchstabengruppen können z.B. sehr häufig vorkommende Endungen (sog. Sprech-Schreib-Muster, die meist verkürzt artikuliert werden: z.B. -en, -el) oder andere Buchstabenfolgen sein. An der praktischen Nützlichkeit des Trainings sog. „Signalgruppen“, das von Warwel (1977) empfohlen wurde, wurden Zweifel geäußert (Sennlaub 1988). In neuerer Zeit wird dieser Ansatz im Zusammenhang mit computergestützten Programmen wieder stärker aufgegriffen.

(b) Training der Lesegeschwindigkeit

Nachdem die Kinder die Regeln der Laut-Buchstaben-Zuordnung beherrschen und komplexere Wörter in kleinere Einheiten untergliedern können, erscheint es sinnvoll, die Geschwindigkeit im Erlesen von Wörtern zu steigern, damit das Kurzzeitgedächtnis zum Verarbeiten von Wortfolgen beim Lesen von Sätzen und Texten entlastet wird. Ein gezieltes Trainieren der Wortlesegeschwindigkeit setzt allerdings voraus, dass die Kinder den Prozess des Erlesens soweit beherrschen, dass nicht jedes neue Wort einen komplizierten und zeitraubenden Problemlösevorgang erfordert. Denn ein zu frühes Betonen der Wortlesegeschwindigkeit behindert das Herausbilden geeigneter Lesestrategien zugunsten einseitiger und unangemessener Zugriffsweisen (Marx 1985, May 1986b).

• Tachistoskopisches Wortlesetraining

Das Training der Wortlesegeschwindigkeit kann mit Hilfe sog. Blitzkarten oder durch tachistoskopische Vorgabe der Wörter erfolgen. Die Übungswörter werden den Kindern kurzzeitig dargeboten und anschließend von ihnen aufgeschrieben. Durch die kurzzeitige Exposition und das anschließende Niederschreiben werden vermutlich wortanalytische Verarbeitungsstrategien (Wortsegmentierung in Silben oder Morpheme) aktiviert, und die Aufmerksamkeit der Kinder wird auf besondere Merkmale der Wörter gelenkt. Infolgedessen werden durch das tachistoskopische Worttraining nicht nur die Lesegeschwindigkeit gefördert, sondern auch die Rechtschreibung durch genauere Beachtung der orthographischen Struktur der Schreibwörter verbessert, wie Evaluationsstudien ergaben (Gutezeit 1979; Geuß 1983). Inwieweit die Wirkung auf die Spezifik des Trainings zurückzuführen ist, oder ob auch allgemeine lernpsychologische Aspekte (kurze Übungsdauer, Attraktivität des ungewohnten Mediums) den Lernerfolg zusätzlich begünstigen, lässt sich aufgrund der bisherigen Untersuchungen nicht aufschlüsseln (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 369).

- Förderung der Textleseflüssigkeit

Beim Textlesen müssen verschiedene Teilfertigkeiten des Erlesens (Laut-Buchstaben-Zuordnung, Synthese, Wortanalyse, Kontextbezug u.a.) koordiniert und integriert werden. Durch die erhöhten Anforderungen des Lesens von Texten bereiten leseschwachen Kindern häufig auch jene Teilfertigkeiten erneut Schwierigkeiten, die sie beim Lesen einzelner Wörter bereits beherrschen; d.h., sie können ihre vorhandenen Fähigkeiten nicht ausreichend nutzen (May 1986b). Dies zeigt, dass die Teilfertigkeiten der Kinder noch nicht genügend integriert sind, und dass die Kinder den Leseprozess noch unzureichend automatisiert haben. Entsprechend mühsam und unsicher ist die Sinnentnahme. Die Folge ist häufig, dass die Kinder von sich aus keine längeren Texte freiwillig lesen und entsprechend wenig selbstständige Erfahrungen mit schriftsprachlichem Material machen, um eigene Verarbeitungsstrategien auszubilden. Um diesen Teufelskreis aus Lern- und Motivationsproblem zu überwinden, sollte die Flüssigkeit des Textlesens gezielt geübt werden.

Es wurden verschiedene Vorschläge für ein Training zur Steigerung der Leseflüssigkeit bei Texten entwickelt.[96] Die meisten solcher Trainings sehen vor, dass die Kinder ausgewählte Textvorlagen solange wiederholen, bis sie die Texte flüssig, ohne Stocken und mit guter Intonation vorlesen können. Das Trainingskonzept von Chomsky (1978) sieht vor, die Übungstexte zunächst mit Hilfe von Kassettenrecordern vorzulesen und die Kinder mitlesen zu lassen, unterstützende Übungen mit den Wörtern der Lesetexte durchzuführen, so dass die Kinder allmählich in die Lage versetzt werden, die Geschichten selbst immer flüssiger vorzulesen. Das Training von Samuels (1979) verzichtet auf das Vorlesen durch Kassettenrecorder, die Kinder lesen gleich selbstständig vor, die Sinnentnahme wird durch anschließende Fragen zum Inhalt unterstützt. Einen wichtigen Anreiz für die Steigerung der Lesegeschwindigkeit bildet hier die Visualisierung der Lesezeit in einer Erfolgskurve.

Ein Hauptziel solcher Übungen besteht in der Automatisierung der am Lesen beteiligter Teilprozesse, vor allem jedoch des Dekodierens (Sinnentnahme). Dies wird damit begründet, dass jede neue Fertigkeit erst nach längerer Übung aus dem Stadium der Sicherheit und Genauigkeit, in dem alle Einzelschritte genau kontrolliert werden müssen, in ein Stadium der Automatisierung übergeht (Samuels 1979). Besonders geeignet sind solche Übungen des wiederholten Lesens bei Kindern, die bereits ein gewisses Maß an Lesefertigkeit erreicht haben, die jedoch in der Lesegeschwindigkeit beeinträchtigt sind. Unterstützend können Computerprogramme mit Sprachausgabe hinzugezogen werden, die die Rolle des Vorlesers übernehmen und auf gezielte Nachfrage Hilfen für die Aussprache oder Sinnentnahme anbieten (siehe Reitsma 1988).

[96] Siehe dazu ausführlich Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 370ff.

(c) Training des Leseverständnisses

Beschränken sich die Übungen im Rahmen der Leseförderung auf das Erlesens isolierter Wörter oder einzelner Sätze, so erfolgt besonders bei leseschwachen Kindern nicht automatisch eine Verbesserung des Leseverständnisses bei längeren Texten. Dies lässt sich aus einer Untersuchung von Roth & Beck (1987) schließen, die lese-rechtschreibschwache Kinder mit Hilfe von Computerprogrammen im Lesen von Wörtern und Sätzen trainierten. Anschließend zeigten die trainierten Kinder zwar signifikant bessere Leistungen im Wortlesen, nicht jedoch im Textleseverständnis.[97] Das Verständnis im Textlesen sollte daher gezielt geübt werden, nachdem die Kinder eine gewisse Sicherheit beim Erlesen einzelner Wörter gewonnen haben.

Als Elemente von Übungen zur Verbesserung des Textverständnisses bieten sich u.a. an:

- Gliederung des Texte in Sinnschritte (sog. Sinnschrittlesen) oder kleine Einheiten (siehe Sennlaub 1989)
- Demonstration von künstlichen Lesefehlern, z.B. durch eine elektronische Puppe (siehe Hüttis 1985, 1988)
- Sensibilisierung für die Einbettung der Lesewörter in den Textkontext, etwa durch Stimulierung von Vermutungen über Leerstellen im Text (Beispiel: „Bei SHELL ist der Tiger im _____.“)
- Bei älteren Schülern empfiehlt sich die gezielte Förderung aktiver Textbearbeitungsstrategien, wie z.B. Fragen zum Text stellen, Textabschnitte mit eigenen Worten zusammenfassen usw. (zu weiteren Elaborationstechniken von Textinhalten, z.B. SQ3R-Technik, siehe Tonjes 1990; Bamberger 1990).

4.1.3.1.4 Rechtschreibtraining

Die Fähigkeit, beliebige Wörter entsprechend ihrer Lautfolge zu schreiben, stellt eine wesentliche Grundlage für den sicheren Erwerb der orthographischen Schreibungen dar. Diese alphabetische Rechtschreibstrategie gründet sich vor allem auf die Fertigkeiten der Phonemsegmentierung und Synthese von Lautfolgen, deren Förderung im Abschnitt 4.1.3.1.2 beschrieben wurde. Allerdings lassen sich viele Wörter allein nach dieser Strategie nicht richtig schreiben, und viele Kinder, die sich vorwiegend auf diese alphabetische Rechtschreibstrategie stützen, haben zunehmend Schwierigkeiten beim Rechtschreiben komplexer und lautlich schwieriger Wörter (siehe May 1993a). Ein auf Rechtschreibsicherheit ausgerichtetes Rechtschreibtraining muss daher stets auch die Vermittlung von orthographischen und morphematischen Rechtschreibstrategien sowie wortübergreifende Strategien einbeziehen. Die im Folgenden aufgeführ-

---

[97] Das belegt einmal mehr, dass gerade bei leseschwachen Kindern nicht ohne weiteres eine selbständige Generalisierung der Zugriffsweisen erfolgt, sondern dass die Leistungen nur in den Bereichen steigen, die zuvor explizit trainiert wurden.

ten Ansätze zum Rechtschreibtraining beziehen sich auf die Vermittlung von Rechtschreibstrategien für Wörter, die nicht allein aufgrund der einfachen Laut-Buchstaben-Zuordnung richtig geschrieben werden können, also weiterreichende Strategien erfordern.

Unabhängig von den vielfältigen theoretischen Bezügen bzw. eklektischen Begründungen lassen sich bei den Ansätzen zum Rechtschreibtraining zwei Richtungen unterscheiden:

(a) Training orthographischen und morphematischen Strukturwissens

(b) Sicherung eines Rechtschreibwortschatzes in Form wortspezifischem Trainings

Dies sind zwei grundlegend unterschiedliche Herangehensweisen, die allerdings bei umfassenderen Trainingsprogrammen in der Regel verbunden werden (vgl. Scheerer-Neumann 1993, S. 758f). Aus systematischen Gründen werden beide Trainingsansätze hier jedoch getrennt aufgeführt.

(a) Training orthographischen und morphematischen Strukturwissens

Die Begründung für diesen Trainingsansatz ergibt sich aus der Tatsache, dass Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten viel weniger von linguistischem Strukturwissen Gebrauch machen als die übrigen Kinder (siehe Scheerer-Neumann et al. 1978). Dementsprechend zielen Trainings zur Förderung des wortübergreifenden Strukturwissens darauf, die Kinder mit invarianten orthographischen Mustern vertraut zu machen (z.B. häufige Sprech-Schreib-Muster und orthographische Sonderzeichen) und ihnen Operationen zum Erschließen der Wortschreibung zu vermitteln (z.B. Wörter in Silben gliedern, Kernvokale kennzeichnen, Stamm-Morpheme und Flexionsendungen beachten).

Das in Deutschland bekannteste Training, das sich an solchen strukturellen Zugriffsweisen orientiert, ist das Konzept von Kossow, dessen Wirkungskomponenten jedoch wenig empirisch evaluiert wurden. Ein auf ähnlichen kognitionspsychologischen Grundlagen basierendes Rechtschreibtraining erprobte Scheerer-Neumann (1988) bei rechtschreibschwachen Fünftklässlern. Dabei zeigte sich bei den entsprechend trainierten Schülern nach 30 Trainingssitzungen gegenüber einer nicht trainierten Kontrollgruppe nicht nur eine Verbesserung der direkt in das Training einbezogenen Wörter, sondern das vermittelte orthographische Strukturwissen (z.B. Regeln für Konsonantenverdopplung, Morphemkonstanz bei Umlauten) wurde von den Schülern auch auf andere Wörter mit ähnlicher Struktur gewinnbringend angewendet[98], während sich bei Wörtern mit andersartiger Struktur kein signifikanter Trainingseffekt zeigte. Diese Ergebnisse stützen die Annahme, dass der Trainingseffekt bereichsspezifisch erfolgt.

Der aus diesem Ergebnis von Mannhaupt abgeleitete Schluss, dass „Rechtschreibfähigkeit als ein Konglomerat einzelner orthographischer Fertigkeiten und Wissensbestände konzipiert wer-

[98] Ob der beobachtete Transfer des Strukturwissens auf strukturähnliche Wörter allerdings spezifisch durch die Art des Trainings bedingt wurde, konnte nicht abschließend geklärt werden, da Scheerer-Neumann (1988) zusätzlich auch ein wortspezifisches Training einbezog.

den (muss), die gegeneinander modulartig abgeschlossen sind“ (1994b, S. 130), erscheint allerdings vorläufig als verfrüht. Denn aus der Tatsache, dass rechtschreibschwache Kinder „die Entdeckung von Regelmäßigkeiten für ein Rechtschreibproblem nicht zum Anlass (..) nehmen, Regelmäßigkeiten in anderen Rechtschreibdomänen zu suchen“, kann nicht ohne weiteres geschlossen werden, dass dies auch die übrigen Kinder nicht tun. Gegen die Annahme isolierter orthographischer Teilfähigkeiten sprechen auch die recht hohen Korrelation zwischen den Leistungen in verschiedenen Rechtschreibregelbereichen. Diese Befunde sprechen eher für die Annahme, dass anfangs relativ isolierte Teilstrategien allmählich zu einer bereichsübergreifenden orthographischen Gesamtfertigkeit zusammenwachsen (May 1993a). Allerdings folgt aus dem wiederholt bestätigten Befund, dass lese-rechtschreibschwache Kinder zu wenig selbstständig generalisieren und transferieren, die Notwendigkeit, den Transfer der wortspezifisch angeeigneten Kenntnisse und Zugriffsweisen gezielt zu trainieren.

(b) Wortspezifisches Rechtschreibtraining

Beim wortbezogenen Rechtschreibtraining geht es weniger um die Rekonstruktion der den Wörtern eingeschriebenen orthographischen Strukturen, sondern vielmehr um die Sicherung eines möglichst repräsentativen Wortschatzes, dessen Schreibung von den Kindern so weit wie möglich automatisiert werden soll. Ein großer Teil der wortbezogenen Rechtschreibtrainingskonzepte wurde auf verhaltenstherapeutischer Grundlage entwickelt. Dabei werden keine speziellen Hypothesen über die linguistische Struktur der Wörter oder über die kognitiven Prozesse beim Lernen aufgestellt, entscheidend bei dieser Art des Trainings sind vielmehr die Zahl und die Verteilung der Wiederholungen bei der Wortdarbietung sowie die Art und Weise der Verstärkung des Lernerfolgs (vgl. Machemer 1976, Reuter 1979; siehe dazu auch die Ausführungen zum Verteilten Lernen in Abschnitt 4.1.4.2).

Seit langem wird von erfahrenen Lehrkräften und Therapeuten empfohlen, das Rechtschreibtraining unter Einbeziehung verschiedener Sinneskanäle durchzuführen, da das „vielkanalige Lernen“ die Bearbeitung (Elaboration) der Informationen und damit das Abspeichern der Inhalte im Gedächtnis fördert (vgl. allgemein Mandl et al. 1986, zu speziellen Rechtschreibübungen siehe May 1998). Diese aus der Lernpsychologie bekannte Tatsache wird beispielsweise in dem weit verbreiteten amerikanischen Lehrwerk von Gillingham & Stillman (1956) in Form des Prinzips „simultanes Mitbuchstabieren“ (simultaneous oral spelling) realisiert: Während die Kinder die Wörter abschreiben (bzw. später auswendig schreiben), benennen sie laut nacheinander die einzelnen Buchstaben. Im Deutschen, dessen Rechtschreibung wesentlich lautgerechter ist, wird hingegen das Lautieren anstelle des Buchstabierens empfohlen. Entsprechend werden die Kinder in deutschen Trainingskonzepten angehalten, die zu schreibenden Wörter simultan lautierend mitzusprechen und allmählich zu einer „überdeutlichen“ Rechtschreibsprache (bei Betz & Breuninger 1987 „Pilotsprache“ genannt) zu entwickeln, die dem Schreiben vorausgeht.

Belege dafür, dass die Methode des simultanen Buchstabierens im Englischen bzw. des Lautierens im Deutschen beim wortbezogenen Rechtschreibtraining besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten vorteilhaft ist, liefert eine Studie von Hulme & Bradley (1984, zit. nach Scheerer-Neumann 1993, S. 760): Bei 11-jährigen rechtschreibschwachen Schülern, deren Lernstand im Rechtschreiben demjenigen von 7-jährigen Kindern entsprach, wurden verschiedene Trainingsbedingungen verglichen: Gruppe 1 buchstabierte die Wörter während des Schreibens simultan, Gruppe 2 schrieb ohne zu buchstabieren, und Gruppe 3 verwendete anstelle des Schreibens Buchstabenkarten. Im Vergleich profitierten die Kinder der Gruppe 1 deutlich stärker als die beiden anderen Gruppen, und die Vorteile ließen sich auch noch vier Wochen nach dem Training nachweisen. Hingegen zeigten sich bei knapp 7-jährigen Kindern ohne Lernschwierigkeiten – die einen vergleichbaren Lernstand im Rechtschreiben wie die rechtschreibschwachen 11-jährigen aufwiesen – keine Unterschiede hinsichtlich der Erfolge eines Trainings unter den drei verschiedenen Bedingungen.

In einer weiteren Untersuchung konnte Bradley (1981) zeigen, dass das simultane Benennen der einzelnen Buchstaben des Wortes während des Schreibens deutlich effektiver ist als das bloße Aussprechen des gesamten Wortes. Dies belegt eindrucksvoll, dass die entscheidende Schwierigkeit der rechtschreibschwachen Kinder im Segmentieren der orthographisch relevanten Wortbestandteile liegt und dass eine wirksame Hilfe hier anzusetzen hat (vgl. Scheerer-Neumann 1993, S. 760f).

Die Ergebnisse von Hulme & Bradley (1984) unterstreichen darüber hinaus, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten nicht einfach nur verzögerte Lerner sind, sondern dass sie zusätzliche gezielte Hilfen benötigen, die für normal lernende Kinder überflüssig erscheinen, da letztere sich die lernrelevanten Informationen selbsttätig aus einer komplexeren Aufgabenstellung herausziehen können. Dieser Umstand macht es beispielsweise möglich, dass normal lernende Kinder kein besonderes Training der in den komplexen Prozess des Lesens und Rechtschreibens eingehenden Teilfertigkeiten (z.B. Phonemsegmentierung, Buchstabenunterscheidung, Lautsynthese) benötigen, sondern dass die Kinder solche phonologischen Fertigkeiten üblicherweise im Verlauf des Lesen- und Schreibenlernens mitlernen (vgl. Ehri 1987). Kinder mit Lernschwierigkeiten benötigen hingegen ein gezieltes Training, da sie sich die erforderlichen Teilfertigkeiten nicht selbstständig aneignen (vgl. Scheerer-Neumann 1993).

Das Worttraining kann durch geeignete Rückmeldungen optimiert werden, z.B. durch Lenkung der Aufmerksamkeit auf die eigenen Fehler, verbunden mit der Präsentation der korrekten Schreibweise (siehe zum Umgang mit Rechtschreibfehlern Abschnitt 3.1.1.3.4). Die Tatsache, dass solche Trainingsvarianten wirksamer sind als die bloße Wiederholung der Wortdarbietung, belegt im übrigen die Tatsache, dass die Kinder auch beim wortbezogenen Rechtschreibtraining nicht einfach die „Wortbilder“ speichern, sondern auf diskriminierende Merkmale und Wortteile achten (vgl. Scheerer-Neumann 1986)

4.1.3.2 Training basaler Funktionsbereiche

Entsprechend der Annahme, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten eine „umschriebene Entwicklungsstörung“ (Remschmidt & Schmidt 1994) darstellen und bei den betroffenen Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten häufig grundlegende Funktionsdefizite (sog. Teilleistungsschwächen) vorliegen (Schmidt 1979, Dummer 1981, Schenk-Danzinger 1984), wird von einigen Autoren – vor allem von Vertretern der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der klinischen Psychologie – ein Training verschiedener basaler Fertigkeiten vorgeschlagen, um auf diese Weise die schriftsprachlichen Lernmöglichkeiten der Kinder zu verbessern. Die wichtigsten Funktionsbereiche, deren defizitäre Entwicklung mit dem Entstehen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in Verbindung gebracht werden, sind die visuelle und auditive Wahrnehmung sowie die psychomotorische Koordination. Im Folgenden werden nur einige exemplarische Hinweise auf die Effekte derartiger Trainings gegeben, soweit sie auch in der Schule durchführbar sind; wegen des erforderlichen Spezialwissens werden sie jedoch in der Regel von außerschulischen Fachleuten (z.B. Ophthalmologen, Logopäden, Kinderärzte) durchgeführt.

Übungen zum Training der visuellen und auditiven Diskriminierung sowie zur motorischen Koordination stehen im Mittelpunkt etlicher in den sechziger und siebziger Jahren entwickelten Förderprogramme (z.B. Delecato 1963; Frostig & Horne 1964; Eggert, Schuck & Wieland 1975). Und auch heute noch nehmen derartige „Funktionstrainings“ bei vielen Legasthenietherapeuten einen wichtigen Platz in ihrer Therapie ein (Kossow 1996). Die Angemessenheit solcher Trainingsansätze begründet sich in der Annahme, dass Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben die Folge von ungenügender Entwicklung der Wahrnehmungsleistungen und koordinativen Fähigkeiten seien, denn leseschwache Kinder zeigen gewöhnlich in einer Reihe von perzeptiven und kognitiven Leistungen im Vergleich zu leistungsstärkeren Schülern Defizite. Jedoch sind die Effekte solcher „Funktionstrainings“ (im englischen Sprachraum als „Prescriptive Teaching“ bekannt) auf die Steigerung der schriftsprachlichen Leistungen nach den Ergebnissen von Untersuchungen, die die Wirksamkeit verschiedener Trainingsformen überprüften, vergleichsweise gering bzw. nicht nachweisbar (siehe Gittelman 1983). Eingeschränkt wird die wissenschaftliche Einschätzung allerdings durch die relativ geringe Anzahl kontrollierter Studien über die Wirkung solcher basaler Funktionstrainings (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 383).

4.1.3.2.1 Förderung der visuellen Wahrnehmung

Trainings zur Förderung der visuellen Diskriminierungsfähigkeit umfassen im Kern meist Übungen mit geometrischen Formen, vor allem zur Links-Rechts-Orientierung, sowie mit buchstabenähnlichem Material. Nach den Ergebnissen experimenteller Studien (Santa 1975) konnte eine Generalisierung von Übungseffekten bei geometrischem Material auf die Unter-

scheidung von Schriftzeichen nicht festgestellt werden. Dies scheint jedoch auch gar nicht notwendig zu sein, denn selbst bei Leseanfängern muss die Unterscheidung verschiedener Buchstaben in der Regel nicht gesondert geübt werden, sondern die Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Buchstaben wird durch Übungen zur Unterscheidung von Wörtern ohnehin gefördert.

In ihren Übersichtsreferaten über kontrollierte Studien zu visuellen Wahrnehmungstrainings kamen Larsen & Hammill (1975) sowie Arter & Jenkins (1979) zu dem Ergebnis, dass die Studien entgegen den Annahmen vieler Lehrer keine signifikante Wirksamkeit belegten. Dies ist nach den heutigen Vorstellungen über den Schriftspracherwerb auch nicht anders zu erwarten, denn Kinder, die z.B. Schwierigkeiten bei der Unterscheidung der Buchstaben ‹d› und ‹b› haben, müssen lernen, welche visuellen Muster mit dem Laut /d/ bzw./b/ assoziiert sind. Ein ausschließlich visuelles Training mit nicht-verbalem Material ist hier irrelevant (vgl. Scheerer-Neumann 1993, S. 754).

Dies wird durch die Untersuchungen von Warnke (1990) bestätigt, nach denen lese-rechtschreibschwache Kinder nicht generell Schwierigkeiten bei der Verarbeitung visuell vorgegebenen Informationen (z.B. abstrakte Zeichen) haben, sondern vornehmlich bei solchen Informationen, die über die graphische Verarbeitung hinaus eine verbale Umkodierung erfordern (z.B. Buchstaben).

Die ausbleibende Wirkung eines visuellen Funktionstrainings auf die schriftsprachliche Leistung wird eindrucksvoll durch die Ergebnisse einer Studie von Hofmann (1984) mit österreichischen Zweitklässlern belegt, in der ein visuelles Funktionstraining nach Kowarik (1971) mit einem phonologisch ausgerichteten Teilleistungstraining verglichen wurde. Nach dem Training (66 Einheiten in 33 Wochen) waren die Rechtschreib- und Leseleistungen der phonologisch trainierten Gruppe deutlich besser als diejenigen einer nicht-trainierten Kontrollgruppe. Hingegen lagen die entsprechenden Werte für die visuelle Funktionstrainingsgruppe nach Beendigung des Trainings noch unter denen der Kontrollgruppe (vgl. Mannhaupt 1994b).

4.1.3.2.2 Therapie von Sehfehlern

Eine auf Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie beruhende Definition von Lernversagen setzt normalerweise die organische Funktionstüchtigkeit voraus (vgl. Zielinski 1980, Grissemann 1986). Demgegenüber wird im Bereich der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten von einigen ophthalmologisch ausgerichteten Wissenschaftlern auf gewisse Arten von Sehstörungen hingewiesen, die zwar im Alltag relativ wenig hinderlich seien, jedoch das Lesenlernen nachhaltig beeinträchtigen könnten.

Eine dieser Arten von Störungen betrifft eine Instabilität der Augenachsen beim beidäugigen Sehen, was zu einer Beeinträchtigung der Fixation beim Lesevorgang führen kann. Als Abhilfe wird das Abdecken eines Auges oder das Tragen speziell gefärbter Linsen empfohlen. Die Annahme, dass diese Art von Sehbeeinträchtigung tatsächlich Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten verursachen könne, wird zwar bestritten, da viele Kinder ohne irgendwelche Leseschwierigkeiten ebenfalls solche Sehanomalien aufweisen (Newman et al. 1985). Jedoch könnte es sein, dass derartige Sehfehler bereits ohnehin vorhandene Beeinträchtigungen des Lernens verstärken (vgl. Scheerer-Neumann 1993).

Als eine weitere Ursache für die Beeinträchtigung der visuellen Wahrnehmung beim Lesen werden Blickbewegungsstörungen genannt (siehe z.B. Fischer 1998). Es scheint bis heute wissenschaftlich nicht abschließend geklärt, ob derartige Störungen Ursache oder Folgeerscheinung von Leseschwierigkeiten sind. Zudem gibt es bis heute keine überzeugenden Vorschläge, wie derartige Störungen behoben werden können. Sicher ist, dass innerhalb der Gruppe von Kindern mit Lernschwierigkeiten nur ein kleiner Teil von derartigen Sehstörungen betroffen ist. Jedoch sollte bei noch so geringen Hinweisen auf eine Sehbeeinträchtigung – und sei es auch nur die Vermutung, dass das Kind schlicht eine Brille benötigt – vor der Planung von Fördermaßnahmen eine individuelle ophthalmologische Diagnose vorgenommen werden.

4.1.3.2.3 Förderung der auditiven Wahrnehmung

Die Gründe für die geringe Wirksamkeit der Trainings der visuellen Wahrnehmung gelten weitgehend auch für isolierte Trainings der auditiven Wahrnehmung, insbesondere zur Lautdifferenzierung (z.B. Fackelmann o.J.), sofern sie ohne direkten Bezug auf schriftsprachliches Material durchgeführt werden. Im Unterschied zu den relativ effektiven Trainings der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter (siehe Abschnitt 3.1.1.1) erbringen allgemeine Lautunterscheidungstrainings keine Vorteile beim Lesenlernen (siehe Sabatino 1973). Dies gilt allerdings nicht für solche auditiven Trainings (z.B. Ochsner 1979), die mit Übungen zur Einzellaut- und Silbensegmentation direkt zur phonematischen Analyse der Wörter hinführen. Derartige Übungen können unschwer in das spezifische Lesetraining integriert werden (vgl. Grissemann 1986, S. 158).

4.1.3.2.4 Psychomotorisches Training

Die Palette psychomotorischer Trainingskonzepte reicht von relativ eng umgrenzten sensomotorischen Wahrnehmungsübungen (z.B. Ertasten und Nachfahren von Formen und Buchstaben) bis zu umfassenden Konzepten der sensorischen Integrationsförderung (z.B. Ayres 1984;

Brand, Breitenbach & Maisel 1988; Flehmig 1989). Bei letzteren tritt das unmittelbare Ziel der Lese-Rechtschreibförderung in den Hintergrund zugunsten einer allgemeinen Entwicklungsförderung, in die die Förderung der spezifischen Fertigkeit integriert wird (siehe z.B. Klein 1989). Kontrollierte Studien zur spezifischen Wirksamkeit dieser Trainings auf den Lernfortschritt im Lesen und Rechtschreiben liegen jedoch kaum vor.

Eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit eines psychomotorischen Trainings stammt von Eggert, Schuck & Wieland (1975). Die Leistungen von lese-rechtschreibschwachen Kindern aus dritten Klassen, die ein psychomotorisches Training absolviert hatten, wurden verglichen mit solchen Kindern, die ein spezifisches Training im Lesen und Rechtschreiben erhielten, und Kindern ohne besonderes Training. Dabei ergaben sich bei beiden Behandlungsgruppen kaum spürbare Verbesserungen im Lesen und Rechtschreiben gegenüber nicht-trainierten Kindern.

4.1.3.3 Psychologisch ausgerichtete Förderung

Neben der gezielten Vermittlung von schriftsprachlichen Kenntnissen besteht aufgrund der günstigen Rahmenbedingungen im Förderunterricht auch die Möglichkeit, Merkmale der Lernerpersönlichkeit positiv zu beeinflussen, die wiederum zu einer Verbesserung der Lernergebnisse führen.

4.1.3.3.1 Therapeutische Förderung der Lernerpersönlichkeit

Versuche, Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch psychotherapeutische Maßnahmen zu helfen, sind nicht neu. Bereits Axline (1947) schlug vor, Leseversagen bei Kindern mit Hilfe nichtdirektiver Spieltherapie zu beheben.

Es gibt durchaus plausible Erklärungsansätze, dass in Einzelfällen Leseversagen aufgrund neurotischen Verhaltens – z.B. infolge gestörter Familienbeziehungen – entstehen kann (siehe aus Sicht der Psychoanalyse z.B. Grüttner 1980). Die meisten Autoren gehen jedoch davon aus, dass emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit Lernschwierigkeiten eher eine Begleit- bzw. eine Folgeerscheinung des schulischen Versagens sind, da ihr Selbstkonzept beeinträchtigt wird (vgl. Scheerer-Neumann 1993). Daher schließen umfassende Konzepte zur Förderung von Kindern mit gravierenden Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sowie auch viele Konzepte zur Alphabetisierung Erwachsener eine psychotherapeutisch orientierte Betreuung und Beratung ein (siehe Betz & Breuninger 1987). Von erfahrenen Lerntherapeuten wird betont, wie wichtig die begleitende psychologische Betreuung und Hilfe in Form von Entspannungsübungen, Gesprächsführung, Elternberatung usw. sei (siehe Naegele 1991). Sofern allerdings die emotionalen und/ oder Verhaltensprobleme des Kindes mittelbar als Folge der Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben anzusehen sind, ist zu erwarten, dass diese Probleme

längerfristig nur durch Minderung des schulischen Versagens zu beheben sind, letztlich also nur durch Überwindung der Lernprobleme selbst.

Angesichts der komplexen Beziehungen zwischen schriftsprachlicher Leistungsfähigkeit und Gesamtpersönlichkeit der Lernenden ist die Untersuchung der Wirkungen psychotherapeutischer Förderkonzepte in der Schule methodisch schwierig, und es liegen bisher nur wenige kontrollierte Effektivitätsstudien vor. Eine frühere deutsche Studie zur Wirkung psychotherapeutischer Behandlung bei Legasthenikern von Trempler, Minsel & Minsel (1974) weist zwar Lernerfolge für die Therapiegruppe aus, direkte Effekte im Sinne der Verbesserung der Rechtschreibleistungen gelten jedoch als umstritten, da die Kinder gleichzeitig auch spezifisch trainiert wurden(siehe dazu ausführlich bei Scheerer-Neumann 1979, S. 45ff).

In einer neueren Untersuchung verglich Nock (1990) anhand einer umfangreichen Stichprobe (n = 209) von rechtschreibschwachen Realschülern in der fünften Klassenstufe die Wirkung verschiedener kognitiv und psycho-emotional ausgerichteter Trainings auf die Rechtschreibleistung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Insgesamt fünf verschiedene Experimentalgruppen, die allerdings hinsichtlich ihrer Ausgangsleistungen nicht parallelisiert wurden, erhielten ein spezifisches Rechtschreibtraining (Schreibung der s-Laute). Mit je zwei Gruppen wurde darüber hinaus ein zusätzliches kognitives Training (Verbesserung der Metakognition nach Flavell 1979 bzw. des Monitoring nach Brown 1984) durchgeführt, und zwei weitere Experimentalgruppen bekamen darüber hinaus gleichzeitig noch ein psycho-emotionales Unterstützungstraining, das auf die Förderung der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) nach Bandura (1977) bzw. der Handlungsorientierung nach Kuhl (1983) abzielte. Entgegen der Erwartung von Nock, dass die zusätzliche psycho-emotionale Förderung die psychische Belastung der rechtschreibschwachen Kinder mindern und damit die Wirksamkeit des gleichzeitigen kognitiven Trainings erhöhen würde, zeigten sich nach der Kovarianzanalyse für jene Experimentalgruppen positive Trainingseffekte in der Rechtschreibleistung und in den Diktatnoten, die ausschließlich hinsichtlich ihres Lernverhaltens gefördert worden waren. Dagegen reduziert die gleichzeitige Durchführung des psycho-emotionalen Trainings die Wirkung des kognitiven Trainings. Nach Nocks Ansicht liegen die Gründe hierfür in der Überlastung und Verwirrung sowohl der Trainer als auch der Kinder bei der gleichzeitigen Bearbeitung zweier Trainingsbereiche. Möglicherweise „kann man des Guten auch zuviel tun“ und den Erfolg der einzelnen Ansätze damit schmälern.

In seiner Übersicht über die vorliegenden Wirkungsstudien zur Therapie von Lese-Rechtschreibschwäche kommt Mannhaupt (1994b) zu dem Schluss, „dass allein auf psycho-emotionale Veränderungen zielende Interventionen keine gegenstandsspezifischen Erfolge bewirken“ (S. 135). Allerdings eröffnet die Kombination spezifischer Trainings und psychologisch ausgerichteter Förderung der emotional-motivationalen Befindlichkeit der Kinder, wie sie in den Konzepten von Betz & Breuninger (1987) und McCombs & Whisler (1989) vorgeschlagen wird, durchaus zusätzliche Möglichkeiten der Verbesserung der Förderung. Dabei wäre von der

in einigen Fällen sinnvollen psychotherapeutischen Behandlung eine indirekte Wirkung zu erwarten, nämlich im Sinne einer Stabilisierung der Persönlichkeit, die das parallel und anschließend durchgeführte spezifische Training erleichtert.

Einen empirischen Beleg für diese Annahme liefert eine Studie von Licht & Kistner (1986), die ein Training zur Veränderung der Attribuierung bzw. des Selbstbildes als Lerner auswerteten. In dem Training wurden den Kindern Aufgaben vorgelegt, die sie teilweise richtig lösen konnten, aber teilweise auch nicht. Vom Trainer erhielten die Kinder anschließend solche Rückmeldungen, nach denen die Kinder durch ihr eigenes Verhalten die erfolgreiche Aufgabenlösung herbeiführen konnten. Die Auswirkungen eines solchen Trainings bestehen nach Licht & Kistner (1986) darin, dass die Kinder sich vermehrt an schwierigere Aufgaben herantrauen und eine größere Ausdauer bei der Aufgabenbearbeitung zeigen. Nach Borkowski et al. (1987) kann ein solches Attribuierungstraining auch dazu beitragen, dass die lernschwachen Kinder ein größeres Zutrauen in ihre erworbenen Strategien haben und diese auch bei neuen Aufgaben verstärkt anwenden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 377). Dies erleichtert dadurch auch den Transfer und die Generalisierung erworbener Fertigkeiten, die einen Schwachpunkt vieler Trainingsansätze darstellen.

4.1.3.3.2 Förderung des Lernverhaltens

Neben den eigentlichen kognitiven Voraussetzungen der Schüler kommt dem Lernverhalten eine hohe Bedeutung für die Schulleistungen zu. Dies wurde kürzlich in einer österreichischen Studie zur Vorhersage der Schulleistungen in der Sekundarstufe belegt. In der Längsschnittuntersuchung von Gamsjäger & Sauer (1996) bei Salzburger Schülern erreichte die Variable „Grundschullehrerurteil“, die sich auf die Verhaltensmerkmale „Disziplinniertheit beim Lernverhalten“ und „geistige Regsamkeit“ der Schüler in der vierten Klasse bezieht, für die Vorhersage der Schulleistungen bis zur 8. Klassenstufe unter verschiedenen kognitiven und sozialen Schülermerkmalen die höchsten Werte. Zwar ist gegen diesen Befund einzuwenden, dass in die Einschätzung der Grundschullehrer in nicht geringem Maße auch die kognitiven Voraussetzungen der Schüler eingehen; jedoch unterstreicht dieser Befund der Studie von Gamsjäger & Sauer (1996), dass Intelligenz und andere kognitive Lernvoraussetzungen nicht direkt den Lernerfolg herbeiführen, sondern indirekt über das konkrete Lernverhalten in der Schule vermittelt werden.

Demgegenüber zeigen Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten häufig auch ein ungünstiges *Lern- und Arbeitsverhalten*, z.B. gehen sie zu impulsiv und zuwenig systematisch vor, arbeiten zu schnell und zuwenig kontrolliert und verursachen dadurch zusätzliche Fehler (vgl. z.B. Kossow 1973). Marx (1985) fand, dass Kinder mit *reflexivem Arbeitsverhalten* bessere Leseleistungen zeigen als impulsive Kinder. Der Hauptgrund ist wohl darin zu sehen, dass die

detailanalytische Vorgehensweise, die von reflexiven Personen bevorzugt wird, beim Lesenlernen Vorteile gegenüber dem eher globalanalytischen Vorgehen impulsiver Kinder hat. Bei der Analyse des *Problemlöseverhaltens* beim Lesenlernen konnte gezeigt werden, dass Kinder mit geringen Lesefortschritten nicht einfach über weniger relevantes Wissen verfügen, sondern dass sie insbesondere ihr vorhandenes Wissen und Können ungenügend nutzen. Eines der auffallenden Verhaltensmerkmale schlechter Leselerner beim Lösen von Problemen (Lese- und Schreibaufgaben sowie andere Problemstellungen) war, dass sie sehr häufig die „erstbeste" Lösung suchten und kaum in der Lage waren, mehrere Gesichtspunkte gleichzeitig zu beachten (May 1986b, 1988a).

Daher wird seit vielen Jahren versucht, durch eine gezielte Beeinflussung des Lernverhaltens der Kinder ihren Lernerfolg in der Förderung zu erhöhen. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf solche Ansätze, die im Zusammenhang mit schulischer Förderung empirisch überprüft wurden.

• Psychopharmaka zur Verbesserung des Lernverhaltens?

Angesichts der Bedeutung eines günstigen Lernverhaltens für den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens wird von kinderpsychiatrischer Seite auch vorgeschlagen, die Trainingseffekte durch die zusätzliche Gabe von Psychopharmaka zu erhöhen (z.B. Warnke 1998), jedoch konnten die Erwartungen an die Wirkungen der pharmakologischen Therapie durch empirische Studien nicht gestützt werden. In einer kontrollierten Studie von Gittelman et al. (1983b), in der die Ergebnisse eines Lesetrainings bei einer Gruppe von Kindern, die parallel zum Lesetraining das Medikament „Ritalin" einnahmen, mit denen einer Kontrollgruppe verglichen wurden, die während des Trainings ein Placebo verabreicht bekamen, ergaben sich keine Effekte der Pharmakotherapie (vgl. auch Scheerer-Neumann 1993, S. 763).

• Systematische Verstärkung des Arbeitsverhaltens im Unterricht

In der SCHOLASTIK-Studie wurden hinsichtlich des beobachteten Aufmerksamkeitsverhaltens im Unterricht sehr große Unterschiede zwischen verschiedenen Grundschulklassen gefunden (Helmke & Weinert 1997). Da ein Lernerfolg die aktive Teilnahme des Kindes am Unterricht voraussetzt, wurde versucht, durch entsprechende Verstärkung das Unterrichtsverhalten von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu verbessern. Solche Interventionen können das fachliche Lernen zwar unterstützen, jedoch können sie die spezifische Förderung keinesfalls ersetzen. Untersuchungen in den siebziger Jahren (Hops & Cobb 1974; Walter & Hops 1976) ergaben zwar, dass gezielte Verstärkung durch die Lehrer nicht nur eine vermehrte Beteiligung am Unterricht erbrachte, sondern dass auch die Leseleistungen der betroffenen Kinder anstiegen. Al-

lerdings reicht die Förderung des allgemeinen Arbeitsverhaltens im Unterricht ohne eine spezifische schriftsprachliche Förderung der Kinder nicht aus, um die Leistungen im Lesen und Schreiben längerfristig zu verbessern. Nach den Ergebnissen von Lovett et al. (1990) erbringt ein spezifisches Lesetraining erheblich mehr Lernfortschritte bei lernschwachen Kindern als ein unspezifisches Training des Unterrichtsverhaltens (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 377).

- Training der Kontrolltätigkeit und des Aufmerksamkeitsverhaltens

In den siebziger Jahren wurden verschiedene Trainings zur Verbesserung des Aufmerksamkeitsverhaltens entwickelt und erprobt. Positive Effekte auf den Lernerfolg wurden u.a. berichtet bei Trainings zur Verminderung der Impulsivität, bei denen die Kinder zur Verzögerung der Reaktion bzw. zur Fehlerreduktion angeleitet werden (Wagner 1976), sowie bei Trainings zur verbalen Selbstinstruktion (nach Galperin 1974 bzw. Meichenbaum & Goodman 1971). Wegen der Verknüpfung dieser Trainingselemente mit der Förderung im Lesen und Rechtschreiben lässt sich allerdings ihr spezifischer Beitrag nicht beurteilen (siehe Scheerer-Neumann 1978, S. 71ff). Da sich die Verbesserung der Aufmerksamkeit auf den konkreten Lerngegenstand bezieht, werden die Kinder in dem Trainingsprogramm von Kossow (1973, 1985) mit einem speziellen System von Handlungsalgorithmen angeleitet, überstürztes Vorgehen zu vermeiden und die Reflexivität der Handlungen zu erhöhen.

In der Trainingsstudie von Lechner (1995, siehe auch Mannhaupt 1994b) wurden Viertklässler in einem achtwöchigen Training (16 Einheiten) angeleitet, ihre Kontrollhandlungen für die Fehlervermeidung beim Schreiben zu optimieren. Obwohl sich ihr Training nicht auf spezifische Regeln bezog, wurde infolge der Aneignung der allgemeinen Kontrollhandlung in der Trainingsgruppe gegenüber der nicht-trainierten Kontrollgruppe auch die korrekte Anwendung der Regeln erhöht und die Rechtschreibfehler verringert. Die Ergebnisse legen nahe, bei älteren Schülern eine Überprüfung des expliziten Regelwissens durchzuführen, um entscheiden zu können, ob der Trainingsschwerpunkt eher auf die Ausbildung der Kontrollhandlung in alltäglichen Schreibsituationen oder eher auf der Überwindung des Wissensdefizits liegen sollte.

4.1.4 Lernpsychologische Aspekte des Förderunterrichts

In den folgenden Abschnitten werden einige lernpsychologische Gesichtspunkte behandelt, die unabhängig von den speziellen Inhalten des Förderunterrichts dessen Wirksamkeit beeinflussen können. Dazu gehört die Verwendung von Lernmedien, die das Bearbeiten, Einprägen und Behalten der Lerninhalte begünstigen können, die Beachtung einschlägiger Lerngesetze sowie die explizite Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Kinder.

4.1.4.1 Lernmedien im Förderunterricht

Obwohl auch im Förderunterricht papierne Medien für das schriftsprachliche Training noch auf absehbare Zeit eine vorrangige Rolle spielen werden, kann das Lernen durch den gezielten Einsatz alternativer Medien zusätzlich unterstützt werden. Dabei ist der Einsatz verschiedenartiger Medien nicht nur unter dem Aspekt der Motivation durch Abwechslung bedeutsam. (Die motivationssteigernde Wirkung neuer Lernmedien ist ohnehin von begrenzter Dauer.) Von größerer Bedeutung für den Förderunterricht ist vielmehr, dass die Informationen über verschiedene Wahrnehmungskanäle aufgenommen und durch mehrere Sinnesmodalitäten kodiert werden, so dass die Vernetzung der Informationen und damit ihre Abrufbarkeit gefördert wird. Daher wird in verschiedenen Förderkonzepten versucht, neben den beim Lesen und Schreiben selbstverständlichen Sinnesmodalitäten (visuell, auditiv und haptisch) im Förderunterricht gezielt auch andere Wahrnehmungskanäle (Geruchs-, Geschmacks-, Bewegungs- oder Gleichgewichtssinn) zu aktivieren. Über die Wirksamkeit des Einsatzes entsprechender Übungen und Medien sind jedoch keine kontrollierten Studien bekannt.

Ebenso wird die gezielte Verknüpfung von Informationen, die schwerpunktmäßig in verschiedenen Hirnhälften gespeichert werden, empfohlen (siehe Schenk-Danzinger 1984). Von zentraler Bedeutung ist jedoch gerade für Kinder mit Lernschwierigkeiten die Verknüpfung visueller Eindrücke (Schriftbild), lautsprachliche Artikulation (Wortklang) und semantischer Bedeutung (z.B. bildliche Darstellung). Gerade bei Übungen für Kinder mit ausgeprägten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, die semantische und phonologische Informationen häufig weniger gut miteinander verbinden können als die übrigen Lerner (siehe dazu ausführlich Klicpera 1985, Wolf 1987), sollten diese Zugänge zur Schriftsprache stets miteinander verbunden werden.

4.1.4.1.1 Lautgebärdenmethode

In verschiedenen Förderprogrammen werden zusätzlich Lautgebärden eingesetzt, die die Zuordnung von Laut und Buchstabe zusätzlich stützen sollen. Obgleich diese Methode von zahlreichen Praktikern propagiert wird (siehe z.B. Dummer 1978), gibt es keine schlüssigen Hinweise auf deren Wirksamkeit bzw. auf den Mechanismus ihrer Wirksamkeit. Beispielsweise ist unklar, ob die Beziehung der Symbole zu den Buchstabenformen bzw. der Lautbildung deren Speicherung unterstützt, oder ob die ritualisierte Aufgliederung der Lautfolgen im Zusammenhang mit der Erzeugung der Lautgebärden die Segmentierung der Lautfolge erleichtert (vgl. Scheerer-Neumann 1993, S. 756).

4.1.4.1.2 Einsatz der Druckerei

Längere Zeit galt die Druckerei im Anfangsunterricht und im Förderunterricht als besonders geeignetes Lernmedium für Kinder mit Lernschwierigkeiten, da es die Schreibtätigkeit auf natürliche Weise entfaltet und die Handlungskontrolle fördert (Bialk 1989, Günther 1989, Nestle 1990). In den letzten Jahren wurden jedoch in vielen Schulen, die früher die sog. Freinet-Druckerei einsetzten, Computer installiert. Der Computer gilt als ein für den Förderunterricht besonders gut geeignetes Lernmedium, denn er bietet einige Vorteile, die aus der Praxis mit den in Schulen häufig verwendeten Druckereien bekannt sind, und er eröffnet zusätzliche Möglichkeiten für den schulischen Förderunterricht (zum Einsatz des Computers im Klassenunterricht siehe Abschnitt 3.1.1.4.2).

4.1.4.1.3 Computer als Lernmedium im Förderunterricht

Für den Einsatz im Förderunterricht liegen die Vorteile des Computers einerseits vor allem bei der automatischen Fehlerrückmeldung und der gezielten Rückmeldung bei individuellen Schreibweisen (individuelle Förderung), zugleich erlaubt der Computer die automatische Registrierung der Lernfortschritte und damit die Förderung der Motivation (Walter, Johannsen & Meyer-Göllner 1993). Damit kann durch die Verwendung von Computern das Rechtschreibtraining relativ leicht auf das individuelle Lernniveau des Kindes adaptiert werden (Hasselbring 1982, Bohr 1990; Koch & Schubenz 1991). Zudem lässt sich mit dem Computer leichter das tägliche Üben organisieren, da ein qualifizierter Lehrer nicht immer zur Verfügung steht (Breuninger & Betz 1989). Neuerdings bietet auch die Verbindung von Rechtschreib- und Sprachprogrammen die Möglichkeit, den Schülern zu zeigen, wie die geschriebenen Buchstabenfolgen ausgesprochen werden, so dass die Einsichten über den Zusammenhang von Schrift und Sprache gefördert werden.

Über den Wert computer-unterstützter Rechtschreibübungen gibt es widersprüchliche Meinungen (Kochan 1997). Allerdings gibt es bisher kaum aussagefähige Evaluationsstudien, da die meisten Untersuchungen keine echten Vergleiche zwischen computer-gestützten und papiernen

Übungen über einen längeren Zeitraum erlauben. Ein Einwand gegen das Rechtschreibtraining mit dem Computer besteht in der fehlenden motorischen Kodierung der Schreibweisen, d.h., es fehlt die motorische Komponente des Schreibens, die das Einprägen der Schreibweise zusätzlich stützt. Frühere Computerprogramme, die auf einer bloßen Übertragung vorhandener Papier-Bleistift-Übungen auf das Computer-Medium beruhten, erbrachten keine besonderen Vorteile gegenüber den herkömmlichen Übungsformen (vgl. Scheerer-Neumann 1979).

Zweifel daran, ob das Üben mit dem Computer bei jüngeren Kindern effektiv sei, werden durch eine Studie von Cunnigham & Stanovich (1990) genährt, die nur geringe Lerneffekte bei Schreibübungen mit dem Computer zeigte. Um die zusätzlichen Fördermöglichkeiten, die Computerprogramme mit Sprachausgabe gegenüber herkömmlichen Papier-Bleistift-Übungen bieten, wirklich nutzen zu können, benötigen die Kinder einige Grundvoraussetzungen, über die insbesondere jüngere Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten häufig noch nicht verfügen. So müssen die Kinder beispielsweise in der Lage sein zu entscheiden, welche Wörter sie fehlerhaft gelesen haben oder bei welchen Wörtern sie Hilfe benötigen, um den Computer zu veranlassen, schwierig zu erlesende Wörter zu artikulieren (vgl. Van Daal & Reitsma 1993). Dazu benötigen sie einige Erfahrungen und/ oder Hilfen durch den Lehrer. Daher profitieren wohl eher ältere Schüler von derartigen Programmen (vgl. Olofsson 1992). Allerdings liegen mittlerweile weiter entwickelte Programme auch für jüngere Kinder vor (siehe Glowalla & Glowalla 1999).

Beim Rechtschreiben bietet die Sprachausgabe durch einen Computer nicht nur die lautsprachliche Vorgabe der zu schreibenden Wörter sowie die Kontrolle der Schreibungen durch wiederholtes Artikulieren, sie kann insbesondere eine wirksame Hilfe bei der Kontrolle eigener Rechtschreibfehler darstellen, indem der Computer lautsprachlich rückmeldet, wie die Schreibungen des Kindes klingen. Dadurch kann die Sensibilisierung für die Laut-Buchstaben-Zuordnung unterstützt werden (vgl. Wise & Olson 1992).

4.1.4.2 Beachtung von Lerngesetzen

Angesichts der beträchtlichen Anstrengungen, die Kinder mit Lernschwierigkeiten ohnehin aufbringen müssen, um ihren Rückstand aufzuholen, ist es sinnvoll, den Förderunterricht nach lernpsychologischen Gesichtspunkten zu optimieren und in Einklang mit wichtigen Gesetzmäßigkeiten des Lernens zu gestalten. Im Folgenden werden einige Lernprinzipen aufgeführt, deren Beachtung bei der Gestaltung des Förderunterrichts nach empirischen Untersuchungen den Lernerfolg steigert.

4.1.4.2.1 Sichern der einzelnen Lernschritte

In einer Untersuchung von Bryant et al. (1982) wurde belegt, dass ein nach dem Prinzip des „mastery-learning“ aufgebauter Förderunterricht erfolgreicher ist als weniger systematisch durchgeführter Förderunterricht. Das Konzept des „mastery-learning“ besagt, dass eine (Teil-) Aufgabe zunächst vollständig beherrscht werden soll, bevor der nächste Lernschritt erfolgt. In dem Lesetraining von Bryant et al. (1982) erhielten leseschwache Kinder die Übungswörter in Gruppen zu fünf Wörtern so lange immer wieder dargeboten, bis sie die Wörter flüssig lesen konnten. Erst danach wurden neue Wörter geübt. Anschließend wurden die Wörter innerhalb von Sätzen und schließlich auch in kurzen Texten geübt.

4.1.4.2.2 Verteiltes Lernen anstelle massierter Übungen

Kryzanovski & Carnine (1980) überprüften die Effekte verteilten bzw. massierten Lernens beim Erwerb der Buchstaben-Laut-Zuordnungen. Sowohl normal lernende Erstklässler als auch leseschwache Kindern lernen demnach die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zwar schneller, wenn der Wissensstoff in wenigen Sitzungen massiert dargeboten und intensiv geübt wird. Jedoch ist gerade bei leseschwachen Kindern das Behalten des Wissens wesentlich besser, wenn die Darbietung und das Üben der Lerninhalte auf mehr Sitzungen verteilt werden. Diese Tendenz wird nach der Übersicht von Kerr & Lambert 1982 auch in anderen Untersuchungen bestätigt. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 373) sehen daher das verteilte Lernen beim Lesenlernen als besonders wichtig an, da häufigere Sitzungen den Kindern mehr Gelegenheiten zum Vergleichen und Herausarbeiten wesentlicher Merkmale bieten.

Das Prinzip des verteilten Lernens wird ausdrücklich in den verschiedenen Karteikartenlernsystemen realisiert, die mehrere Fächer bzw. Abteilungen mit ansteigender Anzahl von Übungskarten beinhalten. Mit solchen Lernsystemen, die vor allem in den siebziger Jahren von Lernpsychologen entwickelt wurden, lässt sich sowohl das Lesen als auch das Rechtschreiben üben. Da derartigen Übungsformen auf verhaltenstherapeutischer Grundlage keine spezifische Annahmen über den Aneignungsprozess zugrunde liegen und somit spezielle Kenntnisse über den Erwerbsprozess nicht erforderlich sind, können diese Art von Trainings auch von Eltern oder anderen Laien (z.B. Studenten) erfolgreich durchgeführt werden (siehe Machemer 1976; Portmann 1984; Mannhaupt 1993).

Die Darbietung der Wortkarten geschieht beim Rechtschreibtraining häufig nach der Methode „Wort anschauen Karte abdecken Wort aufschreiben prüfen“, jedoch soll nach neueren Studien die Methode „Wort abschreiben Karte abdecken Wort aufschreiben prüfen“ noch effektiver sein (Murphy et al. 1990), da die unmittelbare Wiederholung des Schreibens das Einprägen besonders fördere (Lenz et al. 1991).

4.1.4.2.3 Methoden- und Materialvielfalt: weniger ist besser!

In vielen Förderprogrammen wird besonderer Wert auf die Vielfalt der Erarbeitungsmethoden gelegt. Viele verschiedenartig aufgebaute, abwechslungsreich gestaltete Übungen und aufwendig bebilderte Materialien werden für den Förderunterricht präsentiert. Die Vielfalt wird insbesondere mit der vermuteten Wirkung des Methodenwechsels auf die Motivation der Kinder begründet.

Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass eine zu große Methodenvielfalt gerade Kinder mit Lernschwierigkeiten, die eine Beständigkeit der Lernformen benötigen, eher verwirrt als ihnen nützt. Auch benötigt die Einführung immer wieder neuer Übungsformen relativ viel Zeit, die dem Lese- und Rechtschreibtraining abgeht. Zudem lenken manche Übungsformen und Lernmaterialien die Kinder von der eigentlichen Aufgabe, nämlich der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, ab (vgl. Sommer-Stumpenhorst 1991, S. 82f). Diese Erfahrung wird durch die bereits unter Abschnitt 3.2.1.2.3 beschriebenen Untersuchung von Meiers & Herbert (1978) gestützt, nach deren Ergebnisse der Einsatz einer Vielzahl von Lern- und Arbeitsmaterialien im Anfangsunterricht für lernschwache Kinder kontraproduktiv ist.

Auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten besteht ein wichtiges Motiv für das Lernen darin, Lesen und Schreiben zu können, die entscheidende Verstärkung der Lernbemühungen entsteht demnach auch bei ihnen aus dem Lernfortschritt. Da dieser jedoch für diese Kinder schwieriger zu erreichen ist, setzen manche Förderprogramme darauf, die Kinder indirekt durch spielerische Auflockerungen zu motivieren. Dies ist jedoch dann problematisch, wenn die Spiele dem Lernfortschritt im Lesen und Schreiben entgegenstehen, weil sie zuviel Übungszeit kosten, die Kinder vom Wesentlichen der Aufgaben ablenken usw. Es ist daher wichtig, dass spielerische Elemente im Förderunterricht möglichst eng mit dem Lesen und Schreiben verbunden werden.

4.2 Schulischer Förderunterricht und Lernerfolg (Evaluation der Förderkonzepte im PLUS)

4.2.0 Vorbemerkungen

Im folgenden Teil des Berichts werden Merkmale des schulischen Förderunterrichts im Hinblick auf ihre Lernförderlichkeit analysiert. Die Untersuchung steht in engem Zusammenhang mit der Analyse des Klassenunterrichts (siehe Kapitel 3) und wurde in denselben Schulen und Klassen durchgeführt. Dies geschah auch deshalb, weil Klassen- und Förderunterricht in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und ihre Merkmale sich gegenseitig beeinflussen.

Datenquellen bilden die Einschätzungen von Schulleitern, Klassenlehrern, Schriftsprachberater und die Aussagen der Schüler selbst, die zu verschiedenen Aspekten des schulischen Förderunterrichts schriftlich und/ oder mündlich befragt wurden (siehe dazu Abschnitt 3.1.2.0). Auf der Grundlage dieser Daten wurden Merkmalsvariablen für den schulischen Förderunterricht gebildet, die mit den Kriteriumsvariablen Leistung, Motivation und Lernfortschritt in den Klassen in Beziehung gesetzt wurden.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse zum Förderunterricht gliedert sich in vier Teile:

Zunächst wird die *Organisation der Förderung in den Schulen* dargestellt. Datengrundlagen bilden die schriftliche Befragung der Schulleiter zur Situation der schriftsprachlichen Förderung in den Schulen sowie die jährlichen Erhebungen unter den Schriftsprachberatern zur Förderpraxis an den Schulen. Um die Veränderungen im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS in den Schulen zu beschreiben, wurden hierfür Schulen, in denen bereits Schriftsprachberater tätig sind (Schulen mit SB) mit Schulen ohne SB verglichen.

Daran schließt sich die *Beschreibung des Förderunterrichts in den Klassen* an, die strukturelle Merkmale des Förderunterrichts, Einstellungen der Lehrer zu Vor- und Nachteilen verschiedener Formen des Förderunterrichts sowie Maßnahmen zur Prävention von Lernschwierigkeiten einbezieht. Grundlage hierfür liefern die Angaben und Einschätzungen der Klassenlehrer und Schriftsprachberater. Dabei wird auch geprüft, ob sich Klassen mit und ohne Schriftsprachberater hinsichtlich der *Strukurmerkmale des Förderunterrichts* unterscheiden. Einige äußere Merkmale des Förderunterrichts und die Lehrereinstellung werden in ihrem Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Klasse betrachtet.

Im dritten Teil des Kapitels werden konkrete *Fördermaßnahmen für einzelne Kinder* in den Schulen beschrieben. Auf der Grundlage von Beschreibungen und Einschätzungen der Klassenlehrer zu ausgewählten Kindern werden auch differentielle Analysen des Förderunterrichts durchgeführt.

Daran anschließend werden die Ergebnisse der Befragung von Schriftsprachberatern und von Klassenlehrern zu ihrer *Zusammenarbeit bei der Förderung*, die entweder integrativ in der Klasse oder extern in speziellen Fördergruppen stattfindet, berichtet und der Zusammenhang mit dem Lernerfolg analysiert.

Den Abschluss bilden die Ergebnisse der *Interviews mit betroffenen Kindern*, die eine eigene Einschätzung des Förderunterrichts in den Schulen vornehmen.

4.2.1 Organisation der Förderressourcen in der Schule

Grundlage für die folgende Beschreibung der Förderpraxis an den Schulen bilden die Angaben der Schuleiter in einer schriftlichen Befragung (siehe Anhang A1: FB SL). Die Befragung richtete sich an die Schulleitungen aller Schulen der in die Längsschnitterhebung einbezogenen Klassen. Die Rücklaufquote betrug 70 Prozent (siehe Tabelle 1.4.2.3). Darüber hinaus wurden die jährlichen Erhebungen der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS unter den Schriftsprachberatern (siehe Anhang A1: FB SB) ausgewertet.

4.2.1.1 Förderstunden und Förderlehrer

Den Hamburger Schulen werden durch die Schulaufsicht nach einem festgelegten Verfahren bestimmte Kontingente an Förderstunden für lese-rechtschreibschwache Kinder (sog. PLUS-Förderstunden) zugewiesen. Berechnungsgrundlagen für diese Verteilung bilden zum einen die im Rahmen der Voruntersuchung zum PLUS für alle Schulen ermittelten Durchschnittsleistungen in der Rechtschreibung, aus denen sich Schätzwerte für den Bedarf an Förderstunden für die einzelnen Schulkreise und Schulen ergeben (May 1994c). Darüber hinaus werden die Daten zur sozio-kulturellen Belastung der Schulen (siehe Abschnitt 2.1.2) sowie weitere Gesichtspunkte (z.B. Größe der Schulen) bei der Verteilung der Förderstunden auf die Schulen berücksichtigt.

- Ausstattung der Schulen mit Förderstunden

Tabelle 4.2.1.1a zeigt die Anzahl der Förderstunden (PLUS-Stunden und andere Förderstunden) in den Schulen, in denen Schriftsprachberater tätig sind. Beim Vergleich der verschiedenen Schuljahre ist zu beachten, dass sich infolge der schrittweisen Einführung des PLUS in den Schulen die Referenzgruppe ständig vergrößert. Wurden zunächst nur Schulen aus sozialen Brennpunkten versorgt, so sind mittlerweile in fast allen Hamburger Schulen Schriftsprachberater tätig. Damit verändert sich auch die Rolle der Schriftsprachberaterin in den Schulen: Wur-

den sie anfangs häufig als „Projektpioniere“ angesehen, ist ihre Rolle später in den meisten Schulen vertraut und in die Alltagsroutine integriert.

Tabelle 4.2.1.1a: Förderstunden in den Schulen

		Schuljahr			
		95/96	96/97	97/98	98/99
Förderstunden insgesamt	Mittelwert	*	65,8	65,0	59,1
	Min. - Max.	*	22 - 183	7 - 185	6 - 156
PLUS-Förderstunden	Mittelwert	21,2	19,8	19,2	17,7
	Min. - Max.	10 - 40	6 - 50	0 - 50	0 - 66
andere Förderstunden	Mittelwert	*	43,5	47,2	40,4
	Min. - Max.	*	6 - 143	2 - 185	2 - 120
Anzahl		45	83	149	191

Quelle: Befragungen der Schriftsprachberater 1996 bis 1999

Sowohl die mittlere Anzahl der gesamten Förderstunden (von 65,8 auf 59,1) als auch die Zahl der PLUS-Stunden (von 21,2 auf 17,7) gehen im Laufe der erfassten Schuljahre etwas zurück. Dies hängt v.a. damit zusammen, dass zunehmend Schulen in die Befragung einbezogen sind, die einen geringeren Förderbedarf haben als die Schulen aus sozialen Brennpunkten, in denen das PLUS zunächst eingeführt wurde. Der Anteil der PLUS-Stunden am gesamten Förderstundenkontingent der Schulen beträgt durchweg ca. 30 Prozent.

In einigen Schulen besteht ein sehr großes Kontingent an Förderstunden, das bis zu 66 PLUS-Stunden bzw. bis zu 185 Förderstunden insgesamt umfasst. Im Extremfall erhält demnach eine Schule neben den 40 PLUS-Förderstunden weitere 88 Wochenstunden für Deutsch als Zweitsprache sowie 55 Förderstunden wegen erhöhten Ausländeranteils, insgesamt also 183 zusätzliche Förderstunden. Es ist leicht vorstellbar, dass sich bei einer solchen Häufung von Förderstunden die verschiedenen Förderlehrkräfte gegenseitig „auf die Füße treten“. Auch wenn man die Größe dieser Schulen und das Ausmaß der sozialen Belastung in Rechnung stellt, bedeutet eine so große Zahl von Förderstunden einen großen Aufwand an Koordination und Fortbildung, wenn die Förderung effektiv sein soll.

Unter den durchschnittlich 40,4 bis 47,2 Wochenstunden für andere Förderaufgaben dominieren die Förderstunden für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache oder andere Maßnahmen im Zusammenhang mit einem hohen Ausländeranteil in den Klassen (ca. 76 Prozent); daneben gibt es zahlreiche weitere Förderaufgaben, z.B. sonderpädagogische Förderung zur Integration Behinderter, Förderung in Mathematik, Förderung durch Beratungslehrer oder Haus- und Krankenhausunterricht.

- Förderlehrer für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Nach den jährlich durchgeführten Befragungen der Schriftsprachberater ergibt sich, dass diese im Durchschnitt zwischen 5,2 und 7,2 PLUS-Förderstunden selbst erteilen. Die Schriftsprachberater betreuen nach eigenen Angaben im Mittel drei Klassen (Minimum: eine Klasse; Maximum: acht Klassen) in ihren Schulen, für die ihnen im Durchschnitt jeweils 2,3 Förderstunden zur Verfügung stehen.

Da an etlichen Schulen noch weitere Schriftsprachberater tätig sind (siehe Abschnitt 1.3.2), entspricht der Anteil der durch Schriftsprachberater erteilten Förderstunden zwischen 34,6 und 43,4 Prozent - mit rückläufiger Tendenz. In fast allen Schulen mit SB (88 Prozent) werden PLUS-Förderstunden auch durch andere Lehrkräfte erteilt, nach Angaben der Schriftsprachberater sind dies am häufigsten LRS-Lehrer (52 Prozent), die Klassenlehrer selbst (48 Prozent) sowie in 23 Prozent andere Lehrpersonen (Fach-, Sonderschul- oder Beratungslehrer, Referendar). Die mittlere Anzahl von Lehrpersonen, die PLUS-Förderstunden erteilen, steigt im Laufe der Befragungszeit von 2,7 auf 4,4 bzw. 4,1; die Spitzenwerte liegen bei 14 bzw. 17 Personen in einer Schule, die PLUS-Förderstunden erteilen.

Tabelle 4.2.1.1b: Förderlehrer in den Schulen, die PLUS-Stunden unterrichten

		Schuljahr			
		95/96	96/97	97/98	98/99
Anzahl der PLUS-Stunden, die durch die Schriftsprachberaterin erteilt werden	Mittelwert	6,6	7,2	5,4	5,2
	Min. - Max.	2 - 24	1 - 25	0 - 22	0 - 19
Anteil der SB-Förderstunden an allen PLUS-Stunden der Schule (%)	Mittelwert	*	43,4	39,4	34,6
	Min. - Max.	*	5 - 100	0 - 100	0 - 100
Anzahl der Förderlehrer in der Schule, die PLUS-Stunden erteilen	Mittelwert	*	2,7	4,4	4,1
	Min. - Max.	*	1 - 6	1 - 14	1 - 17
Anzahl		45	83	149	191

Quelle: Befragungen der Schriftsprachberater 1996 bis 1999

Auch die Zahl der Klassen an einer Schule, die mit PLUS-Förderstunden versorgt werden, reicht über eine große Spannweite: von 2 bis 22 Klassen in einer Schule. Im Mittel werden in jeder Schule gut neun Klassen mit PLUS-Stunden ausgestattet. Bezogen auf die jeweilige Gesamtzahl von Förderstunden pro Schule ergibt sich so für alle Klassen, denen Förderstunden zugeteilt wurden, im statistischen Durchschnitt ein Kontingent von je ca. 2 Wochenstunden für die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

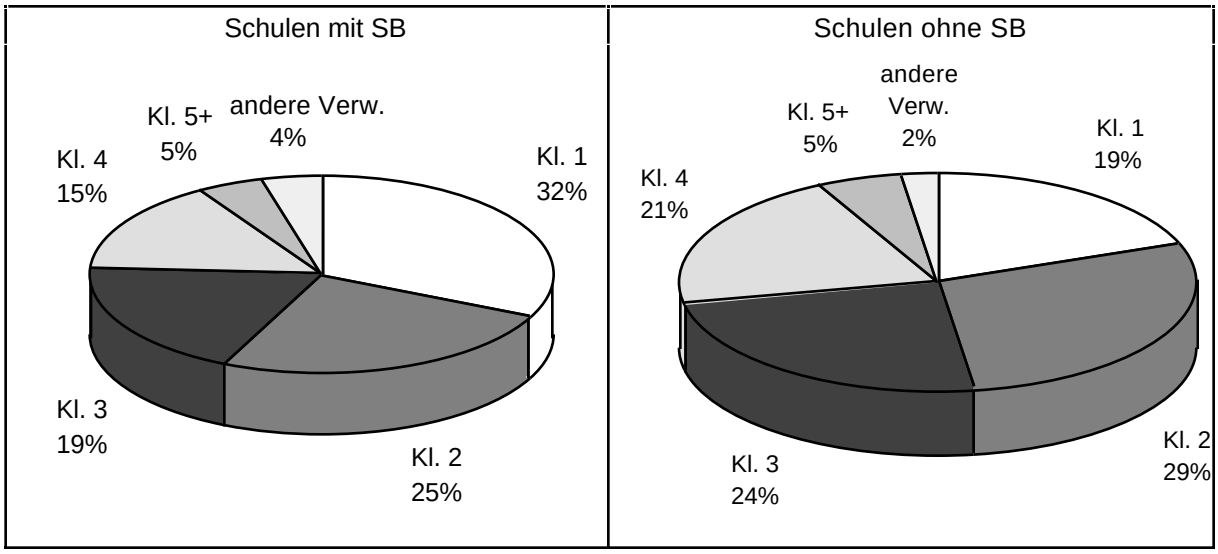
4.2.1.2 Verteilung der Förderstunden auf Klassenstufen

Das Konzept des PLUS sieht vor, dass die Förderung so früh wie möglich – im allgemeinen also bereits im ersten Schuljahr – einsetzen soll, um das Prinzip der Prävention zu gewährleisten. Daher sieht der Auftrag für die Schriftsprachberater vor, dass diese „zu Beginn der Klassen 1 die Lernbeobachtung und die Frühförderung unterstützen“ sollen (Hamburger Senat 1994, S. 4; siehe Abschnitt 2.2.2.1). Um zu überprüfen inwieweit die Verteilung der Förderstunden dieses Projektziel gewährleistet, wurden Schulleiter aus Schulen mit und ohne Schriftsprachberater nach der tatsächlichen Verteilung in ihren Schulen befragt.

- Vergleich von Schulen mit und ohne Schriftsprachberater

Abbildung 4.2.1.2a zeigt graphisch die Verteilung der PLUS-Förderstunden auf die verschiedenen Klassenstufen, die sich aus den Angaben der Schulleiter ergibt.

Abbildung 4.2.1.2.a: Verteilung der PLUS-Förderstunden auf Klassenstufen



Quelle: SL-Fragebogen 1996

In den *Schulen ohne SB*, die im Wesentlichen dem Zustand vor Einführung des PLUS entsprechen, werden in Klasse 2 die meisten Förderstunden investiert (Anteil: 29 Prozent), gefolgt von den Klassenstufe 3 (24 Prozent) und 4 (21 Prozent). Erst danach folgt die Klassenstufe 1 mit einem Anteil von 19 Prozent. Nach der Verteilung der Förderstunden ist in diesen Schulen die Prävention noch nachrangig.

In *Schulen mit SB* dagegen liegt der Schwerpunkt der Förderstunden mit einem Anteil von 32 Prozent in Klasse 1, gefolgt von Klasse 2 mit 25 Prozent und Klasse 3 mit 19 Prozent. Diese

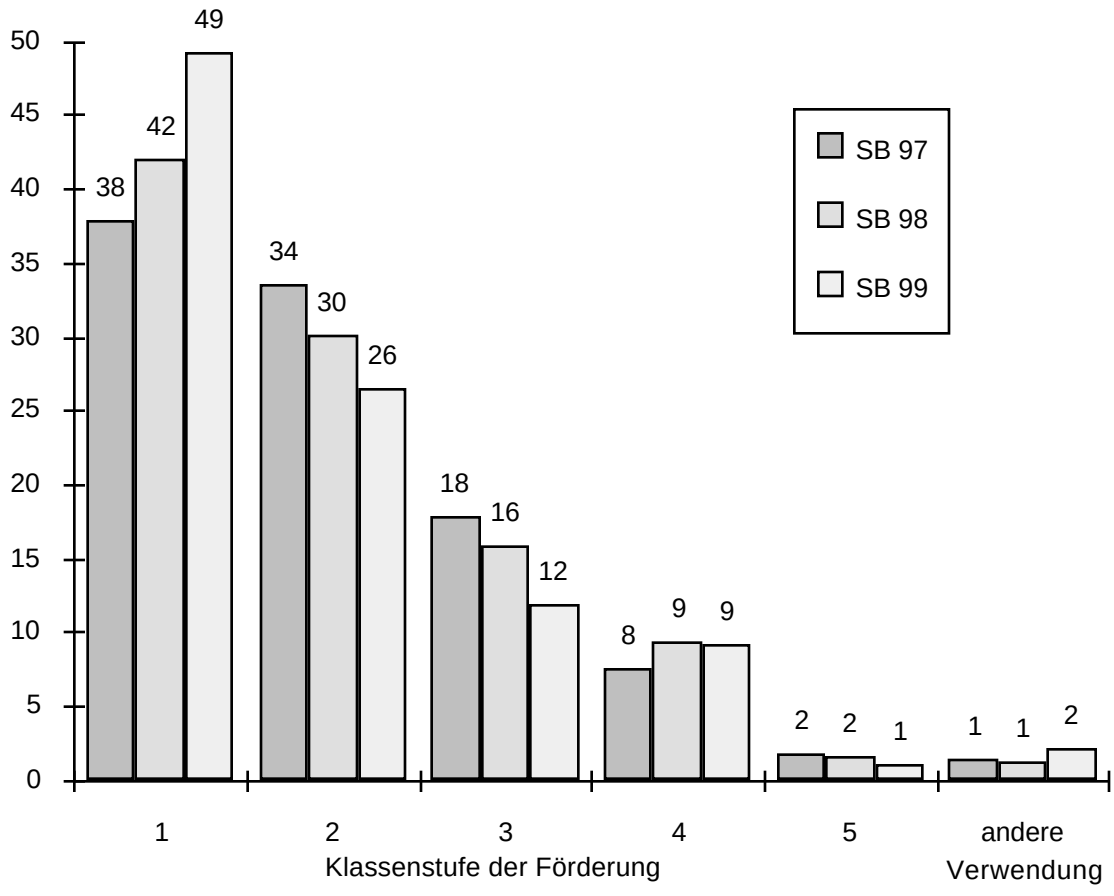
Schwerpunktsetzung auf die erste Klassenstufe ist hier eine Folge des konzentrierten Stundeneinsatzes der Schriftsprachberater in Klasse 1.

Unter der Kategorie „andere Verwendung“ sind solche Förderstunden zusammengefasst, die nicht unmittelbar für die Fördertätigkeit verwendet werden. Nach den Angaben im Fragebogen gehören hierzu z.B. Beratungen, Mitarbeiterbesprechungen oder Testauswertungen. Mit 4,1 Prozent ist der Anteil der Förderstunden, die eine „andere Verwendung“ haben, in den Schulen mit SB zwar größer als der entsprechende Anteil in Schulen ohne SB (2,2 Prozent), jedoch sind diese Anteile in beiden Teilstichproben als gering einzustufen.

- Verteilung der Förderstunden der Schriftsprachberater

Ergänzt werden die Angaben der Schulleiter zur Verteilung der Förderstunden in ihren Schulen durch die entsprechenden Angaben der Schriftsprachberater zu den Förderstunden, die von ihnen selbst gegeben werden.

Abbildung 4.2.1.2b: Verteilung der Förderstunden der Schriftsprachberater



Quelle: SB-Fragebogen 1997 bis 1999

Abbildung 4.2.1.2b zeigt die Verteilung dieser Förderstunden auf die verschiedenen Klassenstufen in den drei Schuljahren 1996/97 bis 1998/99.

Da fast alle Schriftsprachberater zunächst in Klasse 1 mit der Förderarbeit beginnen, ergibt sich bei der Verteilung ihrer eigenen Förderstunden eine noch deutlichere Schwerpunktsetzung in den frühen Klassenstufen als bei der Verteilung aller Förderstunden in den Schulen mit SB. Dieser Trend lässt sich auch in der zeitlichen Entwicklung erkennen, denn die Anteile der Förderstunden in der Klasse 1 steigt in den späteren Schuljahren noch an (von 38 auf 49 Prozent), während die Anteile in den Klassen 2 und 3 im gleichen Zeitraum absinken.

Aus dem Vergleich zwischen den Angaben der Schulleiter zur Verteilung aller Förderstunden in der Schule (Abb. 4.2.1.2a) und den Angaben der Schriftsprachberater zu den von ihnen selbst erteilten Förderstunden (Abb. 4.2.1.2b) ergibt sich demnach tendenziell eine Arbeitsteilung zwischen Schriftsprachberatern und den übrigen Förderlehrkräften in den Schulen hinsichtlich der Schwerpunktsetzung in den Klassenstufen. Schriftsprachberater widmen ihre Förderstunden deutlich stärker den Klassenstufen 1 und 2, während andere Lehrkräfte vergleichsweise häufiger in höheren Klassenstufen fördern.

4.2.1.3 Ausfall von Förderunterricht

In der Voruntersuchung zum PLUS hatten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Ausfalls von Förderunterricht und dem Grad der Zufriedenheit der Klassenlehrer mit den Fortschritten sowie mit dem Ausmaß der Lernförderlichkeit in den Klassen ergeben (May 1994c). Daher wird der Ausfall des Förderunterrichts als eine Größe angesehen, die die Effektivität der Förderung schmälert. Um zu überprüfen, ob infolge der im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS gestiegenen Bewusstheit für die Förderung des Lesens und Schreibens (siehe Abschnitt) auch eine Verringerung des Förderstundenausfalls festzustellen ist, wurden entsprechende Fragen den Schulleitern und Klassenlehrern vorgelegt.[99]

- Ausfall in Schulen mit bzw. ohne Schriftsprachberater

Nach den *Angaben der Schulleiter* beträgt der durchschnittliche Ausfall von Förderstunden in Schulen mit SB knapp 13 Prozent (siehe Tabelle 4.2.1.3a), und ist damit deutlich geringer als der durchschnittliche Ausfall in Schulen ohne SB (ca. 22 Prozent). Allerdings ist die Bandbreite des Stundenausfalls in beiden Gruppen sehr hoch: Während in einigen Schulen überhaupt kein oder ein sehr geringer Anteil von nur zwei Prozent Ausfall zu verzeichnen ist, fällt in anderen Schulen mehr als die Hälfte der Stunden aus. Die Gründe liegen demnach weniger am übergreifenden Förderkonzept, sondern vielmehr in den jeweiligen Bedingungen vor Ort.

Tabelle 4.2.1.3a: Ausfall des Förderunterrichts nach Angaben der Schulleiter

Ausfall von Förderstunden	Schulen mit SB	Schulen ohne SB
Anteil des Ausfalls von Förderstunden in Prozent	Ø 13,0 % (0 - 63 %)	Ø 21,8 % (2 - 85 %)
Angegebene Gründe für den Ausfall von Förderstunden (einschließlich Mehrfachnennungen)	**Schulen mit SB (n = 63)**	**Schulen ohne SB (n = 22)**
Vertretungsunterricht	76 %	86 %
Erkrankung der Förderlehrerin	48 %	41 %
Klassenreisen, sonstige	22 %	18 %

Quelle: SL-Fragebogen 1996

Nach den *Angaben der Klassenlehrer* zum Ausfall des Förderunterrichts im zweiten Schuljahr besteht hingegen kein Unterschied zwischen Klassen mit bzw. ohne SB, und auch in Klassen, in denen außer Schriftsprachberater noch andere Lehrpersonen Förderunterricht durchführten, war der Ausfall des Förderunterrichts bei den Schriftsprachberatern nicht geringer als der entsprechende Anteil beim übrigen Förderunterricht (siehe Tabelle 4.2.1.3b).

Der von den Schulleitern angegebene geringere Ausfall in Schulen mit SB wird demnach durch die entsprechenden Angaben der Klassenlehrer im Kinderfragebogen zum Ausfall von Förderstunden bei einzelnen Kindern nicht bestätigt. Der Widerspruch zwischen den Angaben der Schulleiter und der Klassenlehrer könnte dadurch bedingt sein, dass die Schulleiter den Unterrichtsausfall für die gesamte Schule einschätzen und dabei nur den „offiziell gemeldeten" Ausfall angeben, während die Klassenlehrer den alltäglichen Unterrichtsausfall einschätzen.

- Ausfall bei verschiedenen Förderlehrkräften

Tabelle 4.2.1.3b zeigt die Werte für den Ausfall des Förderunterrichts für alle Kinder mit Lernschwierigkeiten sowie gesondert für die *verschiedenen Förderlehrkräfte*. Da sich zwischen den Klassenstufen 2 bis 4, in denen die betreffenden Angaben der Klassenlehrer erhoben wurden, keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Ausfalls des Förderunterrichts ergaben, werden die Werte für die drei Klassenstufen zusammengenommen. Nach diesen Werten ist der Ausfall des Förderunterrichts bei den Kindern, die (auch) durch die *Klassenlehrer* selbst gefördert werden, im Mittel etwas geringer als bei den Kindern, die (auch) von *Schriftsprachberatern* gefördert werden, und der Ausfall ist im Mittel bei den Kindern am höchsten, die (auch) von *anderen Lehrkräften* Förderunterricht erhalten. Allerdings wird der Vergleich durch die Überlagerung infolge der Förderung durch mehrere Förderlehrkräfte eingeschränkt.[100]

[100] Bei solcherart „heiklen" Fragen wie jener nach dem Anteil ausfallender Förderstunden ist damit zu rechnen, dass die Angaben ggf. „geschönt" sein können, zumal die Beantwortung nicht anonym erfolgte. Daher wurden bei der Frage nach dem Ausfall des Förderunterrichts zwei verschiedene Personengruppen befragt. Die Schulleiter sollten einen prozentualen Schätzwert für den Ausfall des PLUS-Förderunterrichts in der gesamten Schule

Tabelle 4.2.1.3b: Ausfall des Förderunterrichts nach Klassenlehrer-Angaben[101]

Wie häufig fällt der vorgesehene Förderunterricht für dieses Kind aus? (Angaben in Prozent)			Klasse 2 bis 4 (Schuljahr 1995/96)			
			alle Kinder	Förderung durch KL	Förderung durch SB	Förder. durch and. Lehrer
1	sehr selten / nie		30,9	34,4	23,7	18,2
2	selten	(bis 20 %)	26,8	26,6	26,3	30,3
3	manchmal	(bis 30 %)	25,8	25,0	36,8	24,2
4	häufig	(bis 50 %)	13,4	12,5	7,9	18,2
5	sehr häufig	(über 50 %)	3,1	1,6	5,3	9,1
Mittlerer Skalenwert *			2,30	2,19	2,45	2,68
Anzahl betroffener Kinder			97	64	45	33

* arithmetisches Mittel aller Skalenwerte von 1 („sehr selten/ nie“) bis 5 („sehr häufig“)

Um den Ausfall des Förderunterrichts bei verschiedenen Lehrpersonen miteinander zu vergleichen, wurden folgende Gruppen von Kindern mit Lernschwierigkeiten gebildet:

(1) Kinder, die nur durch die Klassenlehrer selbst gefördert werden (n = 75)
(2) Kinder, die von SB, jedoch nicht von anderen Lehrkräften gefördert werden (n = 81)
(3) Kinder, die von anderen Lehrkräften, jedoch nicht von SB gefördert werden (n = 51)

Der Vergleich dieser Gruppen erbringt für Gruppe 1 einen Mittelwert für den Unterrichtsausfall von 2,03, für Gruppe 2 einen Mittelwert von 2,45 und für Gruppe 3 einen Mittelwert von 2,48. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten sind statistisch jedoch nicht signifikant, d.h., es kann nicht mit genügender Sicherheit davon ausgegangen werden, dass der Ausfall des Förderunterrichts bei den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen unterschiedlich hoch ist. Auf Prozentwerte hochgerechnet, beträgt der Anteil des ausfallenden Förderunterrichts nach Angaben der Klassenlehrer in allen Gruppen zwischen 20 und 30 Prozent.

• Vergleich mit der Voruntersuchung

Zieht man zum Vergleich die entsprechenden Zahlen zum Ausfall des Förderunterrichts in *Klasse 4* heran, die im Rahmen der *Voruntersuchung zum PLUS* ermittelt wurden (siehe Abb.

angeben, und die Klassenlehrer sollten den Ausfall des Förderunterrichts für ganz bestimmte Kinder in ihrer Klasse einschätzen.

[100] Zur Auswertung der Angaben der Klassenlehrer zu den einzelnen Förderkindern, die teilweise von mehreren Lehrpersonen gefördert wurden, siehe Abschnitt 4.2.3 zur Förderung und Lernentwicklung einzelner Kinder.

[101] Die Klassenlehrer sollten auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie häufig der vorgesehene Förderunterricht für das betreffende Kind ausfällt. Die Angaben der Tabelle 4.2.1.3b beziehen sich nur auf Kinder, für die eine innerschulische Fördermaßnahme vorgesehen war.

4.2.1.3c), so lässt sich nach den Einschätzungen der Klassenlehrer anscheinend ein Rückgang feststellen.[102]

Tabelle 4.2.1.3c: Ausfall des LRS-Förderunterrichts 1993 (Klasse 4, PLUS-Voruntersuchung)

(Angaben in Prozent)	alle Klassen (einschließlich Klassen, in denen auch die KL selbst fördert)	nur Klassen, in denen ausschließlich eine LRS-Lehrerin fördert
1 nie	8,2	2,4
2 selten	44,4	39,3
3 manchmal	33,4	38,1
4 häufig	14,0	20,2
5 ständig	0,0	0,0
Mittlerer Skalenwert *	2,53	2,76
Anzahl Klassen	171 Klassen	84 Klassen

* arithmetisches Mittel aller Skalenwerte von 1 („nie“) bis 5 („ständig“)

Demnach ist in der aktuellen Erhebung der Anteil der Kinder bzw. Klassen, deren Förderunterricht „sehr selten/ nie“ ausfällt, mit 30,3 Prozent deutlich höher als in der Voruntersuchung (8,2 bzw. 2,4 Prozent). Einschränkend muss allerdings die unterschiedliche verbale Bezeichnung der Skalenstufe („sehr selten/ nie“ bzw. „nie“) berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite liegt der Anteil der Klassen 2, in denen der Förderunterricht nach Einschätzung der Klassenlehrer „häufig“ bzw. „sehr häufig“ ausfällt, mit insgesamt 16,5 Prozent in etwa gleicher Höhe wie der Anteil von 14,0 bzw. 20,2 Prozent des Förderunterrichts, der 1993 in Klasse 4 „häufig“ bzw. „ständig“ ausfiel.

Bildet man für die jeweils fünfstufigen Einschätzungsskalen Mittelwerte, so ergibt sich in der aktuellen Erhebung von 1995 bis 1999 ein Mittelwert von 2,3, der etwas niedriger ist als die Mittelwerte für den Unterrichtsausfall von 2,5 bzw. 2,8 für die vierten Klassen im Schuljahr 1992/93. Nach diesen Zahlenwerten ergibt sich hinsichtlich des Stundenausfalls beim Förderunterricht ein gewisser Rückgang im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS. Da es zwischen den Klassenstufen in der aktuellen Erhebung keinen signifikanten Unterschied gibt, der für eine altersabhängige Versorgungsgüte spräche, kann nach Datenlage ein genereller Trend angenommen werden, der die gesamte Grundschule erfasst. Als Ursache kann vermutet

[102] Siehe dazu May (1994c), S. 87. Beim Vergleich der Zahlenangaben für beide Klassenstufen ist zwar zu beachten, dass die Angaben zur Klassenstufe 4 (Schuljahr 1993/94) sich auf die gesamten LRS-Fördermaßnahmen der Klasse beziehen, während die aktuellen Angaben zu den Klassenstufen 2 bis 4 sich auf ausgewählte Förderkinder beziehen. Allerdings dürfte sich dadurch keine nennenswerte Verfälschung der Zahlen ergeben, da die betreffenden Kinder nicht von den Klassenlehrern selbst ausgewählt wurden, sondern ihnen von der Wissenschaftlichen Begleitung aufgrund der Testergebnisse des Vorjahres vorgegeben worden waren, so dass auf diese Weise subjektive Auswahlkriterien ausgeschlossen wurden. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die ausgewählten Kinder die Bedingungen in ihren Klassen hinsichtlich des Förderunterrichts zutreffend repräsentieren.

werden, dass die Einführung des PLUS zu einer erhöhten Achtsamkeit für die Förderstunden geführt hat (vgl. Abschnitt 2.2.3.2 zu Einstellungsveränderungen im Lehrerkollegium).

- Gründe für den Ausfall von Förderstunden

Von den Schulleitern wird als häufigster Grund für den Ausfall von Förderstunden angegeben, dass die Förderlehrkraft *Unterricht in einer anderen Klasse vertreten* muss. Der Grund, dass die Förderlehrkraft selbst erkrankt ist, wird in Schulen mit SB etwas häufiger angegeben als in Schulen ohne SB.

Auch von den Klassenlehrern wird in ca. 81 Prozent der Fälle auf *organisatorische Schwierigkeiten* der Schule (Vertretungsunterricht der Förderlehrerin in einer anderen Klasse, Funktionstätigkeit als Abteilungsleiterin, Krankheit der Förderlehrerin) als Grund für den Ausfall des Förderunterrichts hingewiesen. Demgegenüber wird mehrfach positiv darauf hingewiesen, dass der Ausfall des Förderunterrichts vermeidbar sei, wenn dieser fest im Stundenplan der Klasse und der Förderlehrerin verankert werde. In knapp jedem fünften Fall werden Gründe genannt, die in der *Situation des Kindes* liegen (häufiges Fehlen, Zuspätkommen, Ausweichen des Kindes). In einzelnen Klassen wird als Begründung für „Ausfall des Förderunterrichts“ angeführt, dass *weitere förderbedürftige Kinder* in der Klasse die verfügbaren Förderstunden ebenfalls dringend benötigten. Diese Fälle gehören streng genommen nicht unter die Kategorie „Ausfall des Förderunterrichts“, jedoch führt die Situation in der Klasse dazu, dass der Förderunterricht für das in Rede stehende Kind früher als fachlich geboten beendet wurde bzw. nicht in dem von den Pädagogen für erforderlich gehaltenen Umfang durchgeführt werden konnte.

4.2.2 Merkmale des Förderunterrichts in den Klassen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen zum schulischen Förderunterricht dargestellt. Da die untersuchte Stichprobe überwiegend aus Klassen mit einem relativ großen Anteil von Kindern mit schwachen Schulleistungen besteht, ist in ihnen häufig neben der Klassenlehrerin auch eine Förderlehrerin tätig. Entsprechend nehmen in der Regel zwei (oder sogar mehr) Lehrkräfte Einfluss auf die Gestaltung des Förderunterrichts. Daher wurden für die meisten Fragen die Aussagen von Klassen- und Förderlehrern erhoben, und zu einigen Aspekten wurden zudem die Schulleiter befragt. Im Unterschied zu den späteren Abschnitten, in denen die Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen und Schülerbefragungen dargestellt werden, beruhen alle Ergebnisse dieses Abschnittes auf den Aussagen und subjektiven Einschätzungen der in den Klassen tätigen Lehrkräfte.

Neben der jährlichen Befragung der Klassenlehrer und Schriftsprachberater zu äußeren Merkmalen des Förderunterrichts basiert die folgende Darstellung auch auf den Ergebnissen der 1996 durchgeführten schriftlichen Befragung der Klassenlehrer und Schriftsprachberater. Darin waren diese um eine Beschreibung gebeten worden, wie die Förderung in den betreffenden Klassen im allgemeinen abläuft. Dabei wurde insbesondere danach gefragt, welche Lehrkraft mit welchen Kindern arbeitet und wo, in welcher Sozialform und an welchen Inhalten die Förderung durchgeführt wird. Aus den freien Antworten der Lehrer wurden Kategorien gebildet, um den Förderunterricht anhand einiger Strukturmerkmale zu beschreiben, von denen angenommen wird, dass sie einen Einfluss auf den Fördererfolg haben können.

Die auf dieser Basis ermittelten Zahlenwerte bezeichnen die Häufigkeit, mit der Antworten der Lehrkräfte den einzelnen Kategorien zugeordnet werden können. Auf diese Weise werden solche Aspekte in den Vordergrund gerückt, die von den Befragten selbst genannt werden – also von ihnen als besonders erwähnenswert erachtet werden. Da nach der Fördertätigkeit in der betreffenden Klasse gefragt worden war, beziehen sich Angaben hier nicht auf die Förderung einzelner Kinder und auch nicht auf die Förderung durch jeweils eine einzige Lehrkraft, sondern auf die Abläufe, die für die gesamte Förderung in der Klasse im laufenden Schuljahr charakteristisch sind.

4.2.2.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts

4.2.2.1.1 Förderstunden und Förderlehrer in den Klassen 1 bis 4

Zur Erhebung der Stundenkontingente der verschiedenen Formen des Förderunterrichts liegen mehrere Datenquellen vor: Neben den Angaben der Klassenlehrer in der schriftlichen Befragung liegen für die Klassen mit SB die entsprechenden Angaben der Schriftsprachberater vor, und im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wurden ebenfalls Zeitanteile für die verschiedenen Unterrichtsformen ermittelt. Vergleicht man in den betreffenden Klassen die aus den verschiedenen Quellen gewonnenen Ergebnisse, so ergeben sich kaum Unterschiede, d.h., die Angaben bestätigen sich gegenseitig. Da sie die breiteste Datenbasis bilden, werden im folgenden die Angaben der Klassenlehrer zugrunde gelegt und für einzelne Klassen – bei fehlenden KL-Angaben – durch die Angaben der Schriftsprachberater ergänzt.

Die Befragung der Klassenlehrer bezog sich u.a. auf folgende strukturelle Aspekte des Förderunterrichts: Wie viele Wochenstunden Förderunterricht im Lesen und Schreiben (PLUS-Stunden) stehen der Klasse offiziell zur Verfügung? Ist in der Klasse eine Förderlehrerin tätig? In welcher Form wird der Förderunterricht gegeben? Für diesen Zweck wurden die Klassenlehrer gebeten, für die verschiedenen Lehrpersonen anzugeben, wie viele Wochenstunden sie in den

einzelnen Förderformen unterrichten (siehe Anhang A1: FB KL Org). Die Angaben der Klassenlehrer beziehen sich nicht nur auf die offiziellen Förderstunden für Lesen und Schreiben, sondern auf sämtliche schriftsprachlichen Förderstunden, die für die einzelnen Klassen zur Verfügung stehen. Tabelle 4.2.2.1.1 zeigt die Durchschnittswerte für die einzelnen Kategorien sowie die Bandbreite der Angaben in den Stichproben, in denen die Angaben zu den Integrativen Regelklassen (sog. IR-Klassen)[103] ausgeklammert wurden, da in diesen Klassen die Zahl der Förderstunden durch die zusätzliche Lehrkraft (Sonderpädagogin oder Erzieherin) von vornherein deutlich höher ist. Für die Klassenstufe 4 liegen zu einigen Aspekten neben den aktuellen Angaben auch die Zahlenwerte aus der PLUS-Voruntersuchung von 1993 vor, die sich auf den damaligen LRS-Förderunterricht (sog. LRS-Einzelhilfe) beziehen.[104]

Tabelle 4.2.2.1.1: Förderstunden und Förderlehrer in den Klassenstufen 1 bis 4

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
PLUS-Stunden für die Klasse	M = 2,4 (1 – 5)	M = 1,8 (0 – 6)	M = 1,2 ((0 – 3)	M = 1,2 ((0 – 4)	*
gesamte Förderstunden in der Klasse	M = 3,0 (1 – 8)	M = 3,6 (0 – 16)	M = 2,8 (0 – 16)	M = 2,7 ((0 – 13)	2,1 (0 – 10)
davon					
• Förderstunden, die von der Klassenlehrerin (KL) erteilt werden	M = 0,3 (10 %)	M = 0,5 (14 %)	M = 0,6 (21 %)	M = 0,8 (29 %)	M = 0,7 (31 %)
• Förderstunden, die von zusätzlichen Förderlehrkräften (FL) erteilt werden	M = 2,7 (90 %)	M = 2,1 (86 %)	M = 2,2 (79 %)	M = 1,9 (71 %)	M = 1,4 (69 %)

* Werte nicht ermittelt – Quellen: KL-Fragebogen 1996 bis 1999; PLUS-Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Nach den Angaben der Klassenlehrer werden im ersten Schuljahr pro Klasse durchschnittlich 2,4 *offizielle Förderstunden im Lesen und Schreiben* (sog. PLUS-Stunden) zugewiesen. Diese Zahl sinkt im zweiten Schuljahr auf durchschnittlich 1,8 Stunden und auf 1,2 Stunden im dritten und vierten Schuljahr – dieser Rückgang entspricht der Schwerpunktsetzung in der Frühförderung. Über alle vier Schuljahre hinweg erhalten die Klassen durchschnittlich 1,66 PLUS-Stunden (Minimum: 0, Maximum: 5,0).

Den meisten Klassen stehen über diese PLUS-Stunden hinaus *weitere Förderstunden* zur Verfügung, in denen ebenfalls eine schriftsprachliche Förderung stattfindet. Zu diesen weiteren Förderstunden gehören u.a. Stunden für die Förderung durch eine Lehrerin in Doppelbesetzung, für Deutsch als Fremdsprache, für Einzelhilfe durch Referendare, Hausaufgabenhilfe oder Präventionsunterricht. Auf diese Weise erhöht sich die Zahl der tatsächlich pro Klasse verfügbaren Unterrichtsstunden, in denen zusätzlich Lesen und Schreiben gefördert wird, im er-

[103] Integrative Regelklassen (IR-Klassen) werden von allen Kindern ihres Einzuggebietes besucht – einschließlich solcher Schüler, die die Kriterien für die Aufnahme in Sonderschulen erfüllen. Zur Erfüllung dieses besonderen pädagogischen Auftrages arbeiten in den IR-Klassen zusätzlich Sonderpädagogen oder Erzieher.
[104] Die Werte mussten teilweise geschätzt werden, da die damaligen Fragen etwas anders formuliert waren (siehe die Fragebögen im Anhang 1, FB KLmSB und FB KLoSB).

sten Schuljahr auf durchschnittlich 3,0, diese Zahl erhöht sich im zweiten Schuljahr auf durchschnittlich 3,6 und geht dann auf 2,8 bzw. 2,7 Stunden in den Klassen 3 und 4 zurück. Über alle vier Schuljahre hinweg bedeutet dies durchschnittlich insgesamt 3,04 Förderstunden (0 bis 11,3 Stunden) pro Klasse. In der PLUS-Voruntersuchung war in den vierten Klassen ein durchschnittlicher Wert von 2,1 Förderstunden ermittelt worden.

Die Bandbreite der Gesamtzahl an Förderstunden reicht im ersten Schuljahr bis 8 Stunden, in Klasse 2 und 3 sogar bis zu 16 Stunden. Das zahlenmäßige Gewicht dieser zusätzlichen Förderstunden steigt gleichzeitig: Werden in Klasse 1 durchschnittlich 80 Prozent aller schriftsprachlichen Förderstunden aus den offiziellen PLUS-Stunden gespeist, so sinkt dieser Anteil auf durchschnittlich 43 bis 44 Prozent in den Klassen 3 und 4.

Die Verringerung der durchschnittlichen Gesamtzahl der Förderstunden mit der Klassenstufe geht vor allem mit dem Rückgang der *durch zusätzliche Lehrkräfte erteilten Förderstunden* einher, deren Anteil von 90 Prozent in Klasse 1 auf 71 Prozent in Klasse 4 zurückgeht, und dies entspricht dem in der Voruntersuchung in Klasse 4 ermittelten Anteil von 69 Prozent. Hingegen steigt der Anteil der Förderstunden, die durch die Klassenlehrer selbst erteilt werden, von durchschnittlich 10 Prozent im ersten Schuljahr im Laufe der Grundschulzeit auf 29 Prozent in Klasse 4, was ebenfalls in etwa dem Wert in der Voruntersuchung von 31 Prozent entspricht.

4.2.2.1.2 Äußere Formen des Förderunterrichts

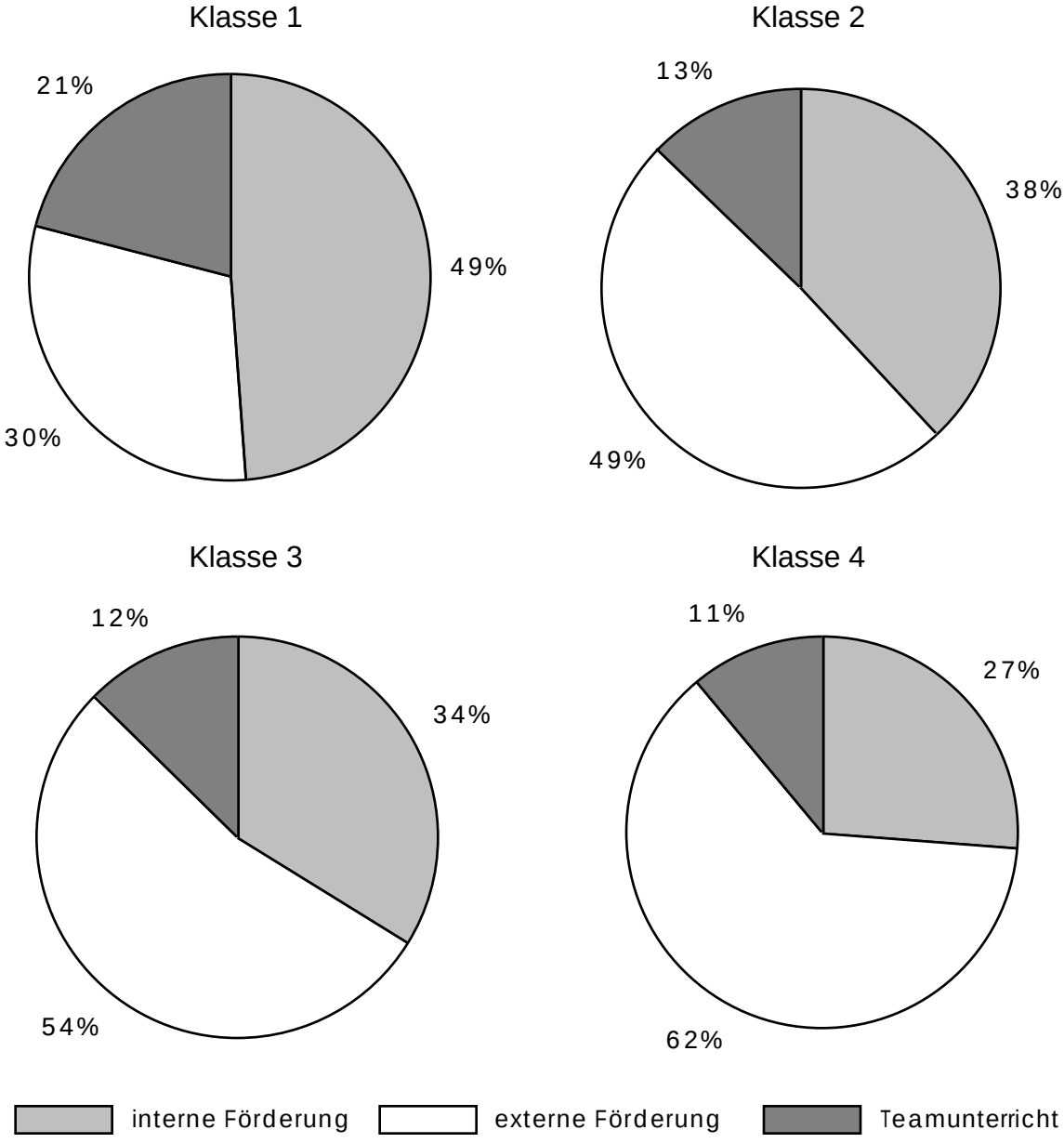
Fokussiert man die Betrachtung des Unterrichts auf die Lehrtätigkeit, so lassen sich in einer Schulklasse verschiedene Unterrichtsformen danach unterscheiden, ob neben der *Klassenlehrerin* (KL) mindestens eine weitere Person als *Förderlehrerin* (FL) gleichzeitig in der Klasse unterrichtet.[105] Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Formen des Unterrichts und den Lernfortschritten der Kinder werden demgemäß vier verschiedene *Typen des (Förder-) Unterrichts* unterschieden (siehe Kasten).

[105] Die Begriffe „Klassenlehrerin“ und „Förderlehrerin“ stellen hierbei Bezeichnungen von Funktionen dar, die von verschiedenen Lehrkräften wahrgenommen werden können. Als Klassenlehrerin kann z.B. zeitweise auch eine Fachlehrerin fungieren, und die Rolle der Förderlehrerin kann z.B. von einer Schriftsprachberaterin, einer LRS-Lehrerin oder einer anderen Lehrkraft eingenommen werden.

Typen des (Förder-) Unterrichts	
IF	gezielte Förderung (intern): interne Förderung einzelner Kinder bzw. einer Kleingruppe durch die Förderlehrerin. Zwischen der Klassenlehrerin und der Förderlehrerin ist eine deutliche Rollenteilung erkennbar, die Förderlehrerin übernimmt keinen allgemeinen Unterricht.
EF	gezielte Förderung (extern): externe Förderung einzelner Kinder bzw. einer Kleingruppe durch die Förderlehrerin. Die Förderlehrerin geht mit den Kindern in den Gruppenraum oder einen anderen Klassenraum, während die Klassenlehrerin den Unterricht für die übrigen Kinder fortführt.
TU	Team- Unterricht: die Förderlehrerin unterstützt die Klassenlehrerin beim Unterricht in der Klasse. Keine gezielte Förderung, keine eindeutige Zuständigkeit der Förderlehrerin für bestimmte Kinder. Zu unterscheiden sind zwei Formen des Teamunterrichts: Beim Teilungsunterricht wird die Klasse in zwei Gruppen zeitlich oder räumlich getrennt unterrichtet. Beim eigentlichen Teamteaching befinden sich beide Pädagogen im Klassenraum. Meist (aber nicht immer) hat eine Pädagogin die Gesamtleitung, die Federführung kann auch während der Stunde wechseln. Die nicht leitende Pädagogin unterstützt meist einzelne Kinder oder Tischgruppen, ist allgemeine Ansprechpartnerin oder unterstützt die Klassenlehrerin bei der Durchführung des Unterrichts.
KU	Klassenlehrerunterricht: Die Klassenlehrerin (oder eine andere Lehrkraft) unterrichtet allein in der Klasse. Eine gezielte Förderung kann während des Klassenunterrichts nur in Phasen der Selbsttätigkeit (z.B. Gruppenarbeit) oder als relativ kurzzeitiger Impuls (z.B. gezielte Hinweise oder Ermutigung für einzelne Kinder) stattfinden.

Um zu erkunden, welche Formen des Förderunterrichts in den verschiedenen Klassenstufen praktiziert werden, wurden sowohl die Klassenlehrer zur Praxis in ihrer Klasse als auch die Schriftsprachberater zur Förderpraxis in ihrer Schule befragt. Zwischen den beiden Gruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Anteils der verschiedenen Förderformen. Wegen der größeren Datenbasis werden im Folgenden nur die Angaben der Schriftsprachberater herangezogen (Abb. 4.2.2.1.2).

Abbildung 4.2.2.1.2: Anteile verschiedener Formen des Förderunterrichts



Quelle: SB-Fragebogen 1995 bis 1999

Nimmt man alle Förderstunden zusammen, so ergeben sich für die einzelnen Klassenstufen unterschiedliche Anteile der einzelnen Förderformen: Im ersten Schuljahr nimmt die interne Förderung mit ca. 49 Prozent den ersten Rang ein, und zusammen mit dem Teamteaching (21 Prozent) wird insgesamt ca. 70 Prozent der Förderung intern durchgeführt. In den Folgejahren gehen beide Formen jedoch kontinuierlich zurück, und der Anteil der externen Förderung steigt von 30 Prozent (Klasse 1) stetig auf 62 Prozent (Klasse 4). In der Voruntersuchung von 1993 wurde sogar ein Anteil von 94 Prozent für die externe Förderung ermittelt; allerdings war zu dieser Zeit die allgemeine Unterstützung des Unterrichts durch Förderlehrer noch kaum üblich. Allgemein ergibt sich nach diesen Zahlenwerten ein eindeutiger Trend, nach dem das Gewicht

des externen Förderunterrichts mit der Klassenstufe steigt, während die internen Formen anteilmäßig zurückgehen und insbesondere die Bedeutung des Teamteaching relativ selten praktiziert wird.

Vergleicht man auf der Grundlage der Angaben durch die Klassenlehrer die Klassen mit bzw. ohne SB, so ergeben sich keine grundlegenden Unterschiede hinsichtlich der Anteile externer und interner Förderformen und auch keine Trendunterschiede für die Entwicklung in der Grundschule. Der einzige Unterschied betrifft den höheren Anteil von Förderstunden in Klassen ohne SB, die von den Klassenlehrern selbst durchgeführt werden. Die Tatsache, dass der Anteil interner Förderung in Klassen ohne SB nicht geringer ist als in Klassen mit SB, belegt die sich allgemein in der Grundschule ausbreitende Tendenz zu mehr integrativer Förderung in den Anfangsklassen, die offensichtlich auch in Schulen und Klassen realisiert wird, in denen (noch) keine ausgebildeten Schriftsprachberater tätig ist.

4.2.2.1.3 Zielgruppe für die Förderung – Treffsicherheit der Auswahl

Die Klassenlehrer der in die Längsschnitterhebung einbezogenen Klassen wurden ab dem zweiten Schuljahr[106] befragt, ob sich die Förderung in der Klasse auf bestimmte, festgelegte Kinder bezieht oder ob die einbezogenen Kinder von Stunde zu Stunde wechseln. Die für die Förderung ausgewählten Kinder wurden namentlich erfragt, so dass diese Zielgruppe anhand einiger Merkmale der Kinder beschreibbar ist. Die ausgewählten Klassen unterscheiden sich von den übrigen Klassen nicht hinsichtlich der Rechtschreibleistungen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Auswahlklassen die Gesamtstichprobe repräsentieren.

- Festgelegte Zielgruppe oder flexible Auswahl?

Nach den Angaben der Klassenlehrer wird in 48 Prozent der Klassen keine feste Auswahl der Förderkinder getroffen, sondern die Zielgruppe wechselt je nach aktuellem Bedarf. Dieser Anteil bleibt von Klasse 2 bis Klasse 4 nahezu gleich. In den übrigen 52 Prozent der Klassen sind die zu fördernden Kinder für einen gewissen Zeitraum definiert. Darunter sind ca. 8 Prozent der Klassen, in denen zwar einzelne Kinder als förderbedürftig festgelegt sind, jedoch außerdem Förderstunden für flexible Betreuungen bereitgestellt werden. Ein Vergleich zwischen den Klassen mit und ohne SB ergibt, dass in Klassen mit SB etwas häufiger verschiedene Kinder ohne festgelegte Auswahlkriterien betreut werden als in Klassen ohne SB (56 gegenüber 43 Prozent); d.h. die Gruppe der Schriftsprachberater neigt etwas stärker zur flexiblen Einteilung ihrer Zielgruppe als die übrigen Förderlehrer.

---

[106] Im ersten Schuljahr besteht die Aufgabe der Förderlehrer zunächst v.a. in der Unterstützung der Klassenlehrerin bei der Lernstandsdiagnose und bei der Planung gezielter Hilfen für einzelne Kinder, die während des Anfangsunterricht zurückzubleiben drohen. Daher werden im Rahmen des in dieser Zeit vorherrschenden integrativen Förderunterrichts meist noch keine Entscheidungen für eine dauerhafte Zuordnung der Kinder für eine gezielte Förderung getroffen, sondern die zusätzlichen Hilfen werden eher flexibel in den laufenden Klassenunterricht eingepasst.

- Förderbedürftigkeit und Zahl der Förderkinder in den Klassen

Im Rahmen der Voruntersuchung waren die Hamburger Viertklasslehrer gefragt worden, wie viele Schüler der Klasse ihrer Ansicht nach eine über den Klassenunterricht hinausgehende Förderung im Lesen und Rechtschreiben benötigen und wie viele Schüler/innen eine besondere Förderung erhalten. Nach den Einschätzungen der Lehrer benötigen im Durchschnitt 32,2 Prozent der Schüler in den vierten Klassen eine besondere Förderung.[107] Tatsächlich erhielten 1993 durchschnittlich 22,4 Prozent der Hamburger Viertklässler eine zusätzliche Förderung. Der mittlere Anteil der geförderten Kinder an den nach Lehrereinschätzung förderbedürftigen Kindern beträgt somit ca. 70 Prozent (vgl. May 1994c, S. 79ff).

Die Ermittlung der aktuellen Anzahl geförderter Schüler wird durch die Praxis der flexiblen Förderung erschwert, da in vielen Klassen keine Förderkinder für längere Zeit bestimmt werden. Daher konnte diese Anzahl in der aktuellen Längsschnitterhebung nur für die Teilstichprobe der Klassen, in denen eine bestimmte Auswahl von Kindern für die Förderung festgelegt war, ermittelt werden (siehe Tabelle 4.2.2.1.3a). Grundlage sind die Angaben der Klassenlehrer, welche Kinder in ihrer Klasse gefördert wurden.

Tabelle 4.2.2.1.3a: Mittlere Anzahl der geförderten Schüler in den Klassenstufen 2 bis 4[108]

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
alle Klassen mit festgelegten Förderkindern	4,4 (20,6 %)	4,4 (19,1 %)	4,0 (18,6 %)	4,7 (22,4 %)
darunter				
Klassen ohne SB	*	4,4 (19,9 %)	4,1 (19,2 %)	*
Klassen mit SB	4,4 (20,6 %)	4,3 (18,2 %)	3,8 (18,3 %)	*

* Werte nicht ermittelt – Quellen: KL-Fragebogen 1996 bis 1999; PLUS-Voruntersuchung 1993 (Klasse 4)

Der Anteil der für eine gezielte Förderung ausgewählten Kinder beträgt in der zweiten Klassenstufe durchschnittlich 20,6 Prozent und geht zur Klasse 3 (19,1 Prozent) und zur Klasse 4 (18,6 Prozent) leicht zurück. Die Bandbreite unter den Klassen ist sehr hoch; sie reicht von 5,6 bis 38,9 Prozent und bedeutet, dass in den einzelnen Klassen zwischen 1 und 10 Kindern zusätzlich gefördert werden. Die Anteile erhöhen sich noch geringfügig dadurch, dass in 8 Prozent der Klassen neben den namentlich benannten Kindern weitere Kinder je nach Bedarf in die Förderung einbezogen werden.

Ein Vergleich der Klassen mit bzw. ohne SB ergibt einen geringfügig kleineren Anteil geförderter Kinder in den von Schriftsprachberatern betreuten Klassen. Allerdings wird dieser Unter-

[107] Dieser Anteil liegt um ca. 78 Prozent höher als der Anteil von Kindern, die von Drittklasslehrern einer bundesdeutschen Stichprobe für besonders förderbedürftig gehalten werden (vgl. Lehmann, Peek, Pieper & v. Stritzky 1995). Der Unterschied belegt den erhöhten Förderbedarf in einer Großstadtstichprobe.
[108] Bezugsgröße für die Berechnung des prozentualen Anteils ist die Zahl der getesteten Kinder, die von der Gesamtzahl der Kinder in der Klasse abweichen kann.

schied durch den Fakt ausgeglichen, dass in Klassen mit SB die Förderkinder weniger häufig festgelegt sind, so dass eine größere Zahl von Kindern flexibel gefördert wird.

Ein Vergleich mit dem in der Voruntersuchung ermittelten Anteil der geförderten Kinder wird erschwert, da sich die Zahlen in Tabelle 4.2.2.3a in der aktuellen Erhebung nur auf solche Klassen beziehen, in denen tatsächlich festgelegte Kinder gefördert wurden. Rechnet man die Klassen hinzu, die nach Angaben der Klassenlehrer und Schriftsprachberater über keine zusätzlichen Förderstunden verfügen, so sinkt der Anteil der aktuell geförderten Kinder in Klasse 2 auf durchschnittlich 18,9 Prozent, in Klasse 3 auf 16,4 Prozent und in Klasse 4 auf 13,0 Prozent. Demnach liegt der aktuelle Anteil der zusätzlich geförderten Kinder in den vierten Klassen nicht nur geringfügig unter dem 1993 ermittelten Anteil von 22,4 Prozent, sondern deutlich darunter.

- Rechtschreibleistungen der geförderten Kinder

Obwohl es bei der früheren Fördermaßnahme (sog. LRS-Einzelhilfe) eindeutige Richtlinien für die Auswahl der zu fördernden Kinder gab, wurde in der Voruntersuchung eine große Bandbreite in der Rechtschreibleistung der geförderten Kinder ermittelt. Die Kinder, die im vierten Schuljahr LRS-Einzelhilfe erhielten, erzielten durchschnittlich 234 Graphemtreffer in der HSP 4/5 (Ende Klasse 4), was einem Prozentrang (PR) 9 entspricht; die Testergebnisse streuten von 145 Graphemtreffern (PR 0,1) bis 276 Graphemtreffer (PR 97). Die Zielgruppe der Fördergruppe erwies sich demnach als äußerst heterogen. Trotz vorhandener offizieller Vorgaben, wurden in den einzelnen Klassen demnach differente Kriterien für die Auswahl der Kinder für die Förderung zugrunde gelegt (siehe May 1994c, S. 92).

Um zu überprüfen, inwieweit sich die mittleren Leistungen und die Leistungsbandbreite der geförderten Kinder im Zusammenhang mit der Einführung des PLUS verändert hat, wurden die Ergebnisse der namentlich benannten Förderkinder in den Rechtschreibtests ausgewertet (siehe Tabelle 4.2.2.1.3b)

Tabelle 4.2.2.1.3b: Rechtschreibleistungen der geförderten Schüler (*)

Häufigkeiten in Prozent	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Kl. 4 (93)
Mittelwert	109,7	155,0	234,3	234,4
Standardabweichung	20,3	19,9	20,3	22,0
Minimum	63	67	163	145
Maximum	141	190	265	276

(*) Graphemtreffer in der HSP 2, 3 und 4+

Die mittleren Rechtschreibleistungen der geförderten Kinder in Klasse 2 entsprechen dem Prozentrang 5,6 in der bundesdeutschen Vergleichsstichprobe, in Klasse 3 dem Prozentrang 13, und in Klasse 4 erzielen die geförderten Kinder in der aktuellen Erhebung im Mittel exakt denselben Wert wie in der Voruntersuchung, der dem Prozentrang 9 entspricht.

Die Bandbreite der Rechtschreibleistungen dieser Kinder reicht in den einzelnen Klassenstufen von den Prozenträngen < 0,4 bis 84 (Klasse 2) bzw. < 0,1 bis 98 (Klasse 3). Es zeigt sich demnach auch in der aktuellen Erhebung eine extreme Bandbreite in den Rechtschreibleistungen der namentlich bekannten Förderkinder in den Klassen 2 und 3, was auf die Anwendung unterschiedlicher Auswahlkriterien in den einzelnen Klassen hinweist. Der Vergleich der Minimal- und Maximalwerte in den vierten Klassen zeigt allerdings, dass in der aktuellen Erhebung die Bandbreite der geförderten Kinder, die von den Prozenträngen < 1 bis 45 reicht, gegenüber der früheren Streuung etwas geringer ist.

- Treffsicherheit bei der Auswahl der Förderkinder

Angesichts der großen Bandbreite der Leistungen von Kindern, die in die Fördermaßnahme aufgenommen werden, erhebt sich die Frage, welches Ausmaß an Treffsicherheit die Lehrkräfte bei der Auswahl der Förderkinder zeigen. Die Zuordnung der einzelnen Kinder in die Gruppe der Förderkinder bzw. in die Gruppe der nicht geförderten Kinder lässt sich vereinfacht nach einem *Entscheidungsmodell* mit vier Feldern (Tabelle 4.2.2.1.3c) überprüfen. Legt man ein objektives Förderkriterium zugrunde, so lässt sich für jedes Kind festlegen, ob es danach förderbedürftig ist oder nicht. Anhand dieses Kriteriums lässt sich die tatsächliche Entscheidung, nach der ein Kind entweder gefördert wurde oder nicht gefördert wurde, als richtig oder falsch bewerten: Erfüllt ein Kind das Förderkriterium und wird gefördert, so ist die Entscheidung richtig. Das gleiche gilt für den Fall, dass das Kind das Kriterium nicht erfüllt und entsprechend nicht gefördert wird. Wird ein Kind jedoch gefördert, das nach dem Kriterium nicht förderbedürftig ist, handelt es sich nach diesem Zuordnungsmodell ebenso um eine Fehlentscheidung („überflüssige Förderung “) wie bei dem Fall eines Kindes, das trotz Erfüllung des Kriteriums nicht gefördert wird („unterlassene Hilfeleistung“).[109]

Tabelle 4.2.2.1.3c: Entscheidungsmodell für die Zuteilung von Förderung

		Kriterium	
		„förderbedürftig“	„nicht förderbedürftig“
Entscheidung	Förderung erhalten	„richtige Entscheidung“	„überflüssige Förderung“
	keine Förderung erhalten	„unterlassene Hilfeleistung“	„richtige Entscheidung“

[109] Tatsächlich können im Einzelfall andere Gründe für oder gegen die Förderung sprechen, und natürlich ist auch eine nach dem Entscheidungsmodell als überflüssig einzustufende Förderung in den meisten Fällen hilfreich. Hier geht es jedoch nicht um die Entscheidung eines Einzelfalls, sondern um die generelle Trefferquote in einer großen Stichprobe.

Für die Anwendung des Modells zur Überprüfung der tatsächlichen Entscheidungen sind einige Annahmen erforderlich. Bei der Voruntersuchung des PLUS wurde davon ausgegangen, dass sich der Gesamtanteil der „förderbedürftigen Kinder“ aus den empirisch ermittelten Anteilen in den Klassen ergibt und dass sich idealtypisch aus diesem Stichprobenanteil die Trennwerte für die Testergebnisse ergeben. Auf dieser Basis wurde für die vierten Klassen die Verteilung der geförderten bzw. nicht geförderten Kinder auf die vier Felder des Entscheidungsmodells berechnet.[110] Dabei zeigte sich, dass die frühere Verteilung der LRS-Einzelhilfe-Stunden in beträchtlichem Maße die angestrebte Zielgruppe der schwächsten Rechtschreiber verfehlt, aber gleichzeitig in erheblichem Umfang Kinder einbezieht, die dafür gar nicht in Frage kommen.

Es ergaben sich auch Hinweise für die Annahme, dass Fehlentscheidungen bei der Zuordnung nicht nur infolge diagnostischer Unzulänglichkeiten erfolgen, sondern auch systematische Ursachen haben, die unabhängig von der Schulleistung der Kinder und damit von der fraglichen Förderbedürftigkeit sind. Dazu gehört z.B. die Verfügbarkeit über Fördermittel, die das Ausmaß der Großzügigkeit bei der Zuteilung wesentlich bestimmen. Einen Hinweis auf eine gewisse Willkür bei der Einbeziehung in die Förderung liefert der Befund, dass unter den nicht geförderten, aber förderbedürftigen Kindern der Anteil der Jungen höher ist als unter den geförderten, aber nicht förderbedürftigen Kindern. Dies könnte damit erklärt werden, dass Mädchen im allgemeinen ein mehr angepasstes Lernverhalten zeigen, die Lehrer daher bei ihnen eher einen Fördererfolg erwarten und sie entsprechend häufiger in die Förderung einbeziehen (vgl. May 1994c, S. 93f).

Die Tatsache, dass trotz festgelegter Auswahlkriterien in der Realität nur eine mäßige Trefferquote erzielt wird, verstärkte die Zweifel an der Brauchbarkeit der früheren Zuordnungsrichtlinien. Hinzu kam die Kritik an der Starrheit der Auswahlkriterien, die zu einem sog. Drehtüreffekt führen kann, demzufolge immer wieder anderen Kindern, deren Leistungen im Grenzbereich der Förderbedürftigkeit liegen, Förderung zugewiesen wird, während gleichzeitig anderen Kindern diese Förderung entzogen wird, nachdem ihre Leistungen geringfügig angestiegen sind (vgl. Malitzky 1992).

Daher wurden im Zuge des PLUS die Richtlinien für die Zuteilung von Förderung dahingehend geändert, dass den Schulen auf der Grundlage von Reihentestungen Fördermittel zugewiesen werden, die in den Klassen nach Bedarf für die Förderung verwendet werden können. Gleichzeitig wurde die Beratung der Klassenlehrer bei der Auswahl von Förderkindern in den Aufgabenkatalog der dafür speziell ausgebildeten Schriftsprachberater aufgenommen, so dass ein fachlicher Austausch zwischen den Lehrkräften über die Anwendung der Auswahlkriterien stattfindet (siehe Abschnitt 2.2.2).

---

[110] Zu Einzelheiten der Annahmen für das Entscheidungsmodell sowie zu ausführlichen Zahlenangaben für die vierten Klassen siehe May 1994c, S. 89ff.

Inwieweit diese flexiblere Regelung die Trefferquote bei der Zuteilung von Förderung erhöht, wurde überprüft, indem das o.a. Entscheidungsmodell unter analogen Annahmen in den zweiten bis vierten Klassen der aktuellen Längsschnittstichprobe in Anwendung gebracht wurde (siehe Tabelle 4.2.2.1.3b). Dabei wurden für die objektive Bestimmung der Förderbedürftigkeit jeweils die Testergebnisse des letzten Schuljahres (z.B. für die zweiten Klassen die Testergebnisse am Ende der Klasse 1 usw.) herangezogen, da diese die Entscheidungsgrundlage für die Zuordnung zur Förderung des laufenden Schuljahres liefern. Die Quoten für die Förderbedürftigkeit ergeben sich aus dem jeweiligen Anteil der geförderten Kinder in den einzelnen Klassenstufen (siehe Tabelle 4.2.2.1.3a)

Die aktuellen Ergebnisse der Analyse der Zuteilungen in den Klassenstufen 2 bis 4 zeigt Tabelle 4.2.2.1.3d, die zum Vergleich auch die entsprechenden Zahlen aus der Voruntersuchung enthält.

Tabelle 4.2.2.1.3d: Trefferquoten bei der Förderentscheidung in den Klassen 2 bis 4

	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 4 (93)
förderbedürftig: gefördert	5,8	8,6	7,9	6,4
förderbedürftig: nicht gefördert	5,8	11,7	10,9	7,2
nicht förderbedürftig: gefördert	11,2	6,7	7,7	6,4
nicht förderbedürftig: nicht gefördert	77,3	73,0	73,4	80,0
Summe richtiger Zuordnungen	83,1	81,6	81,3	86,4
Anzahl	242	718	531	4020

Die aktuelle Trefferquote liegt in der Klasse 2 bei 83,1 Prozent und sinkt bis zur Klasse 4 geringfügig auf 81,3 Prozent ab. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der Voruntersuchung in Klasse 4 ergeben sich damit noch etwas geringere Trefferquoten. Die Fehlzuordnungen in Klasse 2 beruhen überwiegend auf der Zuteilung von Förderung an „nicht förderbedürftige“ Kinder (11,2 Prozent); der Anteil dieser „überflüssig geförderten“ Kinder nimmt zur Klasse 4 hin ab. Gleichzeitig steigt jedoch der Anteil der Kinder, die trotz Förderbedürftigkeit nicht in die Förderung aufgenommen werden, von 5,8 Prozent in Klasse 2 auf 10,9 Prozent in Klasse 4.

Nach diesen Zahlen scheint sich die Trefferquote seit der Voruntersuchung eher verschlechtert zu haben. Allerdings muss einschränkend berücksichtigt werden, dass die aktuelle Analyse lediglich jenen Teil der Klassen einbeziehen kann, in denen eine feste Zuordnung der Förderkinder vorgenommen wurde. Inwieweit durch die flexible Zuordnung in den übrigen Klassen eine gezieltere Auswahl der zu geförderten Kinder geschieht, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht geklärt werden.

4.2.2.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht

Ein Teil der schriftlichen Befragung von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern befasste sich mit den Einstellungen der Lehrkräfte zum Förderunterricht. Die Fragen betreffen u.a. die Ziele, die der Förderunterricht anstreben sollte, sowie die Einschätzung der Lehrer zu einigen Aspekten der integrativen Form der Förderung. Darüber hinaus wurden die Lehrer gebeten, ihre konkreten Erfahrungen mit integrativer und externer Förderung zu beschreiben und zu begründen, weshalb sie die eine oder die andere Form bevorzugen.

Die Fragen wurden wiederum beiden Lehrergruppen (KL und SB) vorgelegt, um zu überprüfen, inwieweit sich deren Einstellungen und Erfahrungen decken oder voneinander abweichen. Die Fragen zur Form des Förderunterrichts, die das Konzept der ganzen Schule betreffen, wurden darüber hinaus auch den Schulleitern vorgelegt.

Da die Form des integrativen Förderunterrichts erst mit Einführung des PLUS breiter diskutiert wurde, waren diesbezügliche Erfahrungen noch nicht Untersuchungsgegenstand der Voruntersuchung.

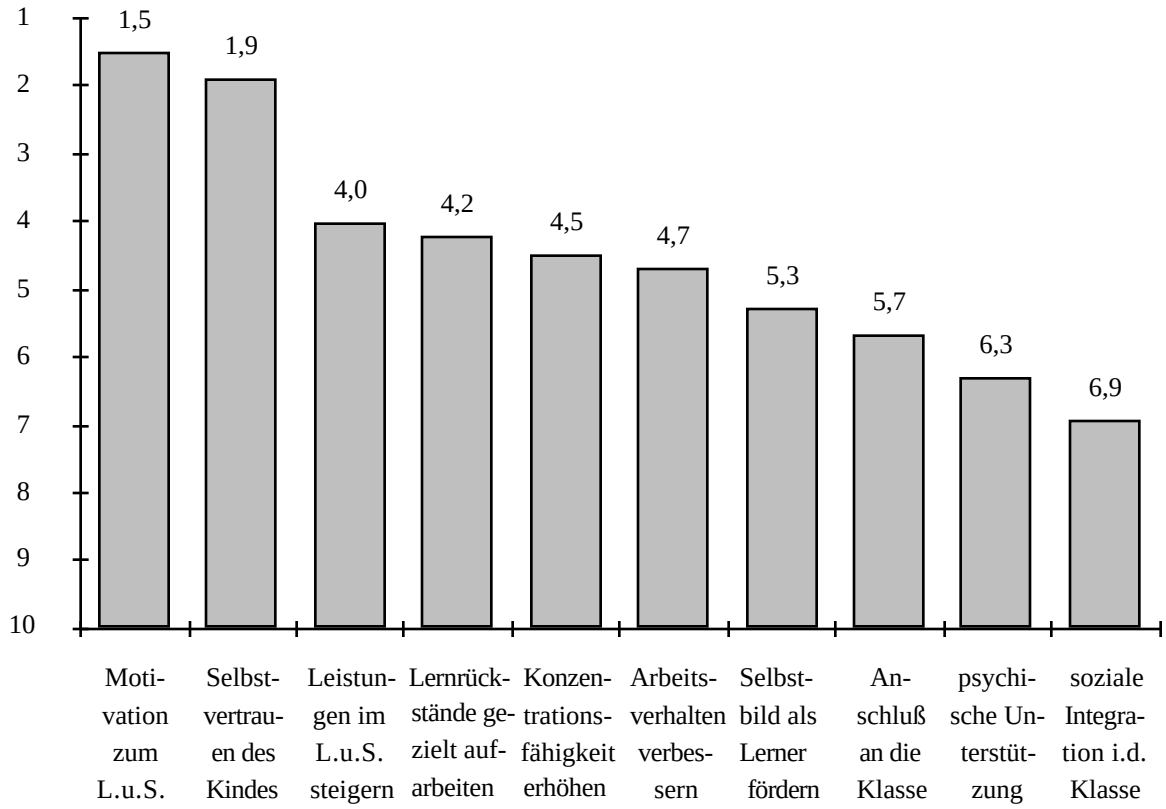
Die Fragen wurden teilweise in Form vorgegebener Items vorgelegt, die mit Hilfe fünfstufiger Skalen einzuschätzen waren. Bei einigen Fragen wurden die Lehrer gebeten, eine Liste von Merkmalen nach bestimmten Kriterien in eine Rangreihe zu bringen. Bei einem weiteren Teil der Fragen wurden die Antworten in freier Form erhoben. Auf der Basis der Vielzahl von Antworten wurden aufgrund der Inhaltsanalyse Kategorien bestimmt und die einzelnen Antworten anschließend diesen Merkmalskategorien zugeordnet.

4.2.2.2.1 Ziele des Förderunterrichts

Die Lehrer wurden gebeten, zehn mögliche Ziele für den Förderunterricht nach der Bedeutung einzustufen, die sie ihnen zumessen. Die Befragten konnten die Liste der Ziele ergänzen; dies geschah jedoch nur selten, deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die vorgegebenen Items das Spektrum der möglichen Ziele für den Förderunterricht aus Sicht der Lehrer relativ gut repräsentiert.

Abbildung 4.2.2.2.1 zeigt die mittleren Ränge für die einzelnen Ziele. Mit deutlichem Abstand werden die beiden Ziele „Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben“ sowie „Stärkung des Selbstvertrauens“ als die wichtigsten vor die übrigen Ziele gestellt. Danach folgen die auf den spezifischen Lernbereich bezogenen Förderziele „Lese- und Schreibleistungen steigern“ und „Lernrückstände im Lesen und Schreiben gezielt aufarbeiten“ vor den auf das Lernverhalten bezogenen Ziele „Konzentrationsfähigkeit erhöhen“ und „Arbeitsverhalten verbessern“.

Abbildung 4.2.2.2.1: Ziele des Förderunterrichts



Quellen: Fragebogen KL und SB 1996

Bis auf zwei Ausnahmen lassen sich die verschiedenen Ziele inhaltlich vier übergreifenden *Ziele-Bereiche*n zuordnen:

- Motivation zum Lesen und Schreiben
- Selbstvertrauen und positives Selbstbild als Lerner
- spezifisches Training der Lese- und Schreibleistungen
- Lernstrategien und Konzentrationsfähigkeit

Eine Ausnahme bildet das Ziel „Anschluss an den Lernstand der Klasse ermöglichen“, das eher ein allgemeines Anspruchsniveau für den Fördererfolg und weniger ein inhaltliches Ziel darstellt. Weiterhin lässt sich das Ziel „soziale Integration in die Klasse“ nur schwer den gewählten Ziele-Bereichen zuordnen, da das Sozialverhalten höchstens indirekt Gegenstand der Förderung ist. Inhaltlich lässt sich dieses Teilziel am ehesten dem Bereich „Selbstvertrauen/ Selbstbild“ zuordnen.

Die hier getroffene Zuordnung der einzelnen Ziele zu den vier übergreifenden Ziele-Bereichen wird durch das Ergebnis einer Faktorenanalyse bestätigt, die vier Faktoren ergibt, deren Ladungsstruktur sich gut in dieser Weise interpretieren lässt. Zum Vergleich der Ausprägung der

übergreifenden Ziele zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrern werden entsprechend die Faktorwerte für die vier Dimensionen herangezogen.

Vergleicht man die verschiedenen Gruppen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Zielbewertungen, so ergeben sich folgende Trends:

- Vergleich zwischen den Klassenstufen

Im Vergleich zwischen den *Lehrkräften aus ersten bzw. zweiten Klassen* (KL und SB) ergeben sich insgesamt nur relativ *geringe Unterschiede* bei den mittleren Rangpositionen. Lediglich das Ziel „Leistungen im Lesen und Schreiben steigern“ wird von Lehrern aus zweiten Klassen vorrangiger eingestuft. Bei Lehrern aus ersten Klassen nimmt dagegen das Ziel „Selbstvertrauen/ Selbstbild fördern“ eine höhere Position ein. Beim Vergleich der Faktorwerte für die übergreifenden Ziele ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Klassen 1 und 2.

Die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrer aus beiden Klassenstufen lassen sich vermutlich dadurch erklären, dass *die Bedeutung der faktischen Leistungen in der zweiten Klassenstufe steigt.* In der ersten Klasse erscheinen dagegen eher solche Merkmale der Lernerpersönlichkeit wichtiger, die den späteren Lernerfolg begünstigen, und die messbaren Leistungen stehen noch weniger im Vordergrund.

- Vergleich zwischen den Lehrergruppen

Zwischen den beiden *Lehrergruppen SB und KL* ergeben sich Unterschiede bei folgenden Zielen: Das Ziel „Lernrückstände gezielt aufarbeiten“ wird von Klassenlehrern vorrangiger eingestuft, wohingegen Schriftsprachberater das Ziel „angemessenes Lerner-Selbstbild fördern“ deutlich höher gewichten. Beim Vergleich der übergeordneten Ziele-Bereiche stufen Klassenlehrer den Bereich „Motivation zum Lesen und Schreiben fördern“ als noch etwas wichtiger ein als die Schriftsprachberater.

Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass *Klassenlehrer* sich vergleichsweise *stärker* um *die eigentlichen Leistungsrückstände der Kinder* mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben selbst sorgen, was angesichts ihrer Gesamtverantwortung für die schulische Entwicklung dieser Kinder und deren Integration in den Klassenunterricht verständlich ist. Die *Schriftsprachberater* hingegen orientieren ihre Förderziele demnach *stärker* an Merkmalen der *Lernerpersönlichkeit*, die nicht nur für den schriftsprachlichen Bereich Bedeutung haben.

- Vergleich zwischen den Klassen mit bzw. ohne SB

Beim Vergleich der Werte von *Klassenlehrern aus Klassen mit bzw. ohne SB* ergeben sich deutliche Unterschiede in der Einschätzung des Ziels „Motivationsförderung“, das von Klassenlehrern aus Klassen ohne SB hochsignifikant höher eingestuft wird als von Klassenlehrern aus Klassen mit SB. Umgekehrt ordnen letztere die Ziele „Lerner-Selbstbild“ und „soziale Integration in die Klasse fördern“ höherrangig ein. Beide Teilziele, die von Klassenlehrern aus Klassen mit SB als wichtiger bewertet werden, gehören zum übergeordneten Ziele-Bereich „Selbstvertrauen/ Selbstbild“, entsprechend wird dessen Bedeutung insgesamt von ihnen hochsignifikant höher gewichtet.

Zwischen den Gewichtungen der Klassenlehrer in Klassen mit SB und denjenigen der Schriftsprachberater ergibt sich demnach erwartungsgemäß eine höhere Übereinstimmung als zwischen ihnen und den Klassenlehrern in Klassen ohne SB. Ebenso wie die Schriftsprachberater selbst gewichten die Klassenlehrer in Klassen mit SB allgemeinere Förderziele höher, während Klassenlehrer in Klassen ohne SB ihre Förderziele stärker nach gegenstandsspezifischen Gesichtspunkten gewichten.

4.2.2.2.2 Einstellungen zum integrativen Förderunterricht

Das in der Schulklasse praktizierte Konzept des (Förder-) Unterrichts wird u.a. auch von der Diskussion in der gesamten Schule beeinflusst, und dies gilt insbesondere bei der Einführung neuer Grundsätze für die Förderung, die zunächst kontrovers diskutiert werden. Daher wurden zur Einschätzung verschiedener Formen des Förderunterrichts nicht nur Klassenlehrer und Schriftsprachberater befragt, sondern darüber hinaus auch die Schulleiter als Repräsentanten der gesamten Schule.

Alle drei befragten Personengruppen (KL, SB und SL) wurden gebeten, auf die gleiche Weise ihre Einschätzung zu Vorteilen und Risiken des integrativen Förderunterrichts mitzuteilen, indem sie das Ausmaß ihrer *Zustimmung zu zehn Aussagen auf einer fünfstufigen Skala* markieren. Von der Möglichkeit, die Items zu ergänzen, wurde nur vereinzelt Gebrauch gemacht, so dass man davon ausgehen kann, dass die vorgegebenen Aussagen das Einstellungsspektrum zum integrativen Förderunterricht aus Sicht der befragten Lehrer und Schulleiter ausreichend repräsentieren.

Tabelle 4.2.2.2.2 zeigt die mittleren Werte für die Zustimmung zu den verschiedenen Aussagen. Entsprechend den unterschiedlichen Rollen der einzelnen Lehrergruppen in den Schulen wurden die Daten für den Vergleich ihrer Einschätzungen in mehrfacher Weise gruppiert:

Tabelle 4.2.2.2.2: Vor- und Nachteile der integrativen Förderung aus Sicht von Klassenlehrern, Schriftsprachberatern und Schulleitern

Mittelwerte der fünfstufigen Skala: 1 bedeutet: „Stimme überhaupt nicht zu." 5 bedeutet: „Stimme völlig zu."	alle KL+SB+SL (n = 260)	KL (n = 94)	SB (n = 75)	SL (n = 91)	KL+SL aus Schulen ohne SB (n = 54)	KL+SB+SL aus Schulen mit SB (n = 202)
Vorteile der integrativen Förderung						
Bei integrativer Förderung profitiert das ‚Förderkind' von den *Anregungen der Lerngruppe*.	3,9	3,8	4,0	3,9	3,6	4,0
Integrative Förderung *vermeidet die Stigmatisierung* der förderbedürftigen Kinder.	3,6	3,4	3,7	3,7	3,4	3,6
Integrative Förderung hilft, den *Unterricht für alle Kinder* zu *verbessern*.	3,6	3,3	3,7	3,7	3,4	3,6
Förderung innerhalb des Klassenunterrichts ist *für die schwachen Kinder effektiver* als eine externe Förderung.	3,1	2,9	3,2	3,1	2,9	3,1
Nachteile der integrativen Förderung						
Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder *überfordern* (z.B. durch Unruhe), andere hingegen *unterfordern* (z.B. durch langsames Lerntempo).	3,0	3,3	3,0	2,8	3,1	3,0
Die *spezielle Förderung*, die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts *kaum möglich*.	2,8	3,2	2,5	2,5	3,2	2,7
Integrative Förderung *stört den Unterricht*.	1,8	2,0	1,7	1,8	2,2	1,8
Integrative Förderung führt dazu, dass das *Lerntempo der ganzen Klasse sinkt*.	1,7	1,8	1,5	1,8	1,9	1,6
unentschieden – es kommt darauf an ...						
Integrative Förderung *erfordert offene Unterrichtsformen*.	4,0	4,0	4,1	3,9	4,1	4,0
Auch außerhalb des Klassenunterrichts kann *integrative Förderung* stattfinden.	3,6	3,8	3,6	3,5	3,7	3,6

Quellen: Fragebogen für KL, SB und SL 1996

(a) Die summarischen Werte für *alle Lehrpersonen zusammen* (Spalte „KL + SB + SL") beschreiben das Ausmaß der allgemeinen Zustimmung zu den einzelnen Aussagen in den einbezogenen Schulen insgesamt.

(b) Die separaten Werte für die drei Personengruppen (KL, SB und SL) ermöglichen einen Vergleich der mit den *verschiedenen professionellen Funktionen* einhergehenden Einstellungen zum Förderunterricht.

(c) Schließlich werden Werte für alle Personen ermittelt, die in *Schulen mit oder ohne SB* tätig sind, d.h. die von der Einführung des neuen Förderkonzepts bereits unmittelbar betroffen sind oder nicht.

Die Ergebnisse in Tabelle 4.2.2.2.2 sind – abweichend von der Reihenfolge im Fragebogen – wegen der besseren Vergleichbarkeit danach gegliedert, ob sie eher einen Vorteil oder einen Nachteil des integrativen Förderunterrichts bezeichnen.

(a) Einstellungen in der Gesamtgruppe (alle Gruppen zusammen)

Betrachtet man zunächst die durchschnittlichen Werte für die *Zustimmung aller befragten Personen*, so zeigt sich, dass die Argumente, die Vorteile der integrativen Förderung bezeichnen, sowie die Argumente, die eine eher unentschiedene Position markieren, insgesamt höhere Werte erhalten als die Argumente, die auf Nachteile der integrativen Förderung hinweisen.

- Unter den vorgegebenen Aussagen über *Vorteile des integrativen Förderunterrichts* findet die Aussage, dass das *Förderkind von den Anregungen der Lerngruppe profitiert*, die höchste Zustimmung (Gesamtmittelwert 3,9). An zweiter und dritter Stelle folgen mit Durchschnittswerten von je 3,6 die Aussagen, dass die integrative Förderung eine *Stigmatisierung vermeidet* und dass der *Unterricht für alle Kinder verbessert* würde. Mit einem mittleren Wert von lediglich 3,1 fällt die Zustimmung zur Aussage, dass die *integrative Förderung für die schwachen Kinder effektiver* sei, am schwächsten aus.
- Unter den Aussagen über *Nachteile* findet die Aussage, dass die integrative Förderung *sowohl zu Überforderung* (z.B. durch Unruhe) *als auch zu Unterforderung* (z.B. durch Verminderung des Lerntempos) führen könne, mit einem Gesamtmittelwert von 3,0 die relativ höchste Zustimmung. An zweiter Stelle folgt hier die Aussage, dass eine *spezielle Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich* sei, mit einem Durchschnittswert von 2,8, der auf eine mittlere Zustimmung hinweist. Die Aussagen, dass durch die integrative Förderung der Unterricht gestört werde und dass dadurch das Lerntempo der ganzen Klasse sinken könne, erhalten dagegen nur eine relativ niedrige Zustimmung (Durchschnittswerte 1,8 bzw. 1,7).
- Mit am höchsten fällt die Zustimmung insgesamt für jene Aussagen aus, die eine eher *unentschiedene Position* gegenüber der integrativen Form des Förderunterrichts kennzeichnen. Die Aussage, dass *integrative Förderung offene Unterrichtsformen erfordere* (Mittelwert 4,0), weist darauf hin, dass diese Form der Förderung bestimmte Voraussetzungen erfordert, ohne die sie nicht erfolgreich praktiziert werden könne. Die Aussage, dass eine *integrative Förderung auch außerhalb des Klassenunterrichts möglich* sei, erhält vermutlich deshalb eine relativ hohe Zustimmung (Mittelwert 3,6), weil sie einerseits auf erweiterte organisatorische Möglichkeiten der Integration hinweist und weil sie zudem auch Skeptikern gegenüber der klasseninternen Förderung einen Weg eröffnet, die externe Förderung konzeptionell trotzdem als integrativ zu begreifen.

(b) Vergleich der verschiedenen Lehrergruppen (SL, KL, SB)

Ein Vergleich der verschiedenen Lehrergruppen erbringt einige deutliche *Unterschiede* hinsichtlich der Einstellung zum integrierten Förderunterricht *zwischen der Gruppe der Klassenlehrer* einerseits *und den beiden Gruppen SB und SL* andererseits, während sich Schriftsprachberater und Schulleiter in ihren Einstellungen kaum unterscheiden.

- Die *Effektivität eines integrierten Förderunterrichts* für die Kinder mit Lernschwierigkeiten wird von den Klassenlehrern deutlich niedriger eingeschätzt als von Schriftsprachberatern und Schulleitern.
- Besonders deutlich sind die Unterschiede hinsichtlich der Aussagen, dass ein Förderunterricht innerhalb des Klassenunterrichts zur *Überforderung bzw. Unterforderung* führen könne und dass die Durchführung der von den schwachen Kindern benötigten *speziellen Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich* sei, denen von Klassenlehrern in deutlich höherem Maße zugestimmt wird als von Schriftsprachberatern und Schulleitern.
- Dagegen sind die Klassenlehrer skeptischer hinsichtlich der Aussage, dass integrative Förderung helfe, den *Unterricht für alle Kinder zu verbessern*. Insgesamt äußern die Klassenlehrer deutlich stärker Zustimmung zu den Aussagen, die Nachteile des integrativen Förderunterrichts beinhalten.

(c) Vergleich der Lehrkräfte in Schulen mit und ohne SB

Bei den in Tabelle 4.2.2.2.2 aufgeführten Werten für die Schulen mit SB und den Lehrern aus Schulen ohne SB wurden die Angaben von Klassenlehrern, Schriftsprachberatern und Schulleitern zusammengenommen. Ein Vergleich der beiden Schulgruppen *Schulen mit SB* und *Schulen ohne SB* ergibt deutliche Trends:

- *Lehrer aus Schulen ohne SB* stimmen insgesamt deutlich stärker jenen Stellungnahmen zu, die eine *Skepsis gegenüber der integrativen Förderung* zum Ausdruck bringen. Dazu gehören im einzelnen die Aussagen, dass die von den schwachen Kindern benötigte *spezielle Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich* sei, dass bei klasseninterner Förderung der *Unterricht der Klasse gestört* würde oder dass das *Lerntempo der ganzen Klasse sinke*.
- Dagegen bekundet die Gruppe der *Lehrer aus Schulen mit SB* insgesamt ein höheres Maß an Zustimmung zu jenen Aussagen, die *Vorteile der integrativen Förderung betonen*. Ein signifikanter Unterschied ergibt sich hier bei der Aussage, dass das *Förderkind von den Anregungen der Lerngruppe profitiere*.

Insgesamt sind die Unterschiede in der Höhe der Zustimmung bei den Aussagen über Vorteile des integrativen Förderunterrichts nicht so hoch wie die Unterschiede bei den Aussagen über Nachteile. Das weitaus höhere Ausmaß der Skepsis bei Lehrern aus Schulen ohne SB wird demnach nicht kompensiert durch das höhere Ausmaß der Zuversicht bei Lehrern aus Schulen mit SB. Jedoch ergibt sich als klarer Trend, dass Lehrer (KL, SB und SL) aus Schulen, die bereits in das PLUS einbezogen sind und Erfahrungen mit der Arbeit der Schriftsprachberater gemacht haben, die Vorteile der integrativen Förderung stärker gewichten, wohingegen Lehrer aus Schulen, an denen bisher keine Schriftsprachberaterin tätig ist, deutlich stärker die Nachteile der integrativen Förderung betonen.

Hinsichtlich der Aussagen, die nicht eindeutig Vorteile oder Nachteile beinhalten, sondern auf begleitende Umstände hinweisen oder auf eine Konzepterweiterung durch Umbewertung der externen Förderung hinauslaufen, ergeben sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppierungen.

- Wechselwirkungen zwischen Lehrergruppe (KL, SB, SL) und Schulgruppe (mit bzw. ohne SB)

Vergleicht man die Werte der verschiedenen Gruppierungen mit unterschiedlichen Merkmalen (Lehrergruppe: KL, SB, SL; SB an der Schule oder nicht) insgesamt miteinander, so ergeben sich deutliche Trends, die durch die statistische Überprüfung durch eine zweifaktorielle Varianzanalyse bestätigt werden:

- *Klassenlehrer sind deutlich skeptischer* gegenüber der integrativen Förderung eingestellt als Schriftsprachberater und Schulleiter, die sich in ihrem höheren Ausmaß an Zuversicht gegenüber der integrativen Förderung kaum unterscheiden.
- *Lehrer aus Schulen mit SB betonen stärker die Vorteile* der integrativen Förderung, Lehrer aus Schulen ohne SB sind hingegen insgesamt sehr viel skeptischer.
- Zwischen beiden Trends ergibt sich eine klare Wechselwirkung, so dass sich beide gegenseitig verstärken können:
  Die Zustimmung zum integrativen Förderunterricht ist am höchsten bei Schulleitern aus Schulen mit SB, am stärksten ist die Skepsis bei Klassenlehrern aus Schulen ohne SB.

4.2.2.2.3 Vorteile des integrativen und des externen Förderunterrichts

Klassenlehrer und Schriftsprachberater wurden gebeten, in Stichworten ihre Erfahrungen mit Förderunterricht innerhalb und/oder außerhalb des Klassenunterrichts zu skizzieren und zu begründen, warum sie die integrative bzw. die externe Form des Förderunterrichts bevorzugen. Es war den Befragten freigestellt, ob sie nur zu einer Form oder zu beiden Formen Stellung nehmen.

Die freien Antworten der Lehrer wurden inhaltlich analysiert, und es wurden Kategorien entwickelt, denen die einzelnen Stellungnahmen zugeordnet wurden. Um die Vergleichbarkeit der Aussagen über beide Formen zu erleichtern, wurden die Kategorien für die integrative und die externe Förderung – soweit möglich – übereinstimmend abgefasst.

Tabelle 4.2.2.2.3 zeigt die Kategorien für die Vorteile der beiden Formen des Förderunterrichts, die auf der Grundlage der zahlreichen freien Antworten gebildet wurden.

Tabelle 4.2.2.2.3: Vorteile des integrativen und des externen Förderunterrichts

Vorteile des integrativen Förderunterrichts	**Vorteile des externen Förderunterrichts**
I Vorteile für das Förderkind	
• **keine Ausgrenzung**: Vermeidung der Stigmatisierung, kein Sonderstatus, Beteiligung am Gruppengeschehen, keine Versäumnisse, Teilnahme am laufenden Unterricht, Erhalt des emotionalen und atmosphärischen Rahmens • **flexible Förderung**: wechselnde Schüler, kurzfristige gezielte Förderung, flexible Arbeitsformen, Möglichkeit zum direkten Aufgreifen von Problemen des Unterrichts, zeitlich individuell gestaltete Förderphasen • **Anregungen durch Mitschüler**: stimulierende Möglichkeiten im Klassenverband durch gemeinsames Lernen, Ansporn durch Leistungen anderer Kinder, Hilfen durch Mitschüler • **Diagnostik im sozialen Kontext**: individuelle Probleme werden in der Klasse leichter ersichtlich, dadurch Frühdiagnose erleichtert, Beobachtung des Lernverhaltens im sozialen Umfeld unter Einbeziehung vielfältiger Aspekte erbringt Aufschlüsse über eigenständiges Lernen	• **erhöhte Motivation**: Lob und Anerkennung bei kleinen Fortschritten, fehlende Konkurrenz, eigenes Tempo möglich, individuelle Interessen berücksichtigen, eigenen Zugang zur Schrift finden • **Ruhe und Entspannung**: Konzentrationssteigerung, Abbau von Hemmungen, Ungestörtheit, keine Ablenkung • **intensivere Zuwendung**: um persönliche Probleme kümmern, emotionale Wärme, Bedürfnisbefriedigung, Selbstwertsteigerung • **gezielte Förderung**: Aufarbeiten von Lernrückständen, individuelle Lernprobleme, intensives Üben, spezielle Übungen (z.B. Bewegungsübungen, laute Leseübungen, Hörübungen mit Tonband, spielerische Aktivitäten, besondere Hilfsmittel), Extraraum für Bewegung, kontinuierliche Arbeitsweise, unabhängig von der Klasse
II Vorteile für den Unterricht	
• **bessere Bedingungen für den Klassenunterricht**: entspanntes Arbeitsklima, größerer Wirkungskreis, durch Doppelbesetzung mehr Aufmerksamkeit für alle, Unterstützung auch der anderen Kinder • **mehr Kooperation**: Entlastung der KL, Teamarbeit möglich, gemeinsame Reflexionen, klassenbezogene Frühdiagnose, flexiblere Arbeitsformen, zu zweit auf Erfordernisse reagieren • **bessere Koordination**: Planung, Absprachen über Förderkonzept, Anpassung an den Klassenunterricht	• **bessere Bedingungen für den Klassenunterricht**: keine Störung durch Fördermaßnahmen, keine Ablenkung, Entlastung der Lehrkraft, Ruhe, vertraute Atmosphäre, kontinuierliches Arbeitstempo

Insgesamt wurden von 135 der 182 befragten Klassenlehrer und Schriftsprachberater Stellungnahmen zu Vorteilen des integrativen bzw. externen Förderunterrichts abgegeben, von denen

287 Argumente klassifiziert werden konnten. Die Auszählung der einzelnen Kategorien erbringt folgende Trends bei den Ergebnissen:

(a) Vorteile des *integrativen Förderkonzepts*:

- Bei den *Vorteilen für das Förderkind* wird am häufigsten darauf hingewiesen, dass „*keine Ausgrenzung*“ stattfinde (50 Prozent aller Antworten). Mit weitem Abstand folgen die Argumente „Flexibilität der Förderung“ (14 Prozent) sowie „Diagnostik im sozialen Kontext“ (10 Prozent) und „Anregungen durch Mitschüler“ mit 8 Prozent der Stellungnahmen.
- Hinweise auf *Vorteile für den Unterricht* werden weniger häufig genannt. In der Reihenfolge der Häufigkeit sind dies „bessere Bedingungen für den Klassenunterricht (20 Prozent), mehr Kooperation (12 Prozent) sowie bessere Koordination (8 Prozent).

(b) Auch bei den Hinweisen auf *Vorteile der externen Förderung* dominieren Argumente dafür, dass das einzelne Förderkind profitiere, gegenüber unterrichtsbezogenen Hinweisen. Hier sind die Präferenzen sogar noch eindeutiger.

- Am häufigsten wird als *Vorteil für das Förderkind* die „Möglichkeit der *gezielten Förderung*“ genannt (57 Prozent der Stellungnahmen), dicht gefolgt vom Argument „*Ruhe und Entspannung*“ (51 Prozent). Der Vorteil „intensivere Zuwendung“ wird in 25 Prozent der Aussagen erwähnt, und 14 Prozent führen die „erhöhte Motivation“ als Vorteil an.
- *Bessere Bedingungen für den Klassenunterricht als Vorteil der externen Förderung werden hingegen lediglich in 20 Prozent der Antworten angeführt.*

• Argumente für wechselnde Förderformen

Nicht wenige Klassenlehrer und Schriftsprachberater betonten in ihren Stellungnahmen, dass sie nicht die integrative oder die externe Förderung bevorzugen, sondern dass sie *beide Formen bedarfs- und situationsabhängig und flexibel einsetzen*. Nach dieser Position sollte es für einzelne Kinder auch weiterhin die Möglichkeit zur Einzelförderung geben, auch wenn für viele Kinder mit Lernschwierigkeiten und die gesamte Klasse eine integrative Förderung vorteilhaft sei. Befürwortungen wechselnder Förderformen werden vor allem in den Stellungnahmen von Schriftsprachberatern (ca. 21 Prozent) sowie von Klassenlehrern in Klassen mit SB (ca. 14 Prozent) geäußert, wohingegen diese Position in den Antworten von Klassenlehrern aus Klassen ohne SB nur sehr selten (1 Prozent) explizit hervorgehoben wird.

Zudem wird von etlichen Befürwortern eines integrativen Förderkonzepts darauf hingewiesen, dass die Durchführung dieser Form einen relativ offenen Klassenunterricht voraussetzt, der einen hohen Anspruch an die Lehrer stellt. Integrative Förderung bedeute nicht selten eine

Überforderung für die Klassenlehrerin, da sie in den meisten Stunden doch allein in der Klasse sei.

Auffallend ist, dass dieselben Argumente teilweise als Vorteile des integrativen Förderkonzepts und auch als Argumente für die externe Förderung angeführt werden. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Befürwortung einer bestimmten Form des Förderunterrichts in übergeordnete pädagogische Einstellungen und Wertungen eingebettet ist und gleichzeitig von der komplexen Gesamtsituation abhängig ist. Das heißt, dass eine bestimmte Form des Förderunterrichts im konkreten Kontext für den einen eher vorteilhaft und für den anderen eher nachteilig erscheint.

4.2.2.3 Maßnahmen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Die in unsere Erhebung einbezogenen Schriftsprachberater waren in der Regel fast von Anfang des ersten Schuljahres an in der Klasse, über die sie Angaben zu ihrer Tätigkeit machten. Die Schriftsprachberater aus dem ersten Jahreskurs nahmen im Durchschnitt nach etwa vier Monaten Schulzeit ihre Tätigkeit in der ersten Klasse auf und betreuten diese Klasse auch im zweiten Schuljahr weiter, die Schriftsprachberater der „zweiten Generation“ kamen im Durchschnitt schon nach etwa einem Monat Schulzeit in die von ihnen betreute erste Klasse. Beide Gruppen von Schriftsprachberatern verfügen dementsprechend über Erfahrungen in der Umsetzung ihres Arbeitsauftrags, in den Klassen präventiv zu fördern, um das Verfestigen lang anhaltender Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb möglichst zu verhindern. Wir fragten die Schriftsprachberater nach ihren Erfahrungen hinsichtlich dieses Präventionsauftrags. Sie wurden gebeten zu berichten, welche diagnostischen Verfahren in der von ihnen betreuten Klasse durchgeführt wurden, um Kinder mit Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und welche Maßnahmen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sie im Unterricht und/oder in der Arbeit mit einzelnen Kindern in dieser Klasse für besonders wichtig gehalten haben.

- Durchführung von Lernbeobachtungen im ersten Schuljahr

Von den 79 Schriftsprachberatern, deren Fragebögen ausgewertet werden konnten[111], gaben *73 Prozent* an, die Lernbeobachtung Schreiben 1 (*LB 1*) im November durchgeführt zu haben; *77 Prozent* der befragten Schriftsprachberater führten nach eigenen Angaben die Lernbeobachtung im Januar/ Februar (*LB 2*) durch und *76 Prozent* die *LB 3* im Mai/ Juni. In *46 Prozent* der von den Schriftsprachberatern betreuten ersten Klassen wurde im Juni des ersten

[111] Die Angaben der SB beziehen sich auf alle von ihnen betreuten Klassen, daher weichen die Zahlenwerte teilweise von den Werten ab, die für die Klassen mit SB im Rahmen der Längsschnittuntersuchung ermittelt wurden.

Schuljahres zudem die *HSP 1+* durchgeführt. Demnach haben *59 Prozent* der Klassen mit SB *alle drei Lernbeobachtungen* durchgeführt, *14 Prozent* führten *keine der standardisierten Lernbeobachtungen* durch. Nur in wenigen Fällen wurden andere Verfahren zur systematischen Feststellung des Leistungsstandes durchgeführt, wenn sie nicht ohnehin zum Material des Lehrgangs (wie z.B. die Lernkontrollen der Fibel) gehörten.

- Empfohlene Maßnahmen zur Prävention

Von 48 der befragten Schriftsprachberater wurden Vorschläge für präventive Maßnahmen geäußert. Die für die inhaltsanalytische Auswertung entwickelten Kategorien lassen sich nach zwei übergeordneten Gesichtspunkten auswerten, zum einen, ob sie sich auf eine allgemeine Persönlichkeitsförderung beziehen, zum anderen, ob sie sich auf die spezifische Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten beziehen:

- Unter den Vorschlägen für eine *allgemeine Persönlichkeitsförderung* dominieren Maßnahmen zur Entwicklung von *Motivation* (z.B. einen persönlichen Sinn im Lesen und Schreiben erkennen, eigene Interessen des Kindes anregen und aufgreifen), zur *Stärkung des Selbstvertrauens* (z.B. Erfolgserlebnisse vermitteln, Sicherheit geben) sowie zur *Unterstützung eines günstigen Lernverhaltens* (z.B. Konzentrationsübungen, Wahrnehmungsförderung, Bewegungsspiele).
- Die Vorschläge für eine gezielte *Förderung spezifischer Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben* beziehen sich auf verschiedene *Vorläuferfertigkeiten* (z.B. lautanalytische Übungen), *Sprachförderung* und *Hilfen zum Erwerb elementarer Lese- und Schreibkenntnisse*, deren Inhalt sich vor allem aus dem *laufenden Unterricht* ergeben.

4.2.2.4 Zusammenhänge zwischen Förderunterricht aus Lehrersicht und Lernerfolg

Im folgenden Abschnitt werden Beziehungen zwischen Merkmalen des Förderunterrichts und dem Lernerfolg analysiert. Streng genommen ist die Einrichtung des Förderunterrichts in erster Linie auf die Kinder mit schwachen Schulleistungen ausgerichtet. Jedoch hat der Förderunterricht auch Auswirkungen auf die Lernentwicklung in der Klasse, sei es in direkter Form im Rahmen der integrativen Förderung oder auch indirekt in Form des externen Förderunterrichts – z.B. über die Beeinflussung der Lernfortschritte der betreuten Kinder oder über die Entlastung der Klassenlehrerin. Daher werden nicht nur die auf die Lernfortschritte der Kinder mit schwachen Leistungen bezogenen Zusammenhänge aufgeführt, sondern es wird auch auf die Variablen für den Lernfortschritt der ganzen Klasse Bezug genommen. Auf der anderen Seite

ist der Förderunterricht in die Gesamtsituation der Klasse eingebettet und wird seinerseits von den Lernbedingungen in der Klasse beeinflusst – z.B. durch das allgemeine Leistungsniveau oder durch die Zahl der Kinder mit schwachen Leistungen. Deshalb werden die untersuchten Merkmale des Förderunterrichts auch in Zusammenhang mit den Variablen für die schriftsprachliche Leistung der gesamten Klasse und für die Selbsteinschätzung ihrer Motivation durch die Schüler gebracht.

Wie bei der Analyse von Zusammenhängen des Lernerfolgs mit Merkmalen des Klassenunterrichts wird auch bei der folgenden Analyse von Zusammenhängen mit dem Förderunterricht neben dem mittleren Lernzuwachs der Klasse im Rechtschreiben und im Textschreiben als weiteres Kriterien für den Lernerfolg der Lernzuwachs der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten zugrunde gelegt. Dieses Kriterium bezieht sich – wie in Abschnitt 1.4.3.2 beschrieben – auf alle Kinder mit (ursprünglich) schwachen Rechtschreibleistungen, die sich in der Klasse befinden und von denen die entsprechenden Testergebnisse vorliegen. Je nach dem Förderkonzept, das in der betreffenden Klasse zur Anwendung kommt, richtet sich die Tätigkeit der Förderlehrerin (z.B. Schriftsprachberaterin, LRS-Lehrerin oder Sonderpädagogin) auf unterschiedliche und teilweise auch während des Schuljahres wechselnde Schülergruppierungen in der Klasse (z.B. Einzel- oder Gruppenförderung, Unterrichtshilfe in der Gesamtklasse). Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass im Einzelfall ein im Rahmen der Längsschnittuntersuchung als „förderbedürftiges Kind“ klassifiziertes Kind während des Erhebungszeitraums überhaupt keine „offizielle“ Förderung bekommt.

Gerade wegen dieser unterschiedlichen Förderbedingungen in den einzelnen Klassen erscheint der Lernzuwachs der Gruppe der rechtschreibschwachen Kinder das beste Kriterium für den Erfolg des Förderunterrichts zu sein, denn nur an ihnen als vorrangige Zielgruppe der Fördermaßnahmen lässt sich über die verschiedenen Konzepte zur Realisierung der Förderung hinweg der Erfolg der Maßnahme überprüfen. Über die Analyse der Förderergebnisse, die sich auf einzelne Kinder bezieht, wird im Abschnitt 4.2.3 berichtet.

4.2.2.4.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts und Lernerfolg

Tabelle 4.2.2.4.1 enthält die Korrelationen zwischen einigen strukturellen Merkmalen des Förderunterrichts und den Variablen für Leistung, Motivation und Lernerfolg. Da sich hinsichtlich der Korrelationen zwischen den einzelnen Schuljahren keine widersprüchlichen Trends ergaben, wurden die Fördermerkmale durch Durchschnittswerte für alle Klassenstufen bestimmt.

Tabelle 4.2.2.4.1: Korrelationen zwischen Stukturmerkmalen des Förderunterrichts und Leistung, Motivation und Lernerfolg

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
Bedingungsvariablen	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Anzahl und Verteilung der Förderstunden						
Anzahl Förderstunden Kl. 1 bis 4 (alle Klassen)[3]	-.26*	-.13	.24*	-.31**	-.30**	-.20
Anzahl Förderstunden (nur Klassen mit Förderstunden)[4]	-.18	-.09	.23*	-.21	-.17	-.24*
Frühförderung 1: Anteil Förderstunden in Kl. 1	.19	.22	-.14	.29*	.20	.59**
Förderperson						
Anteil der Förderstunden durch KL[5]	.03	.11	-.16	.07	.10	.10
Anteil der Förderstunden durch SB[5]	-.06	-.23*	-.26*	-.07	.02	-.15
Anteil der Förderstunden durch andere FL[5]	.06	.19	.26	.01	-.06	.12
Anzahl verschiedener Förderlehrer in der Klasse[6]	-.18	-.09	-.09	-.29**	-.28**	-.05
Förderform: Anteil interner Förderung[7]	-.09	-.03	.15	-.32**	-.33**	-.11
Festlegung der Förderkinder[8]	-.07	-.12	-.10	.12	.11	-.07

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

3 Alle Klassen, einschließlich Klassen, die nach Lehrerauskunft keine offiziellen Förderstunden hatten.

4 Nur Klassen, die nach Lehrerauskunft mindestens eine offizielle Förderstunde hatten.

5 Anteil der durch die genannte Person erteilten Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden

6 Nur Klassen, in denen mindestens eine Förderlehrerin tätig ist

7 Anteil der durch Förderlehrer erteilten internen Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden

8 Als Dummy-Variable kodiert: 1 = ja; 0 = nein

- Anzahl der Förderstunden

Die Korrelationen zwischen der Anzahl der einer Klasse zur Verfügung stehenden Förderstunden und den Variablen für die mittlere Leistung in der Klasse fallen erwartungsgemäß negativ aus, denn demnach erhalten durchschnittlich leistungsschwächere Klassen im Allgemeinen konzeptgemäß mehr Förderstunden. Allerdings korreliert die Anzahl der Förderstunden auch deutlich negativ mit den Variablen für Lernzuwachs im Rechtschreiben und im Textschreiben. Bezieht man in diese Korrelationsanalyse alle Klassen – also auch jene, in denen offiziell keine Förderstunden zur Verfügung standen – ein, so ergeben sich für alle Lernerfolgsvariablen hochsignifikant negative Korrelationskoeffizienten (r = -.31** bzw. -.30**). Beschränkt man die Analyse nur auf jene Klassen, in denen mindestens eine Förderstunde zur Verfügung stand, so fallen die Korrelationswerte für die beiden Variablen für den Lernerfolg im Rechtschreiben zwar niedriger aus (r = -.21 bzw. -.17), sie sind jedoch ebenso wie die Korrelation mit dem Lernerfolg im Textschreiben negativ (r = -.24*).

Diese insgesamt leicht *negative Beziehung zwischen der Zahl der Förderstunden und dem Lernerfolg* erscheint zunächst paradox, denn sie widerspricht dem Ziel der Fördermaßnahme, nämlich durch mehr Lehrerkapazität möglichst mehr Lernzuwachs zu befördern. Die negative Kor-

relation lässt sich auf zweifache Weise deuten: Entweder stellt die Zuteilung eines höheren Förderstundendeputats eine Konsequenz verminderten Lernzuwachses in Klassen mit besonders schwierigen Lernbedingungen dar, oder es wird ein größerer Zeitanteil der Förderstunden nicht lernwirksam. Jedenfalls widerspricht die negative Korrelation zwischen Förderstundenzahl und Lernerfolg der Annahme, dass der Lernzuwachs durch eine Erhöhung der materiellen Ressourcen direkt und linear beeinflusst wird. Eine positive Korrelation ergibt sich hingegen zwischen der Förderstundenzahl und der Variable Motivation. Dies belegt, dass die Förderstunden von Seiten der Schüler in der Regel als attraktiv empfunden werden, dies stellt jedoch offensichtlich keine hinreichende Bedingung für den Lernerfolg dar.

- Frühförderung

Unter sonst gleichen Bedingungen in den Klassen scheint es lernförderlich zu wirken, den Förderunterricht so früh wie möglich zu erteilen. Die Variable „Frühförderung“, die den Anteil der in Klasse 1 zur Verfügung stehenden Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden in allen Grundschuljahren darstellt, korreliert signifikant mit den Variablen für Lernerfolg der Klasse im Rechtschreiben (r = .29*), weniger hingegen mit dem Lernzuwachs der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen (r = .20). Die relativ hohe Korrelation der Tendenz zur Konzentration der Förderstunden in Klasse 1 mit dem Lernzuwachs im Textschreiben (r = .59**) weist vermutlich darauf hin, dass im Zusammenhang mit der Frühförderung in Klasse 1 das Textschreiben in besonderer Weise angeregt wurde.

- Person der Förderlehrerin

Förderunterricht in dem hier definierten Sinne bedeutet, dass entweder eine zusätzliche Lehrkraft während der Zeit des Klassenunterrichts (innerhalb oder außerhalb der Klasse) tätig ist oder dass Kinder durch eine Lehrkraft (Klassenlehrerin oder Förderlehrerin) zusätzliche Stunden außerhalb der Zeit des Klassenunterrichts erhalten. Binnendifferenzierende Maßnahmen während des Klassenunterrichts fallen nicht unter diese Bestimmung, sofern nicht eine zweite Lehrkraft gleichzeitig in der Klasse unterrichtet. Demgemäß werden solche Formen der Förderung, bei denen die Klassenlehrer in geöffneten Phasen des Unterrichts (z.B. während der Freiarbeit) gezielt einzelne Kinder betreuen, als eine Form der Binnendifferenzierung des Klassenunterrichts und nicht als zusätzlicher Förderunterricht eingeordnet.

In Klassen, denen eine Schriftsprachberaterin zugeteilt ist, führen diese in den ersten beiden Klassenstufen den großen Teil der Förderstunden selbst durch, in einem Viertel der Klassen mit SB fördert jedoch noch mindestens eine weitere Person – meist ist es die Klassenlehrerin selbst. In den meisten Klassen ohne SB (65 Prozent) erteilt die Klassenlehrerin selbst den För-

derunterricht, in gut einem Drittel dieser Klassen fördert zudem noch eine weitere Person, darunter in je einem Viertel der Klassen LRS-Lehrer und Teampartner der Klassenlehrer bzw. Fachlehrer, in 15 Prozent der Klassen ohne SB sind es andere Förderpersonen (darunter Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache, Beratungslehrerin, Sonderpädagogin, Präventionslehrerin, Haus- und Krankenhausunterricht, Schulleiter, Erzieherin).

Um die Frage zu untersuchen, ob die Person der Förderlehrerin einen Zusammenhang mit dem Lernerfolg aufweist, wurde der Anteil der durch die Klassenlehrerin selbst erteilten Förderstunden an deren Gesamtzahl ermittelt. Wie die Werte in Tabelle 4.2.2.4.1 zeigen, ergeben sich keine nennenswerten Korrelationen mit den Lernerfolgsvariablen. Weiterhin wurde der Anteil der Förderstunden, die durch die Schriftsprachberater bzw. durch andere Förderlehrer erteilt wurden, im Zusammenhang mit Lernerfolg analysiert. Wie die Zahlenwerte zeigen, ergeben sich nur sehr geringe Korrelationen mit den Variablen für Lernerfolg. Die Frage der Förderperson nach den hier getroffenen Unterscheidungen scheint danach nicht sehr relevant für den Fördererfolg zu sein.

Dagegen scheint es ziemlich bedeutsam für den Lernerfolg der rechtschreibschwachen Kinder zu sein, wie viele verschiedene Personen den Förderunterricht erteilen: die Korrelation mit der *Anzahl verschiedener Förderlehrer*, die in der Klasse tätig sind, ist mit r = .29** bzw. .28** statistisch hochsignifikant. Erklärbar erscheint dieses Ergebnis, dass bei mehreren Förderlehrern notwendige Abstimmungen erschwert und lernschwache Kinder durch unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Förderung beeinträchtigt werden können. Der Befund bestätigt offenbar die Erfahrung, dass „viele Köche den Brei eher verderben“.

- Förderform

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Art der Förderung und dem Fördererfolg wurde der *Anteil interner Förderung* an der Gesamtzahl der Förderstunden berechnet. Da innerhalb der integrativen Förderung nicht immer zuverlässig zwischen einer gezielten Förderung festgelegter Kinder und einer allgemeinen Unterstützung des Klassenunterrichts durch die Förderlehrerin differenziert werden kann, wurde als interne Förderung jede Art der innerhalb des Klassenunterrichts stattfindenden Aktivität der Förderlehrerin gewertet. Die Alternative dazu stellt die externe Förderung dar, bei der die Förderlehrerin mit einem Kind oder einer Schülergruppe den Klassenraum verlässt. Wie die Werte in Tabelle 4.2.2.4.1 zeigen, ergeben sich deutlich negative Korrelationen zwischen dem Ausmaß intern durchgeführter Förderung und dem Lernerfolg der Klasse und der rechtschreibschwachen Kinder. Kausal interpretiert würde dies bedeuten, dass die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Klassenunterricht in der Mehrzahl der Fälle eher weniger lernförderlich zu sein scheint. Dies könnte z.B. daran liegen, dass innerhalb der Klasse die Förderkinder mehr abgelenkt sind, oder die Förderlehrerin sich anderen Aufgaben widmet, die nicht lernwirksam werden.

Als weiteres differenzierendes Merkmal des Förderunterrichts wurde die Entscheidung, dass sich die Förderung auf eine festgelegte *Auswahl von Kindern* bezieht oder dass die Zielgruppe je nach aktuellem Bedarf wechselt, mit dem Lernerfolg in Beziehung gebracht. Dabei ergeben sich nur sehr schwache Korrelationen, die statistisch nicht signifikant sind.

4.2.2.4.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht und Lernerfolg

Im Folgenden werden Zusammenhänge zwischen Einstellungen der Lehrkräfte zum Förderunterricht und dem Lernerfolg analysiert. Um die individuelle Grundausrichtung für die Ziele des Förderunterrichts zu bestimmen, wurden die Rangpositionen der im Abschnitt 4.2.2.2.1 beschriebenen Einzelziele zu vier übergreifenden Zielbereichen zusammengefasst. Zudem wurden aus den in Abschnitt 4.2.2.2.2 beschriebenen Bewertungen der Vor- und Nachteile der integrativen Förderung individuelle Einstellungswerte gebildet, aus denen das Ausmaß der Befürwortung bzw. Ablehnung der integrativen Förderung hervorgeht.

Um bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen Lehrereinstellungen und Lernerfolg die Sichtweisen von Klassenlehrern und Förderlehrern zu berücksichtigen, die in einer Klasse zusammenwirken, werden in den betreffenden Klassen die Einschätzungen zum Förderunterricht beider Lehrergruppen durch den gemeinsamen Mittelwert ersetzt. In den Fällen von Klassen, in denen keine Förderlehrerin tätig ist und die Klassenlehrerin selbst die Förderung durchführt, werden die Einschätzungen beider Lehrergruppen durch die Aussagen nur einer Person repräsentiert. Tabelle 4.2.2.4.2 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalyse.

Tabelle 4.2.2.4.2: Korrelationen zwischen Lehrereinstellungen zum Förderunterricht und Leistung, Motivation und Lernerfolg

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
Bedingungsvariablen	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Ziele für den Förderunterricht[3]						
• spezifische Fertigkeiten trainieren	.01	.04	-.15	.18	.18	.03
• Lernstrategien und Konzentration fördern	-.01	.03	.20*	.11	-.04	.12
• Motivation und Selbstvertrauen stärken	.00	-.05	.02	-.26*	-.16	-.09
Ausgewogenheit der Zielbereiche[4]	-.01	.06	.13	.21*	.10	.10
Übereinstimmung der Lehrkräfte bei den Zielen[5]	.27*	.09	-.08	.05	.21*	.17
Bevorzugung integrativer Förderung[6]	.18	.13	.10	-.04	-.11	-.15

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

3 Gewicht der Ziele, bestimmt durch den Mittelwert der (umkodierten) Rangplätze für die Einzelziele

4 Summe der quadrierten Abweichungen der Einzelwerte für die Förderziele vom gemeinsamen Durchschnitt

5 Summe der quadrierten Abweichungen der Einschätzung von KL und FL vom gemeinsamen Durchschnitt

6 Mittlere Bewertung der Argumente für die integrative Förderung, geteilt durch den Mittelwert aller Bewertungen zur Form des Förderunterrichts (siehe Abschnitt 4.2.2.2.2)

• Ziele des Förderunterrichts

Korreliert man die Werte für die verschiedenen *Zielebereiche für den Förderunterricht*, die sich aufgrund der Befragungen der Klassen- und Förderlehrer als Dimensionen ergeben (vgl. Abschnitt 4.2.2.2.2), mit den Variablen für Leistung, Motivation und Lernerfolg, so ergeben sich weniger Unterschiede zwischen den einzelnen Zielepräferenzen der Lehrkräfte, sondern als relevant für den Lernzuwachs erweist sich eher der Grad der Ausgewogenheit der Ziele, d.h. die Verbindung der verschiedenen Ziele miteinander.

Das Ausmaß, in dem die Lehrer dem *Training spezifischer Fertigkeiten* den Vorrang geben, korreliert erwartungsgemäß positiv mit den Variablen für den Leistungszuwachs im Rechtschreiben für die ganze Klasse und für die lernschwachen Kinder (jeweils r = .18), allerdings sind die Werte statistisch nicht signifikant. Der Zielebereich „*Förderung von Lernstrategien und Konzentration*“ korreliert signifikant positiv mit der Variable Motivation (r = .20*), jedoch wenig mit den Lernzuwachsvariablen. Die Bevorzugung des Zielebereichs „*Stärkung von Motivation und Selbstvertrauen*“ korreliert signifikant negativ mit dem Lernerfolg der Klasse im Rechtschreiben (r = -.26*) und schwächer negativ auch mit dem Lernerfolg der Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Zwischen dem Grad der *Ausgewogenheit der Ziele* und dem Lernerfolg im Rechtschreiben der Klasse ergibt sich eine signifikant positive Korrelation (r = .21*). Demnach scheint es für die Herstellung von Lernförderlichkeit wesentlich zu sein, verschiedene Ziele im Förderunterricht

miteinander zu verbinden und nicht bestimmte Zielvorstellungen einseitig zu bevorzugen; dies gilt offenbar insbesondere für den Zielebereich „Motivation und Selbstvertrauen“, dessen einseitige Bevorzugung durch die Lehrkräfte eher kontraproduktiv für den Lernerfolg zu sein scheint.

Schließlich ergibt sich ein korrelativer Zusammenhang des Erfolgs des Förderunterrichts für lernschwache Kinder mit dem Maße, in dem die befragten Lehrkräfte in der Klasse hinsichtlich ihrer Ziele für den Förderunterricht übereinstimmen (r = .21*). Möglicherweise wird das *Einvernehmen der in der Klasse tätigen Lehrkräfte* durch ein höheres Leistungsniveau in der Klasse begünstigt, wie die positive Korrelation mit der mittleren Rechtschreibleistung (r = .27*) nahelegt.

- Präferenz für integrative oder externe Förderung

Bei der Analyse der Korrelationen zwischen der *Einstellung der Lehrer zur Form der Förderung* ergeben sich insgesamt nur geringe Korrelationen mit den Kriteriumsvariablen: Es zeigen sich schwache Zusammenhänge mit den Durchschnittsleistungen sowie schwach negative Korrelationen mit den Lernzuwachsvariablen. Dies könnte einen schwachen Trend andeuten, nach dem die Bevorzugung integrativer Formen eher in leistungsstärkeren Klassen vorkommt, jedoch die betreffenden Lehrkräfte etwas weniger stringent auf den Lernerfolg trainieren.

Diese Interpretation wird durch die hochsignifikanten Interkorrelationen zwischen der Variable „Präferenz für integrative Förderung“ und den Lehrzielvariablen nahegelegt, die für den Zielebereich „Training spezifischer Fertigkeiten“ negativ (r = -.36**) und mit dem Zielebereich „Stärkung von Motivation und Selbstvertrauen“ positiv (r = .33**) ausfällt. Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die stärker die integrative Form der Förderung bevorzugen, eher die Stärkung von Motivation und Selbstvertrauen der Kinder als wesentliches Ziel ansehen und das Training spezifischer Fertigkeiten als weniger wichtig ansehen.

4.2.3 Konkrete Fördermaßnahmen für einzelne Kinder

Die im Folgenden beschriebenen und evaluierten Fördermaßnahmen beziehen sich nicht auf die Klassen allgemein, sondern konkret auf einzelne Kinder, deren Lernentwicklung und Kontextbedingungen von den Klassenlehrern beschrieben wurden. Im Unterschied zu den bisherigen Abschnitten, die sich auf die ganze Klasse oder Schule bezogen, erlauben die auf einzelne Schüler bezogenen Daten eine differentielle Analyse der Förderbedingungen. Um dies zu gewährleisten, wurde den Klassenlehrern eine Auswahl von drei Kindern in ihren Klassen vorgegeben, von denen nach den Ergebnissen der vorangehenden Testungen zwei Kinder als leistungsschwach sowie ein Kind als leistungsstark eingestuft worden waren.[112] Für diese Kinder beantworteten die Klassenlehrer eine Reihe von Fragen (siehe Anhang A1: FB Kind), die sich neben den Angaben zur Lernerpersönlichkeit auf einige Aspekte des Förderunterrichts bezogen. Auf dieser Grundlage sollen folgende Fragestellungen untersucht werden:

(1) Arten und Formen der Förderung für einzelne Kinder

Welche Arten von (schulischer und außerschulischer) Förderung wird den Kindern beider Gruppen zuteil? Durch welche Merkmale lassen sich die verschiedenen Förderkonzepte im Hinblick auf didaktisch-methodische und lernpsychologische Aspekte beschreiben und ggf. unterscheiden? Gibt es spezifische Merkmale des kooperativen und integrativen Förderunterrichts?

Gibt es Hinweise auf differentielle Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und den durchgeführten Fördermaßnahmen?

(2) Effektevaluation: Analyse von Effekten der Förderung

Die durchgeführten Fördermaßnahmen sollen hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Lernerfolg analysiert werden, indem die Ergebnisse der Kinder in den schriftsprachlichen Leistungen im Laufe der Grundschule miteinander verglichen werden (Längsschnittvergleich).

(2.1) Vergleich verschiedener Förderformen

Lassen sich zwischen den verschiedenen Formen des Förderunterrichts Unterschiede hinsichtlich des Lernerfolgs feststellen? Unterscheiden sich die integrative und die externe Form der Förderung hinsichtlich des Lernerfolgs?

(2.2) Lernförderliche Unterrichtsmerkmale

Lassen sich weitere Merkmale des (Förder-) Unterrichts aufzeigen, die sich als besonders lerneffektiv erweisen?

(3) Wechselwirkungen zwischen Unterricht und Lernerpersönlichkeit

[112] Zur Methode der Auswahl und zum Vergleich der beiden Schülergruppen siehe ausführlich Teil 5.2.

Lassen sich differentielle Wirkungen zwischen bestimmten Formen des Förderunterrichts und bestimmten Gruppen von Kindern mit verschiedenartigen Lernschwierigkeiten (z.B. Kinder mit sog. Teilleistungsstörungen, Kinder aus kulturfernem Milieu, mehrsprachig aufwachsende Kinder) feststellen?

(4) Vergleich verschiedener Kriterien für den Lernerfolg

Inwieweit zeigt sich eine Übereinstimmung der verschiedenen Lernerfolgskriterien: Lehrererwartung und Ergebnisse des Rechtschreibtests. Ergeben sich daraus evtl. Hinweise auf mögliche Zielkonflikte bei der Förderung?

4.2.3.1 Übersicht über die Fördermaßnahmen für Grundschulkinder

Da sich eine gezielte Förderung nicht nur auf die Behebung von Defiziten oder Lernrückständen bezieht, sondern auch Kindern mit besonderen Begabungen oder speziellen Interessen Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung ihrer Fähigkeiten geben soll, enthält die folgende Übersicht über Fördermaßnahmen für die Kinder in der Grundschule nicht nur Angebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten, sondern auch für leistungsstarke Schüler.

Bei der Darstellung der verschiedenen Fördermaßnahmen, die bei den ausgewählten Kindern zur Anwendung kommen, wird zwischen schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen unterschieden. Diese Unterscheidung ist zunächst rein formaler Natur: Als außerschulisch werden alle Fördermaßnahmen verstanden, die außerhalb der Schule stattfinden und/oder durch nicht-schulisches Personal durchgeführt und verantwortet werden. Diese formale Unterscheidung führt dazu, dass inhaltlich ähnlich ausgerichtete Veranstaltungen unterschiedlich zugeordnet werden können. Dies lässt sich am Beispiel der Hausaufgabenhilfe zeigen, die teilweise von Lehrern in der Schule durchgeführt und teilweise außerhalb der Schule in Kindergärten oder von Sozialen Diensten angeboten wird. Unabhängig davon, ob in der schulischen bzw. außerschulischen Hausaufgabenhilfe fachlich angemessen gefördert wird, unterscheiden sich beide Veranstaltungen durch die Einbindung in das Schulsystem. Während bei schulischen Fördermaßnahmen dieselben Lehrer und Kinder wie im schulischen Kernunterricht zusammentreffen und deshalb erwartet wird, dass eine direkte Bezugnahme und Rückkopplung zum schulischen Unterricht stattfindet, versammeln außerschulische Fördermaßnahmen Kinder aus verschiedenen Schulen, Absprachen zwischen außerschulischen Förderpersonen und Lehrern in der Schule sind dort meist aufwendiger und weniger verbindlich.

Eine Besonderheit stellt die Fördermaßnahme „Außerschulische Lernhilfen“ (AUL), die im Auftrag des Amtes für Schule von nicht-schulischen Förderpersonen durchgeführt werden (siehe dazu ausführlich Kapitel 6). Zwar finden die AUL in der Regel innerhalb einer Schule

statt, da sie jedoch nicht von schulischen Lehrkräften gegeben werden, sind sie im folgenden unter den außerschulischen Fördermaßnahmen aufgeführt.

Die Datenerhebung erfolgte durch schriftliche Befragung der Klassenlehrer, die gebeten wurden, zu den einzelnen Kindern mit Rechtschreibschwierigkeiten (Gruppe 1) bzw. mit guten Rechtschreibleistungen (Gruppe 2) anzugeben, in welchem Umfang Fördermaßnahmen stattfinden. Dazu waren mehrere Kategorien zu schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen vorgegeben (siehe Anhang A1 FB Kind), die von den Lehrern ergänzt werden konnten. Unter diesen Ergänzungen wurden von den Lehrern teilweise auch solche Förderangebote vermerkt, die eher zur allgemeinen Entwicklung beitragen (z.B. Mal- und Reitschulen) oder spezielle Talente fördern sollen (z.B. Sporttraining). In die Auswertung wurden jedoch nur solche Fördermaßnahmen aufgenommen, die entweder direkt schulische Lerngegenstände betreffen (z.B. Nachhilfe) oder das schulische Lernen indirekt unterstützen (z.B. Lern- oder Psychotherapie).

Darüber hinaus wurden die Klassenlehrer gebeten, den Ausfall des Förderunterrichts und ihre Zufriedenheit mit dem Fördererfolg einzuschätzen. In einem Teil der Stichprobe (nur Welle 94) enthielt der Fragebogen zudem die Bitte, die Gestaltung der innerschulischen Förderung stichwortartig zu skizzieren, so dass die Beschreibungen der Lehrer inhaltsanalytisch ausgewertet werden konnten.

4.2.3.1.1 Außerschulische Fördermaßnahmen

Die von den Klassenlehrern angegebenen außerschulischen Fördermaßnahmen lassen sich grob in folgende Kategorien einteilen:

(1) *psychotherapeutisch ausgerichtete Maßnahmen,* die die Lernfähigkeit der Kinder eher indirekt beeinflussen; dazu gehören Maßnahmen zur allgemeinen Persönlichkeitsförderung (z.B. autogenes Training, Spieltherapie), zur Unterstützung der Familienerziehung (wie Familientherapie) sowie zur Bearbeitung individueller Entwicklungsstörungen (z.B. Verhaltenstherapie);

(2) gezielte *Unterstützung des schulischen Lernens*; dazu zählen

- spezielle lerntherapeutische Maßnahmen zur Förderung bestimmter Teilleistungen (z.B. Legasthenie-Therapie, logopädische Behandlung);
- die sog. „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (AUL);
- fachliche Nachhilfe, v.a. in Deutsch und Mathematik;
- allgemeine Hausaufgabenbetreuung

Tabelle 4.2.3.1.1 zeigt die prozentualen Anteile in beiden Teilstichproben, denen die angegebenen Fördermaßnahmen nach Angaben der Klassenlehrer in den Klassenstufen 2 und 3 zuteil werden, sowie die Angaben der mittleren Wochenstundenzahl.

Tabelle 4.2.3.1.1: Außerschulische Fördermaßnahmen

	Klassen-stufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder	
		Anzahl (%)	W-Stdn. (Ø)*	Anzahl (%)	W-Stdn. (Ø)*
Verhaltens- oder Spieltherapie	2	10,1 %	1,2	5,1 %	1,2
(z.B. autogenes Training, Familientherapie)	3	6,4 %	1,6	3,1 %	1,0
	4	4,7 %	1,4	0 %	.\.
spezielle Lerntherapie,	2	8,6 %	1,5	0 %	.\.
(z.B. Legasthenie-Therapie, logopädische	3	3,6 %	1,2	0 %	.\.
Therapie)	4	0,9 %	1,0	1,7 %	2,0
Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL) (1)	2	1,4 %	2,5	0 %	.\.
	3	7,3 %	2,2	0 %	.\.
	4	3,8 %	2,2	0 %	.\.
Nachhilfe	2	6,5 %	1,9	0 %	.\.
(z.B. Deutsch, Mathematik)	3	10,0 %	1,5	0 %	.\.
	4	11,3 %	2,0	0 %	.\.
andere außerschulische Fördermaßnahmen	2	6,5 %	2,4	2,5 %	1,5
(z.B. Hausaufgabenhilfe)	3	6,4 %	2,6	3,1 %	5,0
	4	9,4 %	2,7	3,4 %	2,5
alle außerschulischen Maßnahmen zusammen	2	29,5 %	2,0	7,6 %	1,3
	3	29,1 %	2,1	6,2 %	3,0
	4	27,4 %	2,3	5,1 %	2,3
Anzahl Schüler	2	139		79	
	3	110		64	
	4	106		59	

* Bei der Berechnung der durchschnittlichen Wochenstunden sind nur die Kinder berücksichtigt, denen die betreffende Fördermaßnahme zuteil wurde.

(1) AUL wird hier aufgenommen, da sie außerhalb des schulischen Unterrichts stattfinden.

Der Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten (Gruppe 1), die mindestens eine der aufgeführten außerschulischen Fördermaßnahmen erhalten, beträgt im zweiten Schuljahr 29,5 Prozent und geht im Verlauf der Grundschule nur geringfügig auf 27,4 Prozent in Klasse 4 zurück. Von den leistungsstarken Kindern der Gruppe 2 erhalten nach Lehrerangabe im zweiten Schuljahr 7,6 Prozent der Kinder eine außerschulische Förderung, und dieser Anteil geht bis Klasse 4 noch etwas zurück auf 5,1 Prozent. Im Durchschnitt umfasst die außerschulische Förderung bei den betreffenden Kindern der Gruppe 1 zwischen 2,0 und 2,3 Wochenstunden und in der Gruppe 2 zwischen 1,3 und 2,3 Wochenstunden.

Während der Anteil der leistungsschwachen Kinder, die an therapeutischen Maßnahmen (Verhaltens- oder Lerntherapie) teilnehmen, von Klasse 2 (insgesamt 18,7 Prozent) nach Klasse 4 (insgesamt 5,6 Prozent) deutlich abnehmen, steigt der Anteil dieser Kinder, die eine schulbezogene Lernhilfe erhalten, im selben Zeitraum von 14,4 Prozent auf 25,5 Prozent. Das bedeutet, dass sich (auch) die außerschulischen Fördermaßnahmen im Laufe der Zeit auf die Behandlung der (anwachsenden) schulischen Lernschwierigkeiten dieser Kinder konzentrieren. Die schulischen Lernschwierigkeiten nehmen somit auch für die außerschulischen Förderaktivitäten an Gewicht zu, d.h., die Lernprobleme dieser Kinder dominieren im Laufe der Zeit immer stärker.

Vermutlich drücken die Werte der tatsächlich durchgeführten Fördermaßnahmen den tatsächlich vorhandenen Problemdruck der Kinder mit Rechtschreibschwächen nur unzureichend aus. Denn in zusätzlichen Anmerkungen zu ihren Angaben machen etliche Lehrer darauf aufmerksam, dass die Durchführung eigentlich für notwendig erachteter außerschulischer Fördermaßnahmen daran scheitere, dass die Eltern die Förderung ablehnten oder dass sie die erforderlichen Schritte (z.B. Anmeldung bei einer Logopädin) nicht durchführten. In anderen Fällen scheitere die außerschulische Förderung an fehlender finanzieller Unterstützung. Auf der anderen Seite gebe es auch einige Eltern, die selbstständig eine gezielte Förderung im Hause durchführten, für die sie von Fachleuten (Lehrer, Arzt, Therapeut) beraten würden.

4.2.3.1.2 Schulische Fördermaßnahmen

Als schulische Fördermaßnahmen gelten solche, die innerhalb der Schule und/oder durch schulisches Personal durchgeführt wurden. Die einzelnen Maßnahmen wurden in folgende Kategorien eingeteilt:

(1) *Ausländerförderung*; dazu zählen die Maßnahmen „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), „Deutsch für Ausländer“ (DfA), „Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ sowie die Förderung deutscher Kinder bei hohem Ausländeranteil in der Klasse;

(2) Förderung durch eine *Schriftsprachberaterin* (intern oder extern);

(3) Förderung durch eine *andere Förderlehrerin*; dazu zählen alle Formen des internen oder externen Förderunterrichts durch eine zusätzliche Speziallehrerin (z.B. LRS-Lehrerin, Sonderpädagogin, Beratungslehrerin);

(4) Förderunterricht durch die *Klassenlehrerin*, der als gezielte Förderung des einzelnen Kindes im Rahmen des Klassenunterrichts , als Gruppenfördermaßnahme (Teilungsstunden, Halbgruppen, binnendifferenzierte Kleingruppen) oder als Förderung des einzelnen Kindes außerhalb des Klassenunterrichts (vor oder nach den Klassenstunden) durchgeführt werden kann.

Tabelle 4.2.3.1.2 zeigt den jeweiligen Anteil der Kinder, denen die einzelnen Maßnahmen zuteil wurden, und die durchschnittliche Wochenstundenzahl.

Tabelle 4.2.3.1.2: Innerschulische Fördermaßnahmen

	Klassen-stufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder	
		Anzahl (%)	W-Stdn. (Ø)*	Anzahl (%)	W-Stdn. (Ø)*
Ausländerförderung (z.B. Deutsch als Zweit-	2	10,1 %	1,9	1,3 %	1,0
sprache, muttersprachlicher Ergänzungsunter-	3	9,1 %	1,3	4,7 %	3,0
richt, Förderung bei hohem Ausländeranteil)	4	6,6 %	1,9	0 %	.\.
Förderung durch Schriftsprachberaterin	2	49,6 %	1,6	12,7 %	1,5
	3	25,5 %	1,4	3,1 %	1,5
	4	24,5 %	1,6	3,4 %	1,0
Förderung durch andere Förderlehrerin	2	30,2 %	1,8	2,5 %	2,0
(z.B. LRS-Lehrerin, Sonderschullehrerin,	3	40,9 %	1,9	3,1 %	1,5
Beratungslehrerin)	4	15,1 %	1,1	0 %	.\.
Förderung durch Klassenlehrerin	2	59,0 %	1,4	12,7 %	1,1
	3	40,9 %	1,1	9,4 %	1,8
	4	37,7 %	1,3	5,1 %	1,0
alle innerschulischen Fördermaßnahmen	2	98,6 %	2,4	22,8 %	1,7
zusammen	3	85,6 %	2,0	20,3 %	2,0
	4	62,3 %	1,9	8,5 %	1,0
Anzahl Schüler	2	139		79	
	3	110		64	
	4	106		59	

* Bei der Berechnung der durchschnittlichen Wochenstunden sind nur die Kinder berücksichtigt, denen die betreffende Fördermaßnahme zuteil wurde.

Im zweiten Schuljahr erhalten fast alle Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten (98,6 Prozent) irgendeine Form der innerschulischen Förderung, jedoch geht dieser Anteil im Laufe der Grundschulzeit deutlich auf 62,3 Prozent in Klasse 4 zurück. Auch der durchschnittliche Umfang der innerschulischen Fördermaßnahmen, den die betreffenden Kinder erhalten, geht von 2,4 auf 1,9 Wochenstunden zurück; die maximale Gesamtstundenzahl für innerschulische Fördermaßnahmen eines Kindes liegt bei 8 Wochenstunden.

Am häufigsten wird die Förderung bei den lernschwachen Kindern durch die Klassenlehrerin selbst durchgeführt (Klasse 2: 59,0 Prozent), und der Anteil der von der Klassenlehrerin geförderten Kinder geht im Laufe der Zeit weniger stark zurück (Klasse 4: 37,7 Prozent) als der Anteil der durch andere Personen geförderten Kinder. Deren Anteil sinkt innerhalb der Erhebungszeit auf etwa die Hälfte: von 49,6 auf 24,5 Prozent bei den Schriftsprachberatern und von 30,2 auf 15,1 Prozent bei anderen Förderlehrern. Auch die Ausländerförderung für leistungsschwache Kinder geht von 10,1 Prozent im zweiten Schuljahr auf 6,6 Prozent in Klasse 4 zurück. Infolgedessen steigt trotz zahlenmäßigen Rückgangs das relative Gewicht der durch die Klassen-

lehrerin selbst erteilten Förderstunden für leistungsschwache Kinder im Laufe der Grundschulzeit deutlich an.

Auch in der Gruppe der leistungsstarken Kinder erhalten im zweiten Schuljahr 22,8 Prozent eine schulische Fördermaßnahme, die im Durchschnitt 1,7 Wochenstunden umfassen. Allerdings sinkt der Anteil der schulisch geförderten Kinder in dieser Gruppe bis zum vierten Schuljahr auf 8,5 Prozent deutlich ab. Nach den Angaben der Klassenlehrer handelt es sich dabei in der Regel um Maßnahmen der sog. Begabtenförderung, d.h., die Kinder erhalten gezielt zusätzliches „Lernfutter“. Am häufigsten geschieht die Förderung der leistungsstarken Kinder durch die Klassenlehrerin selbst (5,1 bis 12,7 Prozent), jedoch auch durch eine Schriftsprachberaterin (3,4 bis 12,7 Prozent). Dies überrascht, da die Aufgabe der Schriftsprachberater eigentlich in der Förderung der leistungsschwachen Kinder besteht. Angesichts der großen Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen sind diagnostische Irrtümer unwahrscheinlich. Ein Grund für die Förderung leistungsstarker Kinder durch die Schriftsprachberaterin könnte sein, dass eine entsprechende Arbeitsteilung mit der Klassenlehrerin besteht.

4.2.3.2 Förderunterricht bei verschiedenen Lehrkräften

Um zu erkunden, hinsichtlich welcher Merkmale sich der Förderunterricht bei verschiedenen Lehrkräften unterscheidet, wurden die Klassenlehrer der zweiten Klassen (nur Welle 94) gebeten, die Gestaltung der schulischen Förderung des einzelnen Kindes stichwortartig zu beschreiben. Um die Antworten auf diese offene Frage etwas zu vereinheitlichen, wurden folgende Unterfragen gestellt: Wer arbeitet mit dem Kind? Wo? Einzeln oder in der Kleingruppe? An welchen Inhalten?

Die Antworten der Klassenlehrer wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierzu wurden zu mehreren Aspekten des Förderunterrichts Kategorien entwickelt, die auf die meisten der Beschreibungen zutreffen.[113]

Da es sich um freie Antworten handelte, wählten die Klassenlehrer in ihren Verlaufsskizzen unterschiedliche Bereiche der Fördertätigkeit aus, so dass nicht von jeder Lehrerin zu jedem Aspekt eine Stellungnahme vorliegt. Infolgedessen können die Antworten nicht unmittelbar miteinander verglichen werden, und die Zahlenangaben weichen teilweise von den Werten der Items mit vorgegebenen Kategorien ab. Insofern kann die Inhaltsanalyse der freien Antworten lediglich als Hinweise auf qualitativ unterschiedliche Trends zwischen den aufgeführten Lehrpersonen gewertet werden, in quantitativer Hinsicht sind die Angaben im Vergleich zu vorgegebenen Antwortalternativen als weniger zuverlässig einzustufen.

[113] An der Ausarbeitung dieser Kategorien wirkten Julia Grunt, Frauke Hoth und Silke Jessen mit.

- Anteil verschiedener Förderpersonen in Klasse 2

Die Anteile der verschiedenen als Förderlehrer tätigen Lehrkräfte, die sich nach den Angaben der Klassenlehrer ergeben, zeigt Tabelle 4.2.3.2.1 in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit. Da sich für die einzelnen Lehrergruppen aufgrund der Beschreibungen keine klar abgrenzbaren Tätigkeitsprofile ergeben, wurden alle fördernden Lehrkräfte außer den Klassenlehrern selbst unter der Rubrik „Förderlehrerin" zusammengefasst.[114]

Tabelle 4.2.3.2.1: Verschiedene Lehrkräfte, die die schulische Förderung durchführen

(Angaben nach den Beschreibungen der Förderpraxis durch die Klassenlehrer)	Anteil der Kinder, die (*auch*) von dieser Lehrkraft gefördert werden	Anteil der Kinder, die *nur* von dieser Lehrkraft gefördert werden
Klassenlehrerin	62,9 %	35,3 %
Förderlehrerin	64,7 %	36,9 %
darunter:		
Schriftsprachberaterin	39,4 %	14,3 %
Kollegin/ Teampartnerin (ohne weitere Spezifikation)	8,4 %	3,4 %
LRS-Lehrerin	7,4 %	4,2 %
Deutsch-als-Zweitsprache-/ D.-f.-Ausländer-Lehrerin	6,5 %	.0 %
Sonderpädagogin	4,9 %	.8 %
Präventionslehrerin	2,5 %	1,7 %
Erzieherin	2,5 %	.8 %
Beratungslehrerin	2,4 %	.8 %
Schulleiterin	.8 %	.8 %
Lehrerin für Haus- und Krankenhausunterricht	.8 %	.0 %
Elternteil	.8 %	.8 %
Anzahl der Beschreibungen	119	119

Die meisten Kinder mit Lernschwierigkeiten werden nicht nur von einer einzigen Lehrperson gefördert. Der Anteil der Kinder, die ausschließlich von der Klassenlehrerin bzw. einer Förderlehrerin betreut werden, beträgt nur 35 bzw. 37 Prozent der Kinder. Daher enthält Tabelle 4.2.3.2.1 sowohl die Angabe, wieviel Prozent der Kinder *ausschließlich* von der betreffenden Lehrkraft gefördert werden, als auch die Angabe, wie viele unter ihnen *auch* von dieser Lehrkraft betreut werden.

Nach den Beschreibungen der Klassenlehrer herrscht in den Grundschulen offensichtlich eine relativ große Vielfalt an Förderprofessionen: insgesamt zehn verschiedene Arten von Speziallehrern teilen sich die Förderstunden, dazu kommen noch Eltern. Die meisten der betreffenden Kinder bekommen (auch) eine Förderung durch die Klassenlehrerin (63 Prozent); ein etwa

[114] Die Tatsache, dass innerhalb dieser Kategorie die Gruppe der Schriftsprachberater anteilmäßig stärker dominiert als nach den Werten in Tabelle 4.2.3.1.2, liegt daran, dass die Beschreibungen des Förderunterrichts nur in der Welle 94 erhoben wurden, so dass sich Unterschiede bei der Zusammensetzung der Teilstichproben hinsichtlich des Anteils der Klassen mit bzw. ohne Schriftsprachberaterin ergeben.

ebenso großer Anteil der Kinder (65 Prozent) wird (auch) von einer Förderlehrerin betreut, darunter am häufigsten von einer Schriftsprachberaterin (39,4 Prozent).

- Förderunterricht bei Klassen- und Förderlehrern

Für die Analyse, ob sich die Förderung durch Förderlehrer von der Förderung durch Klassenlehrer unterscheidet, wurde die Häufigkeit einiger Merkmale des Förderunterrichts, die aufgrund der Beschreibungen erfassbar sind, für beide Lehrergruppen gesondert ausgezählt. Die Verteilungen der Merkmale in beiden Lehrergruppen zeigt Tabelle 4.2.3.2.2.

Tabelle 4.2.3.2.2: Merkmale des Förderunterrichts bei Klassen- und Förderlehrern (Klasse 2)

Angaben in Prozent der betreffenden Kinder, einschließlich Mehrfachnennungen	alle Kinder	Förderung durch Klassenlehrer	Förderung durch Förderlehrer
Zeitpunkt der Förderung			
während des Klassenunterrichts	89,6 %	81,4 %	97,6 %
vor oder nach dem Klassenunterricht	21,9 %	35,7 %	8,5 %
Ort der Förderung			
innerhalb des Klassenraums	63,0 %	58,6 %	67,2 %
außerhalb des Klassenraums	8.4 %	72,9 %	87,7 %
Sozialform der Förderung			
Einzelförderung	28,4 %	22.9 %	33,8 %
Partner-/ Kleingruppenunterricht	76,9 %	82,9 %	71,1 %
Halbgruppen-/ Klassenunterricht (Teilungsunterricht, Teamteaching oder Binnendifferenzierung	49,0 %	39,9 %	57,9 %
Vorgehen bei der Förderung			
eher **flexibel** (je nach Bedürfnis der Kinder und Unterrichtsverlauf), eher **spontan** (nach jeweiligen Situationsbedingungen)	39,8 %	48,6 %	31,3 %
weitgehend **geplant**; setzt **gezielt** bei den Lernständen der Kinder an; **systematische** Durchführung eines Förderprogramms	18,0 %	12,9 %	22,9 %
sowohl **flexibel-spontan** als auch **geplant-gezielt-systematisch**	42,3 %	38,6 %	45,8 %
Inhalte der Förderung			
Inhalte des laufenden Unterrichts: binnendifferenzierende Aufgaben, Hausaufgabenhilfe, Förderung in verschiedenen Bereichen	68,5 %	68,4 %	68,6 %
allgemeine Deutschförderung: Sprache und Gesprächsführung (einschließlich Deutsch für Ausländer)	12,9 %	1.1 %	15,6 %
spezifische schriftsprachliche Förderung: Elementarübungen, Lesen, Rechtschreiben, Textschreiben	44,6 %	48,5 %	4.9 %
psychologische Förderung: Verhaltens-, Konzentrations- und Aufmerksamkeitstraining, Persönlichkeitsförderung; Spielen	4,0 %	5,6 %	2,4 %
Anzahl betroffener Kinder	111	70	72

Da viele Kinder von mehr als einer Person gefördert wurden und bei diesen in unterschiedlicher Weise gefördert worden sein konnten, enthält die Tabelle eine größere Zahl von Mehrfachangaben. Dabei lassen sich teilweise Überschneidungen zwischen verschiedenen Lehrpersonen nicht vermeiden, weil aus den Beschreibungen der Klassenlehrer nicht immer hervorgeht, welche der Angaben sich auf welche von mehreren Förderpersonen beziehen. Infolgedessen erscheinen die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Lehrpersonen eher kleiner, als sie tatsächlich sind.

Die Zahlenwerte in Tabelle 4.2.3.2.2 belegen ein hohes Maß an Vielfalt bei den Bedingungen der Fördermaßnahmen; dies betrifft Zeitpunkt und Ort der Förderung ebenso wie den inhaltlichen Förderbereich und die Vorgehensweise in der Förderung. Entsprechend hoch sind die Überschneidungen zwischen den beiden Gruppen von Lehrkräften sowie zwischen den Kategorien. Trotz dieser Überschneidungen lassen sich bei den Gruppen einige Trends hinsichtlich der Gestaltung des Förderunterrichts erkennen, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinweisen:

- Zeitpunkt der Förderung

Nur relativ wenige Kinder erhalten ihre Förderung außerhalb der Klassenunterrichtszeit (insgesamt 21,9 Prozent). Auch die außerhalb des Klassenunterrichts stattfindende (externe) Förderung findet überwiegend während der Unterrichtszeit statt. Die von den Klassenlehrern selbst durchgeführte Förderung findet deutlich häufiger außerhalb der Zeit des Klassenunterrichts statt als bei den Förderlehrern (35,7 gegenüber 8,5 Prozent). Dies hängt nicht nur mit den organisatorischen Bedingungen der Klassenlehrer zusammen, sondern entspricht auch der von ihnen häufiger geäußerten Auffassung, dass die Förderung lernschwacher Kinder unruhige Bedingungen möglichst meiden sollte (vgl. Abschnitt 4.2.2). Daher betreuen Klassenlehrer die Förderkinder häufiger vor und nach dem Unterricht.

- Ort der Förderung

Von allen Gruppen der Lehrkräfte wird die Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts praktiziert, wobei der Anteil der (auch) extern geförderten Kinder mit insgesamt 80 Prozent gegenüber 63 Prozent (auch) intern geförderter Kinder leicht überwiegt. Relativ gering (nur ca. 10 Prozent) ist der Anteil der Förderung im Gruppenraum. Abgesehen davon, dass manche Klassen nicht über einen Gruppenraum verfügen, ist zu vermuten, dass die Pädagogen in diesem Ort die Nachteile der externen Förderung (Störungen durch Herausnahme aus der Klasse) sehen, ohne dass die Vorteile der externen Förderung (Abschirmen von Störungen in der Klasse) im Gruppenraum genügend zum Tragen kommen. Knapp zwei Drittel der Kinder

erhält seine Förderung stets am gleichen Ort, von den übrigen 37 Prozent erhalten die meisten Kinder (34 Prozent) ihre Förderung sowohl innerhalb wie außerhalb des Klassenunterrichts.

• Sozialform der Förderung

Abgesehen von der Förderung in Form von Teilungsgruppen (Halbgruppen) und als Teamteaching innerhalb des Klassenunterrichts können die Sozialformen Einzel- oder Kleingruppenunterricht unterschieden werden. In etlichen Klassen kommen Formen der Gruppen- und Einzelförderung nebeneinander vor. Die am häufigsten praktizierte Sozialform stellt nach den Beschreibungen der Lehrer die Kleingruppenförderung (einschließlich Partnerarbeit) dar, in der insgesamt 77 Prozent der Kinder betreut werden. Insgesamt nur 28,4 Prozent der Kinder werden (auch) einzeln gefördert, bei Klassenlehrern ist Einzelförderung deutlich seltener als bei den anderen Lehrkräften. Dagegen führen die Förderlehrer ihre Förderung häufiger im Rahmen der Großgruppe durch, was dem stärker auf den gesamten Klassenunterricht bezogenen Förderakzent eines Teils der Förderlehrer entspricht. Der Anteil der Kinder, die in wechselnden Sozialformen gefördert werden, beträgt 41 Prozent, umgekehrt erhalten 59 Prozent der Kinder die Förderung durchweg entweder als Einzel-, als Kleingruppen- oder als Großgruppenförderung.

• Vorgehen bei der Förderung

Die Durchsicht der Kurzbeschreibungen des Förderunterrichts ergibt zwei qualitativ unterschiedliche Vorgehensweisen sowie eine Mischform aus beiden Förderstrategien.

(1) *flexibel-spontane Vorgehensweise*: Das Vorgehen bei der Förderung wird der Förderlehrkraft flexibel je nach den Bedürfnissen der Kinder, je nach Unterrichtsverlauf usw. gewählt. Dabei ergeben sich die Inhalte, die Sozialform und die konkreten Methoden der Förderung relativ spontan aus den jeweiligen Situationsbedingungen in der Klasse bzw. in der Kleingruppe heraus.

(2) *geplant-systematische Vorgehensweise*: Das Vorgehen bei der Förderung wird vorher weitgehend geplant, indem z.B. mit den anderen beteiligten Lehrpersonen vorher Absprachen über die Auswahl der zu fördernden Kinder sowie der Inhalte und Methoden getroffen werden. Häufiger wird von den Klassenlehrern hervorgehoben, dass die Förderung gezielt bei den Lernständen der Kinder ansetzt. Zu diesem Typ werden insbesondere solche Vorgehensweisen gerechnet, bei denen systematisch ein bestimmtes Förderprogramm (z.B. Rechtschreibtraining, Kieler Leseaufbau) durchgeführt wird.

(3) *Mischtyp*: Etliche Klassenlehrer heben hervor, dass das Vorgehen bei der Förderung sowohl dem Typ 1 („flexibel-spontanes Vorgehen“) als auch dem Typ 2 („geplant-ge-

zielt-systematisches Vorgehen“) entspricht. Dieser Mischtyp greift zeitweise Elemente beider Vorgehensweisen auf.

Nimmt man die Kurzbeschreibungen aller Förderungen zusammen, ist der Mischtyp, der beide Vorgehensweisen vereinigt, am häufigsten anzutreffen (43,2 Prozent aller Kinder). An zweiter Stelle steht ein eher spontan-flexibles Vorgehen bei der Förderung (39,8 Prozent aller Kinder), während das geplant-systematische Vorgehen seltener realisiert wird (bei ca. 20 Prozent aller Kinder). Beim Vergleich beider Gruppen ergibt sich dabei ein leichter gegenläufiger Trend:

Klassenlehrer gehen häufiger eher flexibel-spontan vor als die übrigen Förderlehrkräfte, und der Anteil des geplant-systematischen Vorgehens ist bei diesen Kindern geringer (13 Prozent). Der Grund liegt vermutlich darin, dass die Klassenlehrer die Förderung am stärksten an dem selbst moderierten Klassenunterricht orientieren, der sich wiederum häufig nur bedingt längerfristig planen lässt.

Im Unterschied dazu erhalten Kinder, die (auch) durch Förderlehrer betreut werden, häufiger eine geplant-systematische oder eine dem Mischtyp folgende Förderung. Die Förderlehrer gehen demnach offenbar häufiger nach einem bestimmten Förderplan vor, der weniger durch die alltägliche Entwicklung des Klassenunterrichts beeinflusst wird.

• Inhalte der Förderung

Die vielfältigen Angaben der Lehrer zu den Inhalten des Förderunterrichts wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei ergaben sich drei Hauptkategorien, denen die einzelnen Lehrerangaben zugeordnet werden können:

(1) Inhalte des laufenden Unterrichts (z.B. als differenzierende Aufgabenstellungen),

(2) spezifische schriftsprachliche Förderung (z.B. Elementarübungen, Lese- und Rechtschreibübungen)

(3) psychologische Lernhilfen (z.B. Konzentrationsübungen)

Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte bei der Förderung ergeben sich bei allen Gruppen von Lehrkräften relativ geringe Unterschiede. Bei gut zwei Dritteln aller Kinder mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten ergeben sich die Inhalte des Förderunterrichts in erster Linie aus den *Inhalten des laufenden Unterrichts*: Die zu fördernden Kinder erhalten differenzierte Aufgabenstellungen, Unterstützung bei der Wochenplanarbeit, gezielte Anregungen für die Freiarbeit, Hilfen beim Anfertigen der Hausaufgaben. Auch auf die bei etlichen rechtschreibschwachen Kindern vorhandenen Lernschwierigkeiten in anderen Bereichen (v.a. Mathematik) geht die Förderung häufig ein.

Etwa jedes achte Kind mit Lernschwierigkeiten erhält auch eine *allgemeine sprachliche Förderung.* Diese Gruppe umfasst insbesondere jene Migrantenkinder, die wegen noch unzureichender Deutschkenntnisse eine gesonderte Förderung in der deutschen Sprache erhalten.

Eine *spezifische schriftsprachliche Förderung*, die inhaltlich über den laufenden Lehrstoff des Klassenunterrichts hinausreicht, erhalten insgesamt 45 Prozent aller Kinder mit Lernschwierigkeiten. Diese Förderung greift verschiedene Bereiche des schriftsprachlichen Lernens auf und setzt bei den Lernständen der Kinder an. Die Inhalte reichen von *Elementarübungen* (z.B. Laut-Buchstaben-Zuordnung) über Übungen zur *Schreibmotorik* (z.B. Schreibschriftübungen) und gezieltes *Lese- und Rechtschreibtraining* bis zum *Textschreiben*.

Nur sehr wenige Kinder mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten erhalten im Rahmen der innerschulischen Fördermaßnahmen eine gezielte *psychologische Förderung*, die explizit auf die Stabilisierung bzw. Erweiterung der Lernstrategien und des Sozialverhaltens zielt. Dies scheint im Widerspruch zu den Bemerkungen etlicher Lehrkräfte zu stehen, die auf einen Zusammenhang zwischen den schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten und allgemeinen Lern- und Verhaltensauffälligkeiten bei ihren Schülern hinweisen. Vermutlich sind jedoch die meisten Lehrkräfte wohl der Ansicht, dass eine psychologische Stabilisierung im Zusammenhang mit Förderung der schulischen Fertigkeiten erfolgt und nicht einer gesonderten Behandlung bedarf.

Knapp ein Drittel der Kinder (30 Prozent) erhält Förderung in mehr als einem inhaltlichen Bereich, darunter alle Kinder, denen (auch) eine allgemeine Sprachförderung zuteil wird.

Während sich die Daten der Tabelle 4.2.3.2.2 nur auf die Förderung einzelner Kinder im zweiten Schuljahr beziehen, erlauben die Angaben der Schriftsprachberater und Klassenlehrer zur Förderung in den Klassen insgesamt[115] darüber hinaus auch einen Vergleich zwischen verschiedenen Klassenstufen. Beim Vergleich der Angaben in den Klassen aus dem ersten und zweiten Schuljahr deuten sich gewisse Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit dieser Kategorien an: In den zweiten Klassen ergibt sich mit 54 Prozent ein etwas größerer Anteil der Klassen, in denen die Förderinhalte aus dem laufenden Unterricht bestimmt werden, als in den ersten Klassen (38 Prozent). In letzteren wird wiederum häufiger auf eine spezifische schriftsprachliche Förderung hingewiesen als in zweiten Klassen. Dies hängt vermutlich mit der Auffassung zusammen, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten im ersten Schuljahr noch elementare Übungen zum Verständnis der Zusammenhänge benötigen, während sich die Lernprobleme in den späteren Jahren auf viele Aspekte der Schriftsprache beziehen, bei denen die Förderung ansetzen kann.

[115] Siehe Anhang A1 FB KLmSB und FB SB.

4.2.3.3 Förderunterricht bei Kindern mit unterschiedlichem Problemprofil

Um zu überprüfen, inwieweit der schulische Förderunterricht auf die individuellen Besonderheiten der Förderkinder ausgerichtet ist, sollen Gruppen von Förderkindern verglichen werden, die sich hinsichtlich ihrer Lernprobleme deutlich voneinander unterscheiden. Die Abgrenzung solcher Teilgruppen erscheint deshalb schwierig, weil sich die verschiedenen Merkmale der Kinder nach den Einschätzungen der Klassenlehrer weitgehend überschneiden.[116] Nach deren Einschätzungen ergeben sich keine abgrenzbaren Teilgruppen von Kindern, die z.B. „nur" Lese- oder „nur" Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen, da alle schriftsprachlichen Leistungsmerkmale hoch miteinander korrelieren. Daher wurden zwei Gruppierungsmerkmale gewählt, die geeignet sind, größere Gruppen von Kindern mit unterschiedlichen Leistungsprofilen zu unterscheiden: (a) Muttersprache (deutsch bzw. nicht-deutsch), (b) Ausdehnung der Leistungsrückstände (nur schriftsprachliche Lernschwierigkeiten oder auch allgemeine Leistungsprobleme).

4.2.3.3.1 Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache

Da Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, vermutlich häufig auch wegen mangelnder Sprachkenntnisse Lernschwierigkeiten haben, ist zu erwarten, dass diese im zweiten Schuljahr schwerpunktmäßig eine allgemeine Deutschförderung erhalten. Um dies zu überprüfen, wurde die im vorigen Abschnitt dargestellte Analyse der Angaben der Klassenlehrer zu den Inhalten des Förderunterrichts in Klasse 2 getrennt für Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache durchgeführt. Tabelle 4.2.3.3.1 zeigt die jeweiligen Anteile in den beiden Gruppen.

Der größte Unterschied zwischen beiden Gruppen besteht erwartungsgemäß beim Anteil der Kinder, die eine allgemeine Deutschförderung erhalten. Während eine solche Förderung 22,2 Prozent der Migrantenkinder erhalten (meist als Deutsch für Ausländer), trifft dies unter den Kindern mit Deutsch als Muttersprache auf lediglich 3,9 Prozent zu, begründet meist durch einen besonders hohen Ausländeranteil in der Klasse. Auf der anderen Seite sind die Anteile der deutschen Kinder, deren Förderung sich auf die Inhalte des laufenden Unterrichts bezieht und die eine spezifische schriftsprachliche Förderung erhalten, mit 76,6 bzw. 45,5 Prozent jeweils etwas höher als die entsprechenden Anteile unter den Migrantenkindern (61,1 bzw. 39,9 Prozent). Dennoch sind diese Anteile auch unter den Kindern, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, höher als der Anteil der Kinder mit allgemeiner Sprachförderung (22,2 Prozent). Das bedeutet, dass auch für zweisprachige Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen die Förderung im zweiten Schuljahr hauptsächlich an den Inhalten des laufenden Unterrichts bzw. an den spezifischen schriftsprachlichen Inhalten orientiert ist, während eine allgemeine sprachliche Förderung auch für diese Teilgruppe relativ selten durchgeführt wird.

[116] Siehe dazu ausführlich Abschnitt 5.2.

Tabelle 4.2.3.3.1: Inhalte des Förderunterrichts bei leistungsschwachen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache (Klasse 2)*

	alle	Muttersprache	
	Kinder	deutsch	nicht deutsch
Inhalte des laufenden Unterrichts: binnendifferenzierende Aufgaben, Hausaufgabenhilfe, Förderung in verschiedenen Bereichen	71,7 %	76,6 %	61,1 %
allgemeine Deutschförderung: Deutsch für Ausländer, Sprachförderung bei hohem Ausländeranteil	9,7 %	3,9 %	22,2 %
spezifische schriftsprachliche Förderung: Elementarübungen, Lesen, Rechtschreiben, Textschreiben	43,4 %	45,5 %	38,9 %
psychologische Förderung: Verhaltens-, Konzentrations- und Aufmerksamkeitstraining, Persönlichkeitsförderung; Spielen	3,5 %	3,9 %	2,8 %
keine Förderung erhalten	1,8 %	2,6 %	.0 %
fehlende Angabe	8,8 %	9,1 %	8,3 %
Anzahl betroffener Kinder	113	77	36

* Inhaltsanalytische Auswertung der Beschreibungen durch die Klassenlehrer; einschließlich Mehrfachnennungen

Ein Grund hierfür ist, dass ein Teil der Migrantenkinder bereits über ausreichend sichere Deutschkenntnisse verfügt, so dass auch bei ihnen die üblichen Förderinhalte Vorrang haben. Ein anderer Grund – der in den Anmerkungen etlicher Klassenlehrer angeführt wird – ist, dass die betreffenden Migrantenkinder zwar immer noch erhebliche Sprachprobleme aufweisen, jedoch keine geeignete Fördermöglichkeit zur Verfügung steht und sie deshalb keine spezifisch auf ihre Sprachprobleme ausgerichtete Förderung erhalten; bei diesen Kindern kompensiert die schriftsprachliche Förderung die eigentlich erforderliche allgemeine Sprachförderung.

4.2.3.3.2 Kinder mit spezifischen oder allgemeinen Lernschwierigkeiten

Ein Vergleich der verschiedenen Schulleistungen der Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache zeigt, dass der größte Teil dieser Kinder gleichzeitig auch in weiteren Schulfächern Leistungsprobleme hat (siehe Abschnitt 5.2). Von den 113 in die Analyse einbezogenen Kindern, die im zweiten Schuljahr schulische Fördermaßnahmen erhalten, trifft dies nach den Einschätzungen der Lehrkräfte auf 89 Kinder (78,8 Prozent) zu.[117] Es gibt jedoch einen kleineren Teil von Kindern mit schwachen schriftsprachlichen Leistungen, die in anderen Leistungsbereichen keine Lernschwierigkeiten zeigen; von den schulisch geförderten Kindern trifft dies auf 24 (21,2 Prozent) zu.

Wenn die Förderung sich inhaltlich auf die vorfindbaren Leistungsschwierigkeiten bezieht, dann wäre zu erwarten, dass Kinder mit den beiden verschiedenen Schwerpunkten von Lernschwierigkeiten (hier als Problemprofile bezeichnet) mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und von verschiedenen Arten von Lehrpersonen gefördert werden. Es wird daher er-

[117] Der Einteilung liegen die Einschätzungen der allgemeinen Schulleistungen durch die Klassenlehrer zugrunde. Die allgemeinen Schulleistungen eines Kindes werden hier als problematisch gewertet, wenn der Durchschnittswert aller Schulfächer (außer Deutsch) unter 3,0 liegt.

wartet, dass Kinder, die nach Einschätzung der Klassenlehrer ausschließlich schriftsprachliche Leistungsprobleme aufweisen, häufiger ein spezifisches Training erhalten, während die Förderung für die Kinder mit allgemeinen Lernproblemen eher an den Inhalten des laufenden Unterrichts ausgerichtet ist.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Lernschwierigkeiten von Kindern, die auch in anderen Schulfächern Probleme zeigen, gravierender sind und dass diese deshalb häufiger von speziellen Förderlehrern unterrichtet werden, während sich die Klassenlehrer eher der Kinder mit eingegrenzten Lernschwierigkeiten annehmen.

Tabelle 4.2.3.3.2: Förderschwerpunkte und Förderperson bei Kindern mit spezifischen oder allgemeinen Lernsschwierigkeiten

	Kinder mit geringen schriftsprachlichen Leistungen, ..	
	..die **auch in anderen Fächern** Lernschwierigkeiten zeigen	..die **in anderen Fächern keine** Lernschwierigkeiten zeigen
inhaltlicher Schwerpunkt der Förderung:		
Inhalte des laufenden Unterrichts und allgemeine Sprachförderung	70 %	53 %
spezifische schriftsprachliche Inhalte	41 %	58 %
Förderperson:		
Klassenlehrerin	56 %	79 %
Förderlehrerin	89 %	42 %
Anzahl	89	24

- Förderinhalte

Wie Tabelle 4.2.3.3.2 zeigt, ergeben sich bei den inhaltlichen Schwerpunkten der Förderung in den beiden Problemprofilgruppen unterschiedliche Trends: Unter den Kindern, die auch in anderen Schulleistungsbereichen Lernprobleme zeigen, bilden die Inhalte des laufenden Unterrichts zu 70 Prozent den Schwerpunkt der Förderung, und nur 41 Prozent dieser Kinder erhalten eine spezifische Förderung. Dagegen bezieht sich unter den Kindern, die ausschließlich schriftsprachliche Lernprobleme zeigen, die Förderung zu 58 Prozent auf spezifische schriftsprachliche Inhalte, während 53 Prozent dieser Kinder eine allgemeiner ausgerichtete Förderung erhalten. Dies entspricht der Erwartung, denn Kinder, die nicht nur im Lesen und Schreiben Lernprobleme zeigen, benötigen eher in allen Unterrichtsbereichen Unterstützung, während dies bei Kindern, die nach Einschätzung der Lehrer ausschließlich schriftsprachliche Lernschwierigkeiten haben, weniger erforderlich erscheint. Allerdings muss dieser Befund angesichts der geringen Fallzahl in der Gruppe mit spezifischen Lernproblemen mit Vorsicht interpretiert werden.

- Förderlehrkraft

Hinsichtlich der Lehrpersonen ergeben sich ebenfalls unterschiedliche Trends bei den Problemgruppen von Kindern mit Lernschwierigkeiten: Während Kinder, die nur im schriftsprachlichen Bereich Probleme zeigen, häufiger von ihren Klassenlehrern gefördert werden (79 Prozent gegenüber 56 Prozent), wird die Förderung der Kinder, die auch in anderen Schulleistungsbereichen Probleme zeigen, deutlich häufiger (89 gegenüber 42 Prozent) durch spezielle Förderlehrer (Schriftsprachberater, LRS-, Sonderschullehrer, Lehrkräfte für Deutsch für Ausländer u.a.) erteilt.

Die Tatsache, dass Klassenlehrer sich verstärkt solcher Kinder annehmen, die in anderen Leistungsbereichen keine Probleme zeigen, deutet darauf hin, dass diese Kinder vermutlich insgesamt weniger generelle Lernprobleme haben. Denn es kann angenommen werden, dass sich die Klassenlehrer insbesondere um solche Kinder kümmern, die am ehesten „mit Bordmitteln“ gefördert werden können, die die Klassenlehrer alltäglich anbieten können. Das wären vor allem Kinder mit eingegrenzten Leistungsproblemen. Unter den Kindern, die neben Problemen im Lesen und Schreiben auch Leistungsschwierigkeiten in anderen Fächern zeigen, befindet sich vermutlich ein Teil von besonders umfassenden und schwerwiegenden Lernproblemen, so dass bei ihnen eher zusätzliche Förderlehrer in Anspruch genommen werden.

4.2.3.4 Lernerfolg und Effektivität des Förderunterrichts - nach Lehrereinschätzung und nach Testergebnissen

In diesem Abschnitt werden einige Ergebnisse der Effektevaluation dargestellt, die sich auf die von den Klassenlehrern in jährlichen Berichten beschriebene Auswahl von Kindern mit Rechtschreibschwierigkeiten beziehen. Dabei ist die abweichende Zusammensetzung der Analysestichprobe zu beachten: Während sich die bisher dargestellten Analyseergebnisse stets auf die ganze Klasse oder auf einzelne Förderkinder bezogen, die von den Lehrern ausgewählt worden waren, bezieht sich die folgende Analyse auf eine Gruppe von Kindern, die aufgrund von Testergebnissen ausgewählt wurde. Dadurch ergeben sich in einigen Klassen Unterschiede in der Gruppenzusammensetzung gegenüber der Gruppe der tatsächlich geförderten Kinder, die auch die Ergebnisse beeinflussen können. Dies wird durch den Vorteil aufgewogen, dass die hier vorliegende Auswahl von Kindern anhand objektiver Kriterien (Ergebnis in der HSP 1) vorgenommen wurde.

Bei der Überprüfung der Fördereffekte müssen aus methodologischer Sicht einige Aspekte berücksichtigt werden, die einerseits die Befunde relativieren und andererseits ein mögliches Ausbleiben erwarteter Einzelbefunde begründen.

- Bei der Förderung von Kindern handelt es sich um ein hochkomplexes Geschehen, in das nicht nur die unmittelbar in Beziehung tretenden Personen einbezogen sind, sondern das von zahlreichen Umgebungsbedingungen mit beeinflusst wird. Die einzelnen Bedingungen und Merkmale in dem Bedingungsgefüge wirken demnach nicht isoliert, sondern vermittelt und nicht immer transparent (siehe Dörner 1993). Signifikante Effekte einzelner univariater Merkmale sind daher nur dann zu erwarten, wenn diese besonders stark oder unabhängig sind.
- Zwischen den verschiedenen quantitativen und qualitativen Kategorien zur Beschreibung der erfassten Merkmale gibt es häufig fließende Übergänge und Überschneidungen, die Unschärfen bei den Effektanalysen herbeiführen können.
- Im Rahmen der Förderung werden in der Regel nicht einzelne abgrenzbare Maßnahmen durchgeführt, sondern es werden meist zahlreiche verschiedene Maßnahmen gleichzeitig praktiziert, deren Wirkungen sich gegenseitig aufheben, abschwächen oder potenzieren können. So werden von verschiedenen Personen, die mit dem einzelnen Kind arbeiten, häufig unterschiedliche Vorgehensweisen realisiert, die teilweise in Widerspruch zueinander stehen können.

Diese und weitere Gründe können dazu führen, dass erfolgversprechende Vorgehensweisen bei der Förderung mit Hilfe der eingesetzten Erhebungsinstrumente nicht als solche identifiziert werden, ebenso kann nicht ausgeschlossen werden, dass als erfolgreich eingestufte Vorgehensweisen wegen anderer als der in die Analyse einbezogenen Merkmale effizient sind.

4.2.3.4.1 Erfüllung von Erwartungen an den Förderunterricht aus Sicht der Klassenlehrer

Die Klassenlehrer wurden gebeten, auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, in welchem Ausmaß sie ihre Erwartungen an den Förderunterricht für die betreffenden Kinder als erfüllt ansehen. Die Skala reicht von 1 („Erwartungen überhaupt nicht erfüllt“) bis 5 („Erwartungen voll und ganz erfüllt“). Tabelle 4.2.3.4.1 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzungen der Klassenlehrer für die Klassenstufen 2 bis 4. Die Einschätzungen beziehen sich ausschließlich auf den Förderunterricht für die ausgewählten Kinder mit Lernschwierigkeiten. Zum Vergleich enthält die Tabelle zusätzlich die entsprechenden Werte aus der PLUS-Voruntersuchung in den vierten Klassen, die sich allerdings auf den Förderunterricht in den Klassen insgesamt beziehen (siehe May 1994c, S. 88).

Die Mittelwerte der Einschätzungen liegen insgesamt um den Skalenwert 3, d.h., die meisten Klassenlehrer sehen ihre Erwartungen an den Förderunterricht als „teilweise erfüllt“ an. Die mittlere Zufriedenheit mit dem Förderunterricht nimmt allerdings insgesamt vom zweiten zum

vierten Schuljahr (von 3,29 auf 2,90) signifikant ab. Auch die Bandbreite der Einschätzungen wird mit den Schuljahren deutlich geringer, was sich in den sinkenden Werten für die Standardabweichungen zeigt. Dies liegt vor allem daran, dass mit der Zeit deutlich weniger extreme Zufriedenheit und auch weniger extreme Enttäuschung hinsichtlich des Fördererfolgs geäußert werden: In Klasse 2 äußern 21,4 Prozent der Klassenlehrer, dass ihre Erwartungen gar nicht bzw. vollständig erfüllt seien, in Klasse 4 trifft dies nur noch auf 3,6 Prozent der Klassenlehrer zu. Gleichzeitig steigt der Anteil der mittleren Bewertungen von 29,6 Prozent in Klasse 2 auf 55,6 Prozent in Klasse 4. Diese Tendenz zu mittleren Einschätzungen drückt vermutlich die zunehmende Erfahrung der Klassenlehrer aus, dass Förderung „keine Wunder" bewirken kann, und sie orientieren ihre Bewertungen an den veränderten Erwartungen, so dass extreme Bewertungen weniger wahrscheinlich werden.

Tabelle 4.2.3.4.1: Zufriedenheit der Klassenlehrer mit dem Förderunterricht

Klassen-	alle Förderkinder			Förderung nur durch Klassenlehrerin			Förderung nur durch Förderlehrerin			Förderung durch Klassen- u. Förderlehrer			Sign.
stufe	M	s	n	M	s	n	M	s	n	M	s	n	p*
2	3,29	1,23	140	3,24	1,33	34	3,32	1,17	59	3,30	1,25	47	.95
3	3,01	1,16	99	2,78	1,22	27	3,12	1,16	50	3,05	1,09	22	.46
4	2,90	1,06	67	2,88	1,12	21	2,96	1,21	25	2,86	0,85	21	.94
4	3,04	.55	169	Voruntersuchung 1993/94 (1)									

* Irrtumswahrscheinlichkeit bei der statistischen Prüfung der Mittelwertvergleiche (einfache Varianzanalyse).

(1) Die Einschätzungen der Viertklasslehrer beziehen sich auf den Förderunterricht in ihren Klassen insgesamt, nicht auf den Förderunterricht einzelner Kinder.

Ein direkter Vergleich mit den Befragungsergebnissen der Voruntersuchung ist durch die unterschiedliche Bezugsgruppe (einzelne Schüler bzw. ganze Klassen) eingeschränkt, jedoch ergibt sich jedenfalls kein Hinweis darauf, dass die Zufriedenheit der Klassenlehrer mit dem Förderunterricht in der aktuellen Befragung höher wäre - eher im Gegenteil.

Vergleicht man die mittleren Einschätzungen für die Zufriedenheit mit der Förderung bei den verschiedenen Förderlehrkräften, so ergeben sich in allen Schuljahren kaum Unterschiede ($p = .46$ bis $.95$). Lediglich im dritten Schuljahr bewerten die Klassenlehrer den Erfolg der Förderung, den sie selbst durchführten, etwas geringer als die Förderung, die ausschließlich von Förderlehrern oder gemeinsam mit Förderlehrern durchgeführt wird. Der direkte Vergleich zwischen den lernschwachen Kindern, die *nur* von Klassenlehrern oder *nur* von Förderlehrern betreut werden, erweist sich im dritten Schuljahr als signifikant ($p < .04$): Die Zufriedenheit mit der Förderlehrer-Betreuung ($M = 3,20$) ist deutlich höher als die Zufriedenheit mit der Klassenlehrerförderung ($M = 2,62$).

Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass die Klassenlehrer in der Einschätzung ihrer eigenen Fördertätigkeit selbstkritischer sind. Ein anderer Grund für die geringere Zufriedenheit mit

dem eigenen Förderunterricht könnte jedoch auch sein, dass die Klassenlehrer bei fehlender Unterstützung durch eine weitere Lehrkraft keine Entlastung erfahren und deshalb den Nutzeffekt der Förderung geringer einstufen.

- Fördererfolg bei leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern

Vergleicht man die insgesamt 292 Bewertungen, die die Klassenlehrer bezüglich des Fördererfolgs bei den lernschwachen Kindern vorgenommen haben, mit den insgesamt 36 Bewertungen der Förderung für lernstarke Kinder, so ergibt sich ein deutlicher Unterschied: Bei den geförderten Kindern mit hohen Rechtschreibleistungen wird der Fördererfolg durch die Klassenlehrer durchschnittlich deutlich höher (M = 3.67, s = 1,37) eingeschätzt als bei den leistungsschwachen Kindern (M = 3,05, s = 1,13). Zwar ist die Anzahl der geförderten leistungsstarken Kinder relativ klein, jedoch ist der Unterschied in der Erfolgseinschätzung hochsignifikant. Die höhere Erfolgseinschätzung des Fördererfolgs bei den leistungsstarken Kindern entspricht den subjektiven Theorien der Lehrer über die Ursachen für die Entstehung guter und schwacher Schulleistungen (siehe Abschnitt 5.2.6). Danach wird von der Mehrzahl der Lehrer eine größere Wirksamkeit der Schule für die Herausbildung guter Schulleistungen angenommen, während schwache Schulleistungen eher durch Ursachen im Elternhaus bedingt sind. Dieses Ergebnis stimmt auch mit Befunden der Begabtenförderung (Käpnick 1998)) überein, wonach der Erfolg bei der Förderung besonders befähigter Kinder für Pädagogen anscheinend leichter zu erzielen ist als bei Kindern mit Lernschwierigkeiten.

- Gründe für Erfolg oder Misserfolg des Förderunterrichts aus Lehrersicht

Etwa ein Drittel der Klassenlehrer nutzte die Möglichkeit, ihre Einschätzung des Fördererfolgs in Form zusätzlicher Bemerkungen zu begründen. Dabei weisen etliche Lehrer darauf hin, dass für sie als Kriterium für den Fördererfolg nicht nur kognitive Gesichtspunkte (z.B. Lesefertigkeit, Rechtschreibleistung) wichtig seien, sondern darüber hinaus auch Motivation (Lust zum Lernen) und emotionale Gesichtspunkte sowie das Selbstkonzept als Lerner (Selbstvertrauen). Andere Bemerkungen weisen darauf hin, dass manche Kinder zwar durchaus Fortschritte im Lesen und Schreiben gemacht hätten, sie jedoch eine umfassendere Hilfe benötigten. Die angeführten Gründe für Erfolg und Misserfolg des Förderunterrichts lassen sich in zwei Gruppen einteilen: unterrichtsbezogene und kindbezogene Gründe.

Unter den *unterrichtsbezogenen Gründen* werden folgende Argumente aufgeführt:

- Dauer bzw. Häufigkeit des Förderunterrichts
- Ausfall des Förderunterrichts
- Gruppengröße im Förderunterricht

- fachliche Qualität (Kompetenz der Förderlehrkraft, Tauglichkeit der Didaktik)
- Angemessenheit des Förderansatzes (z.B. Kind sollte Deutschunterricht für Migranten statt schriftsprachlichen Förderunterricht erhalten)
- Abstimmung zwischen Klassenlehrerin und Förderlehrerin

Als *kindbezogene Gründe* werden genannt:

- Unterstützung vom Elternhaus
- Lernverhalten des Kindes (Konzentration, Motivation)
- Defizite des Kindes, die durch schulische Förderung nicht gebessert werden können

Es werden deutlich häufiger Gründe für das Ausbleiben des Erfolgs als Gründe für eine erfolgreiche Förderung genannt, daher ergibt sich aus den Bemerkungen eine Art Mängelliste des Förderunterrichts.

4.2.3.4.2 Lernzuwachs nach den Ergebnissen der Rechtschreibtests

Um die Einschätzung des Fördererfolgs durch die Klassenlehrer mit dem objektiv feststellbaren Lernzuwachs im Rechtschreiben vergleichen zu können, werden die Ergebnisse der Rechtschreibtests (Graphemtreffer in der HSP 1 bis HSP 4) herangezogen. Die Bestimmung des Leistungsanstiegs geschah analog der Bestimmung des Lernerfolgs in der Gesamtstichprobe (siehe Abschnitt 1.4): Für alle ausgewählten Kinder werden auf Basis ihrer Testwerte an jeweils zwei Zeitpunkten mit Hilfe der Regressionsanalyse Schätzwerte für die Ergebnisse zum späteren Zeitpunkt berechnet. Die Differenzwerte zwischen diesen Erwartungswerten und den tatsächlich erzielten Ergebnissen in der HSP zum späteren Zeitpunkt kennzeichnen den Lernerfolg der einzelnen Kinder.[118] Es wurden Werte für den Lernzuwachs in den einzelnen Schuljahren sowie für den gesamten Zeitraum von drei Schuljahren berechnet. Tabelle 4.2.3.4.2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Testgesamtwerte und die Werte

[118] Obwohl die einzelnen Jahrgangsversionen der HSP dasselbe Fähigkeitsspektrum erfassen, würde ein direkter Vergleich zwischen den Werten der einzelnen Tests zu Verzerrungen führen, da sich die Punktwerte der einzelnen Jahrgangsstufen aufgrund der sich verändernden Schwierigkeitsgrade unterschiedlich verteilen (vgl. Lienert 1973). Darüber hinaus bewirkt der „Regressionseffekt zum Mittelwert“, dass bei Messwiederholungen in Längsschnittuntersuchungen aufgrund von testbedingten Zufallsschwankungen die statistische Wahrscheinlichkeit, dass der Wiederholungswert eines Kindes sich numerisch in Richtung auf den Mittelwert verändert (also besser erscheint), um so größer wird, je extremer der Ursprungswert ausfiel. (Dies gilt umgekehrt für Kinder mit ursprünglich relativ hohen Werten.)
Durch die regressionsanalytische Berechnung von Schätzwerten werden die unterschiedlichen Werteverteilungen und der Regressionseffekt berücksichtigt, so dass die Ergebnisse derselben Kinder in unterschiedlichen Tests zu verschiedenen Zeitpunkten verglichen werden können. Die Differenzen zwischen den Erwartungswerten und den tatsächlichen Werten aller Kinder in der Gesamtstichprobe ergeben einen Mittelwert von 0. Ein positiver Differenzwert drückt demnach einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs aus, eine negative Differenz bedeutet entsprechend einen geringeren Lernzuwachs als in der Gesamtstichprobe.

für den Lernzuwachs der Auswahlstichprobe sowie die nach Förderpersonen unterschiedenen Teilstichproben.

Am Ende des ersten Schuljahres ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den mittleren Leistungen der drei Gruppen von Kindern, die von unterschiedlichen Lehrkräften gefördert werden. Mit durchschnittlich 32,6 Graphemtreffern zeigen die Kinder, die ausschließlich von den Klassenlehrern selbst gefördert werden, zwar geringfügig höhere Leistungen als die übrigen Kinder, wegen der hohen Binnengruppenstreuungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Mittelwerte sich zufällig unterscheiden, jedoch 53 Prozent. Am Ende des zweiten Schuljahres sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Gruppen höher und erweisen sich als statistisch signifikant ($p = .03$). Zum Ende des dritten Schuljahres steigen die Unterschiede zwischen den Gruppen noch einmal an und sind zu diesem Zeitpunkt hochsignifikant ($p < .01$). Auch am Ende der Grundschulzeit weisen Kinder, die nur durch die Klassenlehrerin gefördert werden, im Durchschnitt noch immer signifikant höhere Leistungen auf als Kinder, die nur bzw. auch durch Förderlehrer betreut werden.

Tabelle 4.2.3.4.2: Rechtschreibleistungen und Lernzuwachs leistungsschwacher Kinder, die von verschiedenen Lehrkräften gefördert wurden

Klassen-	alle Förderkinder			Förderung nur durch Klassenlehrerin			Förderung nur durch Förderlehrerin			Förderung durch Klassen- u. Förderlehrer			Sign.
stufe	M	s	n	M	s	n	M	s	n	M	s	n	p*
Testwerte													
HSP 1	31,8	11,5	139	32,6	11,4	40	32,2	11,6	75	30,6	11,5	57	.53
HSP 2	104,4	19,7	139	110,7	16,7	36	102,8	19,2	79	102,1	21,5	55	.03
HSP 3	154,3	19,1	110	162,6	13,5	32	152,9	18,2	44	149,1	22,1	36	<.001
HSP 4	232,1	24,5	106	239,4	17,4	31	231,4	24,6	42	225,7	28,	33	<.05
Lernzuwachs													
Kl. 1 -> 2	0,00	16,0	139	3,52	14,4	36	-1,83	15,9	75	0,04	17,0	54	.15
Kl. 2 -> 3	0.00	13,8	110	4,69	13,8	32	0,39	12,4	44	-3,95	14,7	36	<.01
Kl. 3 -> 4	0,00	13,0	106	-3,71	16,4	31	1,56	10,5	42	1,08	12,7	33	.20
Kl. 1 -> 4	0,00	12,9	106	3,43	11,1	31	-0,59	13,0	40	-1,76	13,8	33	<.05

* Irrtumswahrscheinlichkeit bei der statistischen Prüfung der Mittelwertvergleiche (einfache Varianzanalyse).

Betrachtet man die Werte des unteren Teils der Tabelle 4.2.3.4.2, die den Leistungszuwachs der Kinder unter Berücksichtigung der Ausgangswerte darstellen, so ergibt sich insgesamt ein deutlicher Trend zugunsten der Förderung durch die Klassenlehrerin selbst: Über alle drei Schuljahre hinweg weisen die Kinder dieser Gruppe die höchsten Zuwachswerte (Mittelwert 3,43) auf. Allerdings fallen die Ergebnisse für die drei Einzelzeiträume unterschiedlich aus. In den beiden frühen Förderzeiträumen (Klasse 2 und 3) ergeben sich für die Gruppe der Kinder, die ausschließlich durch die Klassenlehrerin gefördert werden, höhere Durchschnittswerte für den Lernzuwachs (3,52 und 4,69) als für die anderen Gruppen; im vierten Schuljahr jedoch er-

zielen die Kinder dieser Gruppe relativ den geringsten Zuwachs (-3,71). Im Unterschied dazu verzeichnen die Kinder, die ausschließlich von einer Förderlehrerin betreut werden, im zweiten Schuljahr die geringsten Zuwachswerte (-1,83), aber der mittlere Zuwachs dieser Gruppe steigt im dritten Schuljahr deutlich an (0,39) und erreicht in Klasse 4 den Spitzenwert (1,56) aller Gruppen.

Nach den mit Hilfe objektiver Testergebnisse ermittelten Zuwachswerten erweist sich demnach die Förderung durch die Klassenlehrerin im Durchschnitt als erfolgreicher als die ausschließlich von Förderlehrern oder von Klassen- und Förderlehrerin gemeinsam durchgeführten Förderung. Dies gilt demnach jedenfalls für die frühen Schuljahre, während die Förderung durch Förderlehrer im späteren Zeitraum Vorteile aufweist. Wenn man diese Ergebnisse auf die im Abschnitt 4.2.3.2 beschriebenen Unterschiede im Vorgehen der Mehrzahl der Klassenlehrer und der Förderlehrer bezieht, so wird als Erklärung nahegelegt, dass das unterschiedliche Vorgehen der beiden Lehrergruppen einen Einfluss auf den Lernerfolg der Förderkinder hat. Demnach erweist sich bei jüngeren Kindern ein stärker flexibel-spontan auf die jeweilige Unterrichtssituation bezogenes Vorgehen, das häufiger von Klassenlehrern praktiziert wird, als vorteilhaft. Dagegen bringt zum späteren Zeitpunkt eine geplant-systematische Vorgehensweise eher Vorteile, die von den Förderlehrern häufiger bevorzugt wird.

4.2.3.4.3 Vergleich zwischen „Lernerfolgen“ nach unterschiedlichen Erfolgskriterien

Zwischen den Ergebnissen der Analyse des Lernerfolgs nach den beiden Kriterien Lehrereinschätzung und Testergebnis ergibt sich ein offenkundiger Widerspruch: Nach *Einschätzung der Klassenlehrer* zeigen sich im zweiten und vierten Schuljahr kaum Unterschiede hinsichtlich des Erfolgs der Förderungen durch verschiedene Lehrkräfte, im dritten Schuljahr schätzen sie jedoch den von ihnen selbst erteilten Förderunterricht als weniger zufriedenstellend ein als den Förderunterricht, der von Förderlehrern allein oder mit ihnen gemeinsam durchgeführt wird (vgl. Tabelle 4.2.3.4.1). Nach den *Ergebnissen der Rechtschreibtests* erzielen dagegen Kinder mit Lernschwierigkeiten, die von den Klassenlehrern selbst gefördert werden, einen höheren Lernzuwachs als die übrigen Förderkinder (vgl. Tabelle 4.2.3.4.2).

Um diesen Widerspruch aufzuklären, werden im folgenden Abschnitt die Beziehungen zwischen den beiden Erfolgskriterien analysiert und untersucht, ob sich die Merkmale des Förderunterrichts und der Lernbedingungen der Kinder sich unterscheiden, wenn Förderkinder mit hohem Lernerfolg nach beiden Kriterien ausgewählt werden. Für diese Analyse werden nur die Daten aus den Klassenstufen 2 und 3 herangezogen, da sich der Anteil der mit schulischen Maßnahmen geförderten Kinder im vierten Schuljahr deutlich vermindert und sich damit auch die Zusammensetzung der Förderkinder ändert (vgl. Abschnitt 4.2.3.1.2).

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Diskrepanz zwischen den Erfolgskriterien Lehrerurteil bzw. Testergebnis nicht durch mangelnde Zuverlässigkeit oder mangelnde Gültigkeit der verschiedenen „Messinstrumente“ (Lehrerurteil, Rechtschreibtest) erklären lässt . Denn die Einschätzung der schriftsprachlichen Leistungen durch die Klassenlehrer und die HSP-Ergebnisse korrelieren mit r = .73 (Klasse 2) bzw. r = .81 (Klasse 3) relativ hoch miteinander (siehe Abschnitt 5.2.5). Diese Höhe der Korrelation besagt, dass die Werte beider Instrumente jeweils zwischen 54 und 66 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklären, d.h. sie erfassen im Kern dasselbe Fähigkeitsspektrum. Darüber hinaus sind die Messwerte beider Instrumente in hohem Maße stabil, wie die jeweiligen Interkorrelationen von Klasse 2 nach Klasse 3 von .91 (Lehrereinschätzung) und .87 (HSP) zeigen (vgl. ebd.).

Obwohl demnach beide „Messinstrumente“ (Lehrereinschätzung und Rechtschreibtest) das relevante Fähigkeitsspektrum weitgehend übereinstimmend und zuverlässig erfassen, unterscheiden sich die auf ihrer Grundlage gebildeten Kriterien für die Beurteilung des Lernerfolgs leistungsschwacher Kinder deutlich. Dies belegt auch die Höhe der Korrelationen der beiden Lernerfolgskriterien untereinander sowie mit den Leistungsvariablen in den einzelnen Klassenstufen (siehe Tabelle 4.2.3.4.3).[119]

Die beiden Werte für die Zufriedenheit der Klassenlehrer in den Klassenstufen 2 und 3 korrelieren mit r = .24 nicht signifikant miteinander; das gleiche gilt für die Korrelation der beiden Testwerte für den Lernzuwachs in den Klassen 2 und 3 (r = -.04). Das bedeutet, dass der Lernerfolg in den aufeinander folgenden Klassenstufen nach beiden Kriterien weitgehend unabhängig voneinander ist. Ein relativ hoher oder niedriger Lernzuwachs der geförderten Kinder in Klasse 2 bedingt damit nicht einen ähnlich hohen bzw. niedrigen Lernzuwachs dieser Kinder in Klasse 3. Demgegenüber weist der zweijährige Leistungszuwachs im Rechtschreibtest (von Klasse 1 nach 3) relativ enge Beziehungen zu den einzelnen Werten für den Lernzuwachs in den Klassen 2 und 3 auf (r = .63 bzw. .73). Das bedeutet, dass zum längerfristigen Lernerfolg die Entwicklungen jedes einzelnen Schuljahres beitragen. Zwischen dem Leistungszuwachs im Rechtschreibtest und der Zufriedenheit der Klassenlehrer mit der Förderung ergibt sich jedoch weder im zweiten noch im dritten Schuljahr ein erkennbarer Zusammenhang. Das bedeutet, dass die Zufriedenheit der Klassenlehrer sich offenbar weitgehend an anderen Kriterien, als der Rechtschreibtest erfasst, orientiert und dass infolgedessen Lehrereinschätzung und Rechtschreibtest hinsichtlich des Fördererfolgs andere Kinder und damit vermutlich auch andere Lernbedingungen als erfolgreich ausweisen.

---

[119] Die angegebenen Korrelationen zwischen den einzelnen Kriteriumsvariablen zur Erfassung des Lernerfolgs beziehen sich ausschließlich auf Kinder, die am Ende der Klasse 1 sehr niedrige Werte in der HSP 1+ aufwiesen und ab Klasse 2 aufwärts mindestens ein Jahr lang gefördert wurden. Wegen der mit der Reduzierung der Leistungsbandbreite verbundenen Einschränkung der Wertestreuung fallen die Korrelationen insgesamt niedriger aus als bei der Gesamtstichprobe.

Tabelle 4.2.3.4.3: Interkorrelationen verschiedener Lernerfolgskriterien in Klasse 2 und 3: Lehrerbeurteilung und Rechtschreibtest

		Kriterium für den Lernerfolg				
	Klassen-	Zufriedenheit der KL mit der Förderung		Lernzuwachs nach Rechtschreibtest		
	stufe	in Klasse 2	in Klasse 3	in Klasse 2	in Klasse 3	von 1 nach 3
Lernerfolgskriterium						
Zufriedenheit der Klassenlehrer	1 -> 2		.24	–.04	–.03	–.07
mit der Förderung	2 -> 3	.24			–.10	–.02
Lernzuwachs	1 -> 2	–.04	–.01		–.04	.63**
nach Rechtschreibtest	2 -> 3	.01	–.03	–.04		.73**
	1 -> 3	–.07	–.02	.63**	.73**	
Leistungsmessung						
Lehrerbeurteilung der schrift-	2	.28*	.02	.24*		.26*
sprachlichen Leistungen	3	.17	.08		.34**	.25*
Rechtschreibtest	1	.12	–.24	.10	–.08	.00
(HSP 1 - 3)	2	.02	–.19	.86**	.10	.56**
	3	–.06	–.06	.52**	.74**	.94**

* Signifikanzniveau der Korrelation p < .05; ** Signifikanzniveau p < .01

Die im unteren Teil der Tabelle 4.2.3.4.3 angegebenen Korrelationen zwischen den Erfolgskriterien und ausgewählten Leistungsmessungen zeigen, dass sich die Erfolgsbewertung durch die Klassenlehrer kaum an objektiv erfassbaren Leistungsergebnissen orientiert: Die Zufriedenheit der Klassenlehrer mit dem Fördererfolg korreliert mit den Leistungen im Rechtschreibtest so gut wie überhaupt nicht, und sogar mit der von ihnen selbst eingeschätzten schriftsprachlichen Leistung korreliert die Lehrerzufriedenheit mit .28 nur relativ gering. Dagegen gehen in die mit Hilfe der Rechtschreibtests bestimmten Lernerfolgskriterien definitionsgemäß viel stärker die objektiv erfassten Testleistungen am Ende des Beurteilungszeitraumes ein, wie die jeweiligen Korrelationen von .52 bis .94 zeigen.

4.2.3.4.4 Merkmale des Förderunterrichts und Bedingungen erfolgreich lernender Kinder nach Lehrereinschätzung und nach Testergebnissen

Um die Widersprüche zwischen den Kriterien Lehrerbeurteilung und objektiver Leistungsmessung aufzuklären, werden im folgenden jene Teilgruppen von Kindern mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen verglichen, die nach dem Kriterium Rechtschreibtest einen relativ hohen bzw. relativ niedrigen Lernerfolg aufweisen. Anschließend folgt der Vergleich zwischen jenen Teilgruppen von Kindern, deren Förderung nach der Bewertung der Klassenlehrer die in sie gestellten Erwartungen relativ vollständig bzw. relativ wenig erfüllt haben. Aus dem Ver-

gleich dieser Vergleichsergebnisse sollten sich Hinweise darauf ergeben, welche Merkmale des Förderunterrichts jeweils in die Lernerfolgskriterien eingehen. Die Vergleiche beschränken sich auf die Förderung der Kinder der Welle 94 im zweiten Schuljahr, da über diese Teilstichprobe die meisten Informationen zum Ablauf der Förderung erhoben wurden.[120]

Vergleicht man die in den Tabellen 4.2.3.4.4a und 4.2.3.4.4b zusammengestellten Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen Kindern, die nach dem jeweilige Kriterium einen hohen Fördererfolg verzeichnen, und Kindern, die nach denselben Kriterien geringe Lernfortschritte aufweisen, so findet man einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich (a) auf strukturelle Merkmale des Förderunterrichts und (b) auf Merkmale der Lernerpersönlichkeit und die individuellen Lernbedingungen der Kinder beziehen.[121]

(a) Merkmale des Förderunterrichts im Hinblick auf unterschiedliche Lernerfolgskriterien

- *Organisatorische Bedingungen*: Beim Kriterium Rechtschreibtest ergeben sich keine Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der Fördermaßnahmen, dagegen ist nach dem Kriterium Lehrerurteil der Umfang außerschulischer und innerschulischer Fördermaßnahmen höher, wenn die Förderung durch eine Förderlehrerin erfolgt. Demnach *sind die Klassenlehrer eher der Meinung, dass viel Förderung auch viel hilft* – zumindest, wenn eine andere Person die Förderung durchführt.
  Nach beiden Kriterien haben Kinder mit relativ großem Fördererfolg übereinstimmend einen *geringeren Ausfall des Förderunterrichts*. Mit Ausnahme der Klassenlehrerin selbst trifft dies auf die Förderung durch alle anderen Förderpersonen zu.
- *Sozialform der Förderung*: Hinsichtlich des Ausmaßes an Einzelunterricht ergibt sich ein deutlicher *Widerspruch zwischen beiden Kriterien*: Während nach dem Testkriterium bei Kindern mit größerem Lernerfolg seltener Einzelunterricht durchgeführt wird, erhalten Kinder, die nach Lehrereinschätzung erfolgreich gefördert werden, häufiger Einzelunterricht durch Förderlehrer. Ebenso ist nach Lehrereinschätzung die Sozialform Kleingruppenunterricht bei den durch Förderlehrer erfolgreich betreuten Kindern häufiger.

---

[120] Infolge der relativ geringen Zahl von Kindern in den einzelnen Untergruppen für die folgenden Vergleiche erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für die irrtümliche Annahme eines statistisch signifikanten Unterschiedes zwischen den Mittelwerten der Vergleichsgruppen (sog. Alpha-Fehler). Versucht man diesen zu vermeiden, indem die üblichen Werte für die Signifikanz zugrunde gelegt werden, erhöht sich gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit für das irrtümliche Verwerfen der Annahme eines möglichen Mittelwertunterschieds (sog. Beta-Fehler). Um mögliche unterschiedliche Trends nicht fälschlicherweise zu verdecken, werden in den Tabellen 4.2.3.4.4a und 4.2.3.4.4b auch solche „weichen" Unterschiede aufgeführt, deren Irrtumswahrscheinlichkeit mit bis etwa 30 Prozent oberhalb der üblichen statistischen Signifikanzgrenze liegen. Beträgt die Irrtumswahrscheinlichkeit für den Alpha-Fehler zwischen 20 und 30 Prozent ($p < .30$), so sind die Unterschiede als mögliche Effekte anzunehmen (verbal z.B. als „eher etwas häufiger" o.ä. bezeichnet); zwischen $p = .10$ und $p = .20$ sind die Effekte als „schwach" anzusehen (verbale Bezeichnung: „etwas ..."); Unterschiede mit Irrtumswahrscheinlichkeiten von $p < 10$ werden als erkennbare Effekte angesehen; bei $p < .05$ sind die Unterschiede als deutlich und bei $p < .01$ als sehr signifikant anzusehen.

[121] Zur Operationalisierung und Beschreibung der kindbezogenen Merkmale siehe ausführlich Kapitel 5.2.

Dagegen werden Kinder, deren Lernzuwachs nach Testergebnis hoch ist, häufiger von den Klassenlehrern selbst im Klassenunterricht gefördert.

- *Ort der Förderung*: Nach beiden Lernerfolgskriterien ergibt sich der übereinstimmende Trend, nach dem die Förderung häufiger erfolgreich ist, wenn sie außerhalb der Klasse stattfindet; dies gilt insbesondere für den durch Förderlehrer durchgeführten Förderunterricht.
- *Förderinhalte*: Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung stimmen die Vergleichsergebnisse nach beiden Lernerfolgskriterien dahingehend überein, dass die erfolgreichere Förderung *eher allgemeiner ausgerichtet* ist und sich eher auf *Inhalte des laufenden Unterrichts* bezieht. Die Konzentration auf spezifische schriftsprachliche Inhalte ist bei Kindern, die nach Lehrerurteil erfolgreicher gefördert werden, eher etwas seltener, wenn sie von anderen Lehrkräften betreut werden. In diesem Trend zur allgemeineren Ausrichtung der Förderinhalte drückt sich vermutlich die Tatsache aus, dass die meisten der geförderten Kinder nicht nur im schriftsprachlichen Bereich Lernschwierigkeiten zeigen, sondern auch in mehreren anderen Schulleistungsbereichen.
- *Vorgehen bei der Förderung*: Hinsichtlich des Vorgehens bei der Förderung ergibt sich nach beiden Kriterien ebenfalls ein übereinstimmender Trend: Die Förderung wird bei erfolgreich geförderten Kindern *eher flexibel* angesetzt und geschieht eher mehr oder weniger *spontan*, als dass die Vorgehensweise längerfristig geplant ist und einem systematischen Programm folgt. Dies steht sicher in Korrespondenz zu den eher am laufenden Unterricht orientierten Förderinhalten. Einerseits ist aufgrund der allgemeinen Öffnung des Unterrichts der Verlauf über Tage hinweg oder auch in der einzelnen Stunde stärker durch die nicht langfristig planbare Eigenaktivität der Kinder bestimmt, zum anderen kann der Unterrichtsverlauf der Klasse, an dem sie sich inhaltlich orientieren, für die Förderlehrkräfte kaum vorhergeplant werden. Dieses Ergebnis ist nicht dahingehend misszuverstehen, dass erfolgreiche Förderlehrkräfte nicht planen, sondern vermutlich können erfahrene Lehrer ihre Fördertätigkeit flexibel in das laufende Unterrichtsgeschehen einpassen. Dies ist bekanntlich ein wesentliches Kennzeichen von Experten, die nicht mehr jeden Schritt planen müssen, sondern aufgrund ihrer Intuition scheinbar spontan ihre Entscheidungen treffen (vgl. z.B. Dreyfus/ Dreyfus 1991).

(b) Merkmale des Kindes und seiner Lernbedingungen im Hinblick auf unterschiedliche Lernerfolgskriterien

- *Allgemeine Schulleistungen*: Hinsichtlich der allgemeinen Schulleistungsfähigkeit ergibt sich nach beiden Erfolgskriterien ein gewisser Trend, wonach erfolgreich geförderte Kinder höhere Leistungen zeigen, was für deren höhere allgemeine Lernfähigkeit spricht. Dieser Befund, dass die Prognose für die Förderung günstiger ist, wenn die

[Fortsetzung S. 448]

Tabelle 4.2.3.4.4a: Merkmale des Förderunterrichts und Persönlichkeitsmerkmale ursprünglich leistungsschwacher Kinder, die im zweiten Schuljahr einen hohen Lernzuwachs aufweisen (*Kriterium Rechtschreibtest*)

	alle Förderkinder	Kinder, die gefördert wurden durch	
	mit hohem Lernerfolg	Klassenlehrerin	Förderlehrerin
Umfang der außerschulischen Maßnahmen: Stundenzahl	n.s.	n.s.	n.s.
Umfang der innerschulischen Förderung: Stundenzahl	n.s.	n.s.	n.s.
Ausfall des Förderunterrichts: Einschätzung der Klassenlehrer	geringer (p=.08)	n.s.	eher etwas geringer (p=.31)
Sozialform der Förderung: Einzelunterricht	seltener (p=.09)	seltener (p=.11)	eher etwas seltener (p=.34)
Kleingruppenunterricht	n.s.	n.s.	n.s.
(Halb-) Klassenunterricht	n.s.	häufiger (p=.11)	n.s.
Ort der Förderung: innerhalb der Klasse	n.s.	n.s	etwas seltener (p=.18)
außerhalb der Klasse	n.s.	n.s	etwas häufiger (p=.18)
Förderinhalte: eher allgemein, auf laufenden Unterricht bezogen	eher etwas häufiger (p=.22)	eher etwas häufiger (p=.25)	n.s.
spezifische schriftsprachliche Inhalte	n.s.	n.s.	n.s.
Vorgehen bei der Förderung: eher flexibel-spontan	n.s.	n.s.	n.s.
eher geplant-systematisch	deutlich seltener (p=.04)	n.s.	deutlich seltener (p=.04)
allgemeine Schulleistungen	eher höher (p=.19)	n.s.	n.s.
Lernerpersönlichkeit (Selbstvertrauen, Selbstbild/ Selbsteinschätzung, Belastbarkeit)	deutlich günstiger (p=.01)	günstiger (p=.07)	günstiger (p=.08)
Lern- und Arbeitsverhalten (Motivation, Konzentriertheit, Beteiligung am Unterricht)	n.s.	n.s.	n.s.
Sozialverhalten (Verhalten in der Klassengemeinschaft, Freundschaften)	n.s.	n.s.	n.s.
Regelverhalten	n.s.	n.s.	n.s.
häusliche Unterstützung	n.s.	n.s.	n.s.
Lernerfolg der ganzen Klasse	sehr deutlich besser (p=.000)	sehr deutlich besser (p=.002)	sehr deutlich besser (p=.000)
Anzahl Förderkinder mit hohem Lernerfolg	44	13	31
Anzahl Förderkinder mit geringem Lernerfolg	49	16	31

Tabelle 4.2.3.4.4b: Merkmale des Förderunterrichts und Persönlichkeitsmerkmale ursprünglich leistungsschwacher Kinder, mit deren Fördererfolg die Klassenlehrer hoch zufrieden sind (*Kriterium Lehrerurteil*)

	alle Kinder	Kinder, die gefördert wurden durch	
	mit hohem Lernerfolg	Klassenlehrerin	Förderlehrerin
Umfang der außerschulischen Maßnahmen: Stundenzahl	n.s.	n.s.	höher (p=.09)
Umfang der innerschulischen Förderung: Stundenzahl	n.s.	n.s.	höher (p=.07)
Ausfall des Förderunterrichts: Einschätzung der Klassenlehrer	deutlich geringer (p=.01)	n.s.	deutlich geringer (p=.01)
Sozialform der Förderung: Einzelunterricht	n.s.	n.s.	häufiger (p=.10)
Kleingruppenunterricht	n.s.	n.s.	deutlich häufiger (p=.05)
(Halb-) Klassenunterricht	n.s.	n.s.	n.s.
Ort der Förderung: innerhalb der Klasse	n.s.	n.s	seltener(p=.07)
außerhalb der Klasse	deutlich häufiger (p=.03)	eher häufiger (p=.11)	deutlich häufiger (p=.02)
Förderinhalte: eher allgemein, auf laufenden Unterricht bezogen	eher etwas häufiger (p=.25)	n.s.	häufiger (p=.09)
spezifische schriftsprachliche Inhalte	n.s.	n.s.	eher etwas seltener (p=.31)
Vorgehen bei der Förderung: eher flexibel-spontan	eher häufiger (p=.16)	häufiger (p=.10)	eher häufiger (p=.25)
eher geplant-systematisch	n.s.	n.s.	deutlich seltener (p=.03)
allgemeine Schulleistungen	eher etwas höher (p=.30)	n.s.	deutlich höher (p=.02)
Lernerpersönlichkeit (Selbstvertrauen, Selbstbild/ Selbsteinschätzung, Belastbarkeit)	eher günstiger (p=.13)	n.s.	günstiger (p=.05)
Lern- und Arbeitsverhalten (Motivation, Konzentriertheit, Beteiligung am Unterricht)	günstiger (p=.06)	n.s.	etwas günstiger (p=.16)
Sozialverhalten (Verhalten in der Klassengemeinschaft, Freundschaften)	n.s.	n.s.	n.s.
Regelverhalten	n.s.	n.s.	eher etwas günstiger (p=.29)
häusliche Unterstützung	n.s.	eher höher (p=.13)	n.s.
Lernerfolg der ganzen Klasse	n.s.	n.s.	n.s.
Anzahl Kinder mit hohem Lernerfolg	58	20	38
Anzahl Kinder mit geringem Lernerfolg	40	12	28

Lernprobleme eher umschrieben und eingrenzbar sind, wurde bereits in mehreren Studien bestätigt (vgl. z.B. Zielinski 1978).

- Lernerpersönlichkeit: Nach beiden Erfolgskriterien ergeben sich deutliche Hinweise darauf, dass erfolgreich geförderte Kinder häufiger Persönlichkeitsmerkmale zeigen, die für erfolgreiches Lernen günstig sind, wie Selbstvertrauen, angemessene Selbsteinschätzung oder psychische Belastbarkeit. Insbesondere das Einzelmerkmal „Selbstvertrauen" zeigt bei erfolgreicher lernenden Kindern eine deutlich höhere Ausprägung.
- *Lern- und Arbeitsverhalten*: Bezüglich dieses Merkmalsbereiches ergeben sich nach beiden Lernerfolgskriterien unterschiedliche Ergebnisse: Während nach dem Testkriterium erfolgreiche Kinder keine Vorteile im Arbeits- und Lernverhalten aufweisen, zeigen nach Lehrerurteil erfolgreich geförderte Kinder ein angemesseneres Lernverhalten. Dies gilt insbesondere für das Einzelmerkmal „Beteiligung am Unterricht", das für das Lehrerurteil eine deutlich höhere Bedeutung aufweist.
- Beim *Sozialverhalten* ergeben sich bei beiden Erfolgskriterien keine signifikanten Unterschiede bei Kindern mit höherem bzw. niedrigerem Lernerfolg.
- Beim *Regelverhalten* zeigen sich nach dem Testkriterium keine Unterschiede; hingegen zeigen Kinder, die nach Lehrerurteil erfolgreicher gefördert wurden, eher ein angemesseneres Regelverhalten, wenn sie durch die Schriftsprachberaterin gefördert werden.
- Ähnlich ist es bei der *häuslichen Unterstützung*: Während nach Testkriterium keine Unterschiede erkennbar sind, erhalten nach Lehrerurteil erfolgreiche Kinder eher häufiger häusliche Hilfen.
- Den deutlichsten Unterschied zwischen den Gruppen, die nach den verschiedenen Kriterien erfolgreich gefördert wurden, zeigen sich hinsichtlich des Merkmals *Leistungsentwicklung der ganzen Klasse*[122]: Beim Erfolgskriterium Rechtschreibtest werden erfolgreich geförderte Kinder hochsignifikant häufiger in Klassen unterrichtet, die als ganzes einen relativ hohen Lernfortschritt verzeichnen. Das heißt, dass die lernförderliche Umgebung in der Klasse auch für den Lernfortschritt des einzelnen Kindes einen deutlichen Stellenwert besitzt. Dies trifft auf die Gruppe von Kindern, deren Förderung nach Lehrerurteil besonders zufriedenstellend war, nicht zu.

Zusammenfassung der Vergleiche der Lernerfolgskriterien: Was bewerten Klassenlehrer als Fördererfolg?

Zwischen den Kriterien „Lehrerzufriedenheit mit dem Fördererfolg" und „Lernfortschritt im Rechtschreiben nach Testleistung" ergeben sich kaum Zusammenhänge, obwohl die Leistungs-

[122] Zur Operationalisierung siehe Kapitel 1.

beurteilung durch die Lehrer und die Testergebnisse relativ hoch miteinander korrelieren – also im Kern dasselbe Fähigkeitsspektrum erfassen – und beide eine ausreichend hohe Zuverlässigkeit aufweisen. Demnach orientieren sich die Klassenlehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht kaum an den objektiven Leistungen der Kinder.

Aufschlüsse über die Beurteilungsaspekte, die der Erfolgseinschätzung der Klassenlehrer zugrunde liegen, liefern die Vergleiche von Kindern, die nach Lehrerurteil bzw. Testergebnis erfolgreich gefördert wurden. Dabei zeigen sich insbesondere folgende Diskrepanzen:

- Hinsichtlich der *strukturellen Merkmale der Förderung* betonen Klassenlehrer im Unterschied zum Testkriterium, dass eine erfolgreiche Förderung ...
  - … mehr Förderstunden umfasst – vor allem, wenn die Förderung durch eine andere Lehrperson durchgeführt wird;
  - … eher im Einzelunterricht als in Kleingruppen oder im Klassenverband erfolgen sollte;
  - … durch andere Lehrpersonen besser außerhalb der Klasse stattfinden sollte;
  - … vor allem im dritten Schuljahr bevorzugen Klassenlehrer einen Förderunterricht, der von anderen Lehrkräften durchgeführt wird.
- Hinsichtlich der *Lernerpersönlichkeit* und der individuellen Lernbedingungen betonen Klassenlehrer im Unterschied zum Testkriterium, dass erfolgreich geförderte Kinder ...
  - … eher ein angemessenes Arbeits- und Lernverhalten zeigen, sich insbesondere stärker am Unterricht beteiligen;
  - … eher eine angemessene häusliche Hilfe erhalten;
  - … unabhängig vom Lernfortschritt der ganzen Klasse Lernerfolge erzielen.

Aus dieser Zusammenstellung wird die Tendenz erkennbar, dass Lehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht stärker als das Testkriterium die eigene Entlastung einbeziehen und die Bedingungen für den Lernerfolg stärker individualisieren. Diese Tendenz der Lehrer, bei der Beurteilung pädagogischer Maßnahmen die eigene Entlastung als wesentliches Kriterium einzubeziehen, stimmt mit den Ergebnissen überein, die sich bei der Analyse der Einschätzungen der Klassen- und Förderlehrer über ihre Kooperation ergaben, wonach sich deren Zufriedenheit mit der Kooperation im Klassenzimmer weniger an den messbaren Lernfortschritten der Kinder und der Veränderung des Unterrichts orientiert, sondern stärker mit der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen zwischen den kooperierenden Lehrpersonen zusammenhängt (siehe Abschnitt 4.2.4.5).

4.2.4 Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern

Entsprechend dem Aufgabenprofil der Schriftsprachberater stellt die Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrer den eigentlichen Kernbereich des Förderkonzepts des PLUS dar (siehe Abschnitt 1.3.1). Mit der Einführung des kooperativen Förderunterrichts sollte konzeptionell einer Schwäche der früheren externen Förderpraxis in den Schulen begegnet werden, die nach den Ergebnissen der Voruntersuchung in der mangelnden Bezugnahme zwischen Klassen- und Förderunterricht bestand (vgl. May 1995b). Daher wurden Schriftsprachberater und Klassenlehrer gebeten, ihre Zusammenarbeit zu beschreiben, einige Aspekte der Kooperation im Hinblick auf ihre praktische Bedeutung einzuschätzen und generell Vor- und Nachteile der Kooperation zu skizzieren. Die Einschätzungen der beiden Lehrergruppen werden anschließend in einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Zusammenarbeit sowie mit dem objektiv messbaren Lernerfolg in den Klassen gebracht.

4.2.4.1 Bereiche, in denen Schriftsprachberater und Klassenlehrer kooperieren

Schriftsprachberater und Klassenlehrer wurden in gleicher Weise wie bei den Schulleitern gebeten, mehrere Aufgabenbereiche, in denen nach dem PLUS-Konzept eine Kooperation erwünscht ist, daraufhin einzuschätzen, wie wichtig aus ihrer Sicht eine Kooperation im angegebenen Bereich ist und wie häufig bzw. regelmäßig diese Kooperation im Schulalltag stattfindet.

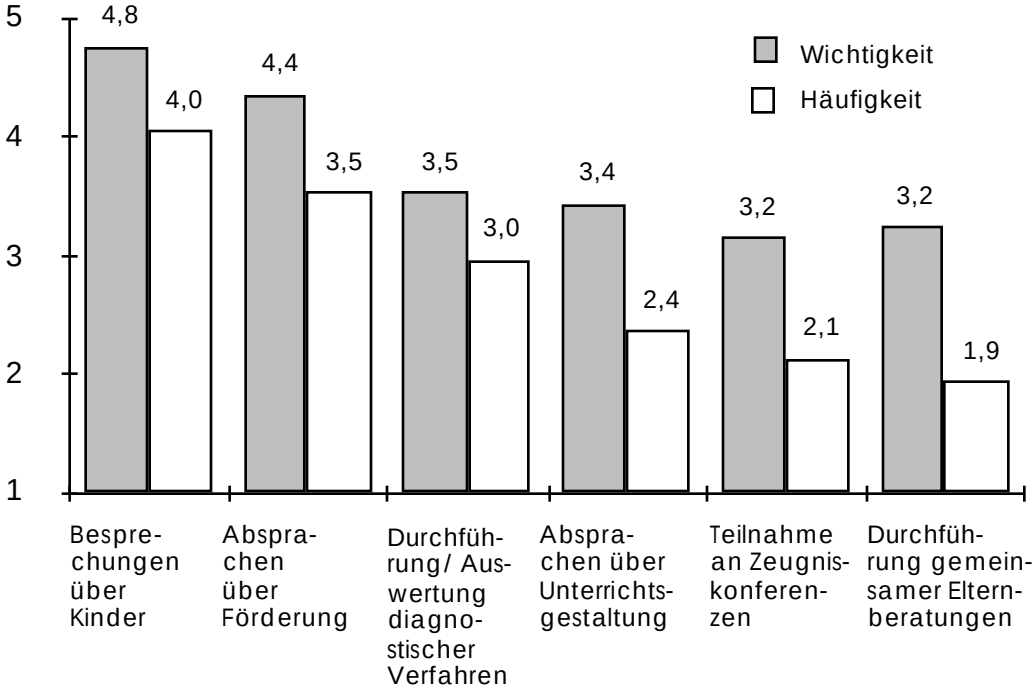
Wie die graphischen Darstellungen in Abbildung 4.2.4.1.1 zeigen, lassen die Ergebnisse beider Gruppen eine weitgehende Übereinstimmung sowohl hinsichtlich der Wichtigkeit als auch der Häufigkeit erkennen.

Wichtigkeit und Häufigkeit der einzelnen Kooperationsbereiche werden in fast derselben Reihenfolge eingeschätzt: Am häufigsten bzw. regelmäßigsten finden „Besprechungen über die Fortschritte der zu fördernden Kinder“ statt. Danach folgen in der Häufigkeit der Durchführung „Absprachen über die Förderung“ sowie „Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren“. Weniger häufig finden „Absprachen über die Unterrichtsgestaltung“ statt, und relativ selten sind die „Teilnahme der Schriftsprachberaterin an Zeugniskonferenzen“ sowie „Durchführung gemeinsamer Elternberatungen“.

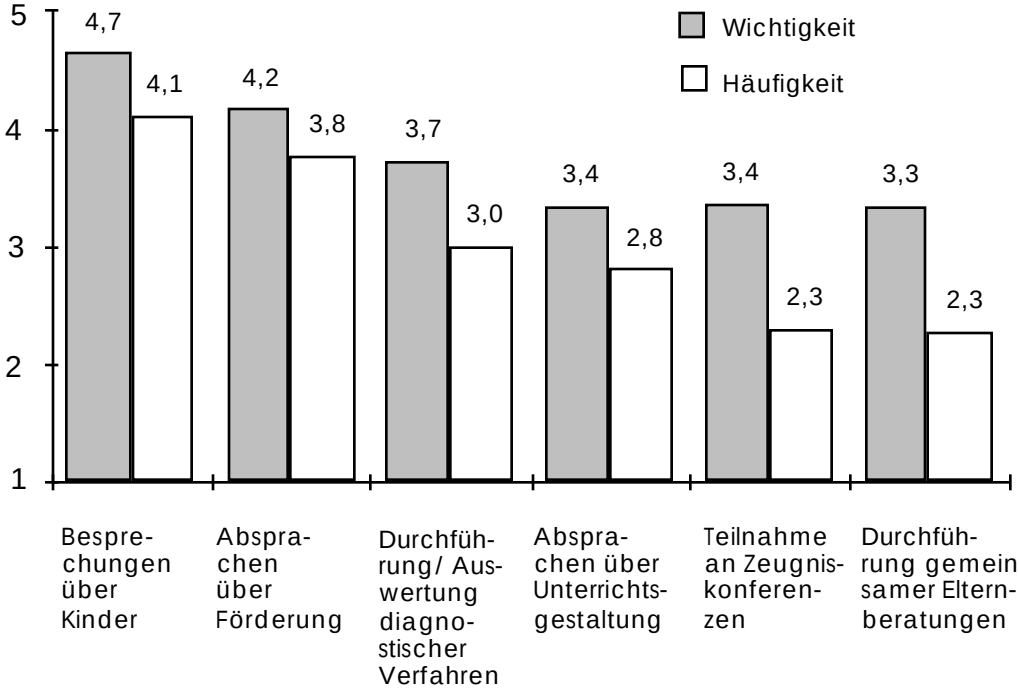
Die *Wichtigkeit* der einzelnen Bereiche wird in beiden Gruppen jeweils höher eingeschätzt als die *Häufigkeit der Realisierung*. Besonders groß erscheint die Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und Häufigkeit bei den Bereichen „Teilnahme der Schriftsprachberater an Zeugniskonferenzen“ sowie „Durchführung gemeinsamer Elternberatungen“.

Abbildung 4.2.4.1.1: Kooperationsbereiche zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern (Wichtigkeit und Häufigkeit)

a) aus Sicht der Schriftsprachberater (SB-Fragebogen, n = 78)



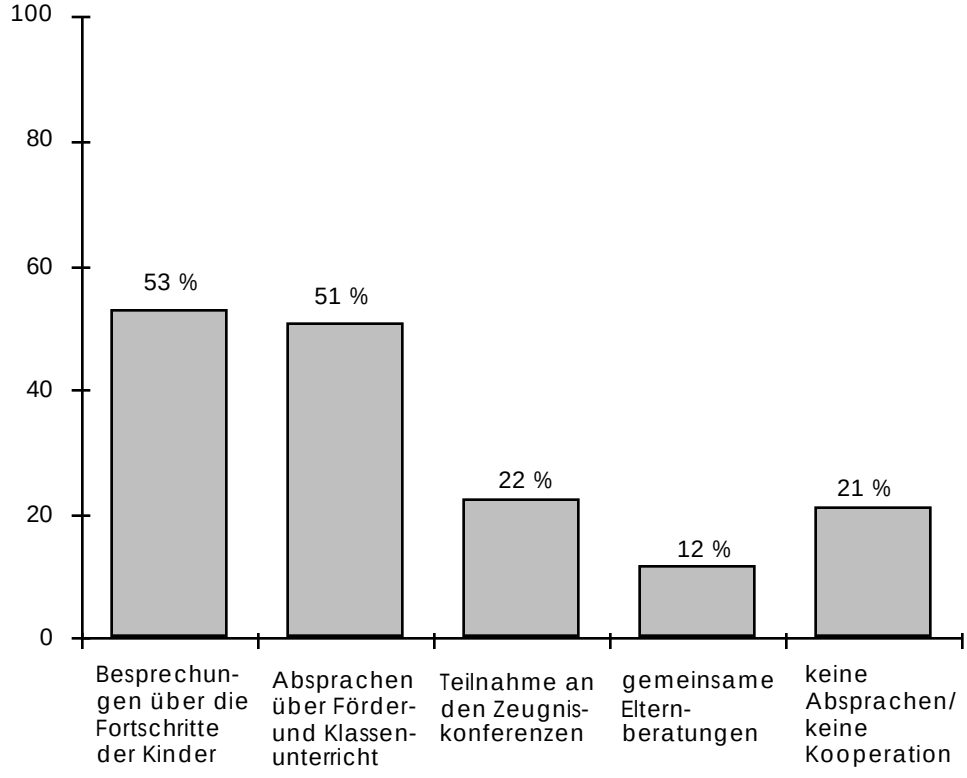
b) aus Sicht der Klassenlehrer (KL-Fragebogen, n = 69)



(1 bedeutet „sehr wenig wichtig“ bzw. „sehr selten/ unregelmäßig“,
5 bedeutet „sehr wichtig“ bzw. „sehr häufig/ regelmäßig“)

Zum Vergleich dazu zeigt Abbildung 4.2.4.1.2 die Einschätzung des Ausmaßes der Kooperation zwischen Klassen- und LRS-Lehrerin, die sich im Schuljahr 1993/94 im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung in der Befragung der Klassenlehrer der vierten Klassen ergab, in denen die LRS-Förderung extern durch LRS-Lehrer durchgeführt worden war (siehe May 1994c, S. 86f). In etwa der Hälfte der Klassen fanden regelmäßige Besprechungen über die Fortschritte der geförderten Schüler und über die Bezugnahme des Förderunterrichts auf den Klassenunterricht statt, in ca. 22 Prozent der Klassen nahm die LRS-Lehrerin an den Zeugniskonferenzen der Förderkinder teil, und in nur 12 Prozent der Klassen gab es gemeinsame Elternberatungen.

Abbildung 4.2.4.1.2: Kooperation zwischen Klassen- und LRS-Lehrerin (Klasse 4, 1993)



Vergleicht man die Ergebnisse beider Studien miteinander, so lassen sich ungeachtet der verschiedenartigen Beurteilungsmaßstäbe erkennbare Unterschiede feststellen. In den zweiten Klassen, in denen Schriftsprachberater tätig sind, zeigt sich generell eine größere Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit von Absprachen zwischen Schriftsprachberaterin und Klassenlehrer. In der Voruntersuchung hatten immerhin ca. 21 Prozent der Klassenlehrer in den vierten Klassen angegeben, sich im abgelaufenen Schuljahr überhaupt nicht mit ihren LRS-Lehrern abgesprochen zu haben.

Weiterhin „Stiefkind“ bei der Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern bleibt offenbar weiterhin die Elternarbeit. Obwohl es zu den offiziellen Aufgaben der Schriftsprachberater gehört, rangiert dieser Arbeitsbereich nach seiner praktizierten Häufigkeit in beiden Erhebungen weit hinten. Auch in der Lehrerfortbildung für angehende Schriftsprachberater wurde dieses Gebiet relativ wenig thematisiert (siehe May & Juchems 1996). Angesichts der Bedeutung, die die Einbeziehung der Eltern in die Förderung der Kinder hat, muss dieser Bereich als Desiderat des PLUS betrachtet werden.

4.2.4.2 Einschätzung der Kooperation durch Schriftsprachberater und Klassenlehrer

Um zu untersuchen, inwieweit die Einschätzung der beiden Partnergruppen verschiedener Aspekte der Kooperation übereinstimmen und wie sie ihre Kooperation insgesamt bewerten, sollten Schriftsprachberater und Klassenlehrer ihre Zusammenarbeit unabhängig voneinander beschreiben. Dazu sollten sie auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, in welchem Ausmaß eine Reihe vorgegebener Aussagen für sie zuträfen.[123] Die Klassenlehrer, in deren Klasse keine Schriftsprachberaterin tätig war, sollten ihre Einschätzungen ggf. auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen beziehen, die in der Klasse Förderunterricht durchführen.[124]

Aufgrund der Antworttendenzen bei den einzelnen Fragen wurden die Ergebnisse in drei übergeordnete Kooperationsbereiche eingeteilt:

(a) Meinungsaustausch und gegenseitige Anregungen
(b) Produktivität und Effektivität
(c) Abgrenzung und Arbeitsteilung
(d) persönliche Bewertung der Kooperationsbeziehung

Da die erfragten Aspekte der Kooperation nicht unabhängig voneinander sind und sie sich teilweise überschneiden, wären auch andere Möglichkeiten für die Einteilung der Einzelaspekte in größere inhaltliche Dimensionen denkbar. Die hier vorgenommene Gliederung wird auch durch die Ergebnisse einer Faktorenanalyse gestützt, mit der die Einzelbereiche auf Grundlage ihrer Interkorrelationen zu solchen übergreifenden Dimensionen zuordnet werden, die möglichst unabhängig voneinander sind.

---

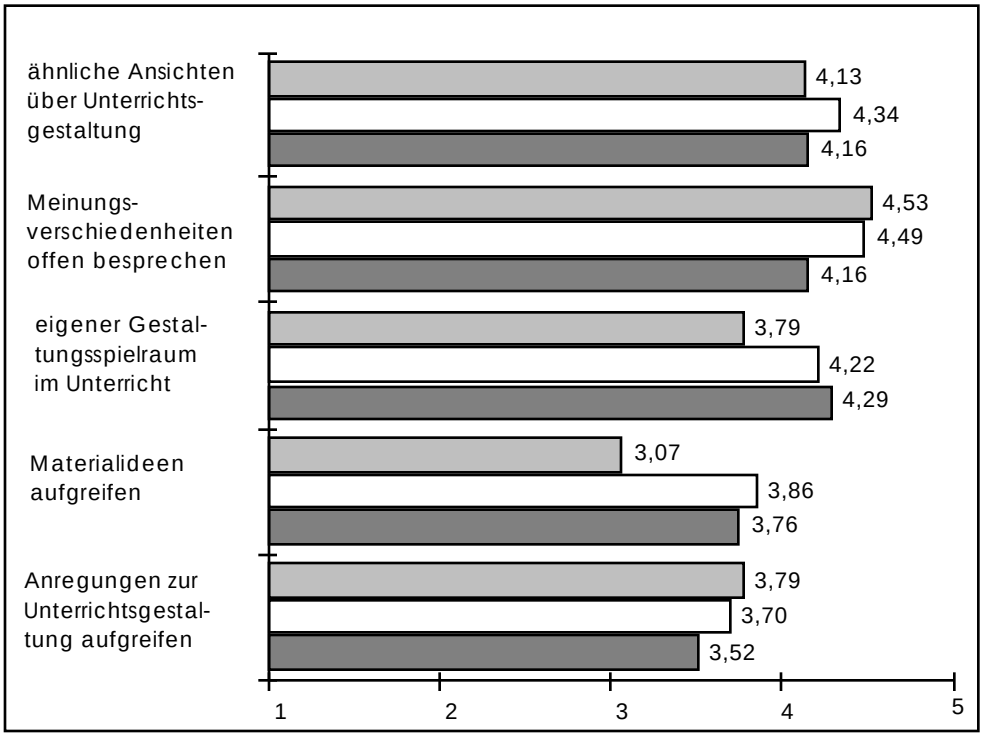
123 Skalenwert 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu“, Skalenwert 5 bedeutet „trifft vollständig zu“. Bei einigen Aussagen wurden die Werte umgepolt, um die Bewertungsrichtung zu vereinheitlichen und damit die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

124 Bei den insgesamt 15 Kooperationspartnern, auf die sich Einschätzungen von Klassenlehrern in Klassen ohne SB beziehen, handelt es sich um vier LRS-Lehrer, 2 Erzieher, eine Sozialpädagogin und acht Fachlehrer.

In den Abbildungen 4.2.4.2 a bis d werden die mittleren Einschätzungen der Kooperation aus der Sicht von drei Gruppen gezeigt. Die verschiedenen Schattierungen der Balken bedeuten:

- Klassenlehrer (KL) aus Klassen ohne Schriftsprachberater (SB) beschreiben ihre Zusammenarbeit mit anderen Förderlehrkräften
- Klassenlehrer (KL) aus Klassen mit Schriftsprachberatern (SB) beschreiben ihre Zusammenarbeit mit den Schriftsprachberatern
- Schriftsprachberater (SB) beschreiben ihre Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern (KL)

Abbildung 4.2.4.2a: Meinungsaustausch und gegenseitige Anregungen



Die meisten Lehrer aller Teilgruppen geben an, in den *Ansichten über die Unterrichtsgestaltung* mit ihren Partnern weitgehend übereinzustimmen. Auftretende *Meinungsverschiedenheiten* können nach Einschätzung aller Gruppen in den meisten Fällen offen besprochen werden. Der *Gestaltungsspielraum* der Unterrichtspartnerin wird ebenfalls überwiegend als ausreichend eingeschätzt. Die Werte liegen hier bei Klassenlehrern in Klassen mit SB und bei Schriftsprachberatern im Durchschnitt etwas höher als bei Klassenlehrern in Klassen ohne SB. Auch das Ausmaß, in dem *Materialideen* der Förderlehrkraft aufgegriffen werden, wird von Klassenlehrern mit SB und von Schriftsprachberatern selbst höher eingeschätzt als von Klassenlehrern in Klassen ohne SB; hier ergeben sich sogar signifikante Unterschiede. Bei der Einschätzung der *Anregungen für die Unterrichtsgestaltung* ergeben sich hingegen keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Abbildung 4.2.4.2b: Produktivität und Effektivität

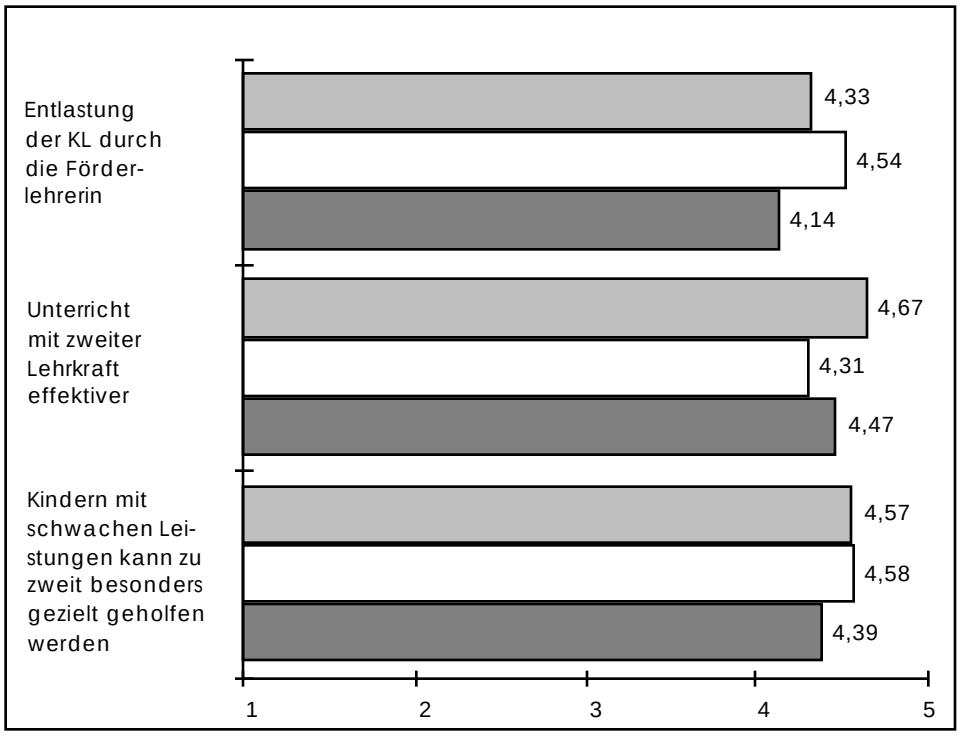
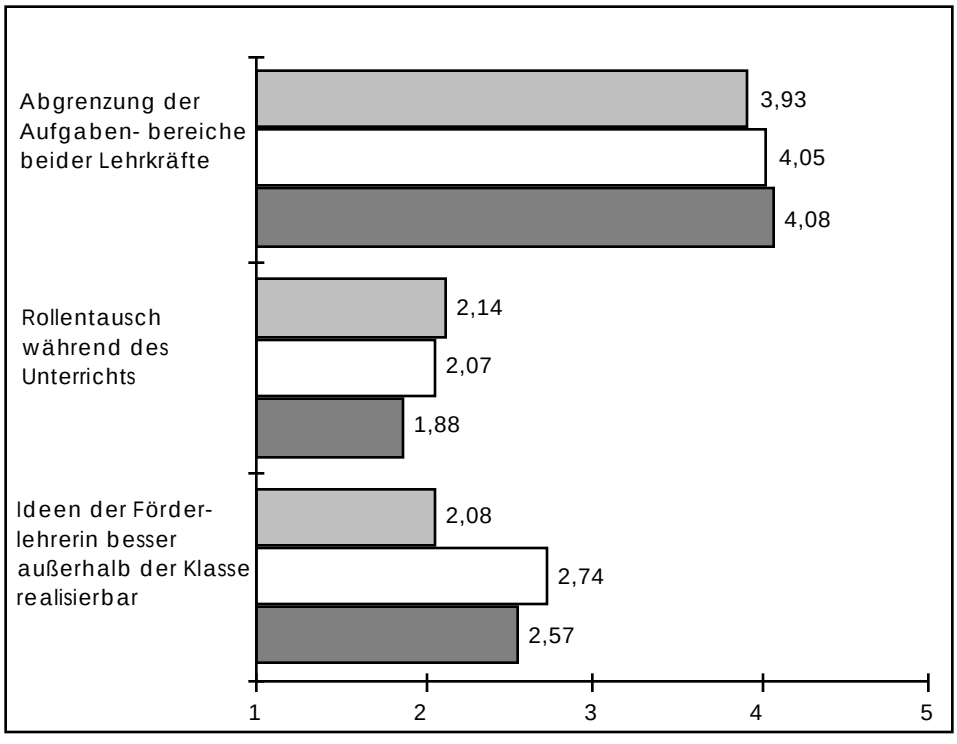


Abbildung 4.2.4.2c: Abgrenzung der Arbeit zwischen den Lehrern



Bei der Bewertung der Produktivität bzw. Effektivität der Kooperation stimmen die Einschätzungen der Gruppen von Lehrkräften weitgehend überein. Alle Einzelaspekte dieser Dimension werden ausgesprochen positiv beurteilt. Bei der subjektiv empfundenen *Entlastung der Klas-*

senlehrer durch die Förderlehrerin zeigen sich ebensowenig Unterschiede zwischen den Gruppen wie bei der Frage, ob der *Unterricht* ohne zweite Lehrkraft möglicherweise *effektiver* sei, und auch bei der Einschätzung der zusätzlichen Möglichkeiten für eine *gezielte Förderung von Kindern mit schwachen Leistungen* zeigen sich ähnlich positive Bewertungen in allen Gruppen.

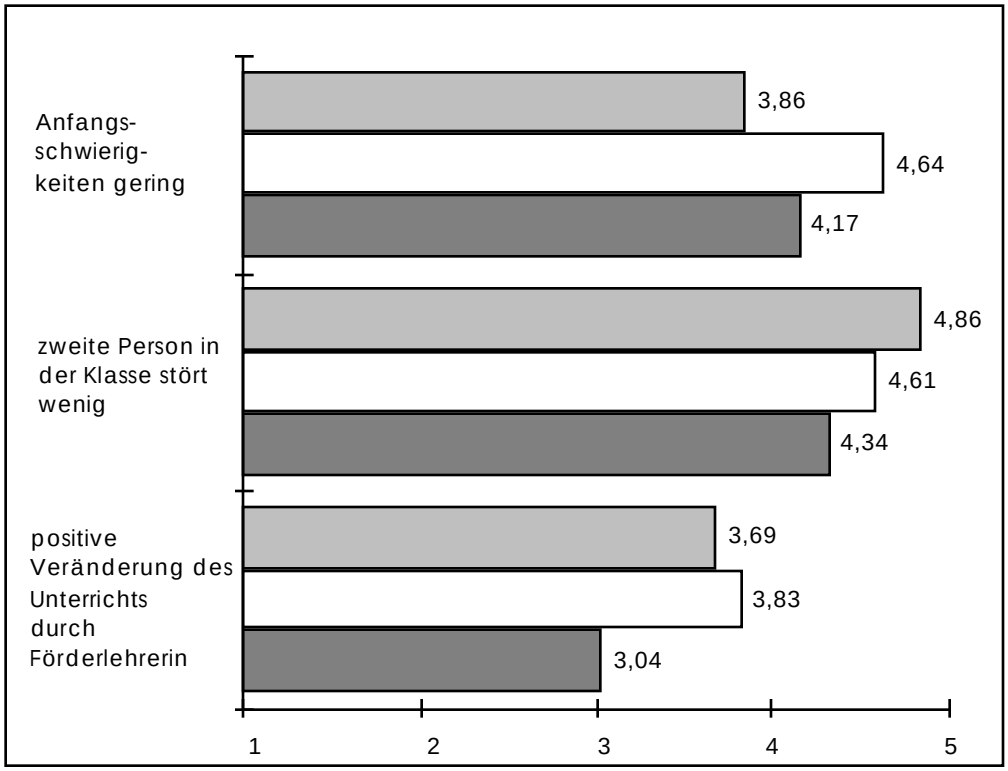
Die Einschätzungen bei den Items, die verschiedene Aspekte der Abgrenzung zwischen beiden Lehrkräften erfassen sollen, zeichnen ein weniger klares Bild als die übrigen Items. Möglicherweise hat die Formulierung der vorgegebenen Aussagen unterschiedliche Interpretationen evoziert: So lässt sich beispielsweise die Aussage „Unsere *Aufgabenbereiche sind klar abgegrenzt*" so interpretieren, dass die beiden Lehrer kaum miteinander bzw. an verschiedenen Orten oder mit anderen Kindern arbeiten; eine andere Lesart wäre, dass die Kooperation beider Lehrkräfte auf klaren Absprachen beruht, so dass Leerlauf und Doppelarbeit vermieden werden. Insofern können die entsprechenden Bewertungen von Lehrern, in deren Klassen die Förderung innerhalb bzw. außerhalb des Klassenunterrichts stattfindet, nicht direkt miteinander verglichen werden, denn in beiden Gruppen kommen gleichermaßen hohe und niedrige Werte für das Ausmaß der Abgrenzung vor. Ein *Rollentausch im Unterricht zwischen Klassenlehrerin und Förderlehrerin* kommt relativ selten vor. Obwohl derartige Unterrichtsarrangements, in denen Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin ihre Funktion in der Klasse wechseln (z.B. indem die Schriftsprachberaterin die Klassenführung übernimmt, damit sich die Klassenlehrerin gezielt um einzelne Kinder kümmern kann), im Rahmen der Fortbildung für die Schriftsprachberater empfohlen werden, kommen sie in dieser Gruppe augenscheinlich nicht häufiger vor als in der Gruppe anderer Förderlehrkräfte. *Auch die Schriftsprachberater behalten demnach die traditionelle Rolle der Förderlehrerin bei, die sich eher einzelnen Kindern zuwendet, während die Klassenlehrerin die Unterrichtsführung für die gesamte Klasse innehat.*

Bei der Frage, ob die Schriftsprachberaterin bzw. eine andere Förderlehrkraft ihre *Ideen außerhalb des Klassenraums eher realisieren* könne als in der Klasse, gehen die Meinungen in allen Gruppen weit auseinander, und es ergibt sich kein signifikanter Unterschied. In allen Gruppen gibt es einen Anteil von ca. einem Viertel der Lehrer, die eine externe Realisierung der Förderideen ausgesprochen bevorzugen, indem sie die entsprechende Aussage mit den Werten 4 bzw. 5 unterstützen.

Bei der persönlichen Bewertung der Kooperationsbeziehung mit der jeweiligen Partnerin zeigen sich größere Streuungen. Hinsichtlich des Ausmaßes der *Anfangsschwierigkeiten* zeichnen die Klassenlehrer in Klassen mit SB ein recht positives Bild, im Durchschnitt werden von ihnen die Anfangsschwierigkeiten als geringer eingeschätzt als in der Gruppe der Klassenlehrer ohne SB. Entgegen anfänglich von verschiedenen Seiten geäußerter Befürchtungen wird das Ausmaß der *Störungen im Unterrichtsablauf durch die zweite Lehrerin* in der Klasse von allen Gruppen als ziemlich gering eingeschätzt. Die Bewertung, ob sich der *Unterricht in der Klasse durch die*

Arbeit der Förderlehrkraft positiv verändert habe, fällt bei den beiden Gruppen von Klassenlehrern im Mittel höher aus als die Bewertung durch die Schriftsprachberater selbst. Letztere zeigen bei der Selbstbewertung ihrer Arbeit möglicherweise eine größere Zurückhaltung. Zwischen den beiden Gruppen der Klassenlehrer (mit bzw. ohne SB) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Abbildung 4.2.4.2d: Persönliche Bewertung der Kooperationsbeziehung



4.2.4.3 Vorteile und Schwierigkeiten der Kooperation

Neben der Bewertung verschiedener Aspekte der Kooperation wurden Klassenlehrer und Schriftsprachberater gebeten, in Stichworten anzugeben, worin sie die größten Vorteile sowie die größten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der Kooperationspartnerin sehen. Diese offenen Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und mehreren übergreifenden Dimensionen mit jeweils mehreren Teilbereichen zugeordnet. Anschließend wurde analysiert, ob in den Gruppen der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater Vorteile und Schwierigkeiten der Kooperation mit gleichen Argumenten belegt werden. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 4.2.4.3, in der einige häufig genannte Aspekte wiedergegeben werden.

Tabelle 4.2.4.3: Vorteile der Zusammenarbeit und Schwierigkeiten bei ihrer Realisierung aus Sicht der Klassenlehrer und der Schriftsprachberater

	Vorteile der Zusammenarbeit	**KL**	**SB**
1	**Professioneller Erfahrungsaustausch** der Pädagogen		
1a	**Austausch über Unterricht**: Lehrkräfte können voneinander lernen, geben sich gegenseitig Anregungen und neue Impulse; Erörterung gemeinsamer Zielsetzungen im Unterricht, Sprechen über Förderinhalte und -strukturen; Unterricht kann gemeinsam reflektiert werden	14	17
1b	**Austausch über Schüler**: gegenseitige Information und gemeinsame Interpretation über allgemeine Entwicklung, Leistungsstand, Verhalten und Persönlichkeit der Kinder; objektiveres Erkennen von Problemen; frühere und sicherere Auswahl der gezielt zu fördernden Kinder, rechtzeitige Einleitung präventiver Förderung	23	36
2	**Gegenseitige Hilfe und Unterstützung**		
2a	**Pädagogische und didaktisch-methodische Unterstützung**: arbeitsteiliges Vorgehen wird ermöglicht (zeitliche und inhaltliche Absprachen); gemeinsames Beobachten („vier Augen sehen mehr als zwei") und Unterstützen bei der Lösung von Problemen im Unterricht; gemeinsame Elternberatung	27	14
2b	**Psychische Entlastung der Lehrerin durch persönliche Unterstützung**: gemeinsame Stressbewältigung, geteilte Verantwortung und gegenseitige Ermutigung; gutes persönliches Verstehen, gleiche Ansichten und Zielvorstellungen, gegenseitige Sympathie, Verständnis, Aufgeschlossenheit; Teamfähigkeit, offener Gedankenaustausch über alle Probleme, allgemein mehr Spaß	34	29
3.	**Verbesserung des (Förder-) Unterrichts**		
3a	**Gezielte Förderung im Unterricht**: Arbeitsteilung ermöglicht individuell ausgerichtete Förderung einzelner Kinder und Kleingruppen; insgesamt kann mehr Aufmerksamkeit für Kinder mit Lernproblemen aufgebracht werden	54	21
3b	**Persönliche Zuwendung für die Kinder**: infolge der **zeitlichen Entlastung** durch die Hilfe der zweiten Lehrkraft gewinnt man mehr Zeit für einzelne Kinder; zudem stehen den Kindern zwei unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten zur Verfügung, so dass es zur besseren Passung bei den Lehrer-Kind-Interaktionen kommen kann	23	25
3c	**Allgemein verbesserte Klassen-Arbeitsbedingungen**: Lern- und Arbeitsatmosphäre ruhiger, konzentrierter und entspannter; effektiverer Unterricht, indem manches ermöglicht wird, was mit einer Lehrperson nicht durchführbar ist	12	4
		n = 74	n = 72

	Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit	**KL**	**SB**
1	**Personelle Schwierigkeiten**		
1a	**Abwehr gegen Einmischung von außen**: KL fühlt sich in ihrer Arbeit gestört, beobachtet und kontrolliert; hat Angst, dass ihre Kompetenz angezweifelt wird	3	15
1b	**Auffassungsunterschiede**: z.B. über Disziplinvorstellungen, Lehrmethode, Führungsstil, Inhalte und Formen des Förderunterrichts, Beurteilung von Schülern; Verständigungsschwierigkeiten, Ablehnung von fachlichen Gesprächen	9	29
2	**Organisatorische Schwierigkeiten**		
2a	**Erhöhter Zeitaufwand für Absprachen**: zuwenig Zeit für inhaltliche und methodische Absprachen und vorbereitende Gespräche; fehlende Koordinationsstunden, insgesamt zu geringer zeitlicher Rahmen	23	56
2b	**Probleme bei der Koordination**: mangelnde Kontinuität der Zusammenarbeit infolge Stundenausfalls, fehlender Raum; Einarbeitungsschwierigkeiten	16	12
3	**Unterrichtliche Schwierigkeiten**: verminderte Effektivität des Unterrichts infolge unterschiedlicher Lehrstile, Unruhe in der Klasse durch die zweite Lehrkraft und durch häufigen Ausfall	3	3
	Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen; Quellen: Fragebögen für KL und SB	n = 92	n = 34

Insgesamt werden in beiden Gruppen deutlich *mehr Argumente* genannt*, die auf Vorteile der Zusammenarbeit* denn auf Schwierigkeiten bei deren Realisierung *hinweisen*. Die insgesamt eher positive Bewertung mit Hilfe der vorgegebenen Antwortkategorien erfährt durch die freie Beantwortung eine Bestätigung. Trotz dieser allgemeinen Tendenz in beiden Gruppen fällt als genereller Unterschied auf, dass unabhängig vom konkreten Inhalt aus der Gruppe der Klassenlehrer relativ häufiger Argumente zu Schwierigkeiten der Zusammenarbeit geäußert werden (92 Äußerungen zu Schwierigkeiten gegenüber 74 Äußerungen zu Vorteilen). Dagegen konzentriert sich die Gruppe der Schriftsprachberater noch stärker auf die Vorteile (72 Stellungnahmen zu Vorteilen, aber nur 34 zu Schwierigkeiten). Diese Tendenzen werden dadurch unterstrichen, dass lediglich 10 Prozent der Klassenlehrer, die auf die entsprechende Frage antworteten, angaben, dass es überhaupt keine Schwierigkeiten gebe, jedoch gaben dies explizit 35 Prozent der Schriftsprachberater an. Hier könnte eine gewisse *Tendenz zur „sozialen Erwünschtheit" bei den Schriftsprachberatern* eine Rolle spielen, was auch Ausdruck einer psychologischen Situation sein könnte, in der eigene Befürchtungen über Risiken und Schwierigkeiten der neuen Rolle dadurch zu kontrollieren versucht werden, indem diese zunächst verdrängt oder positiv gedeutet werden, als eine Art „Pfeifen im dunklen Wald".

Vorteile der Zusammenarbeit

Betrachtet man Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Häufigkeit der Nennungen, so fällt bei den Argumenten für Vorteile der Zusammenarbeit folgendes auf:

- Unter den *Möglichkeiten eines professionellen Erfahrungsaustauschs* werden häufiger Vorteile des Austauschs über Kinder genannt als Vorteile des Austauschs über Unterricht. Von der Gruppe der Schriftsprachberater wird der Austausch über Schüler stärker betont als von Klassenlehrern, was als Hinweis auf die Auffassung der Mehrzahl der Schriftsprachberater gewertet werden kann, ihre Tätigkeit auf die Förderung einzelner Kinder zu konzentrieren und weniger allgemeine Unterrichtsberatung durchzuführen.
- Von den Klassenlehrern wird wesentlich häufiger auf *Möglichkeiten der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung* hingewiesen als von Schriftsprachberatern. Insbesondere Aspekte der Unterstützung bei pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Fragen werden von Klassenlehrern häufiger genannt als von Schriftsprachberatern, was darauf hinweist, dass die konkrete Unterstützung und Entlastung für die Klassenlehrer ein vordringliches Anliegen ist. Hinsichtlich der Aspekte der psychischen Entlastung der Lehrerin durch persönliche Unterstützung zeigen sich hingegen kaum Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen.
- Insgesamt werden von deutlich mehr Klassenlehrern als von Schriftsprachberatern Argumente für die *Möglichkeit der Verbesserung des (Förder-) Unterrichts* genannt. Wäh-

rend sich bei den Argumenten für die verstärkte persönliche Zuwendung für einzelne Kinder keine Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen, wird von der Gruppe der Klassenlehrer deutlich häufiger auf Vorteile hingewiesen, die gezielte Förderung der Kinder im Unterricht durch Kooperation zu optimieren. Nimmt man die Argumente für allgemein verbesserte Klassen-Arbeitsbedingungen hinzu, so werden diese Möglichkeiten von über 60 Prozent der Klassenlehrer genannt, während dies unter den Schriftsprachberatern nur bei knapp einem Viertel der Fall ist.

Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit

Nimmt man die in freien Bemerkungen von Klassenlehrern und von Schriftsprachberatern aufgeführten Argumente für Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit in den Blick, so werden folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Häufigkeit der Nennungen erkennbar (einschränkend muss jedoch bedacht werden, dass sehr viel weniger Schriftsprachberater auf konkrete Schwierigkeiten hingewiesen haben, als dies bei den Klassenlehrern der Fall war, so dass die Argumente der Schriftsprachberater möglicherweise von einer eher besonders kritisch eingestellten Teilgruppe formuliert wurden):

- Auf mögliche *personell bedingte Probleme* wird insgesamt in überraschend geringem Umfang hingewiesen, wenn man die zahlreichen Argumente im Vorfeld der Projektinstallation betrachtet, die von einer großen Abwehr gegen das PLUS wegen der zu erwartenden Schwierigkeiten unter den beteiligten Lehrern ausgingen.[125] Derartige Befürchtungen werden zudem fast ausschließlich aus der Gruppe der Schriftsprachberater heraus geäußert. Hierin drückt sich möglicherweise eine gewisse Projektion in Form der Befürchtung aus, bei der Ausübung der neuen Rolle als integrative Förderlehrerin und Beraterin professionell und/ oder persönlich nicht akzeptiert zu werden.
- Auch *organisatorische Schwierigkeiten* werden relativ häufiger aus der Gruppe der Schriftsprachberater genannt. Während Probleme bei der Koordination eher selten erwähnt werden, wird viel häufiger auf den zu erwartenden höheren Zeitaufwand für Absprachen hingewiesen, der naturgemäß für die Schriftsprachberater stärker als für Klassenlehrer ins Gewicht fällt, da Schriftsprachberater in der Regel mehrere Klassen betreuen.

---

[125] Vgl. dazu May (1995b).
Herausgenommen aus der Analyse wurden die „Integrativen Regelklassen“ (sog. IR-Klassen), in denen verschiedene Lehrkräfte mit wesentlich höheren Stundenanteilen zusammenarbeiten als in den normalen Klassen. Zur Evaluation der IR-Klassen liegt mittlerweile ein ausführlicher Bericht der wissenschaftlichen Begleitung vor (Hinz, Katzenbach u.a. 1990).

- *Unterrichtlich bedingte Schwierigkeiten* werden in beiden Gruppen in verschwindend geringem Umfang direkt als Nachteil der Kooperation von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern erwähnt.

Voraussetzungen für die Kooperation aus Sicht der Lehrer

Vergleicht man die inhaltlichen Argumente, die für Vorteile und Schwierigkeiten angeführt werden, so fällt auf, dass *einige Argumente für beide Pole der Bewertung verwendbar* erscheinen. Dies gilt beispielsweise für die Frage der Belastung bzw. Entlastung durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft in der Klasse: Auf der einen Seite kann dies ein Zuwachs an Arbeitskapazität, Fachwissen und persönlicher Betreuung für die Klassenlehrer, die gesamte Klasse und insbesondere für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sein; auf der anderen Seite kann dies zu zusätzlichem Koordinationsaufwand, zu Missverständnissen und zu gegenseitigen Abwehrreaktionen der Lehrkräfte führen, und Kinder können durch diskontinuierlichen Teamunterricht, durch widersprüchliche Lehrstile und persönliche Ambivalenzen irritiert und beim Lernen behindert werden. Es kommt offenbar weniger darauf an, *ob* eine Kooperation stattfindet, sondern es ist viel wichtiger, *wie* diese gestaltet wird. Entsprechend wird von etlichen Lehrern in ihren Stellungnahmen darauf hingewiesen, dass sich die von ihnen aufgeführten Vorteile der Kooperation nur dann realisieren lassen, wenn zwischen den beteiligten Lehrern eine Atmosphäre des Vertrauens oder der gegenseitigen Sympathie herrscht, es muss ein *Mindestmaß an Teamfähigkeit und gegenseitiger Aufgeschlossenheit* und es müssen einigermaßen *kompatible Vorstellungen über Lehren und Lernen* vorhanden sein, damit die Vorteile der Kooperation in Erscheinung treten können bzw. die auftretenden Schwierigkeiten gemeistert werden können.

4.2.4.4 Zufriedenheit mit der Kooperation

Sowohl Klassenlehrer als auch Schriftsprachberater wurden gebeten, ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Arbeitspartnerin auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen.

Wie die Werte in Tabelle 4.2.4.4.1 zeigen, drücken beide Gruppen insgesamt ein *hohes Maß an Zufriedenheit* aus, wobei der durchschnittliche Wert der Klassenlehrer mit 4,7 noch etwas höher liegt als der Mittelwert der Schriftsprachberater (4,4). Dies ist angesichts der im Vorfeld geäußerten massiven Bedenken gegenüber den Schwierigkeiten der Kooperation zwischen zwei Lehrergruppen mit unterschiedlichem Arbeitsauftrag im Klassenraum (siehe May 1995b) ein bemerkenswertes Ergebnis.

Allerdings korrelieren die Einschätzungen von Klassenlehrern und Förderlehrern hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit nur sehr gering: der Korrelationskoeffizient beträgt

lediglich .24 und ist statistisch nicht signifikant. Dies besagt, dass sich die Zufriedenheit von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern mit der Kooperation offenbar auf unterschiedliche Aspekte ihrer Zusammenarbeit bezieht.

Tabelle 4.2.4.4.1: Zufriedenheit von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern mit ihrer Zusammenarbeit

Angaben in Prozent	KL	SB
1 („sehr unzufrieden“)	1	0
2	2	4
3	6	13
4	13	22
5 („sehr zufrieden“)	78	61
Mittelwert	4,7	4,4
Standardabweichung	0,8	0,9
Anzahl der Angaben	69	77

Quellen: Fragebogen für KL und SB

Zusammenhänge zwischen Gestaltung der Kooperation und der Zufriedenheit

Um zu analysieren, mit welchen Aspekten der gemeinsamen Tätigkeit die Zufriedenheit von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern zusammenhängen, wurden die Werte für die Zufriedenheit mit einigen Einzeleinschätzungen korreliert. Dafür wurden jene Fragebogenitems ausgewählt, die nach Ansicht der meisten Lehrer – wie auch die Konzeptdiskussion des PLUS gezeigt hat – besonders bedeutsam für die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern sind. Die einzelnen Aspekte wurden drei übergeordneten Faktoren zugeordnet.

(1) *Gestaltung der Arbeitsbeziehungen* zwischen den kooperierenden Lehrpersonen: ähnliche Ansichten über die Unterrichtsgestaltung, offen miteinander reden, gegenseitig Spielraum lassen, sich gegenseitig nicht stören

(2) Gestaltung einer *gezielten Förderung* einzelner Kinder mit Lese-Rechtschreib-Problemen: regelmäßige Besprechungen über die Fortschritte einzelner Kinder, gezielte Hilfen geben, Absprachen über die Gestaltung des Förderunterrichts, Entlastung der Klassenlehrer bei der Förderung

(3) *Veränderung des Klassenunterrichts*: Materialideen aufgreifen, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung annehmen und umsetzen, Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts, Veränderung des gesamten Unterrichts in der Klasse

Tabelle 4.2.4.4.2 zeigt die Höhe der einzelnen Korrelationen bei beiden Gruppen.

Tabelle 4.2.4.4.2: Zusammenhang zwischen Aspekten der Kooperation zwischen Schriftsprachberatern und Klassenlehrern und ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

	Höhe der Korrelation bei	
	SB	KL
Gestaltung der Arbeitsbeziehungen		
ähnliche Ansichten von KL und SB über Unterrichtsgestaltung	.68	.52
über Meinungsverschiedenheiten offen miteinander reden	.74	.36
Unterricht der KL lässt genügend Gestaltungsspielraum für SB	.67	.33
KL fühlt sich durch zweite Person in der Klasse (nicht) gestört	.45	.30
kooperative Gestaltung der Förderung		
Häufigkeit: Besprechungen über die Fortschritte der Kinder	.53	.48
Kindern mit schwachen Leistungen gezielt helfen	.27	.40
Häufigkeit der Absprachen über die Gestaltung der Förderung	.42	.24
Entlastung der KL	.06	.34
Veränderung des Klassenunterrichts		
Materialideen der SB werden von der KL aufgegriffen	.50	.47
SB-Anregungen zur Unterrichtsgestaltung werden von KL aufgegriffen	.48	.35
positive Veränderung des Unterrichts der Klasse durch SB-Tätigkeit	.22	.40
der Unterricht ist zu zweit effektiver	.17	.24
Häufigkeit: Absprachen über die Gestaltung des Unterrichts	.34	.09

Quellen: Fragebogen für KL und SB

Der Vergleich beider Gruppen hinsichtlich der Höhe der einzelnen Korrelationen zeigt, dass die Werte bei den Schriftsprachberatern insgesamt stärker streuen.

- Die engsten Zusammenhänge mit der Zufriedenheit mit der Kooperation weisen in der Gruppe der *Schriftsprachberater* die Aspekte der *Beziehung zwischen den Lehrpersonen* auf. Bei den *Klassenlehrern* hingegen fallen die Korrelationswerte hinsichtlich dieses Bereichs insgesamt nicht höher aus als die Korrelationen mit Merkmalen der beiden anderen Faktoren.
- Unter den Aspekten der Kooperation, die sich auf die Gestaltung eines gezielten *Förderunterrichts für einzelne Kinder* beziehen, korrelieren bei den Schriftsprachberatern jene Items höher mit ihrer Zufriedenheit, die Besprechungen über die Förderung bezeichnen. Bei den Klassenlehrern hingegen zeigt sich ein engerer Zusammenhang mit der Zufriedenheit eher mit den Items, die reale Ergebnisse der Förderung aufgreifen.
- Eine ähnliche Tendenz deutet sich bei den Werten für die Korrelation zwischen Aspekten der *Gestaltung des Klassenunterrichts* und der Zufriedenheit an: Bei den Schriftsprachberatern fallen die Korrelationen mit jenen Items höher aus, die den Austausch von Ideen und Anregungen betreffen. Bei den Klassenlehrern hingegen korrelieren jene Items höher, die für eine positive Veränderung des Unterrichts stehen.

Insgesamt deutet sich damit ein Trend an, nach dem die *Zufriedenheit der Schriftsprachberater* mit der Kooperation *stärker durch die persönliche Beziehung zwischen den beiden Lehrpersonen bestimmt* wird; für die *Zufriedenheit der Klassenlehrer* hingegen scheinen die *effektive Förderung sowie eine positive Veränderung des Unterrichts* einen relativ *höheren Stellenwert* zu haben.

Wenn man das Ausmaß der Zufriedenheit als einen Gradmesser für den subjektiven Erfolg der Tätigkeit interpretiert, so wird dieser bei den Schriftsprachberatern v.a. durch die Beziehung zwischen KL und Schriftsprachberatern bestimmt, für die Klassenlehrer dagegen stärker durch die Gestaltung der gezielten Förderung.

• Vorschläge zur weiteren Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern

Um zu erkunden, welche Anliegen und Vorschläge die Lehrer für die zukünftige Verbesserung der Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern vorbringen, wurden sie gebeten, den folgenden Satz zu ergänzen: „Für meine Zusammenarbeit mit der Schriftsprachberaterin (bzw. Klassenlehrerin) wünsche ich mir, dass ...“. Bei 70 Prozent der Fragebögen lagen entsprechende Fortsetzungen vor, aus denen sich 128 auswertbare Vorschläge ergaben. Die einzelnen Vorschläge wurden Kategorien zugeordnet, die sich auf Wünsche für die Gestaltung des (Förder-) Unterrichts bzw. den inhaltlichen Austausch mit dem Arbeitspartner und auf Wünsche nach besserer Stundenausstattung beziehen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass die meisten Klassenlehrer und Schriftsprachberater recht zufrieden mit der bisherigen Kooperation sind. Unterschiedliche Tendenzen bei Klassenlehrern und Schriftsprachberatern konnten nicht festgestellt werden.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

- *30 Prozent* der Antworten bringen explizit zum Ausdruck, dass die bisherige (als erfolgreich eingeschätzte) *Zusammenarbeit fortgesetzt* werden soll.
- Unter den Wünschen nach Veränderung dominieren mit *62 Prozent* Forderungen nach besserer materieller Ausstattung des Projekts: *mehr Förderstunden*, um die Kontinuität der Förderarbeit langfristig zu sichern; *mehr Zeit für Gespräche*, Planung, Absprachen, Einrichtung einer Beratungsstunde.
- *Jeweils 13 Prozent* der Antworten lassen sich als Wünsche nach inhaltlicher Veränderung interpretieren:

  (a) *Verbesserung der Zusammenarbeit* selbst (mehr offenen Austausch und fachliche Gespräche über den Unterricht und die Kinder, mehr Interesse für gemeinsames Analysieren und Überwinden von Schwierigkeiten, mehr Anregungen)

(b) Wünsche nach *Veränderung des Unterrichts* (Kompatibilität bzw. Angleichung des Unterrichtsstils, Abstimmung der Lehrziele; flexiblere Unterrichtsgestaltung, Öffnung des Unterrichts)

Auch nach diesen Ergebnissen werden die bei Einrichtung des PLUS vielfach geäußerten Befürchtungen, dass die Kooperation zwischen Klassenlehrern und Schriftsprachberatern in vielen Fällen zu unüberwindbaren Schwierigkeiten führen würde, durch die Einschätzungen der meisten der betroffenen Lehrkräfte nicht bestätigt. Insbesondere die (auch im Jahreskurs häufiger thematisierte) Sorge, dass die integrative Fördertätigkeit von Schriftsprachberatern durch mangelnde Offenheit des Unterrichts der Klassenlehrer verhindert würde, scheint nach den bisher ausgewerteten Erfahrungen der praktisch tätigen Schriftsprachberater nur in wenigen Fällen berechtigt zu sein.

4.2.4.5 Zusammenhang zwischen Merkmalen der Kooperation der Lehrkräfte und dem Lernerfolg in der Klasse

Um die korrelativen Beziehungen zwischen der Einschätzung der Kooperation von Klassen- und Förderlehrern mit den Variablen für die schriftsprachliche Leistungen, die Motivation der Schüler und den Lernfortschritt in der Klasse zu ermitteln, wurden die Einschätzungen von Klassenlehrern und Förderlehrern, die sich auf dieselbe Klasse beziehen, zu mittleren Einschätzungen der Kooperation in den betreffenden Klassen zusammengefasst. Tabelle 4.2.4.5 zeigt die Werte für die linearen Korrelationen zwischen verschiedenen Variablen der Kooperation von Klassenlehrern und Förderlehrern und den Variablen für Leistung und Lernerfolg in den Klassen. Die Variablen wurden nach den Ergebnissen einer Faktorenanalyse gruppiert, in der die oben in Tabelle 4.2.4.4.2 aufgeführten Dimensionen bestätigt wurden. Entsprechend sind in Tabelle 4.2.4.5 neben den Korrelationskoeffizienten für die Einzelvariablen auch die Korrelationen für die drei zusammenfassenden Faktorwerte aufgeführt. Als zusätzliche Dimension ergibt sich in der Faktorenanalyse die Dimension „Abgrenzung der Aufgabenbereiche“, auf der nur die gleichnamige Einzelvariable hohe Faktorenladungen aufweist; die Korrelationen für diese Dimension werden daher in Tabelle 4.2.4.5 gesondert angegeben.

Die meisten Korrelationskoeffizienten in Tabelle 4.2.4.5 sind statistisch nicht signifikant. Dies gilt vor allem für die Variablen für Leistung und Lernerfolg. Das weist darauf hin, dass das Ausmaß der Kooperation und die Bewertung durch Klassenlehrer und Schriftsprachberater in der hier erfassten Weise nur in relativ geringem Maße mit schriftsprachlicher Leistung und Lernerfolg in der Klasse zusammenhängen. Die Richtung der Korrelationen ist bei einem Teil der Koeffizienten negativ, d.h. das von den Lehrern beurteilte Ausmaß der Kooperation steht eher in einem umgekehrten Zusammenhang zu Leistung und Lernerfolg in der Klasse.

Tabelle 4.2.4.5: Korrelationen zwischen Kooperation von Klassenlehrern und Förderlehrern und Leistung, Motivation und Lernerfolg in der Klasse

	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation(1)			Lernerfolg in der Klasse(2)		
Bedingungsvariablen (3)	RS1-4	TK1-4:	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Gestaltung der Arbeitsbeziehungen						
• ähnliche Ansichten über die Unterrichtsgestaltung	-.09	.06	-.09	.06	.04	-.15
• Meinungsverschiedenheiten offen besprechen	-.02	.14	-.01	.30*	.23	-.13
• eigener Gestaltungsspielraum im Unterricht	-.22	-.11	.00	-.07	-.02	-.27**
• zweite Person in der Klasse stört wenig	.01	.20	-.16	.02	-.16	-.03
positive Bewertung der Arbeitsbeziehungen (4)	-.14	.10	-.12	.13	.09	-.21*
kooperative Gestaltung der Förderung						
• Besprechungen über Schüler	-.11	.10	.38*	-.04	-.04	-.14
• zu zweit schwachen Kindern gezielt helfen	-.12	.09	.06	.12	.14	-.08
• Absprachen über die Förderung	.12	.21	.26*	-.14	-.21*	.00
• Entlastung der Klassenlehrerin	-.03	.19	.12	.13	.15	-.01
Intensität der kooperativen Förderung (4)	-.03	.21	.36**	.00	-.01	-.04
Kooperation im Klassenunterricht						
• Materialideen der Partnerin aufgreifen	-.12	-.03	.04	-.07	-.01	.02
• Anregungen zur Unterrichtsgestaltung aufgreifen	-.11	-.04	.07	-.03	.06	-.09
• positive Veränderung des Unterrichts	-.03	.11	-.19	-.03	-.05	-.05
• Unterricht zu zweit effektiver	.10	.17	-.15	.07	-.02	-.14
• Absprachen über gemeinsamen Unterricht	-.22	.15	.08	-.10	.04	-.09
Ausmaß der Kooperation im Klassenunterricht (4)	-.10	.11	.12	.01	.10	-.23*
Abgrenzung der Aufgabenbereiche	.03	-.21	-.26*	.06	.25*	.01
Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit						
Zufriedenheit der Klassenlehrerin	.09	.20	-.11	.11	.03	-.01
Zufriedenheit der Schriftsprachberaterin	-.11	.04	.15	.09	.03	-.37**

(1) Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

(2) Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

(3) Die Einschätzungen von KL und FL zur Wichtigkeit und/oder zur Häufigkeit der Kooperation wurden zusammengefasst.

(4) Faktorwert, errechnet aus der Faktorenanalyse aller Einzelitems des betreffenden Faktors.

Hingegen korreliert die Variable Motivation und Selbstbild der Schüler mit einigen Aspekten der Lehrerkooperation signifikant positiv. Dies weist darauf hin, dass die Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrern in der Klasse sich vermutlich eher auf die – nach Wahrnehmung der Kinder – motivierende Gestaltung des Unterrichts ausrichtet und weniger auf die Förderung von messbarer Leistung. Dies gilt offenbar insbesondere für die Schriftsprachberater, bei denen sich eine eher positive Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit der Kooperation und der Motivation der Schüler ergibt, jedoch eine hochsignifikant negative Beziehung zum Lernfortschritt im Bereich Textkompetenz. Dieser Zusammenhang zeigt sich demgegenüber nicht bei den Klassenlehrern, bei denen sich überhaupt keine signifikante Korrelation zwischen

der Zufriedenheit mit der Kooperation und den Variablen für Leistung, Motivation und Lernerfolg ergibt.

Eine Sonderstellung innerhalb der Items für die Einschätzung der Kooperation nimmt die Variable „*Abgrenzung der Aufgabenbereiche beider Lehrkräfte*“ ein, die mit dem Lernerfolg der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten positiv korreliert, deren statistische Beziehung mit der Motivation der Kinder jedoch negativ ausfällt. Dies unterstreicht indirekt die Annahme, dass die Kooperation der Lehrkräfte innerhalb des Unterrichts sich eher positiv auf die Akzeptanz des Unterrichts durch die Kinder auswirkt, während eine Abgrenzung der Lehrkräfte untereinander (ebenso wie ein offenes Austragen von Meinungsunterschieden) sich eher positiv auf die Lernergebnisse auswirkt, jedoch von den Kindern eher als weniger angenehm beim Lernen erlebt wird.

4.2.5 Förderunterricht in der Schule aus Sicht der Förderkinder

Die bisher berichteten Einschätzungen des Förderunterrichts wurden aus Lehrersicht (Klassenlehrer, Schriftsprachberater und Schuleiter) vorgenommen. Letztlich orientiert sich jedoch auch die Beurteilung der Lehrkräfte an den Lerninteressen der Schüler, so wie diese von ihnen interpretiert werden. Daher soll im Folgenden die Lehrersicht auf den Förderunterricht durch die Sichtweise der betroffenen Schüler selbst ergänzt werden. Dies erscheint auch deshalb sinnvoll, da in früheren Arbeiten über die subjektive Wahrnehmung der Förderkinder und ihre emotional-motivationale Befindlichkeit im Förderunterricht wiederholt ohne empirische Überprüfung spekuliert wurde (z.B. Lambrich & Metze 1977; Grüttner 1980; Knörzer 1985). Direkte Befragungen von Kindern zum schriftsprachlichen Unterricht wurden jedoch bisher kaum durchgeführt oder bezogen sich nur auf fachbezogene Aspekte des Lernens (z.B. Valtin & Naegele 1986).

Um die Sichtweisen der betroffenen Kinder zu erfassen, wurden jene Kinder, die während der Unterrichtsbesuche im Frühjahr 1997 gezielt beobachtet worden waren, im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen von Studierenden einzeln mit Hilfe von Interviewleitfäden (siehe Anhang A4 Ki Int) befragt.[126]

Diejenigen Kinder, die nach eigener Angabe einen gesonderten Förderunterricht im Lesen und Schreiben erhielten, wurden auch nach ihrer Einschätzung der schulischen Förderung gebeten. Die Fragen lauteten im Einzelnen:

- Magst du die Förderstunden gerne? Warum? / Warum nicht?
- Was macht dir dabei am meisten Spaß?
- Was magst du beim Förderunterricht nicht so gerne?

[126] Die hier dargestellten Befragungsergebnisse sind Teil einer umfassenderen Befragung der Kinder zum Lernen und zum Unterricht. Zur Durchführung dieser Untersuchung siehe ausführlich Abschnitt 5.3.

- Gibt es Mitschüler, die auch gerne Förderunterricht bekommen wollen, aber nicht dürfen, weil sie keine Förderung brauchen?
- Ärgern dich andere Kinder, weil du Förderunterricht bekommst?
- Worin hat dir der Förderunterricht bei Frau ... besonders geholfen?
  Worin bist du im Klassenunterricht seitdem besser geworden?

4.2.5.1 Bewertung des Förderunterrichts

Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und in Kategorien eingeteilt, deren zahlenmäßige Verteilung in Tabelle 4.2.5.1 zu sehen ist. Die Angaben der Kinder wurden nach verschiedenen Gruppen eingeteilt, die sich aus der betreffenden Förderperson (Klassen- oder Förderlehrerin) sowie aus den unterschiedlichen Förderorten (innerhalb bzw. außerhalb der Klasse) ergeben. Da ein Teil der Kinder eine Förderung sowohl von der Klassen- als auch von der Förderlehrerin bzw. innerhalb als auch außerhalb der Klasse erhält, überschneiden sich die korrespondierenden Teilgruppen und die Angaben einiger Kinder werden in beiden Gruppen berücksichtigt. Infolge dessen erscheinen Gruppenunterschiede geringer, als dies bei trennscharfer Gruppenzuordnung der Fall wäre.

Der erste Teil von Tabelle 4.2.5.1 zeigt die Verteilung der Kategorien für die globale Bewertung des Förderunterrichts. Im zweiten Teil der Tabelle werden die von den Kindern genannten Themenbereiche des Förderunterrichts aufgeführt. Die Bereiche „Lernen“, „Spielen“ und „persönliche Betreuung“ ergaben sich aufgrund der Inhaltsanalyse der Antworten auf die Frage, was den Kindern beim Förderunterricht am besten bzw. am wenigsten gefällt.

Dem Themenbereich „*Lernen*“ werden alle Hinweise auf spezifische Inhalte des Förderunterrichts (z.B. Schreiben, Lesen), auf bestimmte Lernübungen (z.B. Einsatz bestimmter Übungsmaterialien) sowie auf die Verbesserung von Leistungsergebnissen (z.B. besser im Diktat werden) zugeordnet. Unter den Bereich „*Spielen*“ werden Verweise auf Spielaktivitäten, die als Auflockerung, Abwechslung oder Belohnung im Förderunterricht vorkommen, sowie auf spielerische Lern- und Übungsformen (z.B. Lesememory, Schreibspiele) zusammengefasst. Die Rubrik „*persönliche Betreuung*“ umfasst Hinweise auf individuelle Hilfen (z.B. gezielte Erklärungen) und Rückmeldungen (z.B. Loben, Schimpfen) sowie andere Interaktionen (z.B. persönliche Äußerungen von Mitschülern und Lehrerin) während des Förderunterrichts.

Zunächst wurde anhand der Häufigkeit der Nennungen – positiv oder negativ bewertet – die Relevanz dieser Themenbereiche für die Kinder bestimmt. Anschließend wurde die Bewertungsbilanz jedes Themenbereiches durch die Bildung der Differenz zwischen der Häufigkeit der Nennungen erfreulicher bzw. ärgerlicher Aspekte berechnet.

Tabelle 4.2.5.1: Einschätzung des Förderunterrichts durch die Förderkinder

a) generelle Bewertung	alle Förderkinder Anzahl (%)	Förderperson KL Anzahl (%)	Förderperson FL Anzahl (%)	Effektstärke	Förderort innerhalb Anzahl (%)	Förderort außerhalb Anzahl (%)	Effektstärke
Magst du den Förderunterricht gern?							
ja	74,2	69,2	80,0		71,4	85,7	
manchmal	12,9	7,7	8,0		9,5	9,5	
nein	12,9	23,1	12,0		19,0	4,8	
Mittelwert (1)	1,61	1,46	1,68	0,31	1,52	1,81	0,41
Würden Mitschüler auch gerne Förderunterricht bekommen?							
ja	64,5	60,0	65,4		54,5	56,5	
nein	35,5	40,0	34,6		45,5	43,5	
Mittelwert (2)	0,64	0,60	0,65	0,10	0,54	0,56	0,04
Ärgern dich andere Kinder, weil du Förderung bekommst?							
nein	86,7	84,6	84,0		85,0	90,5	
manchmal	10,0	7,7	12,0		10,0	9,5	
ja, häufig	3,3	7,7	4,0		5,0	0,0	
Mittelwert (3)	1,83	1,77	1,80	0,07	1,80	1,91	0,24
Hat der Förderunterricht im Lesen und Schreiben geholfen?							
ja	87,1	83,3	88,0		85,7	85,0	
weiß nicht/ nein	12,9	16,7	12,0		14,3	15,0	
Mittelwert (2)	0,87	0,83	0,88	0,15	0,86	0,85	-0,03
Anzahl	31	13	25		21	21	

(1) Kodierung: 2 = ja ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = nein.
(2) Kodierung: 1 = ja; 0 = nein/weiß nicht
(3) Kodierung: 2 = nein/ nie ; 1 = manchmal; 0 = ja.

- Motivation für den Förderunterricht

Die meisten der betreffenden Kinder (74,2 Prozent) geben an, gern den Förderunterricht zu besuchen, nur 12,9 Prozent mögen die Förderung nach eigener Angabe nicht. Sofern die Kinder auf Nachfrage Begründungen für ihre Bewertung geben, beziehen diese sich im Falle der wenigen Ablehnungen ausnahmslos auf die mit der Förderung verbundene längere Schulzeit (die anderen Kinder können schon nach Hause gehen); als Gründe für ihre positive Bewertung geben die Kinder meist an, dass es im Förderunterricht ruhiger als in der Klasse sei und dass sie dort langsamer arbeiten könnten.

Vergleicht man die globalen Bewertungen für die Förderung bei verschiedenen Lehrkräften, so äußern die Kinder beim Unterricht durch die Förderlehrerin etwas häufiger Zustimmung (80,0 Prozent) und weniger häufig Ablehnung (12,0 Prozent) als bei der Klassenlehrerin (69,2 bzw. 23,1 Prozent). Auch der Vergleich zwischen internem und externem Förderunterricht ergibt einen signifikanten Unterschied in den Einschätzungen, die für den externen Förderort (noch) häufiger positiv ausfällt (85,7 Prozent gegenüber 71,4 Prozent beim Förderunterricht innerhalb der Klasse).

- Sozialprestige des Förderunterrichts

Einer der Gründe für die Erprobung integrativer Formen des Förderunterrichts besteht in der Annahme, dass förderbedürftige Kinder stigmatisiert werden könnten, wenn sie den Klassenunterricht zum Zwecke der Förderung verlassen oder länger in der Schule bleiben müssen. Um zu erkunden, ob Kinder infolge ihrer Teilnahme am Förderunterricht möglicherweise an Image einbüßen, wurden die geförderten Kinder gefragt, ob sie deswegen von Mitschülern geärgert würden. Darüber hinaus wurde nach Mitschülern gefragt, die auch gern an der Förderung teilnehmen würden, obwohl sie nicht müssen bzw. dürfen. Dies wäre als Anzeichen für ein hohes Sozialprestige des Förderunterrichts zu werten.

Wie die Zahlenangaben in Tabelle 4.2.5 belegen, empfinden die meisten Kinder ihre Teilnahme am Förderunterricht nicht als Makel. Lediglich 13,3 Prozent werden nach eigener Einschätzung von Mitschülern manchmal oder häufiger gehänselt. Im Gegenteil sagen etwa zwei Drittel (64,5 Prozent) der Förderkinder aus, dass auch Mitschüler gern am Förderunterricht teilnehmen würden, wenn es ihnen erlaubt wäre.

Zwischen den nach Förderlehrkraft und -ort differenzierten Teilgruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Damit lässt sich die Annahme, dass externer Förderunterricht zu einem Verlust an Sozialprestige führt, nicht belegen. Die Einschätzungen der Kinder fallen diesbezüglich für diese Förderform sogar noch günstiger aus als für die integrative Förderung. Mehrere extern geförderte Kinder geben zudem an, dass ihre Mitschüler gar nicht wissen, dass sie den Förderunterricht besuchen; dagegen ist bei der klasseninternen Förderung die Tatsache, dass die Förderkinder eine individuelle Hilfe durch eine zusätzliche Lehrkraft erhalten, in der Regel offenkundig.

- Bewertung des Fördererfolgs

Bei der Einschätzung der Frage, ob ihnen der Förderunterricht geholfen habe, im Klassenunterricht besser geworden zu sein, zeigt sich eine ausgesprochen positive Bewertung: insgesamt 87,1 Prozent der Kinder bejahen diese Frage. Fortschritte im Lesen berichten 64,5 Prozent der Kinder, und 51,6 geben an durch den Förderunterricht besser im Schreiben geworden zu sein. Zwischen den Gruppen, die den Förderunterricht bei verschiedenen Lehrkräften und an verschiedenen Förderorten erhalten, ergeben sich hinsichtlich der generellen Erfolgsbewertung kaum Unterschiede, wie die geringen Effektstärken von 0,15 bzw. 0,03 belegen.

4.2.5.2 Stellenwert verschiedener Aspekte des Förderunterrichts

Vergleicht man verschiedene Aspekte des Förderunterrichts hinsichtlich ihrer Relevanz für die Kinder, indem man ermittelt, wie häufig die einzelnen Themen von den Kindern auf die Frage,

was die Kinder am Förderunterricht schätzten bzw. was ihnen daran nicht gefalle, benannt werden, so ergeben sich die in Tabelle 4.2.5.2 zusammengestellten Werte.

Tabelle 4.2.5.2: Einschätzung des Förderunterrichts durch die Förderkinder (Interview)

b) Relevanz und Bewertungsbilanz von Einzelaspekten des Förderunterrichts	alle Förderkinder	Förderperson		Effektstärke	Förderort		Effektstärke
		KL	FL		innerhalb	außerhalb	
Lernen							
als Thema benannt (1)	74,2	83,3	72,0	-0,25	66,7	90,0	0,52
Bewertungsbilanz (2)	19,4	16,7	28,0	0,17	4,8	30,0	0,39
Spielen							
als Thema benannt (1)	45,2	41,7	52,0	0,20	38,1	60,0	0,43
Bewertungsbilanz (2)	38,7	41,7	44,0	0,06	38,1	50,0	0,21
persönliche Betreuung							
als Thema benannt (1)	35,5	16,7	40,0	0,48	38,1	25,0	-0,27
Bewertungsbilanz (1)	-6,5	-16,7	-8,0	0,17	-4,8	-10,0	-0,10
Bewertungsbilanz aller Themen (2)	51,6	41,7	64,0	0,22	38,1	70,0	0,31
Anzahl	31	13	25		21	21	

(1) Prozentualer Anteil von Kindern, die ein oder mehrere Themen dieses Bereichs als positiv oder negativ bewerteten Sachverhalt benennen; zeigt das relative Gewicht dieses Themenbereichs an (einschließlich Mehrfachnennungen).

(1) Differenz zwischen den Werten für die Zuordnung erfreulicher bzw. ärgerlicher Themen; zeigt an, in welchem Umfang (Prozentanteil) in diesem Themenbereich positive bzw. negative Bewertungen der Kindern überwiegen.

Danach werden von den Kindern bei ihrer Bewertung des Förderunterrichts mit Abstand am häufigsten Hinweise auf *Aspekte des Lernens* (74,2 Prozent) gegeben, dieser Bereich nimmt demnach den höchsten Stellenwert für ihre Beurteilung ein. An zweiter Stelle der Wichtigkeit rangiert der Bereich „*Spielen*“, der von 45,2 der Kinder benannt wird, und danach folgt der Themenbereich „*persönliche Betreuung*“ (35,5 Prozent Nennungen). Diese Reihenfolge der Themenbereiche hinsichtlich ihrer Relevanz ergibt sich auch in den Teilgruppen, die durch Förderperson und Förderort gebildet werden.

Vergleicht man die Einschätzungen der Teilgruppen, die von verschiedenen Lehrpersonen gefördert werden, so fällt auf, dass die Kinder beim Förderunterricht durch die Klassenlehrerin stärker Lernthemen gewichten (83,3 gegenüber 72,0 Prozent), während beim Förderunterricht durch die Förderlehrerin häufiger der Themenbereich Spielen (52,0 gegenüber 41,7 Prozent) und insbesondere der Bereich „persönliche Betreuung“ (40,0 gegenüber 16,7 Prozent) genannt werden. Aus Sicht der Kinder wird der Förderunterricht durch die Klassenlehrer demnach noch stärker durch Aspekte des Lernens bestimmt, während beim Förderunterricht durch die Förderlehrer eher die „persönliche Betreuung“ akzentuiert wird.

Beim Vergleich der Teilgruppen, deren Förderung innerhalb bzw. außerhalb der Klasse stattfindet, fällt auf, dass die außerhalb der Klasse geförderten Kinder häufiger die Themenbereiche „Lernen“ (90,0 gegenüber 66,7 Prozent) sowie „Spielen“ (60,0 gegenüber 38,1 Prozent) anführen, während intern geförderte Kinder häufiger auf Aspekte der „persönlichen Betreuung“

(38,1 gegenüber 25,0 Prozent) hinweisen. Aus Sicht der Kinder wird die Bedeutung des externen Förderunterrichts demnach stärker durch die Aspekte des Lernens, insbesondere in spielerischen Formen, gekennzeichnet als beim internen Förderunterricht.

- Bewertungsbilanz der einzelnen Aspekte des Förderunterrichts

Betrachtet man die Bewertungsbilanz für die einzelnen Themenbereiche, die aus der Differenz positiver und negativer Bewertungshinweise der Kinder ermittelt wurde, so ergeben sich für den Bereich „Spielen“ insgesamt die höchsten Werte (38,7). In diesem Bereich überwiegen demnach solche Aspekte, die von den Kindern positiv bewertet werden. Auch für den Bereich „Lernen“ ergibt sich ein positiver Gesamtwert von 19,4. Dagegen zeigt die Bewertungsbilanz für den Bereich „persönliche Betreuung“ einen negativen Gesamtwert (-6,5), weil hier aus Sicht der Kinder kritische Aspekte überwiegen. Diese Reihenfolge in den Bewertungen ergibt sich gleichermaßen in den nach Lehrpersonen und Förderorten unterschiedenen Teilgruppen.

Beim Vergleich der Bewertungsbilanzen des von unterschiedlichen Lehrkräften durchgeführten Förderunterrichts ergeben sich aus Sicht der befragten Kinder insgesamt eher Vorteile zugunsten der Betreuung durch Förderlehrer, wie auch der höhere Wert für die Gesamtbewertungsbilanz von 64,0 (Förderung durch Klassenlehrer: 41,7) zeigt. Dies bestätigt die o.a. Ergebnisse des Vergleichs der globalen Bewertung des Förderunterrichts, bei dem die Betreuung durch Förderlehrer ebenfalls höhere Werte erzielt als die Klassenlehrerbetreuung. Dies erscheint plausibel, wenn man bedenkt, dass der Förderunterricht bei Förderlehrern aus Kindersicht stärker durch Elemente des Spielens und der persönlichen Betreuung und weniger durch das Lernen selbst bestimmt wird als die Förderung durch Klassenlehrer.

Im Vergleich der unterschiedlichen Förderorte ergeben sich insgesamt deutlich höhere Werte für die Bewertungsbilanz des externen Förderunterrichts (Gesamtwert 70,0 gegenüber 38,1). Insbesondere die Aspekte des Lernens werden von den Kindern bei der externen Förderung häufiger positiv bewertet. Aus den Begründungen geht hervor, dass die Kinder hier vor allem das langsamere und ruhigere Arbeiten an individuellen, für sie ausgewählten Aufgabenstellungen schätzen, was aus ihrer Sicht offenbar im internen Förderunterricht weniger häufig realisiert wird.

4.2.5.3 Bewertung des Förderunterrichts durch die Kinder und Lernerfolg

Um die Relevanz der Bewertungen des Förderunterrichts durch die betroffenen Förderkinder zu überprüfen, wurden diese mit den anhand objektiver Testergebnisse bestimmten Lernerfolg der Kinder korreliert. Wie die Werte in Tabelle 4.2.5.3 zeigen, ergeben sich zwischen den Ein-

schätzungen der Schüler und der Variable Lernerfolg unterschiedliche und teilweise auch überraschende Zusammenhänge.

Tabelle 4.2.5.3: Korrelation der Schülerbeurteilung des Förderunterrichts mit Lernerfolg

Bewertung des Förderunterrichts	Lernerfolg der Förderkinder[1]
Einzelbewertungen	
• gern zum Förderunterricht gehen	-.66**
• wegen Förderunterricht geärgert werden	-.51*
• Förderunterricht hat geholfen	.22*
Gesamtbewertung des Förderunterrichts (multiple Korrelation aller Variablen)	.75**

[1] Mittlerer Lernzuwachs in der Rechtschreibung von Klasse 1 nach Klasse 4 (vgl. Abschnitt 1.4.3.2)

Die Einschätzung der Kinder, dass sie *wegen des Förderbesuchs geärgert* würden, korreliert erwartungsgemäß deutlich negativ mit dem objektiv messbaren Lernzuwachs dieser Kinder (r = -.51*). Dies entspricht der Annahme, dass durch psychologische Ausgrenzung in Form von Hänselei das Lernen beeinträchtigt wird. Ebenso erwartungsgemäß ergibt sich eine positive Korrelation zwischen der subjektiven Einschätzung, dass der *Förderunterricht* den Kindern im Lesen und Schreiben *geholfen* habe, und dem tatsächlichen Lernerfolg (r = . 22*). Dieses Ergebnis belegt, dass der größere Teil der Kinder offenbar ein realistisches Gespür dafür zu haben scheint, ob der Förderunterricht ihnen beim Lernen hilft oder nicht.

Ein auf den ersten Blick überraschender Zusammenhang zeigt sich jedoch zwischen der Interview-Variable „*Beliebtheit des Förderunterrichts*“ und dem Lernerfolg, deren Korrelation mit r = -.66** hochsignifikant negativ ausfällt. Zwar muss berücksichtigt werden, dass auf die entsprechende Frage nur Antworten der tatsächlich geförderten Interviewkinder (n = 31) vorliegen und dass es sich bei dieser Teilstichprobe um eine extreme Auswahl handelt. Dennoch ist dies Ausdruck der Tatsache, dass unter den interviewten Förderkindern jene neun Kinder, die wenig Freude am Förderunterricht äußern, einen hochsignifikant höheren Lernzuwachs zu verzeichnen haben als jene 22 Kinder, denen nach eigener Aussage der Förderunterricht ohne Einschränkungen zusagt. Da sich auch zwischen dem individuell erlebten Spaß der Kinder am Förderunterricht und dem subjektiv eingeschätzten Lernzuwachs durch den Förderunterricht eine negative Korrelation ergibt (r = -.24), deutet dieser Befund darauf hin, dass das Ausmaß der von den Kindern erlebten Freude am Förderunterricht bei einem größeren Teil von ihnen dem tatsächlichen Lernerfolg in der Rechtschreibung eher entgegensteht, zumindest jedoch nicht lernwirksam zu werden scheint.

5 Lernerpersönlichkeit und Lernerfolg

Übersicht

5.1 Merkmale der Lernerpersönlichkeit und Fördererfolg: bisherige Untersuchungen

- 5.1.1 Einfluss der Vorkenntnisse auf den Lernerfolg
- 5.1.2 Allgemeine Schulleistungen und kognitive Fähigkeiten
  Spezifische und unspezifische Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
- 5.1.3 Emotionale und motivationale Aspekte der Lernerpersönlichkeit
  - 5.1.3.1 Selbstbild als Lernender (Selbstkonzept)
    Selbstkonzept und Leistungsattribuierung
  - 5.1.3.2 Beziehungen zwischen Selbstkonzept und Schulleistung
  - 5.1.3.3 Kontexteinflüsse zur Modifizierung der Beziehungen zwischen Selbstkonzept und Leistung
  - 5.1.3.4 Selbstkonzept und Attribuierungsstil schwacher Lerner
  - 5.1.3.5 Lern- und Leistungsmotivation
    Modifikation der Lernmotivation durch Unterricht
- 5.1.4 Schülerbeurteilung durch Lehrer: Berufsbedingte Wahrnehmungsstereotypien

5.2 Merkmale von Kindern mit unterschiedlichen Schulleistungen aus Lehrersicht und Lernerfolg im (Förder-) Unterricht

- 5.2.0 Fragestellungen und Methoden
  Untersuchungsfragen • Durchführung der Befragungen • Einteilung der Vergleichsgruppen • Darstellung der Ergebnisse
- 5.2.1 Allgemeine Angaben zu den beteiligten Kindern
  Alter • Geschlecht • Muttersprache
- 5.2.2 Schulleistungen der Kinder
  - 5.2.2.1 Allgemeine Schulleistungen
  - 5.2.2.2 Schriftsprachliche Leistungen
    Einschätzung durch die Klassenlehrer • Ergebnisse der schriftsprachlichen Tests
- 5.2.3 Psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit
  - 5.2.3.1 Allgemeine psychische Situation und Entwicklungsstand
  - 5.2.3.2 Lern- und Arbeitsverhalten
- 5.2.4 Häusliche Situation der Kinder
  Geschwisterzahl • Vollständigkeit der Familie • Häusliche Hilfestellung für die Bewältigung schulischer Anforderungen • Kontakt zwischen Eltern und Schule
- 5.2.5 Zusammenfassender Vergleich der Merkmale von Kindern mit niedrigen bzw. hohen Rechtschreibleistungen
  Zusammenhang zwischen den einzelnen Merkmalsbereichen • Stabilität der Lernermerkmale • Entwicklung der Merkmalsunterschiede zwischen den Leistungsgruppen
- 5.2.6 Erklärung guter und schwacher schriftsprachlicher Leistungen aus Sicht der Klassenlehrer
  Einflussfaktoren für die Herausbildung schriftsprachlicher Leistungen • Erklärungsmuster zur Entstehung von Leistungsunterschieden

5.3 Lernen, Lernerpersönlichkeit und (Förder-) Unterricht aus Schülersicht

5.3.1 Fragestellungen und Erhebungsmethoden

Schriftliche Befragung • Schülerinterviews • Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse

5.3.2 Ergebnisse der schriftlichen Befragung („Autorenporträt“)

5.3.2.1 Schulische Lernmotive

5.3.2.1.1 Lieblingsfächer

5.3.2.2.2 Positiv und negativ bewertete Themen in der Schule

5.3.2.2 Außerschulische Motive

5.3.2.2.1 Hobbys und Freizeitaktivitäten

5.3.2.2.2 Lieblingslektüre

5.3.2.3 Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (Leistungsselbstbild)

Selbsteinschätzung allgemeiner Fähigkeiten • Selbsteinschätzung schulischer Fähigkeiten

5.3.2.4 Zukunftsvorstellungen (Berufswünsche)

5.3.3 Ergebnisse der Schülerinterviews

5.3.3.1 Selbsteinschätzung der eigenen Schülerrolle

Motivation zum Schulbesuch • Leistungsmotivation • Position im Leistungswettbewerb • Beteiligung am Unterricht • Freundschaften in der Klasse • Soziale Dominanz

5.3.3.2 Umgang mit Schwierigkeiten

Spaß an schwierigen Aufgaben? • Bei Schwierigkeiten: selbst probieren oder Hilfe holen? • Zugeben, wenn man etwas nicht kann • Angst zu fragen? • Emotionale Reaktion auf Nichtgelingen

5.3.3.3 Hilfen bei Lernschwierigkeiten

Personen, die um Hilfe ersucht werden • Selbstständigkeit der Hausaufgabenerledigung • Wer hilft bei den Hausaufgaben?

5.3.4 Lernerselbstbild und Lernerfolg im Unterricht

Allgemeine Zusammenhänge • Vergleich der Zusammenhänge bei Kindern mit bzw. ohne Lernschwierigkeiten

5.1 Bisherige Untersuchungen zum Zusammenhang von Persönlichkeit und Lernerfolg

Nach dem Wirkungsmodell für lernförderlichen Unterricht (siehe Abschnitt 1.1.2) wirken für den Lernerfolg unterrichtliche Faktoren und schülerbezogene Faktoren zusammen, die wiederum eingebettet sind in den schulbezogenen bzw. familienbezogenen Kontext. Während in den Kapiteln 2 bis 4 bei der Betrachtung der schulischen Faktoren solche Bedingungen im Mittelpunkt standen, die im Prinzip für alle Schüler einer Klasse invariant sind, werden im folgenden Kapitel solche Merkmale betrachtet, die der Persönlichkeit der Schüler und ihrer Familie zuzurechnen sind, d.h. im Mittelpunkt stehen nun die individuellen Bedingungen, durch die die schulischen Einflussfaktoren modifiziert werden.

Für die Durchsicht vorhandener Untersuchungsergebnisse sind zwei Leitfragen maßgeblich:

- Worin unterscheiden sich die persönlichen Bedingungen und Merkmale von Schülern mit hohem bzw. niedrigen Lernerfolg im schulischen Klassenunterricht bzw. im Förderunterricht?
- Gibt es Möglichkeiten der Interaktion zwischen den schulischen Unterrichtsangeboten und den persönlichen bzw. familiären Bedingungen, die von den Lehrern zur Verbesserung des Lernerfolgs modifiziert werden können?

Fokussiert man auf die Betrachtung des Lernerfolgs der einzelnen Schüler, lässt sich die individuelle Schulleistung durch verschiedene Faktoren prognostizieren. Heller (1995) differenziert in seinem Bedingungsmodell der Schulleistung die verschiedenen Beeinflussungsfaktoren in Prädiktoren, Bedingungen und Moderatoren für den aktuellen Erfolg bzw. Misserfolg (siehe Abb. 5.1.1).

Als *Prädiktoren* werden nach Heller (1995, S. 984) solche Merkmale bezeichnet, „die nachweislich in einem kausalen oder mindestens korrelativen Zusammenhang zu den Variablen der Kriteriumsleistung stehen“. Sie können unterschieden werden in erstens direkt beobachtbare *Leistungsvariablen* wie Vorkenntnisse oder Vorerfahrungen und zweitens *kognitive Lernvoraussetzungen*, die als hypothetische Konstrukte aufgefasst werden und die intellektuelle (sprachliche und nichtsprachliche) Lernfähigkeiten, Wahrnehmungs- und Denkfähigkeiten, Informationsverarbeitungs-, Gedächtnis- und metakognitive Kompetenzen umfassen.

Als wichtigste *Moderatoren* – darunter werden *nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale* verstanden, die die Beziehung zwischen kognitiven Fähigkeiten bzw. Vorwissen und der Kriteriumsleistung systematisch variieren – fungieren Lern- und Leistungsmotivation, Kausalattributionen, Werthaltungen, Aspekte des Selbstkonzeptes, insbesondere das (schulische) Begabungskonzept (Heller, ebd.).

Als *Bedingungsfaktoren* kommen auf der individuellen Seite des Schülers *konstitutionelle Entwicklungs- und Leistungsfaktoren* hinzu, die den Schulleistungserfolg direkt und indirekt beeinflussen. Und unter die Bedingungsfaktoren der *sozialen Umwelt* werden als wichtigste Faktoren wie familiäre Erziehungseinstellungen, -ziele und -praktiken, Erziehungsklima in Familie und Schulklasse, Instruktions- und Lehrerverhaltensmerkmale sowie Einflüsse der Gleichaltrigen gezählt (ebd.).

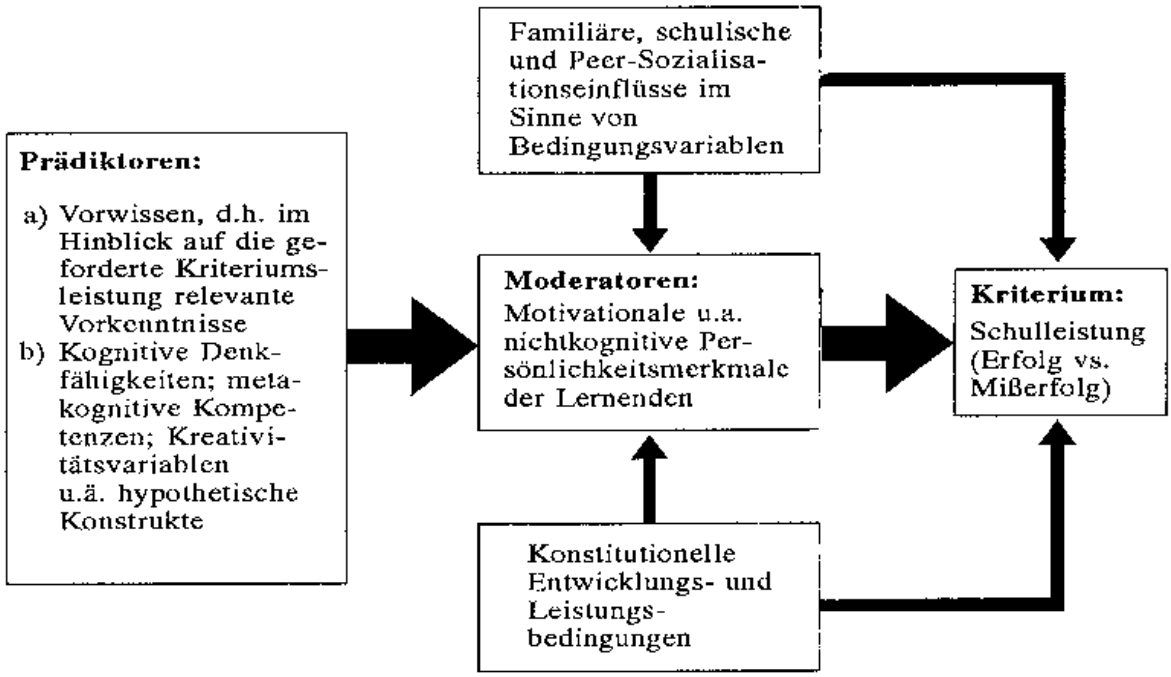


Abbildung 5.1.1: Bedingungsmodell für die individuelle Schulleistung (Heller 1995)

Aus diesem multikausalen Bedingungsmodell ergeben sich für Untersuchungszwecke auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche diagnostische Informationsquellen, die sich je nach Fragestellung operationalisieren lassen. Die meisten Untersuchungen zu schülerbezogenen Bedingungen des Schulerfolgs beziehen sich auf folgende Bereiche:

(a) individuelle Merkmale der Schülerpersönlichkeit:

  (a1) schulleistungsrelevante Vorkenntnisse

  (a2) grundlegende kognitive Fähigkeiten

  (a3) nichtkognitive Merkmale

(b) familien- bzw. milieubezogene Umfeldfaktoren der Schüler.

Diese Einteilung liegt auch der folgenden Darstellung vorliegender Befunde zu schülerbezogenen Einflussfaktoren im Schulunterricht zugrunde.

5.1.1 Einfluss der Vorkenntnisse auf den Lernerfolg

Die fachlichen Vorkenntnisse beeinflussen den weiteren Lernerfolg der Kinder nachhaltig. Längsschnittstudien ergeben über einen längeren Zeitraum hinweg eine relativ hohe Korrelation zwischen den früheren und späteren schriftsprachlichen Leistungen, z.B. .86 zwischen Klasse 3 und 4 (siehe Tabelle 1.4.2.2.2), und auch die Korrelation zwischen den Leistungen im Rechtschreiben (Hamburger Schreibprobe) und im Lesen (Hamburger Leseprobe) beträgt über die Grundschule hinweg durchschnittlich .85 (vgl. May 1998, S. 70). Die späteren Leistungen im Rechtschreiben und im Lesen lassen sich demnach in relativ hohem Maße durch die früheren Leistungen vorhersagen. Dies ist jedoch nicht nur ein Hinweis auf die hohe Stabilität der spezifischen Leistungen („Wer gut oder schlecht ist, bleibt es auch."), sondern offenbar auch auf den sog. Matthäus-Effekt im Lernen („Wer hat, dem wird gegeben."): Das anfängliche Leistungsniveau korreliert nicht nur mit der zukünftigen *Leistungshöhe,* sondern darüber auch mit dem zukünftigen *Lernzuwachs.*

Nach den Ergebnissen neuerer Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung des Lesens und Schreibens (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann 1993; Schneider, Stefanek & Dotzler 1997) lässt sich der *Lernerfolg im Anfangsunterricht* wesentlich durch die individuelle Ausprägung von Merkmalen der phonologischen Informationsverarbeitung (phonemische Bewusstheit, phonologisches Gedächtnis, sprachgebundene Informationsgeschwindigkeit) sowie der Buchstabenkenntnis vorhersagen. Die *Lese-/ Rechtschreibleistung in den späteren Schuljahren* lässt sich dagegen am besten durch die vorher erworbenen spezifischen schriftsprachlichen Kompetenzen vorhersagen. Das bedeutet, dass Schulanfänger mit ungünstigen Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb und frühen Lernschwierigkeiten eine ungünstige Prognose für die weitere Lernentwicklung haben, und zudem wird der Rückstand lese-rechtschreibschwacher Kinder gegenüber normal lernenden Kindern im Laufe der Schulzeit im allgemeinen größer. Damit nimmt auch die Stabilität der Klassifikation lese-rechtschreibschwacher Schüler im Verlauf der Schulzeit zu (vgl. Schneider, Stefanek & Dotzler 1997, 122).

Die signifikante Beziehung zwischen Lernzuwachs im Unterricht und anfänglichen Leistungen der Kinder gilt nach früheren Studien offenbar gleichermaßen sowohl für verschiedene Formen des Unterrichts (*Klassenunterricht und Förderunterricht*) als auch für *verschiedene Fächer*: Im Förderunterricht profitieren Kinder mit anfänglich besseren Lese- und Rechtschreibleistungen stärker von der Förderung (Tempo und Höhe des Lernerfolgs) als Kinder mit schwächeren spezifischen Lernvoraussetzungen (vgl. Bluestein 1967 und Lytton 1967). Und in der Studie von Weinert & Helmke (1987) zum Mathematikunterricht hatten die fachlichen Vorkenntnisse der Schüler mit Abstand den größten Einfluss auf die späteren individuellen Schulleistungen und beeinflussten offenbar auch die Gestaltung des Klassenunterrichts (Klarheit des Unterrichts und Zeitnutzung) und übten damit zusätzlich einen mittelbaren Einfluss auf die spätere Leistung aus.

Vorkenntnisdefizite gelten daher seit langem zu den gewichtigsten Verursachungsbedingungen für weitere Lernschwierigkeiten, und Zielinski (1980, S. 136) schlägt dementsprechend vor, die Diagnose und Förderplanung bei Lernschwierigkeiten stets mit der Überprüfung der Vorkenntnisse (Fertigkeitsdiagnose) zu beginnen, bevor weitere Schritte (Diagnose des Unterrichts, des Lernverhaltens, der kognitiven Fähigkeiten und des häuslichen Kontexts) in Erwägung gezogen werden.

5.1.2 Allgemeine Schulleistungen und kognitive Fähigkeiten

Seit Jahrzehnten wird im Rahmen der Legasthenieforschung über die Frage diskutiert, ob lang anhaltende Lernschwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben eher als spezifische Lernprobleme oder als erwartbare Leistungsdefizite im Zusammenhang mit einem allgemeinen Lernversagen in der Schule zu betrachten sind. Zwischen den schriftsprachlichen Leistungen und den übrigen Schulleistungen sowie der Intelligenz bestehen zwar hochsignifikante Zusammenhänge, wie z.B. die Höhe der Korrelationen zwischen dem Ergebnis im Untertest Rechtschreibung des Allgemeinen Schulleistungstests (AST 4) am Anfang der fünften Klasse mit den Ergebnissen der übrigen Untertests zeigen: Sprachverständnis .58, Mathematik .49, Sachkunde .50 (Lehmann & Peek 1996, S. 34).

Da der Schriftspracherwerb komplexe kognitive Prozesse erfordert, ist es nicht verwunderlich, dass zwischen Intelligenz- und Lese- und Rechtschreibleistungen deutliche Zusammenhänge bestehen, die sich statistisch als Korrelationskoeffizienten meist in mittlerer Höhe (ca. .40) manifestieren (vgl. z.B. Valtin 1981). Je nach den verwendeten Tests schwanken die ermittelten Korrelationen zwischen .30 und .60; bei stärker sprachbezogenen Intelligenztests fällt der statistische Zusammenhang höher aus als bei sog. non-verbalen Tests (vgl. z.B. Valtin 1981). Allerdings darf die praktische Bedeutung dieses hochsignifikanten Zusammenhangs nicht überschätzt werden. Denn damit lässt sich beispielsweise die Varianz der Leistungen in einem Rechtschreibtest zu 16 Prozent durch die Ergebnisse eines Intelligenztests vorhersagen. D.h., die schriftsprachlichen Lernergebnisse sind in hohem Maße von anderen kognitiven und nichtkognitiven Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und seiner Lernbedingungen abhängig. Nach den Ergebnissen von Röhr (1978) lässt sich zum Beispiel allein durch sozio-biographische Merkmale wie Schulbildung der Eltern, Geschwisterzahl u.ä. 28 Prozent der Varianz der Rechtschreibleistung am Ende des zweiten Schuljahres aufklären.

- Spezifische und unspezifische Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Aus dem Verhältnis zwischen dem Ausmaß des Leistungsversagens im Lesen und Rechtschreiben einerseits und der Höhe der übrigen Schulleistungen bzw. der Intelligenz wurde von diversen Autoren versucht, verschiedene Typen von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu konstruieren. Allerdings sind diese Versuche bis heute äußerst umstritten (siehe Abschnitt 1.2.2.2). Denn entsprechend dem zwar signifikanten, jedoch nicht sehr engen Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Leistungen und anderen kognitiven Fähigkeiten gibt es sowohl Kinder, bei denen das Versagen im Lesen und Schreiben mit dem Versagen in anderen Schulleistungen einhergeht (nicht-diskrepante Leistungen), als auch Kinder, bei denen die Schriftleistungen deutlich schwächer ausfallen (diskrepante Leistungen). Es gibt bisher jedoch wenig Hinweise darauf, dass sich die beiden Gruppen von Kindern mit spezifischen bzw. unspezifischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ätiologisch und therapeutisch klar voneinander trennen lassen.[127]

Vermutlich beeinflusst auch der frühzeitige Erfolgsdruck in der Schule und die Auswirkungen auf Motivation und Selbstbild, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten in einzelnen Bereichen, die eine zentrale Bedeutung für die Schullaufbahn haben, in der Regel bald auch in anderen Lernbereichen Probleme zeigen. Dies belegt eine Untersuchung von Rabenstein et al. (1989), in die Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und Mathematik von Kindern am Ende des ersten Schuljahrs verglichen wurden. Es ergab sich schon zu diesem frühen Zeitpunkt ein relativ enger Zusammenhang zwischen den verschiedenen Leistungsbereichen. Diese Ergebnisse zeigen, „dass die Schulanfänger in der Regel in allen drei Lerngebieten annähernd gleiche Leistungen erbringen, während isolierte fachliche Stärken oder Schwächen relativ selten vorkommen." (S. 27)

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995, S. 390) berichten von geringen Zusammenhängen zwischen Intelligenz und Fördererfolg (Korrelationskoeffizienten zwischen .10 und .35), die sich in verschiedenen älteren Studien ergaben. Demnach erzielen Kinder mit höherer Intelligenz durchschnittlich etwas schnellere und höhere Lernerfolge, jedoch ist die Höhe des Einflusses der individuellen Intelligenz auf den Fördererfolg relativ gering. In ihrer Wiener Längsschnittuntersuchung, in der die weitere schulische Leistungsentwicklung von Kindern mit diskrepanten und nicht-diskrepanten Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von Klasse 2 bis 4 verglichen wurde (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann 1993), ergaben sich kaum Hinweise auf lernerfolgsrelevante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. „Bei Schülern mit spezifischen, zu ihrer Allgemeinbegabung diskrepanten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten waren die weiteren Fortschritte im Lesen und Schreiben während der folgenden Jahre ähnlich hoch wie bei Schülern mit unspezifischen, nicht-diskrepanten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Eine besonders ungünstige Prognose diskrepanter Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten konnte somit nicht bestätigt werden." (S. 168) Daher liefere die Kenntnis der Intelligenz der

[127] Aus diesem Grund wird in Hamburg sowie in den meisten Bundesländern seit Anfang der achtziger Jahre auf die Erfassung der Intelligenz als Kriterium für die Förderbedürftigkeit verzichtet.

Kinder auch „keinen wesentlichen Beitrag bei der Entscheidung über geeignete Fördermaßnahmen.“ (ebd., S. 169)

Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung lassen sich demnach weder vom Erscheinungsbild noch von den Ursachen her homogene Grundtypen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bzw. allgemeiner Lernschwierigkeiten abgrenzen, denen deutlich unterscheidbare Förderkonzepte zugeordnet werden können.

5.1.3 Emotionale und motivationale Aspekte der Lernerpersönlichkeit

In den folgenden Abschnitten werden einige nicht-kognitive Aspekte der Lernerpersönlichkeit behandelt, die nach den einschlägigen Ergebnissen der Unterrichtsforschung sowie der Legasthenieforschung den schulischen Lernerfolg beeinflussen. Die am häufigsten untersuchten Merkmale sind das Leistungsselbstbild der Lernenden, die Lern- bzw. Leistungsmotivation und das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang kurz das Sozialverhalten sowie die Geschlechtszugehörigkeit erörtert, deren Zusammenhang mit Lernerfolg ebenfalls verschiedentlich untersucht wurde.

5.1.3.1 Selbstbild als Lernender (Selbstkonzept)

Der Begriff Selbstkonzept stellt innerhalb der pädagogischen Psychologie eine zentrale Komponente der Lernerpersönlichkeit dar, dessen Konstrukt bisher allerdings weder theoretisch noch empirisch eindeutig geklärt ist (vgl. Fend 1997; Krapp 1997). Dies zeigt sich u.a. in zahlreichen Definitionsvarianten, die von Vertretern mehrerer psychologischer Teildisziplinen (z.B. Sozial-, Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie) und Nachbarwissenschaften (z.B. Erziehungswissenschaft, Soziologie, Philosophie) vorgeschlagen wurden (siehe Filipp 1978; Hansford & Hattie 1982).

Betrachtet man das Selbstbild eines Menschen als ein differenziertes, vielschichtiges und teilweise hierarchisch geordnetes System, wie dies in der neueren empirisch-psychologischen Forschung üblich ist (vgl. Krapp 1997), so ist das Selbstkonzept als Lerner ein integraler Bestandteil des allgemeinen Selbstkonzepts und gründet sich auf das Wissen über die eigene Person in Lernsituationen (vgl. Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Es umfasst sowohl beschreibende Anteile („Ich kann gut rechnen“) als auch bewertende Anteile („Ich bin stolz, dass ich gut rechnen kann“). Es bildet sich im Vergleich mit anderen Lernenden, weshalb das Selbstkonzept in verschiedenen Lerngruppen unterschiedlich sein kann (Bezugsgruppeneffekt). Zwischen den Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten nach verschiedenen Vergleichsnormen können im Einzelfall deutlich Unterschiede bestehen, die lernpsychologisch besonders bedeutsam sind. So kön-

nen beispielsweise die Fähigkeitsselbstbilder nach der individuellen Norm („Ich habe enorme Fortschritte gemacht“) und der sozialen Bezugsnorm („Ich bin immer noch der schlechteste in der Klasse“) gegenläufig sein (siehe dazu Rheinberg & Krug 1993).

Abb. 5.1.3.1 zeigt eine in der pädagogischen Psychologie einflussreiche Modellvorstellung der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts von Shavelson, Hubner & Stanton (1976; siehe auch Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Innerhalb des schulischen Selbstkonzepts (academic self-concept) lassen sich aufgrund empirischer Befunde (siehe z.B. Marsh, Byrne & Shavelson 1988) offenbar deutlich ein mathematisches und ein sprachlich orientiertes Leistungsselbstkonzept abgrenzen.

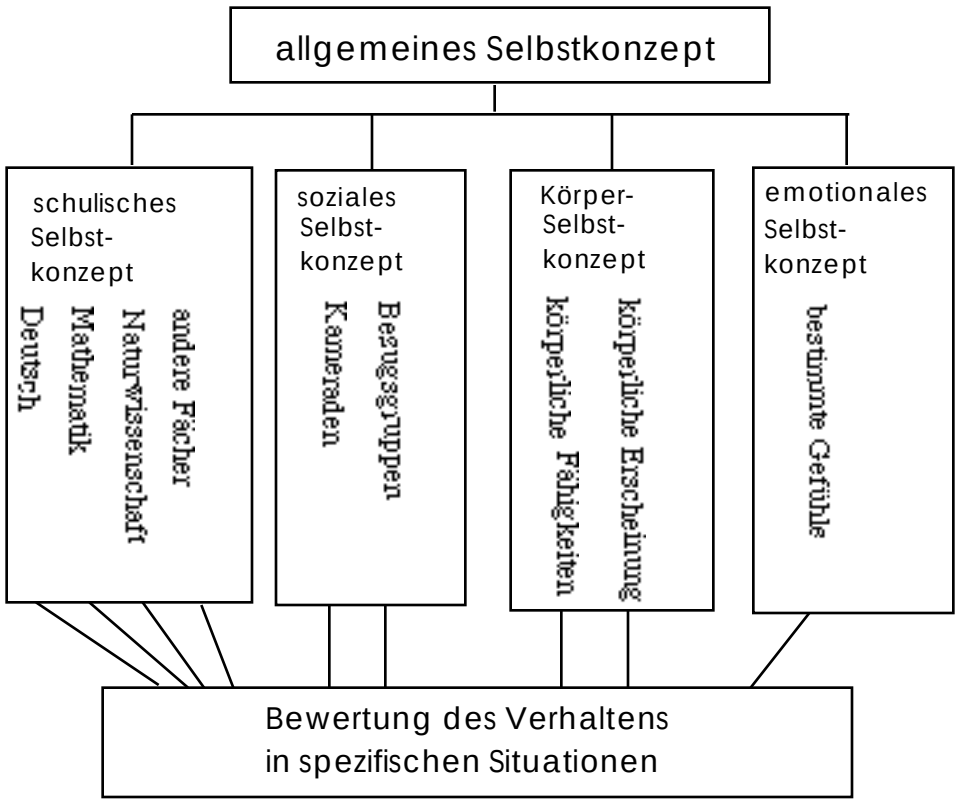


Abb. 5.1.3.1: Hierarchische Organisation des Selbstkonzepts nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976)

Aus Sicht des differentiell ausgerichteten Forschungskonzepts (siehe Abschnitt 1.4.1) stellt das Selbstkonzept des Lerners ein relativ stabiles Merkmal der Person dar, das dispositionale oder habituelle Tendenzen der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung leistungsrelevanter Aspekte wie z. B. Fähigkeit, Begabung, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen repräsentiert (vgl. Krapp 1997). Obwohl das Selbstkonzept als ein mehrdimensionales Konstrukt interpretierbar ist, wird in empirischen Untersuchungen aus einzelnen Selbstkon-

zeptaspekten häufig ein globaler Summenwert für die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit gebildet (vgl. Helmke 1992).

- Selbstkonzept und Leistungsattribuierung

In welcher Weise das Selbstkonzept von den Leistungsergebnissen beeinflusst wird, ist u.a. eine Frage der Attribuierung (Ursachenzuschreibung) von Lernergebnissen, v.a bei solchen, die unerwartet auftreten und/ oder Misserfolg anzeigen. Nach dem bekannten Modell zur Leistungsattribuierung von Weiner (1974) werden leistungsbezogene Ergebnisse auf wenige Ursachenbereiche zurückgeführt (siehe Abb. Abb. 5.1.3.2).

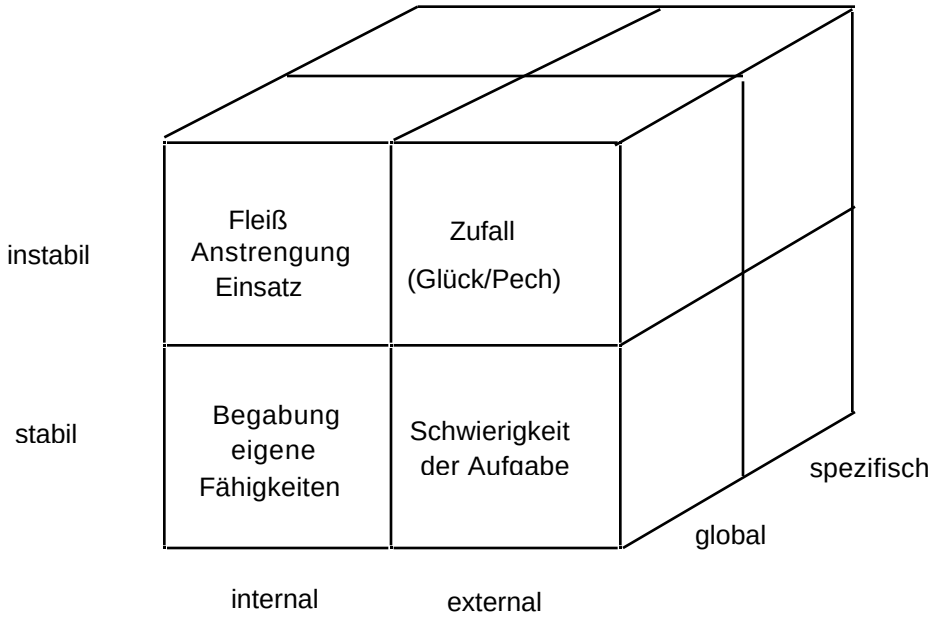


Abb. 5.1.3.2: Ursachenzuschreibung für Leistungsergebnisse nach Weiner (1974) und Abramson, Seligman & Teasdale (1978)

Von der Art der Attribuierung hängt die Erwartung über den Ausgang eigener Leistungsbemühungen ab. Personen erwarten z.B. auch in Zukunft eher Erfolge, wenn sie ihre bisherigen Erfolge auf stabile interne Faktoren (Begabung) zurückführen, als wenn sie dafür variable Faktoren (Anstrengung oder Glück) verantwortlich machen. Nach den Ergebnissen von Meyer (1973) wirkt ein Attributionsmuster motivationsfördernd, das bei Erfolg globale, internale und stabile Ursachen (z.B. allgemeine Begabung) heranzieht, dagegen bei Misserfolg spezifische, externale und variable Faktoren (Hofer, Pekrun & Zielinski 1986; Steiner 1988).

5.1.3.2 Beziehungen zwischen Selbstkonzept und Schulleistung

In einer Metaanalyse fassten Hansford & Hattie (1982) die Ergebnisse aus 128 Studien zusammen, aus denen sie eine mittlere Korrelation von r = .21 zwischen Selbstkonzept und Leistung errechneten; demnach beträgt der gemeinsame Varianzanteil nur ca. 4 Prozent. Zwischen den Geschlechtern ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Allerdings zeigten sich Differenzen hinsichtlich verschiedener Altersstufen, Fähigkeitsniveaus, Sozialschichten und Arten der Operationalisierung des Selbstkonzepts: Mit der Höhe des Alters, des Fähigkeitsniveaus und der sozialen Schichtzugehörigkeit stiegen die Korrelationen; am höchsten (r = .42) fielen die mittleren Korrelationen aus, wenn das Selbstkonzept über die Einschätzung der schulbezogenen Fähigkeit (self-concept of ability) erfasst wurde. Dies erscheint plausibel, da den Schülern ihre Schulleistungen in der Regel unmittelbar rückgemeldet werden und daher ein ständiger Vergleich mit anderen Lernern stattfindet.

Hinsichtlich der Entwicklung des Fähigkeitsselbstbilds leistungsschwacher Schüler ergibt sich üblicherweise ein typischer Trend, der sich als Abnahme der individuellen Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und Leistungen zeigt (Zielinski 1980, S. 12f). Jüngere Schulkinder neigen dazu, die eigene Leistungsfähigkeit im Sinne einer selbstwertdienlich günstigen Selbsteinschätzung zu überschätzen. Mit zunehmenden Alter wird aufgrund wachsender Schulerfahrung die Selbsteinschätzung immer enger an die objektiven Leistungen bzw. die Fremdbeurteilung durch Zensuren angeglichen, was als zunehmende Veridikalität der Selbsteinschätzung bezeichnet wird.[128]

Hinsichtlich der wechselseitig kausalen Beeinflussung von Schulleistung und Selbstkonzept gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Annahmen. Die „skill-development“-Hypothese besagt, dass sich das Selbstkonzept mit den Erfahrungen der eigenen Leistungsfähigkeit entwickelt; demnach würde die (selbst wahrgenommene bzw. rückgemeldete) Schulleistung das Selbstkonzept kausal beeinflussen. Die „self-enhancement“-Hypothese besagt hingegen, dass solche für das Erbringen von Leistungen entscheidenden psychologischen Faktoren wie Motivation und Anstrengungsbereitschaft von der Einschätzung der eigenen Kompetenz bestimmt werden (Heckhausen 1989); demnach würde eher das Selbstkonzept kausal die Leistungen beeinflussen. Für beide Ansätze lassen sich plausible Gründe nennen, und die empirischen Befunde ergeben bisher keinen eindeutigen Trend (vgl. Krapp 1997).

Die Gründe für diese Heterogenität der Befunde liegen zum einen in divergierenden Operationalisierungen von Leistung und Selbstkonzept, allerdings wohl auch in der *Begrenztheit des differentiellen Forschungsansatzes*. Denn wenn – wie die Alltagserfahrung lehrt – sowohl die erfahrenen Leistungsergebnisse das eigene Fähigkeitsbild aufbauen und modifizieren als auch die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit das weitere Leistungsverhalten steuert, und

[128] Gleichwohl schätzen sich die meisten Menschen auch noch im Erwachsenenalter leicht über dem Durchschnitt der sozialen Vergleichsgruppe ein. Motivationspsychologisch stellt diese leichte Selbstüberschätzung als ”Self-Enhancement” eine wesentliche Triebfeder des Handelns dar (vgl. Halisch 1997).

wenn dies praktisch für alle Personen gilt, dann ist die Bandbreite für Varianzunterschiede relativ gering und mit ihnen erwartungsgemäß die korrelativen Effekte. Dies besagt jedoch keineswegs, dass es solche Zusammenhänge und kausalen Beeinflussungen nicht gibt, sondern nur, dass diese mit den statistischen Methoden der differentiellen Forschung nur unzureichend „sichtbar" gemacht werden können (siehe dazu ausführlicher Asendorpf 1990 und 1995).[129]

Befunde aus *experimentellen Forschungsstudien* belegen, dass sich das Selbstkonzept auf das Leistungsverhalten auswirkt. Beispielsweise bevorzugen Personen mit günstigem Fähigkeitsselbstbild eher Aufgaben mit hohem Schwierigkeitsgrad und steigern ihre Einsatzbereitschaft mit dem Grad der vermuteten Aufgabenschwierigkeit, während Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstbild bei schwierigen Aufgaben eher aufgeben (siehe Meyer 1984). Letztere neigen generell zu höherer Leistungsangst (Schwarzer 1987).

Die SCHOLASTIK-Grundschulstudie (van Aken, Helmke & Schneider 1997) erbrachte auf der Grundlage statistischer Strukturgleichungsmodelle sowohl für Mathematik als auch für Rechtschreiben unterschiedliche Befunde für verschiedene Zeiträume. Für den Zeitraum von der zweiten und dritten Klassenstufe ergaben sich reziproke Beziehungsmuster zwischen Selbstkonzept und Leistung, wonach früher erhobenes Selbstkonzept nachfolgende Leistungen (insbesondere im Fall von Rechtschreiben) ebenso beeinflusst wie vorausgehende Leistungen nachfolgendes Selbstkonzept. Demgegenüber wurde für den Zeitraum von der 3. und 4. Klasse eher das „skill-development"-Modell bestätigt, wonach Schulleistung das spätere Selbstkonzept der Fähigkeit beeinflusst. Als wesentlichen Grund hierfür vermutet Pekrun (1997), dass sich die Leistungsverteilungen in der späteren Grundschulzeit bereits so stark stabilisiert haben, dass Unterschiede im Selbstkonzept an den Leistungsrangreihen nur noch wenig ändern können. Ein anderer Grund könnte darin liegen, dass jüngere Grundschüler die Rückmeldungen zu ihren eigenen Leistungen noch weniger realistisch interpretieren. So ermittelten Weinstein et al. (1987), dass Kinder in den ersten Schuljahren zwar bereits deutlich wahrnehmen, dass Lehrer sich gegenüber guten und schlechten Schülern unterschiedlich verhalten, jedoch erst viel später erkennen, dass sich dieses Lehrerverhalten auch ihnen selbst gegenüber je nach Leistungsstand verändert (vgl. Fend 1997 sowie Renkl, Helmke & Schrader 1997).

[129] Eine vergleichbare Forschungssituation liegt hinsichtlich der Bedeutung von Anlage und Umwelt für die Intelligenzentwicklung vor. Die Befunde der differentiellen Forschung sind gerade deshalb eher widersprüchlich und verwirrend, weil beide Einflussfaktoren für alle Menschen so bedeutsam sind, dass es in Normalpopulationen diesbezügliche relativ geringe Varianzen gibt.

5.1.3.3 Kontexteinflüsse zur Modifizierung der Beziehungen zwischen Selbstkonzept und Leistung

Auf welche Weise und wie stark sich Selbstkonzept und Leistung gegenseitig beeinflussen, hängt auch von Kontexteinflüssen (Lehrer, Eltern, Peer-group) ab. Neben den unterschiedlichen Lehrererwartungen und den entsprechenden Reaktionen und Rückmeldungen auf Leistungsproben der Schüler (siehe z.B. den sog. Pygmalion-Effekt; Rosenthal & Jacobson 1968) können auch didaktisch-organisatorische Unterrichtsbedingungen die Beziehung beider Merkmale beeinflussen. Dies zeigt z.B. die Untersuchung von Rosenholtz & Simpson (1984), in der verschiedene Unterrichtsarrangements daraufhin analysiert wurden, inwieweit sie individuelle *Leistungsvergleiche betonen* und damit das Bewusstsein für die eigene Leistungsfähigkeit fördern. Dabei ergab sich, dass insbesondere folgende Merkmale dazu beitragen, dass sich schwache Schüler als Versager fühlen: einheitliche Aufgabenstellungen und Schwierigkeitsgrade für alle Schüler und keine Binnendifferenzierung, ausschließlich Frontalunterricht und keine wechselnden Gruppenbildungen, keine Eigenverantwortung und Eigenentscheidung bei der Aufgabenstellung, häufige öffentliche und leistungsvergleichende Bewertungen durch Lehrer. Dagegen werden Lernschwierigkeiten weniger als Leistungsversagen erlebt, wenn sich die Bewertung auf mehrere Aufgabenbereiche bezieht, so dass dadurch differenzierte aufgaben- und fächerspezifische Erfolgsprofile ermöglicht werden (vgl. Fend 1997).

Nach Helmke (1992b) wird die Beziehung zwischen Leistung und Selbstkonzept vor allem durch folgende Unterrichtsfaktoren beeinflusst:

(1) *Betonung fachlicher Leistung*, wodurch Lernaspekte einen hohen Stellenwert bekommen und sich die Zeit, in der Schüler Informationen über ihr Kompetenzniveau erhalten können, vergrößert, so dass damit eine realitätsgerechte Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (Veridikalität) beschleunigt wird.

(2) *Öffentlichkeit leistungsbezogener Information*, so dass Vergleichsprozesse unter den Schülern stattfinden können.

(3) *Nicht-Kompensierbarkeit der einzelnen Leistung* in Folge des Fehlens verschiedener Leistungs- und Erfolgsfelder.

(4) *Bewertung von Fehlern als Indikatoren mangelnder Begabung* führt zur Attribution von Lernschwierigkeiten bei schwächeren Schülern, so dass schlechte Leistungen auch mit niedrigem Selbstkonzept einhergehen.

In der Analyse der Daten des SCHOLASTIK-Projekts in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Mathematiknoten und Leistungsselbstkonzept in Mathematik in den Klassenstufen 3 und 4 (Renkl, Helmke & Schrader 1997) wurden diese Befunde großenteils bestätigt. Allerdings erwiesen sich die Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsselbstbild und Unterrichtsqualität zum Teil als fachspezifisch. Hinsichtlich der Entwicklung des Fähigkeitsselbstbilds in Mathematik

zeigte sich ein positiver Zusammenhang mit Merkmalen des Klassenunterrichts: anspruchsvoller, verständnisfördernder und klar strukturierter Unterricht, wirksame Unterrichtsführung und individuelle fachliche Unterstützung einzelner Schüler. Dagegen ergab sich hinsichtlich des Fähigkeitsselbstbilds in Deutsch kein Zusammenhang mit Merkmalen der Unterrichtsqualität (Helmke 1997).

Eine mögliche Erklärung dieser *Schulfachspezifität* im Sinne der Motivationspsychologie wäre, dass die Kinder im Mathematikunterricht deutlicher verwertbare Leistungsrückmeldungen erhalten als im Deutschunterricht. Entsprechend dem Kriterienkatalog für leistungsthematische Handlungssituationen von Heckhausen (1989) wäre der typische Mathematikunterricht demnach eher als der Deutschunterricht durch folgende vier Merkmale gekennzeichnet: erkennbare individuelle, sachliche und soziale Leistungsmaßstäbe, nach Güte und Menge bewertbare Ergebnisse, erlebbarer Zusammenhang zwischen individueller Anstrengung und Leistungsergebnissen sowie selbst erfahrbarer Kompetenzgewinn (siehe Halisch 1997, 80)

In einer internationalen Studie ergaben sich unterschiedlich enge Zusammenhänge zwischen Leistungserfolg (Schulnoten) und Selbstkonzept (Kontrollüberzeugung) in verschiedenen Ländern (Little et al. 1995). Die gemeinsamen Varianzen betrugen in der ehemaligen DDR 47 %, in Westdeutschland 43 %, in Moskau 32 % und in Los Angeles lediglich 15 %. Die Gründe für den auffallend niedrigen Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept in Los Angeles liegen nach Ansicht der Autoren darin, dass in den Schulen der USA ausgesprochen private, unterstützende und intraindividuelle Leistungsfortschritte betonende Rückmeldungen gegeben werden. Dies ist jedoch nicht nur positiv zu bewerten, denn „wenn die subjektiven Repräsentationen und die tatsächlichen Leistungsergebnisse nicht mehr korrespondieren, dann verliert die Schule ihre Orientierungsfunktion. Gleichzeitig fehlt eine objektive Basis für die Selbstkritik und die darauf aufbauenden Planungsprozesse.“ (Fend 1997, 370).

5.1.3.4 Selbstkonzept und Attribuierungsstil schwacher Lerner

Ein häufiges Merkmal schwacher Lerner ist ein negatives Selbstbild bzw. ein ungünstiger Attribuierungsstil; dies gilt wegen der hohen sozialen Bedeutung der Schriftsprache und den negativen Konsequenzen des Leistungsversagens in diesem Kernschulfach insbesondere für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Valtin 1970; Angermaier 1976; Grissemann 1986). Die betreffenden Kinder schreiben die Ursache für ihr Lernversagen ihrer Begabung (stabile, interne Bedingung) zu und zweifeln, dass andere Verhaltensstrategien (variable Bedingung) positive Effekte bewirken könnten (siehe z.B. Steiner 1988). Dieses negative Selbstbild als Lerner verhindert zusätzliche persönliche Anstrengungen zur Überwindung ihres Lernrückstandes, es entstehen wachsende Gefühle der Hilflosigkeit, und es hat oftmals ein Ausweichen vor den An-

forderungen zur Folge. Dies gilt insbesondere für solche Aufgaben mit Problemcharakter, bei denen der Lernende nicht von vornherein weiß, ob er das Problem lösen kann oder nicht. Hier vertrauen lernschwache Kinder weniger als andere auf ihre „heuristische Kompetenz“ und wenden infolgedessen unangemessene Lösestrategien an (May 1986b, Dehn 1988).

Daher bietet es sich an, neben dem gezielten schriftsprachlichen Training auch zu versuchen, *einen günstigeren Attribuierungsstil zu fördern.* Ziel muss es sein, die Kinder davon zu überzeugen, dass ihre Lernschwierigkeiten nicht durch mangelnde Begabung, sondern durch unzureichende Anstrengungen oder unangemessene Strategien verursacht werden. In der Trainingsstudie von Licht & Kistner (1986) gelang es zum Teil, den Attribuierungsstil lernschwacher Kinder zu verändern, und dies führte zu einem vermehrten Bemühen der Kinder um die Lösung der gestellten Aufgaben.

Entsprechend der theoretischen Vorstellung des Selbstbildes als hierarchisch aufgebautes Gesamtbild der eigenen Persönlichkeit ist es sinnvoll, die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten von anderen Bereichen (z.B. das Selbstbild als soziale Person, die Selbstwahrnehmung der äußeren Erscheinung usw.) abzugrenzen und dieses Fähigkeitsselbstbild wiederum nach einzelnen Leistungsbereichen (z.B. Intelligenz, Schulleistung usw.) zu differenzieren (siehe dazu Sievers 1997). Allerdings wird dies um so schwieriger, je länger das Lernversagen anhält und je mehr Fächer davon betroffen sind

5.1.3.5 Lern- und Leistungsmotivation

In der Motivationspsychologie werden die begrifflichen Konstrukte „Motiv“ und „Motivation“ unterschieden (siehe Heckhausen 1989). Motive, von denen es nur wenige gibt (z.B. Neugier, Sicherheit, soziale Anerkennung, Selbstverwirklichung), bilden übergreifende Wertedispositionen, die relativ überdauernd das Handeln beeinflussen (Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Motive sind in gewisser Weise gegenstandsunspezifisch. So kann z.B. das Motiv „Leistung“ sehr verschiedenartig erfüllt werden: Schulleistung, Sport, Einkommen usw. Hingegen gibt es viele Motivationen, die aktuell und vergleichsweise kurzfristig das zielgerichtete Handeln bestimmen (vgl. Halisch 1997). Im Zusammenhang mit der Motivation in der Schule wurde meist auf Theorien für die Leistungsmotivation zurückgegriffen, nach denen sich das Ausmaß der Anstrengungen aus der Summe der aktuell vorliegenden ergebnisbezogenen Hoffnungen (Hoffnung auf Erfolg) und Befürchtungen (Angst vor Misserfolg) vorhersagen lässt (siehe Atkinson 1974).

Die Lernmotivation ist jedoch keineswegs mit der Leistungsmotivation gleichzusetzen, sondern kann von dieser relativ unabhängig oder sogar gegenläufig bestimmt sein (vgl. Heckhausen & Rheinberg 1980). Zu unterscheiden sind hier intrinsische und extrinsische Motivation, je nach-

dem, ob sich die Motive für das Lernen eher aus der Tätigkeit selbst oder eher aus den Folgen der Lerntätigkeit ergeben. Intrinsische Motivation gilt in der Schulpädagogik als besonders wünschenswert, jedoch verlieren die entsprechenden Aktivitäten gerade für lernschwache Kinder häufig schnell ihren Aufforderungscharakter, so dass auf extrinsische Anreize in der Schulklasse kaum verzichtet werden kann (Nolting & Paulus 1992). Allerdings können die Auswirkungen auf den Lerneifer, die sich aus intrinsischen und extrinsischen Motivationsquellen ergeben, auch gegenläufig sein (Steiner 1988).

Deutet man die Lernmotivation eher im Sinne von Lernfreude als „affektive Tönung von Einstellungen zu verschiedenen Lerngegenständen und -aktivitäten“ (Helmke 1997a, S. 60), so ist diese offenbar eng mit dem Selbstkonzept verbunden. Ebenso wie beim Leistungsselbstkonzept besteht zwischen der Lernfreude und den Schulleistungen bzw. der Art der Rückmeldung durch die Lehrer ein signifikanter, jedoch nicht sehr enger Zusammenhang: Lernbereiche bzw. Schulfächer, in denen die Kinder gute Resultate erzielen bzw. positive Rückmeldungen (z.B. in Form von Noten) erhalten, werden von ihnen eher bevorzugt, was auch die Bereichsspezifität der Lernfreude belegt (siehe Helmke 1997a).

- Modifikation der Lernmotivation durch Unterricht

Im Unterschied zu kognitiven Fähigkeiten, die relativ überdauernd und entsprechend schwer unterrichtlich zu beeinflussen sind, sind motivational-affektive Zustände sehr variabel und entsprechend beeinflussbar durch Umweltgegebenheiten wie z.B. schulischen Unterricht. Das bedeutet jedoch auch, dass der Einfluss des Schulunterrichts auf die Motivation nur sehr schwer empirisch zu greifen ist. Denn innerhalb der relativ groben Kategorie „Schulunterricht“ können sich trotz abstrakt durchaus vergleichbarer Merkmale Unterrichtssituationen verbergen, die hinsichtlich ihrer motivationalen Wirkung für den einzelnen Schüler ganz Unterschiedliches bedeuten und demnach für die Motivation tatsächlich sehr heterogene Situationen darstellen (siehe dazu ausführlich Rheinberg & Krug 1993).

Für die positive Entwicklung der Lernfreude, wie sie sich aus der Befragung der Kinder nach ihrer affektiven Beziehung zum jeweiligen Schulfach ergibt, zeigte sich im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie ein Zusammenhang mit Unterrichtsmerkmalen: Neben Merkmalen wie Verständlichkeit und Organisation des Unterrichts erwiesen sich weitere Faktoren bedeutsam für die Entwicklung der Lernfreude in der Klasse: das Sozialklima in der Klasse, der Spielraum für selbstständige Entscheidungen, Adaptivität des Unterrichts (Vermeidung von Überforderung durch Anpassung der Leistungsanforderungen an das Leistungsvermögen der Kinder) sowie das Vermeiden von Monotonie und Langeweile (Helmke 1997a; siehe auch Abschnitte 3.1.3.1.4 und 4.1.4).

5.1.4 Schülerbeurteilung durch Lehrer: Berufsbedingte Wahrnehmungsstereotypien

Bevor Ergebnisse über die Beurteilung der Kinder durch ihre Klassenlehrer berichtet werden, sollen einige Befunde zur professionellen Wahrnehmung der Lehrer berichtet werden.

Die Beurteilung der Schüler durch ihre Lehrer wird durch deren Einstellungen und Erwartungen beeinflusst, die eine systematische Einschränkung bzw. Verfälschung der Wahrnehmung (z.B. Halo-Effekt, Primacy-Effekt, Pygmalion-Effekt) bewirken (siehe Perrez, Huber & Geißler 1986). Infolge der Stereotypisierung wird die Wahrnehmung der Schüler und ihrer Leistungen beeinflusst. So tendieren Lehrer beispielsweise dazu, bei Schülern mit schwachen Leistungen weniger Fehler zu übersehen und eher richtige Lösungen irrtümlich als falsch zu kennzeichnen als bei Schülern mit guten Leistungen (vgl. ausführlicher Sander 1997, 263ff).

Grundlage für solche Wahrnehmungstendenzen bilden implizite Theorien über die Persönlichkeit ihrer Schüler, die die Lehrer aufgrund ihrer Erfahrungen entwickeln. Solche „pragmatischen“ oder „naiven“ Alltagstheorien zeichnen sich durch eine Tendenz zur Stereotypisierung aus und dienen unter anderem dazu, die Umweltwahrnehmung zu vereinfachen und damit die Handlungsorientierung zu erleichtern (vgl. Hofer 1986). Diese spezielle „Lehrerbrille“ fokussiert bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schüler, die die unterrichtlichen Ziele der Lehrer betreffen (z.B. unangepasstes Lernverhalten), und lässt andere Verhaltensmerkmale, die den Unterrichtsablauf nicht stören (z.B. Überempfindlichkeit, Ängstlichkeit), weitgehend unbeachtet, obwohl sie eigentlich einen Hinweis auf mögliche Störungen der Kinder liefern. Hauptdimensionen für die Beurteilung der Schüler durch Lehrer sind nach verschiedenen Untersuchungen Begabung und Anstrengung. Entsprechend stellen Intelligenz und Motivation nach Ansicht der meisten Lehrer die besten Vorhersagevariablen für zukünftigen Schulerfolg dar (siehe Sander 1997). Nach der Untersuchung von Höhn (1967), deren Hauptergebnisse wiederholt bestätigt wurden (siehe Hofer 1986) werden beide Beurteilungsdimensionen als miteinander verbunden wahrgenommen; vereinfacht bedeutet dies, dass schlechte Schüler in den Augen vieler Lehrer auch dumm und faul sind.

Der Einfluss irrelevanter Faktoren auf die Lehrerbeurteilung hängt sicher auch vom Umfang und der Zugänglichkeit relevanter Informationen ab. Zudem ist die Tendenz zur stereotypen Beeinflussbarkeit von Lehrern individuell sehr unterschiedlich, wie etwa Vergleiche hinsichtlich der Genauigkeit von Lehrereinschätzungen zeigen. Die Korrelationen zwischen Schulnoten der Lehrer und Ergebnissen in Schulleistungstests liegen nach Hofer (1986) in dem Bereich zwischen .58 und .90, sind demnach insgesamt relativ hoch, streuen jedoch zwischen verschiedenen Lehrern innerhalb eines weiten Bereiches (Valtin 1981).

Im Falle erwartungswidriger Schulleistungen nehmen Lehrer bei Kindern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus häufig gegensätzliche Kausalattributierungen vor. Die erwartungswidrig er-

folgreiche Leistung von als leistungsschwach eingestuften Kindern (sog. overachiever) wird nach Mietzel (1982) eher auf externale und instabile Ursachen (z.B. Zufall, leichte Aufgaben) zurückgeführt, während erwartungsgemäß schwache Ergebnisse dieser Kinder internal und stabil (z.B. mangelnde Begabung) attribuiert werden. Im Falle erwartungswidrig schwachen Ergebnissen von als leistungsstark eingestuften Kindern (sog. underachiever) ergibt sich eine umgekehrte Attribuierungstendenz. Diese Unterschiedlichkeit hinsichtlich des Attribuierungsmusters entspricht der Theorie der kognitiven Dissonanz, wonach die Lehrer eine ihre Erwartungshaltung letztlich bestätigende Hypothese für erwartungswidrige Schülerleistungen heranziehen (siehe dazu auch Brophy & Good 1976).

Vergleicht man die Erklärungsmuster für Leistungsursachen bei Lehrern und Schülern, so fällt auf, dass Lehrer Erfolg und Misserfolg eher auf schülerbezogene Ursachen (Begabung, Anstrengung, häusliche Unterstützung) zurückführen, während Schüler neben ihrem eigenen Lernverhalten auch in stärkerem Maße schul- und lehrerbezogene Ursachen betonen (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980). Auch diese Erklärungstendenzen entsprechen dem jeweiligen Bedürfnis nach Selbstbestärkung.

5.2 Merkmale von Kindern mit unterschiedlichen Schulleistungen aus Lehrersicht und Lernerfolg im (Förder-) Unterricht

5.2.0 Fragestellungen und Methoden

In diesem Berichtsteil wird die Analyse der Lernbedingungen und der Lernentwicklungen ausgewählter Kinder aus den Klassen dargestellt, deren Unterrichtsbedingungen in den vorherigen Abschnitten behandelt wurden. Die Analyse der Lernentwicklungen von einzelnen Kindern, die in unterschiedlichen Formen des Förderunterrichts betreut werden, ist Teil der Längsschnittuntersuchung im Rahmen des PLUS, in der lerneffektive Wirkungen verschiedener Förderansätze verglichen werden sollen.

Die Fragestellungen für die folgende Analyse ergeben sich im Wesentlichen aus den Hauptzielen der Effektevaluation, die verschiedenen Formen und Methoden des Klassen- und Förderunterrichts daraufhin zu analysieren, inwieweit Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb effektiv gefördert werden (siehe Abschnitt 1.3.3). Auf dieser Grundlage gilt es Vorschläge zu entwickeln, mit welchen Maßnahmen ggf. die Wirkungen des (Förder-) Unterrichts auf den Lernerfolg erhöht werden können. Um diese Hauptfrage besser beantworten zu können, sollen im folgenden Abschnitt die differentiellen Lernbedingungen von Kindern mit guten und mit schwachen Schulleistungen analysiert werden. Aus der Kenntnis der Merkmale, die Kinder mit Lernschwierigkeiten von Kindern mit gutem Lernerfolg unterscheidet, ergeben sich zusätzliche Hinweise auf Möglichkeiten des Förderunterrichts, die Persönlichkeit der Lerner zu berücksichtigen und/oder gezielt die Weiterentwicklung lerneffektiver Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder anzuregen.

Für diese Teiluntersuchung ergeben sich folgende konkrete Fragestellungen:

(1) Vergleich zwischen Kindern mit bzw. ohne Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Die Gruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache (im Folgenden „Förderkinder“ genannt) soll im Vergleich mit Kindern, die keine (gravierenden) Lernschwierigkeiten aufweisen, beschrieben werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Gruppen sichtbar zu machen (Extremgruppenvergleich).

(1.1) Beschreibung ausgewählter Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale

Sind die Lernschwierigkeiten der Förderkinder im Wesentlichen auf den Schriftspracherwerb beschränkt, oder liegen bei diesen Kindern im allgemeinen eher übergreifende Lernprobleme vor?

Es soll geprüft werden, ob sich „typische Lernergruppen“ abgrenzen lassen, deren Kinder sich hinsichtlich relevanter Merkmale der Lernerpersönlichkeit unterscheiden.

(1.2) Ursachen für Lernschwierigkeiten

Gibt es Hinweise auf spezifische Ursachen für die Lernschwierigkeiten bzw. auf schulische und/ oder außerschulische Bedingungen, die zur Aufrechterhaltung der Lernschwierigkeiten beitragen?
Gibt es Hinweise auf differentielle Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Lernbedingungen einerseits und Lern(miss)erfolg andererseits, und gibt es hierbei ggf. unterschiedliche Zusammenhänge bei Kindern mit bzw. ohne gravierende Lernschwierigkeiten?

Gibt es Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der von den Lehrkräften angenommenen Ursachen für den Lernerfolg bzw. Lernmisserfolg; gehen also Lehrkräfte in den Anfangsklassen (analog wie Lehrkräfte am Ende der Grundschule) bei erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernern von unterschiedlichen Wirkungszusammenhängen aus?

• Durchführung der Befragungen

Die Analyse bezieht sich auf Kinder der Klassenstufen 2 bis 4, deren Klassen in die beiden Wellen (Schulbeginn 1994 bzw. 1995) der Längsschnitterhebung einbezogen wurden. Die Lehrerbefragung wurde im zweiten Schuljahr begonnen (Welle I: Frühjahr 1996, Welle II: Frühjahr 1997) und bis zum vierten Schuljahr (Frühjahr 1998 bzw. 1999) mit Blick auf dieselben Kinder fortgesetzt. Um den Lehrern Wiederholungen bei der Befragung zu ersparen, wurde ein Teil der Angaben nur im zweiten Schuljahr erhoben.

Die Klassenlehrer der an der Untersuchung teilnehmenden zweiten Klassen wurden gebeten, für je drei Kinder ihrer Klasse in einem Fragebogen Angaben zur Lernentwicklung und zur Lernsituation zu machen. Es sollten in jeder Klasse *zwei Kinder mit relativ schwachen Rechtschreibleistungen* und *ein Kind mit relativ guten Rechtschreibleistungen* beschrieben werden. Damit war die Absicht verbunden, jeweils möglichst klar voneinander abgrenzbare Vergleichsgruppen zu gewinnen (Extremgruppenvergleich). Wegen der Extremgruppenauswahl im Verhältnis von je zwei Kindern mit niedrigen Leistungen zu je einem Kind mit hohen Leistungen fallen die Testergebnisse der Auswahl im Durchschnitt deutlich geringer aus als diejenigen der Gesamtstichprobe, und die Streuung innerhalb der Auswahlstichprobe ist ebenfalls größer.

Eine weitere Besonderheit des Extremgruppenvergleichs gilt es zu beachten: Im Allgemeinen neigen Beurteiler zu einer gewissen „Tendenz zur Mitte“, d.h., die mittleren Skalenwerte werden deutlich häufiger gewählt als extreme Beurteilungswerte, so dass die Werteverteilung einer Normalverteilung ähnelt. Aufgrund der relativ extremen Positionen der hier zu beurteilenden Kinder innerhalb des gesamten Leistungsspektrums bewirkt diese Beurteilungstendenz eine

Regression zur Mitte. Dies hat zur Konsequenz, dass die Werte der leistungsschwachen Kinder eher zu hoch und diejenigen der leistungsstarken Kinder eher zu niedrig ausfallen. Infolgedessen werden bei Extremgruppenvergleichen im Längsschnitt die Gruppenunterschiede tendenziell unterschätzt.

Um zu gewährleisten, dass trotz der zu erwartenden Fluktuationen in allen Klassen Kinder nach den entsprechenden Kriterien vorhanden waren, wurden den Klassenlehrern jeweils drei bzw. zwei Kinder zur Auswahl vorgeschlagen, die aufgrund der Ergebnisse in der HSP 1+ am Ende der ersten Klasse zur Gruppe der Kinder mit schwachen bzw. guten Rechtschreibleistungen zugeordnet worden waren. Aus dieser Vorschlagsliste sollten die Lehrer die drei zu beschreibenden Kinder auswählen, die ihrer Meinung nach für die jeweilige Leistungsgruppe möglichst aussagekräftig waren.

Die Befragungen erfolgten jeweils am Ende des zweiten, dritten und vierten Schuljahres mit Hilfe eines Fragebogens, der sowohl freie Antworten als auch skalierte Items umfasst.[130] Neben allgemeinen Angaben zur Lebenssituation wurden die Klassenlehrer gebeten, Einschätzungen über die sprachlichen und andere Schulleistungen, über Motivation, Lern- und Sozialverhalten der einzelnen Kinder sowie über weitere psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit vorzunehmen.

Die Einschätzungen wurden mit Hilfe von fünfstufigen Skalen erfasst, deren Extremwerte verbal bezeichnet sind. Die einzelnen Skalenwerte sind wie folgt zu interpretieren:

1 sehr schwach/ sehr wenig entwickelt
2 relativ schwach/ relativ wenig entwickelt
3 mittelmäßig ausgeprägt/ durchschnittlich entwickelt
4 relativ stark/ ziemlich weit entwickelt
5 sehr gut/ sehr stark/ vollkommen angemessen

Mit den Einschätzungen durch die Klassenlehrer wird die objektive Erfassung der Leistungen in der Rechtschreibung und im Textschreiben ergänzt. Ein Teil der beschriebenen Kinder wurde darüber hinaus im Unterricht beobachtet (siehe Kapitel 3.2.3) und anschließend zu ihrer Einstellung zum Klassen- und Förderunterricht interviewt (Kapitel 4.2.5). Von den meisten Kindern liegen zudem schriftliche Äußerungen zu ihrem Selbstbild als Lernende in den Klassen 2 bis 4 vor (siehe Kapitel 5.3).

- Einteilung der Vergleichsgruppen

Die Gruppenzuordnung wurde am Ende der Klasse 1 vorgenommen. Der Zeitpunkt liegt einerseits früh genug, dass die weitere Lernentwicklung noch durch schulische und außerschulische

[130] Siehe Anhang „Fragebogen für Klassenlehrer zur Förderung und Lernentwicklung einzelner Kinder“ (A1 FB Kind).

Fördermaßnahmen genügend beeinflussbar bzw. veränderbar erscheint. Gleichzeitig lassen sich die Rechtschreibleistungen bereits relativ zuverlässig ermitteln. Wegen ihrer hohen Zuverlässigkeit und Prognosegültigkeit wurde als Kriterium für die Gruppenzuordnung die HSP 1+ gewählt, während dagegen die Daten aus den „Lernbeobachtungen Klasse 1“ zwar für qualitative Aussagen hilfreich erscheinen, jedoch deutlich geringere Werte für die Vorhersagezuverlässigkeit aufweisen (vgl. Abschnitt 1.4.2.2.2).

Da die Leistungsbandbreite der einzelnen Klassen unterschiedlich ausfällt, fußt auch die klassenweise Zuordnung zu den Leistungsgruppen auf unterschiedlichen Leistungsverteilungen. Dadurch berühren sich die Leistungsbandbreiten der beiden Gruppen nahezu: Das Kind mit den besten Ergebnissen innerhalb der Gruppe 1 (relativ schwache Ergebnisse) erzielt in der HSP 1+ insgesamt 46 Graphemtreffer, es ist in seiner Klasse jedoch ein Kind mit relativ schwachen Ergebnissen. In der Gruppe 2 (Kinder mit relativ guten Ergebnissen in der HSP 1+) liegt der Wert für das hier leistungsschwächste Kind bei 48 Graphemtreffern, in seiner Klasse gehört dieses Kind jedoch zu den leistungsstärkeren Rechtschreibern. Dieses Ergebnis entspricht dem Ergebnis der Voruntersuchung in Klasse 4 (May 1994c).

- Zur Darstellung der Ergebnisse

Zunächst werden die beiden Gruppen von Kindern verglichen, deren Rechtschreibleistungen am Ende der ersten Klasse als relativ hoch bzw. relativ niedrig erfasst wurden. Diese vergleichende Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Lernergruppen bezieht sich auf allgemeine Merkmale wie Alter und Geschlecht, auf Schulleistungen, auf psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit und auf die häusliche Situation der Kinder. Daran schließt sich die Analyse der Erklärungen für gute und schwache Leistungen aus Sicht der Kinder an.

Zwei weitere Analyseschritte, die ebenfalls in diesen Zusammengehören, werden in anderen Abschnitten dargestellt: Die Ergebnisse der Untersuchung, ob sich die Bedingungen für beide Lernergruppen in Klassen mit verschiedenen Formen des (Förder-) Unterrichts unterscheiden und ob es für Kinder mit unterschiedlichen Problemschwerpunkten auch differenzierte Förderangebote in den Klassen gibt, wird im Kapitel 4.2.3 behandelt. Dort werden auch die Leistungsfortschritte der Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen in Klassen mit unterschiedlichen Förderbedingungen referiert. Und die Analyse der Lernfortschritte von Kindern mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten, die sich jedoch in anderen Merkmalen der Lernerpersönlichkeit unterscheiden, wird im Kapitel 7.1 dargestellt.

5.2.1 Allgemeine Angaben zu den beteiligten Kindern

Die Befragung der Lehrer zu ihrer Einschätzung ausgewählter Schüler wurde in den Klassenstufen 2 bis 4 durchgeführt. Die Stichprobe umfasste im zweiten Schuljahr insgesamt 218 Kinder, und im vierten Schuljahr konnten noch Einschätzungen über 165 Kinder ausgewertet werden.[131] Tabelle 5.2.1 gibt eine Übersicht über die Teilstichproben sowie einige allgemeine Angaben zu den einbezogenen Kindern in beiden Gruppen.

Tabelle 5.2.1: Allgemeine Angaben zu den Kindern beider Vergleichsgruppen (*)

	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder	Gruppe 2 leistungsstarke Kinder
Anzahl Klasse 2	139	79
Anzahl Klasse 3	110	64
Anzahl Klasse 4	106	59
Alter der Kinder (Klasse 2)	M = 8,3 s = 0,6	M = 8,1 s = 0,4
Anteil Jungen Anteil Mädchen	60,6 % 39,4 %	48,1 % 51,9 %
Kinder mit Muttersprache Deutsch Kinder mit anderer Muttersprache	67,6 % 32,4 %	83,5 % 16,5 %

(*) Gruppeneinteilung nach HSP 1+ (Gruppe 1: relativ schwache Ergebnisse; Gruppe 2: relativ gute Ergebnisse); soweit nicht angegeben, beziehen sich die Angaben auf die Klassenstufe 2.

- Alter der Kinder

Das Alter der Kinder beträgt zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Schuljahr im Durchschnitt 8,2 Jahre, es reicht von 7 Jahren bis zu 10 Jahren; im dritten Schuljahr beträgt das Durchschnittsalter entsprechend 9,2 Jahre und im vierten Schuljahr 10,2 Jahre. Kinder der Gruppe 1 sind im Durchschnitt ca. 2 Monate älter als Kinder der Gruppe 2, was auf verspätete Einschulung oder Klassenwiederholung einiger Kinder mit schwachen Leistungen zurückzuführen ist.

- Geschlecht

In allen Klassenstufen überwiegt in Gruppe 1 der Anteil der Jungen (ca. 61 Prozent), während in Gruppe 2 etwas mehr Mädchen vertreten sind (ca. 52 Prozent). Dies entspricht der immer

[131] Neben allgemeinen Gründen (wie Umzug, Umschulung) für das Ausscheiden von Kindern aus der Längsschnitterhebung, die keinen systematischen Einfluss auf die Gruppenwerte haben, kommt hinzu, dass mehrere Kinder der Gruppe 1 die Klasse wiederholen. Da diese Kinder besonders große Leistungsdefizite aufweisen, erhöhen sich durch ihr Ausscheiden die mittleren Werte der Gruppe 1 etwas, so dass die Unterschiede zwischen den Gruppen in den Folgejahren eher etwas zu niedrig erscheinen.

wieder empirisch belegten Erfahrung, dass Jungen unter den Kindern mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten deutlich häufiger vertreten sind, während Mädchen häufiger hohe Leistungen im Lesen und Rechtschreiben aufweisen (vgl. May 1994a, Richter 1996).

- Muttersprache

Die Muttersprache von insgesamt 72 Prozent der Kinder in der Stichprobe ist Deutsch, unter den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind am häufigsten Türkisch (10,3 Prozent) und Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (Serbisch/ Kroatisch/ Bosnisch) mit 5,4 Prozent der Kinder vertreten. Da die durchschnittlichen Schulleistungen von Migrantenkindern in der Regel deutlich unterhalb des Niveaus der deutschen Kinder liegt, ist der Anteil der Migrantenkinder in Gruppe 1 (32,4 Prozent) im Vergleich zur Gruppe 2 (16,5 Prozent) erwartungsgemäß deutlich höher.

5.2.2 Schulleistungen der Kinder

5.2.2.1 Allgemeine Schulleistungen

Tabelle 5.2.2.1 zeigt die mittleren Lehrerbeurteilungen der Schülerleistungen in den einzelnen Schulfächern in den Klassenstufen 2 bis 4 sowie die Effektstärken für die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Leistungsgruppen.

Die Werte zeigen erwartungsgemäß deutliche Vorteile für die Kinder der Gruppe 2 in allen schulischen Lernbereichen, dies betrifft auch die Fächer wie Sport und Kunst , deren Lerninhalte weniger abstrakt-kognitiv ausgerichtet sind. Die größten Unterschiede zeigen sich erwartungsgemäß im Fach Deutsch (Effektstärken 1,56 bis 1,68), jedoch ergeben sich auch in den übrigen Lernbereichen teilweise hohe Effektstärken. Dies überrascht nicht, da die als Kriterium für die Gruppeneinteilung verwendete Rechtschreibleistungen mit den übrigen Schulleistungen deutlich korreliert sind.

Vergleicht man die Effektstärken der Mittelwertunterschiede in den drei Klassenstufen, so zeigt sich, dass die Leistungsunterschiede nach der Lehrerbeurteilung von der zweiten zur vierten Klasse im Wesentlichen gleichbleiben. Dies spricht dafür, dass sich die Leistungsschere zwischen Kindern mit schwachen und guten Schulleistungen nach den Lehrereinschätzungen im Laufe der Grundschule nicht schließt.

Tabelle 5.2.2.1: Allgemeine Schulleistungen der Kinder nach Lehrereinschätzung

Leistungsbewertung durch die Lehrerin (*)	Klassen-stufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder		Effekt stärke
		M	s	M	s	
Mathematik	2	2,4	1,1	4,2	0,9	1,33
	3	2,4	0,9	4,0	1,0	1,29
	4	2,4	0,9	4,0	1,0	1,31
Sachunterricht	2	2,5	1,0	4,0	0,9	1,23
	3	2,4	0,9	3,9	1,0	1,26
	4	2,5	0,8	4,0	0,9	1,29
Deutsch	2	1,8	0,9	4,4	1,0	1,66
	3	1,9	0,9	4,1	1,0	1,56
	4	1,9	0,7	4,2	0,9	1,68
Arbeit und Technik	2	2,8	1,0	3,8	0,9	0,96
	3	3,0	0,9	3,8	0,9	0,86
	4	3,1	0,9	3,7	1,0	0,56
Kunst	2	2,8	0,9	3,8	1,0	0,89
	3	2,9	1,0	3,8	0,9	0,87
	4	3,1	0,9	3,6	0,9	0,53
Sport	2	3,5	1,0	3,8	0,9	0,38
	3	3,5	1,0	4,0	0,8	0,56
	4	3,6	1,0	3,9	0,7	0,34
Mittlere Bewertung in allen Fächern	2	2,6	0,6	4,0	0,6	1,51
	3	2,7	0,6	4,0	0,6	1,48
	4	2,8	0,5	3,9	0,7	1,44

(*) 1 = sehr schwach/ sehr wenig entwickelt • 5 = sehr gut/ vollkommen angemessen

5.2.2.2 Schriftsprachliche Leistungen der Kinder

Zur Erfassung des schriftsprachlichen Leistungsstandes wurden sowohl die Einschätzungen der Klassenlehrer als auch objektive Testergebnisse erhoben.

a) Einschätzung durch die Klassenlehrer

Die Klassenlehrer wurden gebeten, verschiedene Teilaspekte des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Tabelle 5.2.2.2 zeigt die Ergebnisse.

Erwartungsgemäß ergeben sich in allen schriftsprachlichen Teilbereichen hochsignifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Kinder, die am Ende der ersten Klasse im Rechtschreibtest schwach abschneiden, zeigen nach Einschätzung der Klassenlehrer ein Jahr später in allen an-

deren Bereichen der Schriftsprache im Vergleich zu Kindern mit guten Ergebnissen im Rechtschreibtest eine weit unterlegene Leistungsfähigkeit. Dies unterstreicht auch die hohe prognostische Validität des Rechtschreibtests für die schriftsprachliche Lernentwicklung.

Bei allen Teilaspekten der schriftsprachlichen Leistungen ergeben sich erwartungsgemäß sehr hohe Effektstärken, nach denen die mittleren Leistungen beider Gruppe mehr als eineinhalb Standardabweichungen voneinander entfernt sind. Dennoch zeigen sich bei den verschiedenen Teilaspekte unterschiedlich hohe Effektstärken bezüglich der mittleren Leistungsdifferenzen: Die höchsten Unterschiede zeigen sich bei der *Beachtung orthographischer und morphematischer Regeln* beim Rechtschreiben (Effektstärken 1,59 bis 1,71), während die Mittelwertunterschiede bei der *Textgestaltung* und beim *sinnerfassenden Lesen* etwas weniger hoch ausfallen (Effektstärken 1,37 bis 1,56). Auch bei den schriftsprachlichen Leistungen bleiben die mittleren Leistungsunterschiede – gemessen an den Effektstärken – vom zweiten zum vierten Schuljahr in etwa gleich; dies zeigt sich bei allen Teilaspekten und belegt, dass die Leistungsschere sich insgesamt nicht schließt.

Tabelle 5.2.2.2: Einschätzung der schriftsprachliche Schulleistungen der Kinder durch die KL

Leistungsbewertung durch die Lehrerin (*)	Klassenstufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder M	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder s	Gruppe 2 leistungsstarke Kinder M	Gruppe 2 leistungsstarke Kinder s	Effektstärke
Lesen: Sinnentnahme	2	2,4	1,0	4,6	0,9	1,56
	3	2,7	1,0	4,6	0,8	1,43
	4	2,9	0,9	4,7	0,8	1,49
Lesen: Flüssigkeit	2	1,9	1,0	4,4	1,0	1,61
	3	2,4	0,9	4,4	0,9	1,55
	4	2,5	0,8	4,5	0,8	1,59
Rechtschreibung: lautgetreues Schreiben	2	2,4	1,0	4,4	0,9	1,53
	3	2,6	1,0	4,5	0,8	1,46
	4	2,6	1,0	4,6	0,7	1,55
Rechtschreibung: Beachtung orthogra	2	1,7	0,8	4,0	1,1	1,60
phischer und morphematischer Regeln	3	1,7	0,9	4,1	1,1	1,59
	4	1,8	0,7	4,2	1,0	1,71
Textschreiben: inhaltliche Gestaltung	2	1,9	0,9	3,9	0,9	1,52
	3	2,2	0,9	3,9	1,0	1,37
	4	2,4	0,8	4,0	0,9	1,41
Mittlere Bewertung aller	2	2,1	0,7	4,3	0,8	1,71
schriftsprachlichen Leistungen	3	2,3	0,7	4,3	0,8	1,66
	4	2,4	0,5	4,4	0,7	1,75

(*) 1 = sehr schwach/ sehr wenig entwickelt • 5 = sehr gut/ vollkommen angemessen

Im Vergleich zu den entsprechenden Unterschieden bei den allgemeinen Schulleistungen erweisen sich die schriftsprachlichen Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen erwartungsge-

mäß als noch größer: Die Effektstärken der Mittelwertunterschiede betragen bei den schriftsprachlichen Leistungen insgesamt 1,66 bis 1,75; bei den allgemeinen Leistungen betragen die entsprechenden Effektstärken 1,44 bis 1,51 (siehe Tabelle 5.2.2.1). Dies entspricht den Erwartungen, da die Gruppierung anhand der Rechtschreibleistungen vorgenommen wurde.

b) Ergebnisse der schriftsprachlichen Tests

Zur objektiven Erfassung der Rechtschreibleistungen wurden die Ergebnisse der Lernbeobachtungen Schreiben im ersten Schuljahr sowie die Hamburger Schreibproben am Ende der Klassen 1 bis 4 ausgewertet. Zudem wurde jeweils am Ende der Klassen 1 bis 4 eine Bild- und Textaufgabe (Schreibanregung) erhoben.[132] Die Ergebnisse zeigt Tabelle 5.2.2.3.

Tabelle 5.2.2.3: Ergebnisse der schriftsprachlichen Leistungserhebungen in Klasse 1 bis 4

	Klassen-stufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder		Effekt stärke
		M	s	M	s	
Rechtschreibtest						
Lernbeobachtung Schreiben LB 1	1 (Nov)	11,9	5,7	22,6	5,9	1,41
Lernbeobachtung Schreiben LB 2	1 (Jan)	15,3	5,9	27,9	4,2	1,55
HSP 1+ (Graphemtreffer)	1 (Jun)	30,4	11,5	53,3	4,9	1,56
HSP 2	2	101,9	20,7	138,0	8,3	1,48
HSP 3	3	153,7	19,9	184,5	7,5	1,39
HSP 4	4	234,1	21,6	271,0	6,1	1,47
Bild- und Textaufgabe						
Bildgestaltung (Gesamtbewertung)	1	2,7	1,3	3,4	1,1	0,55
	2	2,6	0,9	3,0	0,9	0,48
	3	2,1	0,7	2,6	0,9	0,60
Textgestaltung (Gesamtbewertung)	1	2,1	1,1	3,9	1,3	1,22
	2	2,3	0,7	3,5	0,8	1,24
	3	2,1	0,6	3,1	0,8	1,26
	4	2,0	0,7	3,0	0,9	1,02
Textlesbarkeit (Anteil lesbarer Wörter)	1	79,6	32,3	97,6	9,5	0,65
	2	95,2	15,5	99,9	0,54	0,38
	3	99,1	2,9	100,0	0,0	0,36
	4	99,8	0,8	100,0	0,0	0,07
Textlänge (Wortzahl)	1	9,6	8,9	20,4	12,4	0,94
	2	33,2	28,1	53,0	26,8	0,68
	3	62,8	58,5	94,8	67,7	0,51
	4	83,8	75,5	143,8	83,6	0,70

[132] Zur Beschreibung der Erhebungsinstrumente siehe Kapitel 1.4.2.2 sowie Anhang A5.

Da die Rechtschreibleistung in der HSP als Auswahl- und Zuteilungskriterium für die beiden Gruppen herangezogen worden war, sind die hochsignifikanten Unterschiede in den Ergebnissen aller *Rechtschreibtests* trivial. Die Effektstärken liegen bei den Testwertevergleichen etwas niedriger als beim Vergleich der Leistungseinschätzungen durch die Klassenlehrer (siehe Tabelle 5.2.2.2). Dies ist teilweise auf den sog. Deckeneffekt bei den Rechtschreibtests zurückzuführen, der bei leistungsstarken Kindern den weiteren Zuwachs der Werte einschränkt, während leistungsschwächere Kinder im Laufe der Zeit ihre Testwerte steigern können.

Deutliche Leistungsunterschiede zeigen sich erwartungsgemäß auch hinsichtlich der schriftlichen *Textgestaltungsfähigkeiten*: Die Kinder der Gruppe 2 schreiben durchschnittlich deutlich längere Texte als die Kinder der Gruppe 1, allerdings sind hier in beiden Gruppen die Streuungen relativ hoch. Die insgesamt etwas abnehmenden Effektstärken der Unterschiede bei den mittleren Textlängen deuten an, dass diesbezügliche Unterschiede mit der Zeit geringer werden, da auch die schwächeren Schreiber allmählich längere Texte produzieren und die mittlere Textlänge bei den guten Schreibern nicht linear ansteigt, da das Verhältnis von Textlänge und Textqualität nicht beliebig lange Texte erwarten lässt.

Einen deutlichen Deckeneffekt zeigt die *Lesbarkeit der Texte*, die bei den Kindern der Gruppe 2 schon am Ende des ersten Schuljahres nahezu optimal ist (97,5 Prozent lesbare Wörter), und auch die Texte der schwächeren Schreiber erreicht bis Klasse 3 und 4 eine nahezu vollständige Lesbarkeit (99,1 bis 99,8 Prozent).

Trotz der allmählichen Steigerung der formalen Qualitäten der Texte bei den schwächeren Schreibern, die sich in den mittleren Werten für die Textlänge und die Lesbarkeit zeigen, bleibt bei der Gesamtgestaltung der Textqualität der deutliche Abstand zwischen den beiden Gruppen über die drei Schuljahre hinweg erhalten, wie die Effektstärken von 1,02 bis 1,26 belegen. Bei der Integration der komplex ineinandergreifenden Teilaspekte des Schreibens zu ansprechenden Texten bleibt die Überlegenheit der Kinder der Gruppe 2 mit großem Abstand über die Beobachtungszeit hinweg in vollem Umfang erhalten.

Aufschlussreich ist die Tatsache, dass auch die gesondert eingeschätzte Bildgestaltungsqualität für die Kinder der Gruppe 2 durchweg deutlich höhere Mittelwerte ergeben und dass die ermittelten Unterschiede über die Gesamtzeit von Klasse 1 bis Klasse 3 keineswegs geringer werden. Zwar sind die Effektstärken bei der Bildgestaltung (0,48 bis 0,60) deutlich geringer als die entsprechenden Werte der Textgestaltung (1,22 bis 1,24). Die anhaltenden Unterschiede bei dieser nicht-schriftsprachlichen Teilaufgabe bestätigt jedoch die Annahme, dass Kinder mit schriftsprachlichen Leistungsrückständen im allgemeinen auch bei anderen Teilleistungen deutliche Leistungseinschränkungen aufweisen.

5.2.3 Psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit

5.2.3.1 Allgemeine psychische Situation und Entwicklungsstand

Die Klassenlehrer waren gebeten worden, die psychische Situation und den allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen, die von 1 („sehr wenig entwickelt/ sehr gering ausgeprägt/ wenig angemessen“) bis 5 („sehr weit entwickelt/ stark ausgeprägt/ angemessen“) reichte. Tabelle 5.2.3.1 zeigt die Ergebnisse für die Klassenstufe 2 bis 4.

Tabelle 5.2.3.1: Allgemeine psychische Situation und Entwicklungsstand der Kinder

Einschätzungen der Klassenlehrerin (*)	Klassen-	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder		Effekt
	stufe	M	s	M	s	stärke
Motivation zum Lesen und Schreiben	2	2,7	1,0	4,4	0,9	1,35
	3	2,6	1,0	4,3	1,0	1,32
	4	2,6	1,0	4,3	0,9	1,32
Selbstvertrauen	2	2,6	0,9	3,9	0,9	1,19
	3	2,8	1,0	3,9	0,9	1,02
	4	2,8	1,0	3,7	0,9	0,86
Selbstbild / Selbsteinschätzung	2	2,5	1,0	3,9	0,8	1,18
	3	2,7	1,1	3,8	0,7	0,99
	4	2,8	0,9	3,8	0,9	0,95
Psychische Belastbarkeit	2	2,3	1,0	3,7	1,0	1,21
in Anforderungssituationen	3	2,6	1,0	3,7	1,1	0,97
	4	2,6	1,0	3,7	1,0	1,00
Sozialverhalten	2	3,2	1,1	3,8	0,9	0,63
in der Klassengemeinschaft	3	3,2	1,2	4,0	1,0	0,68
	4	3,3	1,1	3,8	1,0	0,46
Beteiligung an Klassenaktivitäten	2	3,5	1,1	4,1	1,0	0,56
(z.B. Spielen)	3	3,7	1,1	4,2	0,8	0,51
	4	3,7	1,0	4,1	0,9	0,38
Freundschaften mit Klassenkameraden	2	3,1	1,1	3,8	0,9	0,65
	3	3,3	1,1	3,9	0,8	0,55
	4	3,3	1,0	3,9	1,0	0,62
Sprache	2	2,5	1,1	4,4	0,9	1,41
(z.B. Wortschatz, Sprachverstehen)	3	2,6	1,0	4,4	1,0	1,33
	4	2,7	0,9	4,4	0,8	1,38
Sensomotorik	2	2,7	0,9	3,9	0,9	1,04
	3	2,9	1,0	3,8	0,9	0,90
	4	3,0	0,9	4,1	0,9	1,04

(*) 1 = sehr schwach/ sehr wenig entwickelt • 5 = sehr gut/ vollkommen angemessen

Nach den Werten der Tabelle 5.2.3.1 ergeben sich hinsichtlich aller erfasster Teilbereiche der psychischen Befindlichkeit hochsignifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Kinder mit schriftsprachlichen Leistungsproblemen sind nach Einschätzung ihrer Klassenlehrer weniger motiviert zum Lesen und Schreiben, sie zeigen weniger Selbstvertrauen, schätzen sich selbst weniger positiv ein, und sie sind in Anforderungssituationen weniger belastbar. Sie zeigen ein weniger günstiges Sozialverhalten in der Klassengemeinschaft, beteiligen sich weniger an Klassenaktivitäten, und sie haben weniger häufig freundschaftliche Beziehungen zu Klassenkameraden. Ihr sprachlicher Entwicklungsstand ist ebenso retardiert wie ihre sensomotorischen Fähigkeiten. Nach den Einschätzungen der Klassenlehrer gilt demnach für die Mehrzahl der Kinder mit schriftsprachlichen Leistungsproblemen, dass ihre Lernrückstände nicht eng umschrieben und fachspezifisch sind, sondern mit einer relativen Einschränkung der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit und der Entwicklung der Lernerpersönlichkeit einhergehen.

Die größten Unterschiede zwischen beiden Gruppen zeigen sich bei den Bereichen „Sprache“ und „Motivation zum Lesen und Schreiben“. In diesen beiden Bereichen liegen die Effektstärken für die Mittelwertunterschiede zwischen 1,37 und 1,38 bzw. 1,32 und 1,35. Relativ am geringsten sind die Unterschiede im Bereich des Sozialverhaltens (Verhalten in der Klassengemeinschaft, Beteiligung an Klassenaktivitäten und Freundschaften).

Bei manchen Merkmalen sinken die Effektstärken von Klasse 2 nach Klasse 4 etwas ab. Die könnte angesichts des hohen Werteniveaus in Gruppe 2 allerdings auf einen Deckeneffekt zurückgehen bzw. liegt der Tendenz in beiden Gruppen ein Regressionseffekt zur Mitte zugrunde.

5.2.3.2 Lern- und Arbeitsverhalten

Um die fraglichen Aspekte des Arbeits- und Lernverhaltens bei den einzelnen Kindern einzuschätzen, waren die Klassenlehrer gebeten worden, den Grad ihrer Zustimmung zu vorgegebenen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Die Schätzskala reichte von 1 („Aussage trifft überhaupt nicht zu“.) bis 5 („Aussage trifft völlig zu“). Tabelle 5.2.3.2 zeigt die Ergebnisse für beide Gruppen in den Klassenstufen 2 bis 4.

Bei der Einschätzung der Aussagen zum Arbeits- und Lernverhalten ergeben sich deutlich gegenläufige Tendenzen bei den Gruppenunterschieden: Hinsichtlich der Konzentration des Arbeitsverhaltens, der Unterrichtsbeteiligung und der Vermeidungsstrategien wird den Kindern der Gruppe 1 schon im zweiten Schuljahr ein deutlich weniger günstiges Verhalten bescheinigt, und die Gruppenunterschiede bleiben bis zum Ende der Grundschulzeit sehr hoch.

Beim Vergleich der mittleren Einschätzungen hinsichtlich der Verstöße gegen Verhaltensregeln und der Unterrichtsstörungen ergeben sich im zweiten Schuljahr nur relativ geringe Unterschiede zwischen den Gruppen, die statistisch nicht bzw. nur fraglich signifikant sind ($p = .60$ bzw.

.11). Die Unterschiede zwischen den Gruppen nehmen hier jedoch im dritten und vierten Schuljahr deutlich zu, d.h., die Kinder mit Leistungsschwierigkeiten zeigen nach Lehrereinschätzung ab dem dritten Schuljahr hochsignifikant häufiger Regelverstöße als leistungsstarke Kinder. Die gleiche Tendenz ergibt sich auch bei den gravierenden Unterrichtsstörungen.

Tabelle 5.2.3.2: Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer

Einschätzungen der Klassenlehrerin (*)	Klassen-	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder		Effekt
	stufe	M	s	M	s	stärke
Das Arbeitsverhalten des Kindes ist sehr konzentriert.	2	2,5	1,0	4,1	1,1	1,21
	3	2,5	1,0	4,2	1,2	1,24
	4	2,4	1,1	4,2	1,1	1,30
Die Beteiligung des Kindes am Unterricht ist sehr lebhaft.	2	2,3	1,0	3,9	1,0	1,26
	3	2,2	1,0	3,7	1,1	1,19
	4	2,4	1,1	3,7	1,0	1,10
Das Kind zeigt sehr häufig Vermeidungsstrategien.	2	3,0	1,3	1,8	1,1	-0,90
	3	3,0	1,3	1,8	1,4	-0,79
	4	2,8	1,4	1,7	1,2	-0,77
Das Kind verstößt sehr häufig geringfügig gegen Verhaltensregeln.	2	2,4	1,4	2,3	1,5	-0,08
	3	2,6	1,4	2,2	1,3	-0,29
	4	2,6	1,3	2,1	1,3	-0,40
Das Kind stört sehr häufig gravierend den Unterricht.	2	2,0	1,4	1,7	1,1	-0,23
	3	2,4	1,4	1,6	1,2	-0,52
	4	2,2	1,4	1,7	1,2	-0,36

(*) Ausmaß der Zustimmung zur vorgegebenen Aussage: 1: „trifft überhaupt nicht zu“ • 5: „trifft völlig zu“

Nach Einschätzung der Klassenlehrer zeigt sich im Vergleich der beiden Gruppen demnach eine Tendenz der Problemausweitung: Während die leistungsschwachen Kinder im zweiten Schuljahr im allgemeinen „nur“ ein ungünstiges Lernverhalten aufweisen, entwickeln sie im Vergleich zu leistungsstarken Kindern im dritten und vierten Schuljahr zusätzlich deutliche Verhaltensauffälligkeiten. Ob dies Ausdruck des sog. Halo-Effekts ist, nach dem die Wahrnehmung eines wichtigen Merkmals auch auf die Einschätzung anderer Merkmale ausstrahlt, oder ob die Kinder mit Leistungsproblemen tatsächlich auch zunehmend Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht aufklären. Jedoch erscheint eine Zunahme von Motivations-, Konzentrations- und Verhaltensschwierigkeiten infolge anhaltender Lernschwierigkeiten durchaus als plausibel und wurde in mehreren Untersuchungen festgestellt (siehe Bittner 1994, Gewiss 1988).

5.2.4 Häusliche Situation der Kinder

Die Herausbildung und Förderung schulisch relevanter Leistungsfähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften der Kinder geschieht hauptsächlich primär im Rahmen der Familie und ihres Umfelds und im allgemeinen erst in zweiter Linie in den öffentlichen Lerninstitutionen Kindergarten und Schule. Entsprechend ist die entscheidende Bedeutung der familiären Unterstützung für den Schulerfolg wiederholt empirisch bestätigt worden.[133] Daher sollte neben der Angabe äußerer Familienbedingungen (Geschwisterzahl, Vollständigkeit der Familie) auch das Ausmaß der häuslichen Hilfen sowie des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus für den Vergleich der beiden Leistungsgruppen ermittelt werden. Tabelle 5.2.4 zeigt die Ergebnisse für die Klassenstufen 2 bis 4.

Tabelle 5.2.4: Häusliche Hilfestellung für die Bewältigung schulischer Anforderungen

Einschätzungen der Klassenlehrerin	Klassenstufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder		Effektstärke
		M	s	M	s	
Geschwisterzahl	2	2,5	1,4	2,0	1,0	-0,40
Anteil allein erziehender Eltern (1)	2	0,33	0,47	0,16	0,37	-0,36
Kontakt Eltern – Schule (2)	2	1,3	0,6	1,7	0,4	0,68
	3	1,3	0,7	1,7	0,5	0,60
	4	1,4	0,5	1,6	0,6	0,40
Ausmaß häuslicher Hilfestellung (3)	2	2,4	1,2	3,1	1,2	0,53
	3	2,3	1,3	2,8	1,3	0,39
	4	2,3	1,3	3,2	1,4	0,66

(1) Kodierung: 1 = allein erziehendes Elternteil, 0 = beide Eltern vorhanden

(2) Kodierung: 2 = regelmäßig, 1 = sporadisch, 0 = kein Kontakt

(3) Kodierung: 1 = „keinerlei häusliche Hilfestellung“) • 5 = „sehr intensive Hilfestellung“

- Geschwisterzahl

Die durchschnittliche Zahl der Geschwister (einschließlich des betreffenden Kindes) beträgt in der Gesamtstichprobe 2,4. Jedes vierte Kind (24 Prozent) wächst als Einzelkind aus, die maximale Geschwisterzahl beträgt 7. Die Kinder der Gruppe 1 wachsen in Familien mit durchschnittlich höherer Geschwisterzahl auf (2,5) als die Kinder der Gruppe 2 (durchschnittlich 2,0 Geschwister). Grundsätzlich ist mit einer höheren Zahl von Geschwistern keine leistungseinschränkende Bedingung gegeben. Im Gegenteil können Geschwister sich gegenseitig wertvolle Anregungen und Hilfen geben. Jedoch manifestiert sich im deutlichen Zusammenhang zwischen Familiengröße und Schulleistung in vielen Fällen der Einfluss des mit steigender Kinderzahl meist sinkenden sozio-ökonomischen Status der Familien auf die Schulleistung; zudem ist die Geschwisterzahl in Migrantenfamilien mit ihren besonderen Schulproblemen durchschnittlich höher (vgl. Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997, S. 66f). Für die schulische Förderung leis-

[133] Siehe u.a. Zielinski 1978; Oerter & Montada 1994; Weidemann & Krapp 1986.

tungsschwacher Kinder ist die Größe der Familie bedeutsam, da mit ihr im allgemeinen die Möglichkeiten zur häuslichen Leistungsunterstützung und die Intensität der Zusammenarbeit mit der Schule sinken.

- Vollständigkeit der Familie

In der Gesamtstichprobe wachsen insgesamt 27 Prozent der Kinder bei einem allein erziehenden Elternteil auf. Die entsprechenden Anteile liegen in Gruppe 1 mit 33 Prozent jeweils fast doppelt so hoch als in Gruppe 2 (16 Prozent). Dieser Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Ein-Eltern-Familie und Schulschwierigkeiten wird bewirkt durch die sozialen und psychischen Folgen, die häufig mit den entsprechenden Familienkonstellationen einhergehen: So ist mit der höheren Zahl von Kindern in Gruppe 1, die in einer „unvollständigen" Familie aufwachsen, in vielen Fällen eine höhere Belastung des allein erziehenden Elternteils (z.B. häufigere Armut) und damit eine höhere häusliche Stressgefahr verbunden, es steht somit häufig geringere Zeit für Hilfen beim Lernen zur Verfügung.

- Häusliche Hilfestellung für die Bewältigung schulischer Anforderungen

Um die häuslichen Hilfen für die schulischer Anforderungen zu erfassen, wurden die Klassenlehrer gebeten, deren Ausmaß auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen, die von 1 („keinerlei häusliche Hilfestellung") bis 5 („sehr intensive Hilfestellung") reichte.

Wie die Ergebnisse der Tabelle 5.2.4 zeigen, ergeben sich zwischen beiden Gruppen erwartungsgemäß hochsignifikante Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes der häuslichen Unterstützung, und diese Unterschiede bleiben über beide Schuljahre hinweg weitgehend gleich.

Von den Kindern der leistungsstarken Gruppe 2 genießen nach den Einschätzungen der Klassenlehrer im zweiten Schuljahr ca. 36 Prozent (Klasse 4: 41 Prozent) eine intensive häusliche Hilfestellung (Skalenwerte 4 und 5), und nur 13 Prozent (Klasse 4: 12 Prozent) von ihnen bekommen keine Unterstützung (Skalenwert 1). Demgegenüber erhalten von den Kindern der Gruppe 1 im zweiten Schuljahr lediglich ca. 15 Prozent (Klasse 4: 18 Prozent) eine starke Unterstützung im Elternhaus, während 29 Prozent (Klasse 4: 37 Prozent) dieser Kinder nach Lehrereinschätzung überhaupt keine elterliche Hilfe und weitere 31 Prozent (Klasse 4: 25 Prozent) nur eine geringe Hilfe erhalten.

- Kontakt zwischen Eltern und Schule

Die Einschätzung der Intensität des Kontakts zwischen Eltern und Schule wurde mit Hilfe einer dreistufigen Skala (regelmäßig – sporadisch – nie) vorgenommen.

Der Kontakt zu den Eltern wird von den Klassenlehrern bei insgesamt 54 Prozent der Kinder als regelmäßig eingeschätzt, zu 41 Prozent der Eltern besteht danach sporadischer Kontakt, und zu lediglich 5 Prozent der Eltern haben die Lehrer nach eigener Aussage keinen Kontakt. Der

Anteil der Elternhäuser, zu denen im zweiten und dritten Schuljahr regelmäßiger Kontakt besteht, ist erwartungsgemäß in Gruppe 1 mit 41,7 bzw. 44,9 Prozent etwa gleichbleibend deutlich geringer als in Gruppe 2 (73,3 bzw. 78,0 Prozent), und entsprechend höher bzw. niedriger ist der Anteil der Eltern in beiden Gruppen, zu denen lediglich sporadischer oder gar kein Kontakt besteht. Lediglich im vierten Schuljahr werden die Unterschiede zwischen beiden Gruppen hinsichtlich des Kontakts mit der Schule als etwas geringer beurteilt.

*

Zusammengefasst ergeben die Angaben zum häuslichen Hintergrund ein Bild, nach dem *Kinder mit Leistungsschwächen* im Vergleich zu Kindern mit guten Schulleistungen im Durchschnitt in Familien mit größerer Geschwisterzahl aufwachsen, in denen jedoch häufiger nur ein Elternteil wohnt, in denen die Kinder über die gesamte Grundschulzeit hinweg ein geringeres Ausmaß an Hilfestellung für die Bewältigung schulischer Anforderungen erhalten und deren Eltern seltener Kontakt zur Schule pflegen.

5.2.5 Zusammenfassender Vergleich der Merkmale von Kindern mit niedrigen bzw. hohen Rechtschreibleistungen

In der Zusammenfassung der Einzelvergleiche zwischen Kindern mit niedrigen bzw. hohen Rechtschreibleistungen soll untersucht werden, wie stabil die Einschätzungen der Lehrkräfte sind und inwieweit das Auftreten schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten nach den Einschätzungen der Lehrer eher eine isolierte Erscheinung ist oder eher mit anderen Lern- und Verhaltensproblemen einhergeht; zudem soll untersucht werden, wie sich die Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen im Laufe der Grundschulzeit entwickeln.

Um die Analyse übersichtlicher zu gestalten, werden die in den vorherigen Abschnitten aufgeführten Einzelmerkmale zu gemeinsamen Werten für übergreifende Merkmalsdimensionen zusammengefasst. Auf der Basis der in diese Untersuchung einbezogenen Einzelmerkmale ergeben sich so Werte für folgende *Dimensionen für die Lernerpersönlichkeit*:

- *allgemeine Schulleistungen*, bestehend aus den Werten für Mathematik, Sachkunde, Deutsch, Arbeit und Technik, Kunst und Sensomotorik[134]
- *schriftsprachliche Leistungen und Sprachvermögen*, bestehend aus den Werten für sinnentnehmendes Lesen, Leseflüssigkeit, lautgetreues Schreiben, orthographisch-morphematisches Rechtschreiben, Textgestaltung
- *Selbstvertrauen, Selbsteinschätzung* (Selbstbild) und *psychische Belastbarkeit in Anforderungssituationen*

[134] Der Wert für Sport wurde nicht einbezogen, da hiermit eher eine körperliche Komponente erfasst wird.

- *Motivation, Lern- und Arbeitsverhalten*, bestehend aus den Werten für Motivation zum Lesen und Schreiben, Konzentriertheit des Arbeitsverhaltens, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, Ausmaß des Vermeidungsverhaltens[135]
- *Sozialverhalten und soziale Integriertheit*, bestehend aus Sozialverhalten in der Klassengemeinschaft, Beteiligung an Klassenaktivitäten, Freundschaften mit Klassenkameraden
- *Regelverhalten*, bestehend aus den Werten für Häufigkeit der geringfügigen Regelverstöße und Häufigkeit der gravierenden Unterrichtsstörungen
- *häusliche Unterstützung* für das Lernen in der Schule, bestehend aus den Werten für die Einschätzung des Ausmaßes der Unterstützung sowie der Regelmäßigkeit des Kontakts zur Schule

Diese aufgrund theoretischer Annahmen über den Zusammenhang der Einzelmerkmale erfolgten Merkmalszusammenfassungen wurden mit Hilfe von Faktorenanalysen daraufhin überprüft, inwieweit die in ihnen vereinigten Einzelmerkmale „eindimensional" sind. Dies trifft auf alle im folgenden aufgeführten Merkmalsbereichen zu, d.h., die in ihnen zusammengefassten Einzelmerkmale korrelieren jeweils so eng miteinander, dass sie hinlänglich durch die jeweilige Dimension repräsentiert werden.

- Zusammenhang zwischen den einzelnen Merkmalsbereichen

Um die Enge des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Merkmalsbereichen in der Einschätzung der Klassenlehrer zu untersuchen, wurden die Werte der Kinder, von denen die Einschätzungen aus beiden Schuljahren vorliegen, korreliert. Tabelle 5.2.5.1 zeigt die Korrelationskoeffizienten für die Klassen 2 und 3.[136]

[135] Für die Zusammenfassung dieser Einzelmerkmale wurden die Werte für das Ausmaß der Vermeidungsstrategien umgepolt, um die Bewertungsrichtungen zu vereinheitlichen.
[136] Wegen der Extremgruppenauswahl ist die Streuung innerhalb der Stichprobe höher als in einer unausgelesenen Stichprobe, und infolgedessen fallen auch die Korrelationskoeffizienten in der Auswahlstichprobe höher aus.

Tabelle 5.2.5.1: Interkorrelationen zwischen Merkmalsbereichen der Lernerpersönlichkeit nach Einschätzung der Klassenlehrer (*)

n = 110	allgem. Schul-leist.	schrift-sprachl. Leist.	Selbst-vertr./ Belastb.	Motiv., Lern-verhalt.	Sozial-verhal-ten	Regel-verhal-ten	häusl. Unter-stützung	Lernbe-ding. insges.	HSP
allgemeine Schulleistungen	*	.84	.58	.82	.42	.10	.42	.92	.61
schriftsprachliche Leistungen	.85	*	.66	.81	.33	.00	.41	.92	.73
Selbstvertrauen/ Belastbarkeit	.63	.65	*	.65	.40	.05	.34	.79	.59
Motivation, Lernverhalten	.77	.83	.66	*	.30	.18	.37	.91	.69
Sozialverhalten	.40	.39	.48	.47	*	.24	.26	.41	.40
Regelverhalten	.24	18	.19	38	.12	*	-.07	.10	.22
häusliche Unterstützung	.37	.39	.27	.44	.45	.09	*	.52	.33
Lernbedingungen insgesamt	.91	.93	.79	.91	.47	.27	.49	*	.76
HSP	.69	.81	.60	.66	.31	.05	.36	.78	*

(*) Werte für Klasse 2 oberhalb der Diagonalen, für Klasse 3 unterhalb der Diagonalen; Werte über .21 sind statistisch signifikant.

Zwischen den Merkmalsbereichen allgemeine Schulleistungen, schriftsprachliche Leistungen, Selbstvertrauen/ psychische Belastbarkeit und Motivation/ Lernverhalten ergeben sich hohe Interkorrelationen mit Werten, die in beiden Klassenstufen meist über .60 liegen. Die Korrelationen dieser Variablen mit den Merkmalsbereichen Sozialverhalten und häusliche Unterstützung liegen zahlenmäßig deutlich niedriger (meist zwischen .30 und .45). Noch geringere Korrelationen ergeben sich zwischen dem Merkmalsbereich Regelverhalten und den übrigen Bereichen. Eine Faktorenanalyse der Merkmalsbereiche (ohne Sozial- und Regelverhalten) ergibt in beiden Klassenstufen einen Faktor, der alle relevanten Merkmalsbereiche der Lernerpersönlichkeit nach Einschätzung der Klassenlehrer zusammenfasst und als Sekundärfaktor „Lernbedingungen insgesamt“ interpretiert werden kann. Dieser zusammenfassende Faktor korreliert relativ hoch mit den Ergebnissen des Rechtschreibtests (.76 bzw. .78).

Das Ergebnis dieser Korrelationsanalyse besagt demnach, dass nach Einschätzung der Klassenlehrer die meisten Merkmalsbereiche der Lernerpersönlichkeit eng zusammenhängen und eine hohe Übereinstimmung mit dem Ergebnis des Rechtschreibtests aufweisen.

• Stabilität der Lernermerkmale

Die Stabilität von diagnostischen Merkmalen gilt als wichtiges Kriterium für die Zuverlässigkeit von Diagnosen. Um die Stabilität der Lernermerkmale in der Einschätzung der Klassenlehrer zu überprüfen, wurden die Werte aus den Klassenstufen 2 und 3 miteinander korreliert. Tabelle 5.2.5.2 zeigt die Werte der einzelnen Merkmalsbereiche.

Die Werte belegen eine relativ hohe Stabilität der Merkmalsbereiche. Für die zusammenfassende Einschätzung der Lernbedingungen durch die Klassenlehrer ergibt sich über den Zeitraum eines Jahres hinweg ein Stabilitätswert von .92, d.h., dass 85 Prozent der Varianz für die Einschätzung der persönlichen Lernbedingungen am Ende der Klasse 3 durch die Lehrereinschätzung

am Ende der Klasse 2 vorhersagbar erscheint. Dieser Vorhersagewert spricht sowohl für eine hohe Zuverlässigkeit der Lehrereinschätzung individueller Lernbedingungen der Kinder als auch für eine hohe Stabilität dieser Bedingungen selbst.

Tabelle 5.2.5.2: Stabilität der Lernermerkmale

n = 110	Interkorrelationen der Merkmalsvariablen von Klasse 2 nach Klasse 3
allgemeine Schulleistungen	.87
schriftsprachliche Leistungen	.91
Selbstvertrauen/ Belastbarkeit	.73
Motivation, Lernverhalten	.87
Sozialverhalten	.70
Regelverhalten	.60
häusliche Unterstützung	.76
Lernbedingungen insgesamt	.92
HSP	.87

- Entwicklung der Merkmalsunterschiede zwischen den Leistungsgruppen

Zur Analyse der Entwicklung der Unterschiede zwischen Kindern mit ursprünglich geringen bzw. hohen Rechtschreibleistungen werden die Mittelwerte und Streuungen der Merkmalsbereiche für beide Gruppen in den Klassenstufen 2 bis 4 ermittelt. Tabelle 5.2.5.3 zeigt die Werte für die übergreifenden Dimensionen.[137]

In allen Merkmalsbereichen ergeben sich hochsignifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Damit wird die Frage, ob Lernschwierigkeiten im Rechtschreiben ein eher eng begrenztes Problem sind, für die meisten Kinder eindeutig beantwortbar: Sie unterscheiden sich von Kindern mit guten Rechtschreibleistungen nach den Einschätzungen der Klassenlehrer in der Regel nicht nur in allen schriftsprachlichen Leistungen sowie in den allgemeinen Schulleistungen, sondern zeigen meist auch deutliche Einschränkungen hinsichtlich der Lernmotivation und des Lernverhaltens sowie hinsichtlich der Selbsteinschätzung als Lernende und der psychischen Belastbarkeit.[138] Darüber hinaus werden sie auch hinsichtlich des Sozialverhaltens und der Integriertheit in die Klasse sowie hinsichtlich der Einhaltung von Regeln in der Klasse als deutlich problematischer eingeschätzt als die Kinder mit guten Leistungen. Als weitere Belastung für die Kinder mit Lernschwierigkeiten kommt eine durchschnittlich weitaus geringere häusliche Unterstützung hinzu.

---

[137] Die Zahlenwerte für die einzelnen Dimensionen stellen die mit der Faktorenanalyse errechneten gemeinsamen Faktorwerte der jeweils zusammengefassten Einzelmerkmale dar.

[138] Dies bestätigt frühere Ergebnisse des Berichterstatters bei der Analyse des Leselernverhaltens guter und schwacher Lerner, die sich nicht nur hinsichtlich der tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten unterschieden, sondern vor allem hinsichtlich des Ausmaßes an Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und in der effektiven Nutzung der eigenen Möglichkeiten (siehe May 1986). Diese Problemlösefähigkeit, d.h., den Mut, sich vorhanden Lernproblemen zu stellen und die Fähigkeiten, mit diesen konstruktiv umzugehen, erweist sich einmal mehr als eine Art Schlüsselqualifikation auch für das schulische Lernen.

Tabelle 5.2.5.3: Merkmalsunterschiede zwischen Kindern mit niedrigen bzw. hohen Rechtschreibleistungen in den Klassen 2 bis 4

Einschätzungen der Klassenlehrerin (*)	Klassenstufe	Gruppe 1 leistungsschwache Kinder		Gruppe 2 leistungsstarke Kinder		Effektstärke
		M	s	M	s	
allgemeine Schulleistungen	2	-0,54	0,67	0,95	0,73	1,49
	3	-0,54	0,68	0,91	0,78	1,45
	4	-0,51	0,67	0,90	0,84	1,41
schrift-sprachliche Leistungen	2	-0,62	0,54	1,09	0,63	1,71
	3	-0,60	0,56	1,04	0,69	1,64
	4	-0,62	0,48	1,12	0,65	1,74
Selbstvertrauen/	2	-0,49	0,78	0,86	0,73	1,35
psychische Belastbarkeit	3	-0,42	0,89	0,71	0,75	1,13
	4	-0,38	0,86	0,67	0,86	1,05
Motivation, Lern- und Arbeitsverhalten	2	-0,53	0,69	0,94	0,75	1,47
	3	-0,51	0,71	0,86	0,81	1,37
	4	-0,52	0,71	0,92	0,75	1,44
Sozialverhalten	2	-0,25	0,99	0,44	0,85	0,69
und soziale Integriertheit	3	-0,24	1,05	0,42	0,76	0,66
	4	-0,20	0,96	0,36	0,97	0,56
Regelverhalten	2	-0,06	1,02	0,11	0,97	0,17
	3	-0,16	1,02	0,28	0,91	0,44
	4	-0,16	0,99	0,28	0,97	0,44
häuslichen Unterstützung	2	-0,26	1,00	0,49	0,81	0,75
	3	-0,23	1,02	0,39	0,85	0,62
	4	-0,23	0,94	0,41	0,98	0,64

Zieht man für einen Vergleich der Mittelwertunterschiede bei den einzelnen Bereichen die Effektstärken heran, so ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Variablen. Dies veranschaulicht Abbildung 5.2.5.4, die auch graphisch die Effektstärken für die Klassenstufen 2 bis 4 zeigt.

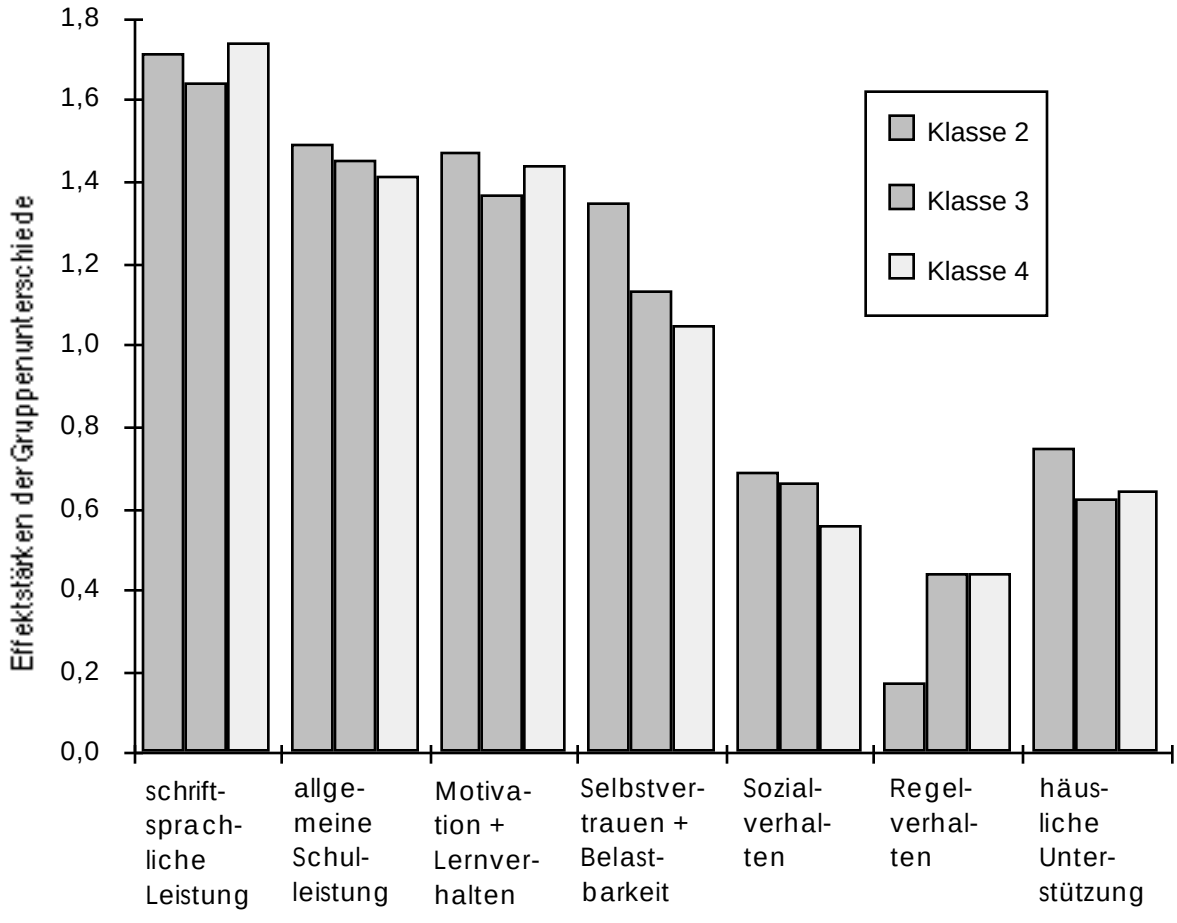
Größenmäßig an der Spitze liegen erwartungsgemäß die Unterschiede bei den Schulleistungen (schriftsprachlich und allgemein), gefolgt von den Unterschieden hinsichtlich Motivation und Lernverhalten sowie hinsichtlich Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit. Mit deutlichem Abstand folgen die Unterschiede hinsichtlich der häuslichen Unterstützung und des Sozialverhaltens.

Mit Ausnahme des Bereichs Selbstvertrauens/ psychische Belastbarkeit, bei dem die Unterschiede zwischen beiden Gruppen vom zweiten zum vierten Schuljahr abnehmen, bleiben die Effektstärken der meisten Mittelwertvergleiche bis zum vierten Schuljahr in etwa der gleichen Höhe. Das belegt, dass sich die Schere zwischen den beiden Gruppen im Laufe der Grundschulzeit keineswegs schließt. (Vermutlich werden die Diskrepanzen bei den Variablen mit von

Beginn an großen Unterschieden im Laufe der Entwicklung im Extremgruppenvergleich eher unterschätzt.)

Im Bereich Regelverhalten, bei dem sich im zweiten Schuljahr nur eine relativ geringe Effektstärke ergibt, wird der Unterschied zwischen den Gruppen zum dritten und vierten Schuljahr hin deutlich größer. Dies ist als Hinweis darauf zu werten, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten nach den Einschätzungen der Lehrer offenbar zunehmend auch Verhaltensschwierigkeiten aufweisen. Die zeitliche Abfolge – zunächst weitgehend nur Leistungsrückstände und mit der Zeit auch Verhaltensauffälligkeiten – deutet darauf hin, dass letztere vermutlich wenigstens teilweise als Sekundärsymptome zu werten sind: Anhaltende Lernschwierigkeiten begünstigen offenbar das Entstehen bzw. Anwachsen von Regelverstößen und Unterrichtsstörungen.

Abbildung 5.2.5.4: Effektstärken der Merkmalsunterschiede zwischen Kindern mit niedrigen und hohen Rechtschreibleistungen nach Einschätzung der Klassenlehrer



5.2.6 Erklärung guter und schwacher schriftsprachlicher Leistungen aus Sicht der Klassenlehrer

Welche Erklärungsmodelle legen Lehrer ihrer Interpretation von Schülerleistungen zugrunde? Die möglichen Antworten auf diese Frage sind keineswegs nur von akademischem Interesse, sondern können dazu beitragen, Motive für pädagogisches Handeln zu erhellen und damit für eine Erörterung freizulegen. Denn die Motivation für pädagogische Bemühungen ergibt sich nicht zuletzt aus der subjektiv eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit der unterrichtlichen Maßnahmen. Die vorliegende Untersuchung subjektiver Theorien von Lehrern über Leistungsursachen der Kinder stützt sich auf die aktuelle Erhebung im Rahmen der Längsschnitterhebung ab Klasse 1 sowie auf die Ergebnisse der Voruntersuchung zum PLUS in vierten Klassen. Obwohl in beiden Erhebungen nahezu identische Fragebogenitems verwendet wurden, unterscheiden sie sich in der Ausrichtung und kommen entsprechend zu unterschiedlichen Ergebnissen, die sich jedoch gegenseitig ergänzen.

In der Fragebogenerhebung in den zweiten Klassen (Frühjahr 1996) wurden die Klassenlehrer gebeten, eine Liste von zehn vorgegebenen Bedingungen nach dem Gewicht, das sie den einzelnen Faktoren für die Herausbildung schriftsprachlichen Könnens der Kinder beimessen, in eine Rangfolge zu bringen. Die Einschätzungen der Klassenlehrer bezogen sich jeweils auf die vorher ausgewählten Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten bzw. mit guten Rechtschreibleistungen. Die Frage lautete: „In welchem Ausmaß beeinflussen die folgenden Faktoren ... die schriftsprachlichen Leistungen dieses Kindes?“ (siehe Anhang A1 FB Kind). Diese Fragerichtung entspricht dem entwicklungsorientierten Forschungsansatz und zielt auf die Erfassung von *Einflussgrößen, die für die meisten Kinder gemeinsam zutreffen*.

Dieselbe Liste möglicher Einflussfaktoren war in der Erhebung von 1994 den Klassenlehrern aus vierten Klassen vorgelegt worden. Bei dieser Erhebung waren die Lehrer gebeten worden, die vorgegebenen Bedingungen danach zu beurteilen, welches Gewicht sie ihnen als Ursachen für gute bzw. schwache Leistungen beimessen. Die Aufgabe bestand darin, sich jeweils fünf Schüler ihrer Klasse mit den besten und schwächsten schriftsprachlichen Leistungen vor Augen führen und für beide Gruppen gesondert anzugeben, auf wie viele von ihnen vorgegebene Aussagen zutreffen, die sich in ihrer Ausrichtung auf gute und schwache Leistungen unterschieden. Die Formulierung lauteten z.B. für das Fernsehen : „Diese Kinder haben <u>schwache</u> schriftsprachliche Leistungen, weil sie <u>zuviel</u> fernsehen.“ bzw. „Diese Kinder haben <u>gute</u> schriftsprachliche Leistungen, weil sie <u>nur wenig</u> fernsehen.“ (siehe May 1994c, S. 68ff). Diese Fragerichtung entspricht dem differentiellen bzw. eigenschaftsorientierten Forschungsansatz und zielt auf die Erfassung von *Einflussgrößen, die die Kinder der beiden Gruppen unterscheiden*.

Die Ergebnisse beider Befragungen zeigen die Tabellen 5.2.6a) und b). Beim Vergleich ist einschränkend zu beachten, dass sich neben der Fragerichtung auch die Erhebungsmethoden unterschieden. Während in der Befragung der Zweitklasslehrer alle 10 Items in eine Rangfolge zu

bringen war, in der die Position des einzelnen Items nicht unabhängig von der Position der übrigen ist, wurde in der Befragung der Viertklasslehrer jedes Item unabhängig voneinander auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt. Da sind die Mittelwerte und Standardabweichungen in beiden Erhebungen nicht direkt vergleichbar. Möglich sind demgegenüber Vergleiche der mittleren Rangplätze, die nicht die Größe der Unterschiede, sondern nur die Rangposition der einzelnen Items berücksichtigen.

(a) Einflussfaktoren für die Herausbildung schriftsprachlicher Leistungen

Nimmt man die Rangreihen der Einflussfaktoren für die Entwicklung schriftsprachlichen Könnens in Tabelle 5.2.6a für beide Gruppen zusammen, so rangieren die Faktoren Intelligenz der Kinder, Motivation, Interesse und häusliche Unterstützung unter den ersten Plätzen. Dagegen die Faktoren Integration von Teilleistungen und Fernsehen auf den hintersten Plätzen. Bei sechs der zehn Bedingungsfaktoren unterscheiden sich die Rangpositionen für beide Gruppen nicht oder nur um eine Position, bei vier Faktoren ergeben sich größere Unterschiede. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den Faktoren Intelligenz und Motivation, die in den beiden Gruppen Platz 1 bzw. Platz 4 einnehmen. Offenbar sind die meisten Lehrer der Ansicht, dass zur Entwicklung von sehr guten schriftsprachlichen Leistungen auch eine relativ gute Intelligenz erforderlich ist, während für Kinder mit geringeren Leistungsmöglichkeiten die (durch die Schule beeinflussbare) Lernmotivation vorrangig erscheint. Einen deutlichen Unterschied zeigt sich auch hinsichtlich des Faktors schulische Fördermöglichkeiten: Zwar wird diesem Faktor für beide Gruppen eine eher nachrangige Position zugewiesen, jedoch rangiert er in seiner Bedeutung für die Kinder mit Lernschwierigkeiten deutlich höher als für die leistungsstarke Gruppe (Platz 6 gegenüber Platz 9). Insgesamt ergibt die Einschätzung der Einflussfaktoren für die Herausbildung schriftsprachlicher Leistungsfähigkeit durch die Klassenlehrer jedoch eine relativ große Übereinstimmung zwischen den Gruppen hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Faktoren.

(b) Erklärungsmuster zur Entstehung von Leistungsunterschieden

Bei der Beantwortung der Frage, welche Bedingungsfaktoren für Unterschiede zwischen Kindern mit guten bzw. schwachen schriftsprachlichen Leistungen verantwortlich sind, ergibt sich dagegen gegensätzliche Tendenzen bei der Einschätzung der Ursachen. Nur bei drei der zehn Faktoren ergeben sich keine bzw. geringfügige Unterschiede zwischen den Rangreihen, bei sieben Faktoren unterscheidet sich die Rangposition deutlich. Das bedeutet, dass die Einschätzung der Faktoren für die Leistungsdifferenzierung durch die Lehrer für beide Gruppen recht unterschiedlich ausfällt.

Tabelle 5.2.6a: Einfluss verschiedener Faktoren auf die Herausbildung schriftsprachlicher Leistungen aus Lehrersicht (Klasse 2)

	Mittlerer Rangplatz*		Position	
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 1	Gruppe 2
Interesse und Unterstützung durch die Eltern	4,31	3,39	3	3
Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben durch die Schule	3,48	3,83	1	4
Intelligenz des Kindes	4,32	2,06	4	1
Verfügbarkeit von Büchern u.a. Schriftanregungen im Elternhaus	5,63	4,49	7	5
Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben	4,77	4,98	5	6
Interesse des Kindes am Lesen und Schreiben	4,06	3,27	2	2
Fernsehen	6,66	7,80	10	10
Stellenwert des Lesens und Schreibens im Elternhaus	5,79	5,24	8	7
Möglichkeiten der Förderung durch die Schule	4,82	7,07	6	9
Fähigkeit des Kindes zur Integration von Teilleistungen	6,57	6,89	9	8
Anzahl der Fragebogen	101	49		

* Mittelwert aller Rangplatzzuweisungen in der Teilstichprobe: kleinere Werte bedeuten hohen Einfluss

Tabelle 5.2.6b: Ursachen für unterschiedliche schriftsprachliche Leistungen aus Lehrersicht

Die Kinder haben schwache bzw. gute schriftsprachliche Leistungen,	Mittlere Häufigkeit*		Position	
weil ...	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 1	Gruppe 2
ihre Eltern dafür nur wenig/ großes Interesse aufbringen und ihre Kinder (kaum) unterstützen.	1,65	2,28	4	4
sie in der Schule (nur unzureichend) zum Lesen und Schreiben motiviert wurden.	.56	2,40	9	3
sie nicht intelligent genug/ besonders intelligent sind.	1,06	1,96	7	8
ihnen zu Hause zuwenig/ viele Bücher und andere Schriftanregungen zur Verfügung stehen.	1,88	2,08	3	6
ihnen kein geeignetes/ gut geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben zur Verfügung stand.	.19	2,45	10	2
sie wenig/ großes Interesse am Lesen und Schreiben haben.	1,59	2,47	5	1
sie zuviel/ nur wenig fernsehen.	1,99	1,42	1	9
Lesen und Schreiben in ihrem Elternhaus keinen/ einen hohen Stellenwert haben.	1,88	2,06	2	7
es nicht möglich war, sie in der Schule besonders zu fördern/ sie in der Schule besonders gefördert werden konnten.	.75	1,14	8	10
sie Teilleistungsstörungen haben/ sie ihre Teilleistungen gut integrieren können. *	1,30	2,17	6	5
Anzahl der Fragebogen	180	180		

* Mittelwert der Nennungen in der Teilstichprobe: größere Werte bedeuten hohes Gewicht als Ursache

Für die Entstehung von Leistungsschwächen werden von den Lehrern vor allem Ursachen genannt, die im Elternhaus liegen und von der Schule kaum beeinflusst werden können: zuviel fernsehen, geringer Stellenwert des Lesens und Schreibens im Elternhaus, wenig Bücher und andere Schriftanregungen zu Hause sowie mangelndes Interesse und Unterstützung durch die Eltern. Für die Entstehung von Leistungsstärken werden von den Lehrern dagegen an vorderer

Stelle Ursachen genannt, die (auch) im Verantwortungsbereich der Schule liegen: Interesse des Kindes am Lesen und Schreiben, geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben, Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben durch die Schule.

Ein weiterer Unterschied besteht bei der Einschätzung differenzierender Faktoren hinsichtlich der mittleren Vorkommenshäufigkeit der auf die Kinder zutreffenden Faktoren. Die einzelnen Gründe treffen aus Lehrersicht viel häufiger auf Kinder mit guten Leistungen zu als auf Kinder mit schwachen Leistungen. Wenn man davon absieht, dass sich die Lehrer bei Kindern mit guten schriftsprachlichen Leistungen ihrer Einschätzung eher sicher sind, scheinen die beiden Leistungsgruppen in den Augen der Lehrer unterschiedlich homogen zusammengesetzt zu sein. Danach muss offenbar eine ganze Fülle günstiger Faktoren zusammenkommen, damit Kinder zu besonders guten schriftsprachlichen Leistungen fähig sind. Die Gründe für das schriftsprachliche Leistungsversagen erscheinen nach Lehrereinschätzung hingegen individuell unterschiedlicher und insgesamt weniger bestimmbar. Die Gruppe der leistungsschwächsten Kinder stellt sich demnach wesentlich inhomogener dar.

Zusammengefasst ergibt die Befragung der subjektiven Theorien der Lehrer zur Entwicklung schriftsprachlicher Leistungen – je nach Fragerichtung – zwei unterschiedliche Tendenzen:

- Hinsichtlich der Herausbildung schriftsprachlicher Leistungsfähigkeit ergeben sich für alle Kinder weitgehend gleichgerichtete Erklärungsmuster: Unter den vorgegebenen Bedingungsfaktoren für die Entwicklung des Lesens und Schreibens rangieren Intelligenz, Lernmotivation, Interesse der Kinder und elterliche Unterstützung für alle Kinder an vorderer Stelle.
- Der Vergleich der Erklärungsmuster zum Entstehen guter und schwacher schriftsprachlicher Leistungen ergibt hingegen, dass die Lehrer den (relativen) Lernerfolg bzw. -misserfolg nach unterschiedlichen Theorien erklären: Bei den Schülern mit den besten Leistungen greifen die verschiedenen Gründe stärker ineinander, und für den Erfolg wäre eher die Schule zuständig, für den Misserfolg werden die Gründe eher im Elternhaus gesehen, hier sehen die Lehrer offenbar einen geringeren Eingreifspielraum für die Schule.

5.3 Lernen, Lernerpersönlichkeit und (Förder-) Unterricht aus Schülersicht

5.3.1 Fragestellungen und Durchführung der Erhebungen

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der Schülerbefragungen dargestellt. Die Befragung der Kinder verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen sollen auf diese Weise Informationen über Motive und Einstellungen der Kinder zum Lernen im Laufe der Grundschulzeit erhoben werden, die über die Klassenlehrer nur bedingt gewonnen werden können. Zweitens sollen die Einschätzungen der Kinder Aufschluss darüber geben, welche schulischen und unterrichtlichen Bedingungen das Lernen der Kinder aus ihrer eigenen Sicht allgemein günstig beeinflussen. Ein weiterer Teil der Befragungsergebnisse, die über Beziehungen zwischen dem Lernerfolg unter verschiedenen Förderbedingungen und der subjektiven Befindlichkeit der Kinder Auskunft geben, wurde bereits im Abschnitt 4.2.5 dargestellt.

Zur Erfassung von Einschätzungen des schulischen (Förder-) Unterrichts aus Schülersicht und zur Selbstbeschreibung wurden zwei Teilerhebungen mit folgenden Methoden durchgeführt:

(1) Schriftliche Befragung

Zusammen mit den am Ende des jeweiligen Schuljahres erhobenen Leistungsproben (Rechtschreibtest und Bild- und Textaufgabe) wurden die Kinder aus einigen Klassen gebeten, sich selbst zu beschreiben, indem sie einige Fragen schriftlich beantworteten. Diese Fragen wurden den Kindern zusammen mit der Bild- und Textaufgabe[139] auf einem gesonderten Blatt vorgelegt, das ihnen als „Autorenporträt“ vorgestellt worden war („Das bin ich.“). Die Fragen beziehen sich u.a. auf folgende Bereiche: Lieblingsfächer; Dinge, die die Kinder an der Schule gut finden bzw. die sie ärgern; persönliche Hobbys, Lieblingslektüre, Beschäftigungen am Nachmittag; Dinge, die die Kinder am besten beherrschen; Berufswunsch.

Die Beantwortung erfolgte in halboffener Form, indem den Kindern Sätze vorgelegt wurden, die zu vervollständigen waren (siehe A4 AuPo). Die Beantwortung erfolgt wegen der Verknüpfung mit anderen Personendaten mit Namensnennung, daher ist nicht auszuschließen, dass die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit bei dieser Befragung stärker ausgeprägt ist als bei einer anonymen Befragung.

Die Auswahl der Klassen für die schriftliche Befragung erfolgte nach dem Zufallsprinzip, so dass sich diese Stichprobe nicht von der Gesamtstichprobe der Längsschnittklassen unterscheidet. Die schriftliche Befragung wurde in Klassenstufe 2 mit der zweiten Erhebungswelle (Welle

[139] Dieses „Autorenporträt“ diente u.a. auch zur Validierung der Bild- und Textaufgabe, indem die Kinder um Informationen zu ihrer Persönlichkeit als Autoren der Bildgeschichte gebeten wurden (siehe May 1996c).

95) begonnen und dann ab Klasse 3 in beiden Wellen fortgeführt. Dadurch ergeben sich in den verschiedenen Klassenstufen unterschiedliche Stichprobengrößen (Tabelle 5.3.1).

Um die Antworten von Kindern mit hohen bzw. niedrigen Leistungen vergleichen zu können, wurden aus einem Teil der Gesamtstichprobe zwei gesonderte Leistungsgruppen gebildet. Diesen beiden Leistungsgruppen wurden alle Kinder zugeordnet, deren Leistungen im Rechtschreibtest am Ende des betreffenden Schuljahres den *Prozentrang 15* unterschreiten („*leistungsschwache Kinder*“) bzw. den *Prozentrang 85* überschreiten („*leistungsstarke Kinder*“). Zwischen den Leistungsbereichen dieser beiden Extremgruppen liegt demnach mindestens eine Standardabweichung.[140]

Da die Rechtschreibleistungen der Teilstichprobe aus Welle 95 durchschnittlich etwas höher ausfallen, müssen Unterschiede beim Vergleich der Befragungsergebnisse zwischen den verschiedenen Klassenstufen wegen der möglichen Wechselwirkung mit der mittleren Leistungshöhe mit Vorsicht interpretiert werden. Für die Vergleiche zwischen den Leistungsgruppen ist die unterschiedliche Zusammensetzung der Erhebungswellen dagegen unerheblich, da die Zuordnung zu den beiden Leistungsgruppen stichprobenunabhängig nach festgelegten Trennwerten erfolgt.

Tabelle 5.3.1: Übersicht über die Teilstichproben der befragten Kinder

	alle	Geschlecht		Rechtschreibleistung	
	Kinder	Jungen	Mädchen	niedrig	hoch
Autorenporträt					
Klasse 2	504	247	257	48	105
Klasse 3	1045	537	508	147	132
Klasse 4	904	474	430	115	131
Interview					
Klasse 2 und 3	74	48	26	54	20

(2) Schülerinterviews

Die Kinder, die während der Unterrichtsbesuche im Frühjahr 1997 gezielt beobachtet worden waren, wurden im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen einzeln durch die Studierenden befragt. Zu Vergleichszwecken wurden ergänzend einige Kinder mit guten Rechtschreibleistungen interviewt. Die Befragungen wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens (siehe Anhang A4 Ki-Int) durchgeführt, so dass alle Kinder auf annähernd dieselben Fragen antworteten und die

[140] Da sich die Teilstichproben der befragten Kinder in den beiden Einschulungsjahrgängen (Welle 94 und Welle 95) nach ihren Leistungen von der Gesamtstichprobe unterscheiden, ergeben sich bei der Auswahl besonders leistungsschwacher bzw. -starker Kinder unterschiedliche Stichprobenanteile, da sich die Zuweisung zu den Leistungsgruppen wegen der Vergleichbarkeit mit den übrigen Ergebnissen an der Leistungsverteilung in der Gesamtstichprobe orientiert.

Vergleichbarkeit der Fragestellungen gewährleistet wurde. Ergänzende und weiterführende Nachfragen der Interviewer dienten vor allem dem Ziel, die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Aussagen der Kinder zu erhöhen oder das Interview für die Kinder möglichst lebendig zu gestalten. Die Tonbandaufnahmen der Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Wegen der relativ geringen Zahl der Interviews wurden die Daten aus den zweiten und dritten Klassenstufen bei den Vergleichen der Geschlechts- und Leistungsgruppen zusammengenommen, um auf diese Weise eine größere Datenbasis zu erhalten. Dies war möglich, da sich zwar die Angaben der Kinder in beiden Klassenstufen teilweise unterschieden, sich die klassenstufenbezogenen Effekte jedoch als unabhängig von den übrigen Effekten erwiesen.

Da die Stichprobe der mündlich befragten Kinder einen deutlich höheren Anteil von Kindern mit Lernschwierigkeiten als die Stichprobe der schriftlich befragten Kinder aufweist, sind die Ergebnisse beider Befragungen nicht unmittelbar miteinander vergleichbar. Daher werden die Ergebnisse beider Befragungen im folgenden zunächst separat beschrieben, bevor anschließend die Trends beider Befragungen zusammenfassend dargestellt werden.

• Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse

Einige Fragestellungen (z.B. Lieblingsfach, positive und negative Aspekte des Schullebens) wurden sowohl schriftlich als auch mündlich erhoben, so dass anhand der sich überschneidenden Teilstichprobe die Übereinstimmung der Ergebnisse bei beiden Befragungsmethoden überprüft werden konnte. Dabei ergab sich ein sehr hohes Maß an Übereinstimmung zwischen mündlicher und schriftlicher Befragung, was die Zuverlässigkeit der auf diese Weise erhobenen Ergebnisse unterstreicht. Wegen der erheblich höheren Stichprobengröße wird bei der folgenden Darstellung bei überschneidenden Fragestellungen stets auf die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zurückgegriffen.

Die Antworten der Kinder wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.[141] Soweit möglich wurden für die Analyse der schriftlichen und mündlichen Kinderäußerungen die gleichen Antwortkategorien verwendet.

Zur Berechnung von Vergleichswerten wurden aufgrund der Antworten der Kinder sog. Dummy-Variablen gebildet; d.h., für jede Antwortkategorie wurden die Werte 1 (Kategorie genannt) oder 0 (Kategorie nicht genannt) vergeben. Zur Veranschaulichung wurden diese Werte mit 100 multipliziert, so dass der jeweilige Mittelwert für eine Variable die prozentuale Häufigkeit der Nennungen in der Stichprobe angibt.

---

[141] Mitarbeit bei der Entwicklung der Interviewfragen und der Kategorien für die inhaltsanalytische Auswertung: Frauke Hoth, Julia Grunt und Oliver Groth. Wertvolle Anregungen zur Clusterung der Antworten stammen von Anna May.

Um auch differentielle Bedingungen der Kinder zu berücksichtigen, werden bei der Darstellung der Befragungsergebnisse neben den jeweiligen Angaben für die Gesamtstichprobe in den einzelnen Schuljahren die Vergleichswerte für Jungen und Mädchen sowie die Werte für Kinder mit niedrigen bzw. hohen Leistungen (Rechtschreibtest) dargestellt. Dies ermöglicht die Beantwortung der Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß sich die Sichtweisen und Bewertungen geschlechtsspezifisch und/oder bei Kindern mit unterschiedlichen Leistungen unterscheiden.

5.3.2 Ergebnisse der schriftlichen Befragung („Autorenporträt“)

5.3.2.1 Schulische Lernmotive

Zur Erhebung von schulischen Lernmotiven wurden den Kindern im Rahmen des Autorenporträts drei Fragen gestellt: Welches sind meine Lieblingsfächer? Was finde ich an der Schule toll? Was ärgert mich an der Schule?

5.3.2.1.1 Lieblingsfächer

Von den Kindern wurden außer den üblichen Fächerbezeichnungen auch Teilbereiche (z.B. Geometrie für Mathematik, Werken oder Basteln für Arbeit und Technik, Turnen für Sport) oder einzelne Projekte innerhalb eines Faches (z.B. „Hafen“-Projekt in Sachkunde) aufgeführt, die als Nennung des gesamten Faches gewertet wurden. Für den Bereich des Faches Deutsch liegen unterschiedliche Angaben der Kinder vor, die sich auf Lesen, (Text-) Schreiben, Rechtschreiben sowie auf den Gesamtbereich Deutschunterricht beziehen. Aus Gründen der Differenzierung wurden die Bereiche Lesen und Schreiben (Text- und/oder Rechtschreiben) gesondert neben dem Gesamtbereich Deutsch ausgewertet.

Von den meisten Kindern wurden zwei oder mehr Fächer aufgezählt, was durch die Formulierung der Frage („Wie heißen deine Lieblingsfächer?“) nahegelegt worden war. Bei solchen Mehrfachnennungen wurden Rangplätze vergeben: 1 für die erste Nennung, 2 usw. für weitere Nennungen. Wenn Kinder angeben, dass sie „alles“ am liebsten mögen, dann wurde dies wie die gleichrangige Nennung aller einzelnen Fächer (außer Religion und Englisch) gewertet. Zusätzlich wurde die Erwähnung eines konkreten Unterrichtsfaches unter der Frage, „was die Kinder an der Schule toll finden“, ggf. ebenfalls als Nennung unter der Kategorie „Lieblingsfach“ angerechnet.

Die quantitative Auswertung erfolgte zum einen ohne Berücksichtigung der Reihenfolge der Nennungen, d.h., jeder Nennung eines Faches wurde gleichermaßen eine 1 zugeordnet, und

Nichtnennungen eines Faches werden mit bewertet. Zudem wurde bei der Auswertung die Reihenfolge der Nennungen in Form von Rangplätzen berücksichtigt: Die Erstnennung eines Faches erhält 4 Punkte, die Nennung an zweiter und dritter Stelle drei bzw. zwei Punkte, und die Nennung an vierter oder weiterer Stelle erhält einen Punkt. Beide Bewertungsarten korrelieren allerdings sehr hoch miteinander (im Durchschnitt .97), so dass auf die Berücksichtigung der Reihenfolge der Nennungen bei der weiteren Auswertung verzichtet wurde. Tabelle 5.3.2.1.1 zeigt die prozentualen Häufigkeit der Nennungen für die einzelnen Fächer in den Klassenstufen 2 bis 4, zusätzlich differenziert für die Geschlechter- und Leistungsgruppen.

Tabelle 5.3.2.1.1: Lieblingsfächer (1)

	Klassen-	alle	Geschlecht		Effekt-	Rechtschreibleistung		Effekt-
	stufe	Kinder	Jungen	Mädchen	stärke*	niedrig	hoch	stärke*
Deutsch (Lesen,	2	42,4	34,7	49,8	0,31	40,4	49,0	0,17
Text- und	3	44,7	39,4	50,0	0,21	32,2	59,1	0,54
Rechtschreiben)	4	42,4	36,8	48,5	0,24	34,8	52,7	0,36
Mathematik	2	54,2	59,6	49,0	-0,21	42,6	46,2	0,07
	3	50,6	52,7	48,6	-0,08	39,7	50,0	0,21
	4	54,6	59,2	49,7	-0,19	54,5	42,8	-0,24
Sport	2	41,2	42,5	40,1	-0,05	34,0	40,4	0,13
	3	56,7	58,4	54,7	-0,07	50,7	62,1	0,23
	4	63,8	69,0	58,0	-0,23	62,5	69,5	0,14
Musisch-künst	2	23,7	17,6	29,6	0,28	23,4	23,1	-0,01
lerische Fächer	3	26,2	16,3	36,2	0,45	15,8	32,6	0,38
(Kunst & Musik)	4	32,1	25,2	39,6	0,31	24,1	33,6	0,20
Natur & Technik	2	15,1	13,5	16,7	0,09	10,6	15,4	0,13
(Sachunterricht/	3	26,7	24,4	29,6	0,12	15,1	38,6	0,53
Arbeit & Technik)	4	33,6	33,1	34,0	0,02	25,9	44,3	0,39
andere Fächer	2	8,8	8,6	9,0	0,01	6,4	12,5	0,22
(Religion, Englisch,	3	21,4	20,5	22,7	0,06	21,9	22,0	0,00
Türkisch)	4	20,3	18,2	22,6	0,11	15,2	23,7	0,21
Anzahl der	2	1,9	1,8	2,1	0,27	1,6	1,9	0,29
genannten	3	2,3	2,2	2,5	0,31	1,8	2,7	0,83
Lieblingsfächer	4	2,6	2,5	2,7	0,16	2,2	2,8	0,58

(1) Angaben in Prozent; einschließlich Mehrfachnennungen

* Mittelwertunterschied, dividiert durch Standardabweichung der Gesamtstichprobe; positive Werte bedeuten, dass der Mittelwert der Mädchen bzw. der leistungsstarken Kinder höher ausfällt. Effektstärken unter 0,15 gelten als "schwach", bis ca. 0,30 als „mittelstark“ und über 0,35 als "starke Effekte".

Bezogen auf die Angaben in der Gesamtstichprobe wird das Fach *Sport* am häufigsten als Lieblingsfach genannt, dessen Anteil von 41,2 Prozent (Klasse 2) kontinuierlich auf 63,8 Prozent in Klasse 4 steigt; in den Subgruppen der Jungen erreicht das Fach Sport im vierten Schuljahr sogar 69,0 Prozent und in der Gruppe der besonders leistungsstarken Kinder den Spitzenwert von 69,5 Prozent. An zweiter Stelle der Beliebtheitsskala liegt das Fach *Mathematik*, das kon-

stant Anteile um oder über 50 Prozent unter allen Kindern erzielt. Das Fach *Deutsch* erreicht in allen drei Schuljahren Werte über 40 Prozent und damit die dritte Position als Lieblingsfach. Hinter diesen drei beliebtesten Fächern folgen mit deutlichem Abstand die naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten Fächer (Arbeit und Technik, Sachunterricht) sowie die musisch-künstlerischen Fächer (Kunst, Musik). Die Einordnung des neu in die Grundschule eingeführten Faches Englisch ist noch relativ unsicher, da dieses Fach noch nicht in allen Schulen bekannt ist.

Die *Anzahl der aufgeführten Lieblingsfächer* steigt von durchschnittlich 1,9 im zweiten Schuljahr auf 2,6 in Klasse 4. Dies weist auf eine allmähliche Ausdifferenzierung der Fächerprofile in der Wahrnehmung der Kinder hin, und dies führt auch zu Veränderungen in der Bewertung einzelner Fächer. Diese Dynamik zeigt sich insbesondere bei den sachkundlich-technischen Fächer, die neben dem Sportunterricht im Laufe der Grundschulzeit deutlich Gewicht gewinnen.

Beim *Geschlechtervergleich* ergeben sich keine großen Differenzen bei der Einordnung der drei häufigsten Fächer in die Beliebtheitsskala: die Fächer Sport, Mathematik und Deutsch liegen in beiden Gruppen mit deutlichem Abstand vor den übrigen Fächern auf den drei Plätzen. Bei den Jungen ergeben sich allerdings zwischen diesen Fächern größere Unterschiede – z.B. liegt hier Sport mit 69 Prozent in Klasse 4 deutlich vor Mathematik (59 Prozent) und Deutsch (37 Prozent). Bei den Mädchen liegen diese Fächer dagegen mit Anteilen von 49 bis 58 Prozent hinsichtlich ihrer Nennungen näher zusammen. Daher ergeben sich beim Fach Deutsch deutliche Unterschiede in der Präferenz von Jungen und Mädchen (Klasse 4: 37 bzw. 49 Prozent). Während Jungen demnach bei der Bewertung der Fächerbeliebtheit stärker differenzieren als Mädchen, zeigen letztere eine größere Bandbreite bei der Fächerbewertung, was in allen Schuljahren die etwas höhere Durchschnittszahl genannter Lieblingsfächer bei den Mädchen belegt.

Der Vergleich zwischen den *Leistungsgruppen* mit niedrigen bzw. hohen Rechtschreibleistungen zeigt deutlich unterschiedliche Trends bei der Fächerbewertung: Leistungsstarke Kinder nennen im Durchschnitt eine höhere Zahl verschiedener Lieblingsfächer (Klasse 3: 2,74 Fächer gegenüber 1,75 Fächer bei leistungsschwachen Kindern), was sie einmal mehr als besonders vielseitig interessierte Lernergruppe ausweist. Hohe und von Klasse 2 nach 3 ansteigende Bewertungsunterschiede ergeben sich erwartungsgemäß beim Fach Deutsch, denn der Rückgang der Beliebtheit dieses Faches bei den leistungsschwachen Kindern korrespondiert mit ihren hier wachsenden Leistungsschwierigkeiten. Auffallend ist zudem der Beliebtheitsunterschied bezüglich des naturwissenschaftlich-technischen Bereichs, der ebenfalls relativ sichere Lese- und Schreibfertigkeiten erfordert. Diese Trends belegen wachsende Motivationsunterschiede bei Kindern mit unterschiedlichen Rechtschreibleistungen für das Fach Deutsch selbst sowie für Unterrichtsgegenstände, die hohe schriftsprachliche Anforderungen stellen.

5.3.2.1.2 Positiv und negativ bewertete Themen in der Schule

Die Kinder wurden gebeten, im Autorenporträt Sachverhalte zu benennen, die sie im Zusammenhang mit Schule positiv („Das finde ich toll.“) oder negativ („Das ärgert mich.“) bewerten. Daraus ergaben sich erwartungsgemäß viele Aspekte, von denen die meisten sowohl positiv als auch negativ bewertet wurden – nicht selten von denselben Kindern. (Beispiel: Ein Kind bevorzugt eine bestimmte Lehrerin oder Mitschülerin, ein bestimmtes Fach usw., äußert jedoch seine Ablehnung gegenüber einer anderen Lehrerin oder Mitschülerin, ein anderes Fach usw.) Demnach kann die Einschätzung erfreulicher und ärgerlicher Aspekte als eine bipolare Bewertungsskala für bedeutsame Themen (= Motive) angesehen werden, die die Kinder in der Schule bewegen. Um beide Bewertungsrichtungen für diese Motive analog auswerten zu können, wurden inhaltsanalytische Kategorien gebildet, denen die Äußerungen der Kinder zu Erfreulichem in der Schule und ihre Aussagen zu Frustrierendem gleichermaßen zugeordnet werden können.

Aufgrund ihres inhaltlichen Gehalts und des Zusammenhangs ihres Auftretens bei den Kindern konnte der größte Teil der Einzelaussagen in folgenden übergreifenden Motivbereiche zusammengefasst werden:

(1) *Spiel- und Sport-Motive*: Schule als Ort, an dem gespielt wird und sportliche Aktivitäten stattfinden. Neben den Sport- und Spielangeboten gehören hierzu u.a. Ausflüge, Wanderungen und Freizeitbetätigungen.

(2) *Soziale Motive*: Schule als Ort für Sozialkontakte und Freundschaften. Dazu gehören v.a. die Beziehung zu Lehrern und Mitschülern in der Klasse.

(3) *Lernmotive*: Schule als Ort des Unterrichts und des Wissenserwerbs.[142] Neben Hinweisen auf den offiziellen Unterricht gehören hierzu alle Bemerkungen zu Lernaktivitäten sowie zu Beschäftigungen mit einem hohen Lernanteil, einschließlich Hausaufgaben.

(4) *andere Motive*: In diese Kategorie fallen alle übrigen Themen. Dazu gehören Hinweise auf Begegnungen mit Tieren, auf Essen und Trinken, auf die allgemeine Ausstattung, auf die Lage der Schule u.a.

Um die *Bedeutsamkeit der Themenbereiche* für die Kinder zu erfassen, werden die prozentualen Anteile der Kinder ermittelt, die die einzelnen Bereiche ansprechen – unabhängig von der Richtung der Bewertung. Tabelle 5.3.2.1.2 zeigt im oberen Teil (a) die mittleren Relevanzwerte in den einzelnen Gruppen. Außerdem ist die mittlere Anzahl verschiedener Themenbereiche angegeben, die von den Kindern aufgegriffen werden.

[142] Hinweise auf den Sportunterricht wurden ebenso wie andere Sportaktivitäten dem Bereich „Spiel- und Sportmotive“ zugeordnet.

Tabelle 5.3.2.1.2: Positiv und negativ bewertete Schulthemen aus Sicht der Kinder

(a) Relevanz der Themenbereiche

	Klassen-stufe	alle Kinder	Geschlecht		Effekt-stärke*	Rechtschreibleistung		Effekt-stärke*
			Jungen	Mädchen		niedrig	hoch	
Spiel und Sport	2	68,5	69,6	67,4	-0,05	59,0	72,9	0,30
als Thema benannt (1)	3	70,8	74,3	66,9	-0,16	74,3	66,4	-0,17
	4	63,2	68,5	57,3	-0,23	63,2	62,2	-0,02
soziale Beziehung	2	59,1	54,7	63,0	0,17	65,0	62,2	-0,06
als Thema benannt (1)	3	54,3	49,1	59,2	0,20	56,2	55,6	-0,01
	4	56,9	51,9	62,1	0,21	59,8	50,4	-0,19
Lernen + Unterricht	2	46,9	48,1	45,8	-0,05	57,9	40,2	-0,35
als Thema benannt (1)	3	46,8	45,0	48,6	0,07	44,3	54,2	0,20
	4	35,5	36,2	34,8	-0,03	26,3	35,5	0,19
sonstige Themen	2	0,9	0,5	1,3	0,08	2,7	1,2	-0,16
benannt (1)	3	1,8	1,7	2,0	0,02	0,8	1,7	0,07
	4	4,1	4,8	3,3	-0,07	4,1	5,2	0,06
mittlere Anzahl	2	2,1	2,1	2,2	0,16	2,0	2,1	0,20
benannter Themen	3	2,1	2,1	2,1	0,06	2,1	2,1	0,06
	4	2,1	2,0	2,2	0,24	2,0	2,3	0,37

(b) Bewertungsbilanz für die Themenbereiche (2)

	Klassen-stufe	alle Kinder	Geschlecht		Effekt-stärke*	Rechtschreibleistung		Effekt-stärke*
			Jungen	Mädchen		niedrig	hoch	
Spiel und Sport	2	52,0	54,2	50,0	-0,07	41,7	58,6	0,29
	3	53,6	55,4	51,6	-0,07	61,2	45,3	-0,28
	4	44,5	48,1	40,8	-0,13	44,9	45,7	0,01
soziale Beziehung	2	-18,2	-21,0	-15,7	0,08	-27,8	-21,8	0,09
	3	-18,9	-19,9	-17,6	0,04	-31,0	-2,6	0,44
	4	-8,5	-10,3	-6,7	0,06	-24,5	0,0	0,38
Lernen + Unterricht	2	4,8	3,9	5,7	0,03	16,7	-6,9	-0,38
	3	0,1	-3,6	3,9	0,12	-7,8	11,1	0,30
	4	-2,8	-4,3	-1,3	0,05	-6,1	-6,9	-0,01
sonstige Themen	2	0,7	0,5	0,9	0,05	0,0	1,2	0,14
	3	-0,2	-0,2	-0,2	0,00	-0,8	0,0	0,06
	4	1,4	1,5	1,3	-0,01	2,0	1,7	-0,02
Bewertungsbilanz	2	10,8	10,1	11,4	0,02	18,2	16,5	-0,03
aller Themen	3	8,4	9,5	7,0	-0,04	8,5	15,3	0,12
	4	22,4	22,1	22,8	0,01	9,2	32,0	0,40

* Mittelwertunterschied, dividiert durch Standardabweichung der Gesamtstichprobe; positive Werte bedeuten, dass der Mittelwert der Mädchen bzw. der leistungsstarken Kinder höher ausfällt. Effektstärken unter 0,15 gelten als "schwach", bis ca. 0,30 als „mittelstark“ und über 0,35 als "starke Effekte".

(1) Prozentualer Anteil von Kindern, die ein oder mehrere Themen dieses Bereichs als positiv oder negativ bewerteten Sachverhalt benennen; zeigt das relative Gewicht dieses Themenbereichs an (einschließlich Mehrfachnennungen).

(2) Differenz zwischen den Werten für die Zuordnung erfreulicher bzw. ärgerlicher Themen; zeigt an, in welchem Umfang (Prozentanteil) in diesem Themenbereich positive bzw. negative Bewertungen der Kindern überwiegen.

Der zweite Auswertungsschritt berücksichtigt die dominante Richtung der Bewertungen, indem für jedes Themengebiet die Differenz zwischen der Anzahl positiv und negativ bewerteter Themen gebildet wird (*Bewertungsbilanz*), die im unteren Teil der Tabelle 5.3.2.1.2 (b) in Prozentwerten angegeben werden. Je höher diese Bilanzwerte ausfallen, desto größer ist der mittlere Anteil der Kinder, die den betreffenden Themengebiet eher positiv bewerten.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Nennungen liegen Spiel- und Sportmotive in allen Klassenstufen an der Spitze (63 bis 71 Prozent), gefolgt von Themen der sozialen Beziehung (54 bis 59 Prozent); Lern- und Unterrichtsmotive werden mit Anteilen zwischen 35 und 47 Prozent vergleichsweise weniger häufig angeführt. Die mittlere Zahl aufgeführter Themenbereiche liegt insgesamt bei ca. 2,1. Interpretiert man die Häufigkeit ihres Auftretens als Hinweise auf die *Relevanz der einzelnen Themenbereiche* für die Kinder, so ergibt sich aufgrund der Zahlenergebnisse, dass die Bedeutung ihres Aufenthaltes in der Grundschule aus Sicht der Kinder in erster Linie durch Spiel- und Sportaktivitäten bestimmt wird, gefolgt von sozialen Begegnungen und Beziehungen, während der Bereich Lernen und Unterricht erst an dritter Stelle folgt. Zugespitzt stellt sich die Schule in der Wahrnehmung der Kinder demnach als ein Ort für spielerische Begegnungen und sportliche Betätigungen dar, wo zudem auch unterrichtet und gezielt gelernt wird.

Auch bei der *Bewertungsbilanz* ergeben sich für die Spiel- und Sportthemen durchweg die günstigsten Werte (Mittelwerte von 45 bis 54); die sozialen Beziehungsthemen werden dagegen mehrheitlich eher kritisch bewertet (Mittelwerte von -18,9 bis -8,5), während sich bei den Themen zum Lernen und Unterricht die Zahl positiver und negativer Bewertungen in etwa ausgleichen (Mittelwerte -2,8 bis 4,8). Zählt man alle Themenbewertungen zusammen, so ergeben sich Zahlenwerte für die Gesamtbilanz zwischen 10,8 und 22,4; d.h. insgesamt überwiegt bei der Mehrzahl der Kinder die Zahl der positiv bewerteten Themen. Zusammengefasst ergibt sich aus den Bewertungstendenzen, dass die Kinder die für sie relevanten Themenbereiche in der Schule insgesamt eher positiv bewerten. Dies wird auch durch die geringe Zahl von 1,1 Prozent der Kinder unterstrichen, die auf die Frage, was ihnen in der Schule am besten gefalle, antworten, dass ihnen „nichts“ gefalle. Besonders gefällt den Kindern der Spiel- und Sportbereich, während der Bereich der sozialen Beziehungen eher problematisch eingeschätzt wird und Lernen und Unterricht ausgeglichen bewertet werden.

Beim *Geschlechtervergleich* ergeben sich Unterschiede bei der Bedeutung der einzelnen Themenbereiche: Für Jungen haben Sport- und Spielmotive eine noch größere Relevanz (69 bis 74 Prozent) als für Mädchen (57 bis 67 Prozent), bei den Mädchen rangieren demgegenüber soziale Themen (59 bis 63 Prozent) höher als bei den Jungen (49 bis 55 Prozent), während Lern- und Unterrichtsthemen in beiden Gruppen gleichermaßen an die dritte Position plaziert werden. Bei der Bewertungsrichtung ergeben sich zwischen Jungen und Mädchen gleiche Grundtendenzen mit verhältnismäßig geringen Unterschieden.

Der Vergleich zwischen den beiden *Leistungsgruppen* wird eingeschränkt durch die relativ geringe Gruppengrößen, infolge derer sich bei der gewählten Methode für die Auswertung der freien Schüleräußerungen Schwankungen bei den Zahlenwerten ergeben, die schwer interpretierbar erscheinen. Auffallend ist der stetige Rückgang des Anteils unter den Kindern mit schwachen Leistungen, die Lern- und Unterrichtsthemen aufgreifen, von Klasse 2 (58 Prozent) nach Klasse 4 (26 Prozent). Dies korrespondiert mit sich allmählich verringernden Zahlenwerten für die Bewertungsbilanz für Lernen und Unterricht (von 16,7 nach -6,1) sowie für die Gesamtbewertungsbilanz (von 18,2 nach 9,2). Auch bei den Kindern mit hohem Leistungsniveau ergeben sich deutliche Schwankungen bei der Relevanz und der Bewertungsbilanz der einzelnen Themenbereiche. Dies könnte dafür sprechen, dass auch für diese Kinder, die das entgegengesetzte Extrem in der Leistungsbandbreite bilden, schulische Themen keineswegs ausschließlich positiv besetzt sind; dies zeigt sich z.B. bei der eher neutralen Bewertung von Lern- und Unterrichtsthemen in dieser Gruppe, die kaum positiver als bei den übrigen Kindern ausfällt. Insgesamt steigen die Werte für die Gesamtbilanz schulischer Themen bei den leistungsstärkeren Kindern von Klasse 2 (M = 16,5) zur Klasse 4 (M = 32,0) hin an.

5.3.2.2 Außerschulische Motive

5.3.2.2.1 Hobbys und Freizeitaktivitäten

Um zu erkunden, welche Tätigkeiten die Kinder in ihrer Freizeit bevorzugen, wurden sie im Rahmen des Autorenporträts gebeten, ihre Hobbys anzugeben. Mit der Erfassung ihrer Hobbys und Freizeitaktivitäten, deren Wahl in viel höherem Ausmaß selbstbestimmt erfolgt als die schulischen Aktivitäten, können Hinweise auf wesentliche Tätigkeitsmotive der Kinder gewonnen werden. Zudem zeigen die außerschulischen Betätigungen, in welchen Handlungsfeldern die Kinder zusätzliche Impulse, neue Erfahrungen und ergänzende Fertigkeiten für den Wissenserwerb in der Schule gewinnen. Insofern besteht zwischen schulischem Lernen und außerschulischen Freizeitaktivitäten eine deutliche Wechselbeziehung. Zum Beispiel erwerben die Kinder in der Schule die erforderlichen Grundfertigkeiten für das Lesen, so dass sie Lesen als Hobby in ihrer Freizeit praktizieren können, was wiederum ihre Lesefertigkeiten trainiert und damit ihre Lernbedingungen in der Schule verbessert.

Bei der Ersterhebung im Schuljahr 1996/97 (Welle 95: Klasse 2, Welle 94: Klasse 3) wurde die Fragestellung durch die Abfrage der häufigsten Nachmittagsbeschäftigungen der Kinder zusätzlich differenziert. Mit dieser Unterscheidung zwischen Hobby und tatsächlicher Nachmittagstätigkeit war die Absicht verbunden, die Interessen und Neigungen der Kinder (Hobbys) unabhängig davon zu erfassen, in welchem Umfang sie diese tatsächlich im Alltag realisierten. Denn die Frage, welche Tätigkeiten die Kinder am Nachmittag am häufigsten realisieren, wird nicht nur von ihren Interessen und Wünschen, sondern auch von Zwängen und eingeschränk-

ten Möglichkeiten bestimmt. So kommt es beispielsweise vor, dass ein leseschwaches Kind am Nachmittag häufig lesen muss (z.B. mit der Mutter), ohne dass es auf diese Weise besonderes Interesse am Lesen entwickelt. Gleichzeitig wird infolge dessen die verfügbare Zeit für sportliche Betätigungen – das eigentliche Hobby des Kindes – stark eingeschränkt, so dass dies nicht als häufige Nachmittagsbeschäftigung angegeben wird.

Bei der Auswertung der Angaben zu den Hobbys und den häufigsten Nachmittagsbeschäftigungen ergaben sich jedoch fast durchweg gleichlautende Ergebnisse[143], und zudem weisen etliche Kinder bei der Beantwortung einer der beiden Frage auf ihre Angaben zur anderen Frage hin. Da aus Ökonomiegründen ab Schuljahr 1997/98 nur noch nach den Hobbys der Kinder gefragt wurde, wird wegen der Vergleichbarkeit der Daten auf eine gesonderte Darstellung der Nachmittagsaktivitäten verzichtet.

Aus der Inhaltsanalyse der vielfältigen Antworten wurden folgende Kategorien gebildet, denen die meisten Angaben zu beiden Fragen zugeordnet werden konnten:

(1) *Sport*: Neben der am häufigsten genannten Sportart Fußball gehören hierzu alle anderen Mannschafts- und Individualsportarten (z.B. Kampfsport, Schwimmen) sowie weitere sportliche Betätigungen.

(2) *Spielen und Zeitvertreib*: Diese Kategorie umfasst zahlreiche verschiedene Tätigkeiten innerhalb und außerhalb des Hauses, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie weder ausgesprochen sportive Betätigungen oder gezieltes körperliches Training beinhalten, noch einen systematischen Wissenserwerb darstellen. In diese Kategorie werden u.a. folgende Tätigkeitsbereiche eingeordnet: in der Gegend herumstreifen, einkaufen; drinnen spielen, Computer, Beschäftigung mit Tieren, Musik hören (passiv), Fernsehen.

(3) *Erwerb von Wissen und Fertigkeiten*: Die Tätigkeitsbereiche dieser Kategorie zeichnen sich durch den systematischen Erwerb von Fertigkeiten (z.B. Musikinstrument) oder/ und durch gezielte Herstellung neuer Gegenstände (z.B. Malen, Basteln) aus.
Wegen des deutlichen Bildungsbezugs werden Lese- und Schreibtätigkeiten in der Freizeit ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet; da freiwilliges Lesen und Schreiben vermutlich eine besondere Bedeutung für das Lernen in der Schule hat, wurde diese Freizeittätigkeit zudem auch gesondert ausgewertet.

(4) *andere Tätigkeiten*: In diese Kategorie fallen alle übrigen Tätigkeiten, wie z.B. Dienste in der Familie verrichten, Geschwister betreuen.

---

[143] Der einzige nennenswerte Unterschied, der sich zwischen den Angaben zum Hobby und zur Nachmittagstätigkeit ergab, betrifft die Angaben zum Sport bei Jungen und Mädchen. Während sich bei der Häufigkeit der Nennung von Sport als Hobby kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ergibt, geben die Jungen deutlich häufiger Sport auch als häufigste Nachmittagsbeschäftigung an als die Mädchen. Bei den übrigen Bereichen ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Antworten auf die beiden Fragen.

Tabelle 5.3.2.2.1 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der Antwortbereiche für die Gesamtstichprobe sowie die Teilstichproben zur Differenzierung nach Geschlecht und Leistung.

Tabelle 5.3.2.2.1: Außerschulische Hobbys der Kinder(1)

	Klassenstufe	alle Kinder	Geschlecht		Effektstärke*	Rechtschreibleistung		Effektstärke*
			Jungen	Mädchen		niedrig	hoch	
Sport	2	70,1	71,1	69,2	-0,04	67,4	63,1	-0,09
	3	74,6	78,6	70,5	-0,18	71,5	80,8	0,21
	4	78,9	81,8	75,7	-0,15	81,1	76,2	-0,12
Spiel + Zeitvertreib	2	32,2	31,1	33,2	0,05	25,6	35,9	0,22
	3	43,8	38,0	50,0	0,24	38,9	46,9	0,16
	4	50,5	43,8	57,7	0,28	41,4	56,9	0,31
Erwerb von Wissen	2	19,3	12,8	25,3	0,32	14,0	35,0	0,53
und Fertigkeiten	3	21,5	14,5	29,3	0,36	14,6	33,1	0,45
	4	23,7	16,7	31,3	0,34	9,9	35,4	0,60
andere Tätigkeiten	2	1,7	2,1	1,2	-0,07	0,0	1,0	0,08
	3	2,9	2,6	3,2	0,03	2,8	3,9	0,06
	4	4,0	3,4	4,7	0,06	0,0	1,6	0,08
extra:	2	9,8	6,8	12,7	0,20	9,3	15,5	0,21
Lesen + Schreiben	3	9,0	4,7	13,8	0,32	4,2	16,2	0,42
	4	11,1	8,8	13,6	0,15	5,4	16,9	0,37
Anzahl verschie-	2	1,5	1,4	1,6	0,26	1,2	1,7	0,68
dener Hobbys	3	1,8	1,7	1,9	0,18	1,5	2,1	0,76
	4	2,0	1,9	2,1	0,23	1,8	2,2	0,44

(1) Prozentualer Anteil von Kindern, die ein oder mehrere Tätigkeiten dieses Bereichs benennen; einschließlich Mehrfachnennungen.

* Mittelwertunterschied, dividiert durch Standardabweichung der Gesamtstichprobe; positive Werte bedeuten, dass der Mittelwert der Mädchen bzw. der leistungsstarken Kinder höher ausfällt. Effektstärken unter 0,15 gelten als "schwach", bis ca. 0,30 als „mittelstark“ und über 0,35 als "starke Effekte".

Fast alle Kinder üben nach eigener Aussage mindestens ein Hobby aus, die mittlere Anzahl steigt von 1,5 im zweiten Schuljahr auf 2,0 in Klasse 4. Der Anteil der Kinder, die angeben, kein Hobby zu besitzen, beträgt in allen Klassenstufen unter 1 Prozent. Mit Abstand am häufigsten wird *Sport* als Hobby angegeben, dessen Anteil von Klasse 2 (70 Prozent) bis zum vierten Schuljahr noch ansteigt (79 Prozent). An zweiter Stelle werden *spielerische Tätigkeiten und bloßer Zeitvertreib* als Hobbys aufgeführt, deren Stellenwert im Laufe der Zeit deutlich zunimmt, wie die von 32 auf 51 Prozent (Klasse 4) wachsenden Anteile belegen. Hobbys aus dem Bereich *Wissens- und Fertigkeitserwerb* nehmen mit leicht wachsenden Anteilen zwischen 19 und 24 Prozent den dritten Rang ein. Weitere Tätigkeiten, die unter der Rubrik „Sonstige“ zusammengefasst werden, erzielen unter den Angaben der Kinder nur geringe Anteile (insgesamt 2 bis 4 Prozent). Der gesondert ausgezählte Anteil der Kinder, die *Lesen und Schreiben* als ihr Hobby bezeichnen, beträgt insgesamt ca. 10 Prozent der Gesamtstichprobe.

Bei *Jungen und Mädchen* ergibt sich dieselbe Reihenfolge in der Häufigkeit der verschiedenen Hobbybereiche, jedoch zeigen sich Unterschiede im Gewicht der einzelnen Bereiche. Jungen treiben nach eigenen Angaben noch häufiger Sport als Hobby (im vierten Schuljahr 82 Prozent) dagegen bevorzugen Mädchen häufiger Aktivitäten aus dem Bereich Spielen und Zeitvertreib, deren Anteil von 33 Prozent in Klasse 2 kontinuierlich bis auf 58 Prozent im vierten Schuljahr wächst. Die größten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich insgesamt bezüglich des Bereichs Wissen- und Fertigkeitserwerb, der von Mädchen etwa doppelt so häufig (z.B. Klasse 4: 31 gegenüber 17 Prozent) als Hobbybereich angegeben wird als von Jungen. Das gleiche gilt für den engeren Bereich des Lesens und Schreibens, der von Mädchen deutlich häufiger als Hobby genannt wird. Mädchen zählen insgesamt im Durchschnitt etwas mehr Hobbybereiche auf als Jungen, letztere geben für ihre Hobbywahlen einen engeren Bereich (meist Sport und Spiel) an, während Mädchen sich selbst als offener für verschiedene Hobbybereiche beschreiben.

Zwischen Kindern mit hohen bzw. niedrigen *Rechtschreibleistungen* ergeben sich erwartungsgemäß insbesondere im Bereich Wissen- und Fertigkeitserwerb Unterschiede, in dem leistungsstarke Kinder nach ihrer Selbstbeschreibung viel häufiger ihr Hobby finden (Klasse 4: 35 Prozent gegenüber 10 Prozent). Das gleiche gilt für den Bereich Lesen und Schreiben, bei dem sich bei leistungsschwachen Kindern ein abnehmender Trend zeigt (Klasse 2: 9,3 Prozent; Klasse 4: 5,4 Prozent). Kinder mit schwachen Leistungen geben durchschnittlich auch insgesamt weniger Bereiche für ihr Hobby an.

Die deutlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen den Leistungsgruppen hinsichtlich der Häufigkeit des Lesens und Schreibens als Hobby bestätigen die Annahme einer Wechselwirkung zwischen schulischen Lernerfolgen und außerschulischen Betätigungsfeldern: Bessere Schulleistungen erleichtern auch außerhalb der Schule den Zugang zur schriftsprachlichen Kultur, und durch die private Beschäftigung verbessern die Kinder auch ihre schulischen Lernvoraussetzungen, so dass wiederum höhere Lernerfolge zu erwarten sind. Dieser offenkundige Zusammenhang zwischen Schulleistung und außerschulischen Motiven erklärt die Stabilität früher Lernerfolge und wachsende Leistungsdiskrepanzen zwischen Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

5.3.2.2.2 Lieblingslektüre

Die Befragung der Kinder, was sie in ihrer Freizeit am liebsten lesen, diente in erster Linie dem Ziel der Validierung der Bewertungsskalen für die Bild- und Textprodukte.[144] Die Ergebnisse sind jedoch auch für die Beschreibung der Lernerpersönlichkeiten geeignet, da die Aussagen

[144] Siehe Abschnitt 1.4.2.2; ausführlich May 1996c.

der Kinder über ihre Lieblingslektüre wertvolle Hinweise auf ihre Lernmotive in der Schule liefern.

Die schriftlichen Antworten der Kinder wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.[145] Dabei wurden folgende Kategorien gebildet, denen 98,7 Prozent aller Angaben zur Lieblingslektüre zugeordnet werden konnten:

(1) *Belletristik* umfasst verschiedene Arten textdominierter Literatur, bei der die „Bilder" vollständig oder überwiegend im Kopf erzeugt werden müssen. Dazu gehören u.a. Märchen, Abenteuergeschichten, Science Fiction, Kriminalromane, Gruselgeschichten, spezielle Texte und Bücher für Kinder (z.B. Erzählungen von Astrid Lindgren);

(2) *Sachliteratur*, die in erster Linie dem Wissenserwerb dient; dazu gehören Sachbücher über Tiere oder andere naturkundliche Darstellungen[146], Anleitungen für Hobbys, Handbücher zu Computerprogrammen, Lexika u.a. Sachbücher, die teilweise auch nicht gezielt für Kinder geschrieben wurden;

(3) *Zeitschriften und Comics*, die sich v.a. durch starke Bilddominanz auszeichnen, während die meist kurzen Texte eher zweitrangig erscheinen. In diese Kategorie fallen neben diversen Arten von Comics (von klassischen Vorbildern wie „Micky Maus", „Tom & Jerry" usw. bis zu modernen Versionen wie „König der Löwen", „Die Schöne und das Biest" usw.) auch diverse Kinder- und Jugendzeitschriften („Bravo", „Wendy", Sportillustrierte oder Musikzeitschriften).

(4) *Schulbücher* und -texte, die den Kindern von der Schule übergeben wird und in der Regel in der Schule oder für die Schule gelesen werden; dazu gehören neben Fibel und Sprachbuch auch Geschichtenhefte der Klasse.

(5) Der Kategorie „*Sonstiges*" wurden alle anderen Angaben zugeordnet, die nicht in die anderen Kategorien passten (z.B. Bibel, Koran) oder deren Einordnung aufgrund fehlender Spezifizierungen nicht möglich war (z.B. „Ich lese gern deutsche Bücher").

(6) *Medienbezug* (Extrakategorie): Gesondert wurde für alle Literaturhinweise ermittelt, ob es eine enge Verbindung zu elektronischen Medien (Fernsehen, Video, Hörfunk und -kassetten, Computerspiele) gibt. Dies trifft immer dann zu, wenn es parallele Medienangebote gibt (z.B. BRAVO-TV – Zeitschrift BRAVO; Sportbücher – Sportsendungen; Comics – Zeichentrickserien). Angesichts der wachsenden Bedeutung solcher multime-

[145] Bei der Kategorisierung wirkte Oliver Groth mit, der als Medienwissenschaftler insbesondere bei der Zuordnung der von den Kindern angegebenen Druckerzeugnissen zu entsprechenden Angeboten der elektronischen Medien recherchierte und wertvolle Hinweise lieferte.

[146] Eine besondere Schwierigkeit bilden Angaben der Kinder zu Tierbüchern, bei denen nicht geklärt werden kann, ob es sich vorwiegend und belletristische oder sachkundliche Darstellungen handelt (z.B. die zahlreichen Hinweise auf „Pferdebücher"). Bei der Zuordnung wurde pragmatisch so verfahren, dass diese Angaben der Sachliteratur zugeordnet wurde, wenn die Kinder nicht einen eindeutigen Hinweis auf Geschichten, Abenteuer usw. gaben. Infolge solcher Unsicherheiten ergeben sich zwischen den Kategorien „Belletristik" und „Sachliteratur" weiche Übergänge und quantitative Schwankungen.

dialer Informationsangebote, die in der letzten Zeit stark forciert werden (z.B. durch die Einführung eigener Fernsehkanäle (z.B. Kinderkanal) für Kinder), soll erfasst werden, ob differentielle Wechselwirkungen zwischen multimedialen Konsumgewohnheiten und Lernentwicklung festgestellt werden können.

Tabelle 5.3.2.2.2 zeigt die prozentualen Häufigkeiten, der verschiedenen Kategorien für die Lieblingslektüre in den Klassenstufen 2 bis 4 sowie gesondert für beide Geschlechter und Leistungsgruppen. Die Angaben beinhalten ggf. Mehrfachnennungen.

Tabelle 5.3.2.2.2: Lieblingslektüre(1)

	Klassen-stufe	alle Kinder	Geschlecht		Effekt-stärke*	Rechtschreibleistung		Effekt-stärke*
			Jungen	Mädchen		niedrig	hoch	
Belletristik	2	55,8	47,8	63,3	0,31	56,4	52,0	-0,09
	3	62,8	54,8	70,9	0,33	50,4	68,2	0,37
	4	68,2	60,3	76,5	0,35	55,1	76,7	0,46
Sachliteratur	2	14,4	15,9	13,1	-0,08	10,3	19,0	0,25
	3	10,9	9,3	12,8	0,11	11,0	6,2	-0,15
	4	12,5	9,0	16,2	0,22	8,4	13,2	0,14
Comics und	2	25,5	34,1	17,6	-0,38	20,5	27,0	0,15
Zeitschriften	3	27,2	33,7	20,5	-0,30	31,4	28,7	-0,06
	4	27,7	33,0	22,1	-0,24	26,2	27,9	0,04
Schulbuch	2	5,5	5,8	5,3	-0,02	10,3	7,0	-0,14
	3	3,6	2,6	4,7	0,11	3,7	2,3	-0,07
	4	2,3	2,7	1,9	-0,05	3,7	0,8	-0,20
Sonstiges	2	2,1	1,8	2,5	0,05	0,0	4,0	0,28
	3	1,4	1,4	1,4	0,00	4,4	0,0	-0,37
	4	2,0	2,7	1,2	-0,11	3,7	1,6	-0,16
keine Lieblingslektüre	2	2,6	3,1	2,0	-0,07	2,6	0,0	-0,16
	3	3,2	4,3	2,0	-0,13	5,1	0,8	-0,25
	4	2,1	3,1	1,0	-0,15	9,4	0,0	-0,66
extra: Medienbezug	2	27,4	32,7	22,5	-0,23	33,3	21,0	-0,28
	3	38,4	46,9	30,0	-0,35	37,2	49,6	0,25
	4	42,5	48,7	35,9	-0,26	33,6	45,7	0,24
Anzahl verschiedener	2	1,0	1,0	1,0	-0,04	1,0	1,1	0,33
Lektüreangaben	3	1,0	1,0	1,1	0,19	1,0	1,1	0,22
	4	1,1	1,1	1,2	0,19	0,9	1,3	0,79

(1) Prozentualer Anteil von Kindern, die eine Lektüre dieses Bereichs benennen; einschließlich Mehrfachnennungen.

* Mittelwertunterschied, dividiert durch Standardabweichung der Gesamtstichprobe; positive Werte bedeuten, dass der Mittelwert der Mädchen bzw. der leistungsstarken Kinder höher ausfällt. Effektstärken unter 0,15 gelten als "schwach", bis ca. 0,30 als „mittelstark“ und über 0,35 als "starke Effekte".

Mehr als 96 Prozent der Kinder geben mindestens eine Lieblingslektüre an. Am häufigsten wird von allen Kindern *belletristische Literatur* genannt (Klasse 4: 68 Prozent), deren Anteil beträgt in allen Gruppen um oder über 50 Prozent. Mit deutlichem Abstand folgen *Comics und Zeit-*

schriften (26 bis 28 Prozent) sowie *Sachliteratur* (12 bis 14 Prozent). Der insgesamt relativ geringe Anteil der reinen *Schulliteratur* nimmt von 5,5 Prozent in Klasse 2 noch auf 2,3 Prozent in Klasse 4 ab. Die gesonderte Auswertung des *Medienbezugs* der Lektüreangaben zeigt einen kontinuierlichen Anstieg von Klasse 2 (27 Prozent) nach Klasse 4 (43 Prozent). Demnach sucht ein mit dem Alter ansteigender Anteil von Kindern ihre Leselektüre im Zusammenhang mit multimedialen Informationsangeboten; dies erscheint angesichts des gleichzeitig wachsendem Medienkonsums plausibel. (Vermutlich ist der Anteil in Wirklichkeit noch höher, da nicht in jedem Fall der Bezug zu Medien geklärt werden konnte.)

Beim *Geschlechtervergleich* beschreiben sich die Mädchen im Durchschnitt deutlich stärker an belletristischer Lektüre interessiert (Klasse 4: 77 Prozent gegenüber 60 Prozent der Jungen), während Jungen häufiger Comics und Zeitschriften als Lieblingslektüre angeben (Klasse 4: 33 gegenüber 22 Prozent). Die Lektüreauswahl der Jungen erfolgt auch häufiger mit Bezug auf elektronische Medien als diejenige der Mädchen (Klasse 4: 49 gegenüber 36 Prozent). Bei den Jungen fällt zudem der Anteil der sich selbst als „Nichtleser“ bezeichnenden Kinder mit 3,1 bis 4,3 Prozent höher aus als bei Mädchen (1,0 bis 2,0 Prozent).

Beim Vergleich der *Leistungsgruppen* fällt die höhere Zahl von Einzelangaben zur Lieblingslektüre bei den leistungsstarken Kindern (Klasse 4: M = 1,33) auf; dies belegt, dass diese erwartungsgemäß deutlich mehr lesen als leistungsschwache Kinder, von denen in Klasse 4 mit durchschnittlich 0,87 noch weniger Angaben vorliegen als in Klasse 2 (M = 0,97). Dies unterstreicht die gegenläufige Entwicklungstendenz in beiden Extremgruppen bezüglich des Lese-(lern)verhaltens. Am Ende des vierten Schuljahres können unter den Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen 9,4 Prozent kein Lieblingsbuch angeben, und mehrere geben in ihren Kommentaren deutlich zu verstehen, dass sie Lesen verabscheuen.

Auffallend beim Leistungsgruppenvergleich ist weiter, dass die Lektüreangaben leistungsschwacher Kinder im zweiten Schuljahr mit 33,3 Prozent deutlich häufiger einen Medienbezug vermuten lassen als bei den leistungsstarken Kindern (21,0 Prozent). Bei Letzteren steigt dieser Anteil jedoch innerhalb von zwei Jahren deutlich an, so dass hier schließlich 46 Prozent der Lieblingslektüre einen Zusammenhang mit elektronischen Medien aufweisen, während dieser Anteil bei den Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen im vierten Schuljahr sogar vergleichsweise gering ist (33,6 Prozent). Geht man davon aus, dass Kinder mit Schulleistungsschwierigkeiten im Allgemeinen nicht seltener elektronische Medien nutzen als andere, sondern dass beispielsweise ihr Fernsehkonsum eher höher ausfällt, so kann daraus geschlossen werden, dass Kinder mit unterschiedlichen Schulleistungen die medialen Informationsangebote verschiedenartig nutzen: Erfolgreiche Lerner entwickeln sich zunehmend zu multimedialen Vielnutzern und beziehen in ihrem Informationsverhalten verschiedenartige Medien ein; dagegen schränken schwache Lerner ihre Medienvielfalt zu Lasten des aus ihrer Sicht mühsamen Lesens ein und reduzieren sich zunehmend auf den Konsum elektronischer Medien.

5.3.2.3 Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (Leistungsselbstbild)

Zur Erhebung der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit wurden zwei verschiedene Fragenvarianten verwendet. Im zweiten Schuljahr der Welle 95 sowie im dritten Schuljahr der Welle 94 wurde die Frage, was die Kinder „am allerbesten können“, ganz allgemein formuliert, so dass sich die Antworten der Kinder sowohl auf schulische wie auf außerschulische Fertigkeitsbereiche beziehen. Um die Vergleichbarkeit der Aussagen hinsichtlich der Einschätzung schulisch relevanter Fähigkeiten zu erhöhen, wurde die Frage in den folgenden Erhebungsjahren (Welle 94: Klasse 4; Welle 95: Klasse 3 und 4) direkt auf die Schule bezogen: „In der Schule kann ich am besten ...“ Wegen des veränderten Bezugsrahmens werden die Ergebnisse beider Teilerhebungen gesondert dargestellt.

(a) Selbsteinschätzung allgemeiner Fähigkeiten

Die Antworten der Kinder wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und folgenden Kategorien zugeordnet:

(1) *Sport* als persönliche Stärke; hierzu zählen neben traditionellen Sportarten, wie Mannschafts- und Individualsportarten (z.B. Fußball, Kampfsport, Schwimmen) auch weitere sportliche Betätigungen, wie Angeln, Klettern, Reiten).

(2) *Spielen und Zeitvertreib*: Diese Kategorie umfasst zahlreiche verschiedene Tätigkeiten, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie weder ausgesprochen sportive Betätigungen oder gezieltes körperliches Training beinhalten, noch einen systematischen Wissenserwerb darstellen. In diese Kategorie werden u.a. folgende Tätigkeitsbereiche eingeordnet: in der Gegend herumstreifen, einkaufen; drinnen spielen, Computer, Beschäftigung mit Tieren, Musik hören (passiv), Fernsehen.

(3) *Erwerb von Wissen und Fertigkeiten*: Die Tätigkeitsbereiche dieser Kategorie zeichnen sich durch den systematischen Erwerb von Fertigkeiten (z.B. Musikinstrument erlernen) oder/und durch gezielte Herstellung neuer Gegenstände (z.B. Malen, Basteln) aus. Lese- und Schreibtätigkeiten in der Freizeit werden ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet; da hiermit sowohl die Fertigkeit selbst trainiert als Wissen angeeignet werden und damit eine wichtige Bedeutung für das Lernen in der Schule haben

(4) *einfache Dienstleistungen/ „keine“ Fähigkeiten*: In diese Kategorie fallen Hinweise auf einfache Tätigkeiten– wie z.B. Abwaschen, Geschwister hüten –, die keine eigenständigen Fähigkeiten darstellen, sowie Aussagen wie „Ich kann nichts“.

Tabelle 5.3.2.3a zeigt die Anteile der einzelnen Tätigkeitsbereiche, denen die von den Kindern aufgeführten Optimalfähigkeiten zugeordnet wurden.

Tabelle 5.3.2.3a: Selbsteinschätzung der allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten(1)

	Klassen-stufe	alle Kinder	Geschlecht Jungen	Mädchen	Effekt-stärke*	Rechtschreibleistung niedrig	hoch	Effekt-stärke*
Sportliche Fähigkeiten	2	40,5	46,4	35,0	-0,23	47,5	37,8	-0,20
	3	40,0	48,1	30,5	-0,36	36,5	34,0	-0,05
Spielerische	2	14,1	15,0	13,2	-0,05	12,5	13,3	0,02
Fähigkeiten	3	14,0	14,6	13,9	-0,02	17,7	11,3	-0,18
Lernfähigkeiten	2	45,8	36,9	54,3	0,35	32,5	53,1	0,41
	3	46,0	37,6	55,6	0,36	47,9	58,5	0,21
darunter:								
Lesen oder Schreiben	2	20,0	12,4	27,2	0,37	10,0	27,6	0,42
	3	19,6	12,2	27,8	0,39	18,7	37,7	0,43
Dienstleistungen/	2	5,9	5,6	6,2	0,03	7,5	3,1	-0,22
„keine“ Fähigkeiten	3	8,6	6,1	11,3	0,18	5,2	7,5	0,10
Anzahl verschiedener	2	1,10	1,08	1,12	0,09	1,02	1,19	0,34
Fähigkeitsbereiche	3	1,13	1,11	1,16	0,10	1,08	1,30	0,44

(1) Prozentuale Anteile der Nennungen, einschließlich Mehrfachnennungen.

* Mittelwertunterschied, dividiert durch Standardabweichung der Gesamtstichprobe; positive Werte bedeuten, dass der Mittelwert der Mädchen bzw. der leistungsstarken Kinder höher ausfällt. Effektstärken unter 0,15 gelten als "schwach", bis ca. 0,30 als „mittelstark“ und über 0,35 als "starke Effekte".

Bezogen auf die Gesamtstichprobe aller Kinder ergeben sich die häufigsten Nennungen für den Bereich „Lernfähigkeiten“ (ca. 46 Prozent), darunter allein für Lese- und Schreibfähigkeiten ca. 20 Prozent. An zweiter Stelle liegen die sportlichen Fähigkeiten (ca. 40 Prozent), mit weitem Abstand gefolgt von spielerischen Fähigkeiten (ca. 14 Prozent). Bei diesen Bereichen ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Klassenstufen 2 und 3. Selbstaussagen, die auf keine Fähigkeiten hinweisen, finden sich bei 5,9 (Klasse 2) bzw. 8,6 Prozent (Klasse 3).

Zwischen den Geschlechtern ergeben sich erwartungsgemäß deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bereiche, in denen nach eigener Aussage der Kinder ihre größten Fähigkeiten liegen. Jungen betonen häufiger ihre sportliche Kompetenz (Klasse 3: 48,1 gegenüber 30,5 Prozent). Dagegen schreiben sich Mädchen häufiger Lernfähigkeiten zu (Klasse 3: 55,6 gegenüber 37,6 Prozent); diese Unterschiede zeigen sich auch spezielle bei Lese- und Schreibfähigkeiten, die unter den Mädchen einen Anteil von 27,8 Prozent (Klasse 3) haben (bei Jungen lediglich 12,2 Prozent).

Beim Vergleich der Selbsteinschätzungen von Kindern mit hoher bzw. niedriger Rechtschreibleistung ergeben sich ebenfalls deutliche Unterschiede bezüglich des Anteils von Kindern, die ihre besten Leistungen im Bereich des Lernens (Klasse 3: 47,9 bzw. 58,5 Prozent) und insbesondere im Bereich schriftsprachlicher Fähigkeiten (Klasse 3: 18,7 bzw. 37,7 Prozent) ansiedeln. Zudem werden von Kindern mit hohen Leistungen mehr verschiedene Fähigkeitsbereiche genannt (Klasse 3: durchschnittlich 1,30 gegenüber 1,08).

Da sich die Selbsteinschätzungen der Kinder teilweise nur auf schulisch und teilweise ganz allgemein auf alle Lebensbereiche beziehen, sind die Vergleiche mit Unsicherheiten behaftet, und die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen fallen vermutlich geringer aus, als wenn der Rahmen für die Einschätzungen enger vorgegeben wird.

(a) Selbsteinschätzung schulischer Fähigkeiten

Die Einschätzungen der Kinder beziehen sich nicht immer auf ein gesamtes Schulfach, sondern nennen nicht selten nur Teilaspekte („Ich kann am besten ...“ Geschichten schreiben, turnen, Türme rechnen, Flöten usw.), die jedoch jeweils dem gesamten Fach zugeordnet wurden. Ausnahmen bilden solche Antworten, die sich nicht einem bestimmten Schulfach zuordnen lassen. Diese wurden ihrer Richtung nach zwei Sonderkategorien zugeordnet. Die Kategorie „Lernen (allgemein)“ umfasst Angaben, nach denen die Kinder nach eigener Angabe „alles“ können oder die sich auf das Lernen überhaupt beziehen („Ich kann am besten lernen, nachdenken“ usw.). Die andere Sonderkategorie „Nicht-Lernen“ umfasst neben Belanglosigkeiten (nett sein, essen), Hinweise auf destruktive Fähigkeiten (ärgern, stören) oder auf keine Fähigkeiten („Ich kann nichts“) sowie „weiß nicht“. Tabelle 5.3.2.3b zeigt die Antworthäufigkeiten für die einzelnen Fächer in den verschiedenen Teilgruppen.

In der Gesamtstichprobe erzielen die Fächer Sport, Mathematik und Deutsch in den Klassenstufen 3 und 4 mit jeweils zwischen 22 und 33 Prozent mit Abstand die größten Anteile. Der Anteil der Kinder, die sich keine schulisch relevanten Fähigkeiten zuschreiben, beträgt 11 bzw. 13 Prozent. Nimmt man die in Klasse 2 ermittelte Zahl von 5,9 Prozent der Kinder hinzu, die sich generell keine Leistungsfähigkeit bescheinigen (vgl. Tabelle 5.3.2.3a), so deutet sich bei einem im Laufe der Grundschulzeit anwachsenden Teil der Kinder ein Trend zu einem negativen Leistungsselbstbild an.

Beim Vergleich der *Geschlechter* ergeben sich charakteristische Selbstbildprofile von Jungen und Mädchen, die die oben angeführten Ergebnisse zur Selbsteinschätzung allgemeiner Fähigkeiten bestätigen und differenzieren. Das schulische Leistungsselbstbild der Jungen ist am Ende der Grundschule gegenüber demjenigen der Mädchen besonders stark durch Fähigkeiten in den Bereichen Sport (Klasse 4: 39 gegenüber 26 Prozent) und Mathematik (32 gegenüber 21 Prozent) geprägt. Dagegen beschreiben sich Mädchen relativ leistungsstark im musischen Bereich (27 gegenüber 10 Prozent) sowie in Deutsch (36 gegenüber 21 Prozent). Darüber hinaus schreiben sich Mädchen im vierten Schuljahr häufiger allgemeine Lernfähigkeiten in der Schule zu (Klasse 4: 7,5 gegenüber 3,9 Prozent). Im Durchschnitt bezeichnen Mädchen etwas mehr verschiedene Fähigkeitsbereiche als Jungen (Klasse 4: 1,34 gegenüber 1,16).

Tabelle 5.3.2.3b: Selbsteinschätzung der schulischen Lernfähigkeiten

	Klassen-stufe	alle Kinder	Geschlecht Jungen	Mädchen	Effekt-stärke*	Rechtschreibleistung niedrig	hoch	Effekt-stärke*
Deutsch (Lesen, Text-	3	22,9	16,4	30,0	0,32	18,2	35,4	0,41
und Rechtschreiben)	4	27,8	20,7	35,5	0,33	14,6	53,5	0,87
Mathematik	3	19,9	20,8	19,2	-0,04	14,0	22,3	0,21
	4	26,6	31,7	21,0	-0,24	11,8	31,0	0,43
Sport	3	24,2	28,9	20,1	-0,21	20,0	23,3	0,08
	4	33,0	39,3	26,1	-0,28	40,0	34,1	-0,13
Musische Fächer	3	10,8	5,8	15,4	0,31	7,1	11,7	0,15
(Kunst & Musik)	4	18,0	10,0	26,8	0,44	11,8	14,0	0,06
Natur & Technik (Sach-	3	8,2	7,4	9,0	0,06	5,7	8,7	0,11
unterr./Arb. & Techn.)	4	10,6	10,5	10,6	0,00	6,4	11,6	0,17
andere Fächer (u.a.	3	2,0	1,3	2,6	0,10	0,0	1,0	0,07
Religion, Englisch)	4	2,1	1,5	2,7	0,08	0,0	0,0	0,00
Lernen (allgemein)	3	2,9	2,9	2,9	0,00	2,9	4,9	0,12
	4	5,6	3,9	7,5	0,15	6,4	6,2	-0,01
Nicht-Lernen	3	10,8	10,3	11,1	0,02	10,0	3,9	-0,20
	4	13,0	12,9	13,0	0,00	22,7	5,4	-0,51
Anzahl der genannten	3	0,7	0,6	0,8	0,24	0,5	1,0	0,55
Fähigkeitsbereiche	4	1,2	1,2	1,3	0,15	0,9	1,5	0,66

(1) Prozentuale Anteile der Nennungen, einschließlich Mehrfachnennungen.

* Mittelwertunterschied, dividiert durch Standardabweichung der Gesamtstichprobe; positive Werte bedeuten, dass der Mittelwert der Mädchen bzw. der leistungsstarken Kinder höher ausfällt. Effektstärken unter 0,15 gelten als "schwach", bis ca. 0,30 als „mittelstark“ und über 0,35 als "starke Effekte".

Der Vergleich der Selbsteinschätzungen von Kindern mit niedrigen bzw. hohen *Rechtschreibleistungen* wird weniger durch unterschiedliche Profilschwerpunkte in beiden Gruppen bestimmt, sondern vor allem durch die deutlich höhere Anzahl verschiedener Leistungsbereiche, in denen sich leistungsstarke Kinder hohe Fähigkeiten zuschreiben (im Durchschnitt 1,53 gegenüber 0,87 in Klasse 4). In ihrer Selbstwahrnehmung sind sie demnach „Vielkönner“, die sich entsprechend in den meisten Fächern (Ausnahme: Sport) relativ häufig hohe Fähigkeiten zuschreiben. Demgegenüber ist das Leistungsselbstbild der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten relativ ungünstig ausgeprägt. Zwar widerspiegelt der relativ geringe Anteil dieser Kinder, die sich in den traditionellen Leistungsfächern Deutsch und Mathematik eine gute Leistungsfähigkeit bescheinigen, eine realistische Selbsteinschätzung, jedoch ist darüber hinaus der Anteil jener Kinder deutlich höher, die sich überhaupt keine schulische Leistungsfähigkeit zuschreiben; und dieser Anteil steigt von 10 Prozent in Klasse 3 auf 23 Prozent in Klasse 4 erheblich an.

5.3.2.4 Zukunftsvorstellungen (Berufswünsche)

Mit der Frage, was sie später einmal werden möchten, sollen Vorstellungen der Kinder über ihre berufliche Zukunft erfasst werden. Zur Beantwortung dieser Frage müssen verschiedene Teilaspekte der möglichen Berufsperspektive aufeinander bezogen werden; darunter u.a. Vorstellungen über die Berufe selbst (Voraussetzungen, Möglichkeiten), Wissen über eigene Bedürfnisse und Motive sowie Einschätzung eigener berufsrelevanter Fähigkeiten (Leistungsselbstbild). Da sich das Wissen über die beruflichen Anforderungen und Chancen sowie über die eigenen Möglichkeiten erst allmählich herausbildet, sind insbesondere bei jüngeren Grundschulkindern noch keine realistischen Einschätzungen zu erwarten. Die Angaben der Kinder stellen wohl eher idealtypische Wunschvorstellungen dar, die zudem stark von der Darstellung in den Medien beeinflusst sind. Insofern sind die Berufswünsche der Kinder in erster Linie als Projektionen ihrer sozialen Bedürfnisse (materieller Status, gesellschaftliche Anerkennung usw.) auf populäre Berufsbilder zu interpretieren, die allerdings wertvolle Hinweise auf aktuelle Lern- und Leitungsmotive der Kinder liefern.

Die inhaltliche Ausrichtung der Kategorien, mit denen die Einzelangaben der Kinder zusammengefasst wurden, orientiert sich deshalb auch weniger an den objektiven Voraussetzungen oder an den tatsächlichen Bedingungen der einzelnen Berufe, sondern berücksichtigt vorwiegend die Art der Tätigkeit, die gesellschaftliche Anerkennung sowie die Beziehungen zu anderen Menschen. Daraus wurden folgende Berufsfelder festgelegt:

(1) Bereich „*Öffentliche Darstellung*“, umfasst Berufe, in denen die Personen sich vorwiegend vor Publikum präsentieren; dazu gehören u.a. Berufssportler, Schauspieler, Model, Künstler, Schriftsteller und Musiker.

(2) Bereich „*Medizin und Pflege*“, umfasst Berufstätigkeiten mit vorwiegend heilenden, helfenden und pflegerischen Akzenten; dazu gehören u.a. medizinische Berufe (Arzt, Krankenschwester), pflegerische Berufe (Altenpfleger, Hebamme) sowie tierärztliche und tierpflegerische Berufe (Tierarzt, Zoowärter).

(3) Bereich „*Erziehung und Unterricht*“, umfasst alle Berufe, in denen vorwiegend Wissen vermittelt (Lehrer) oder Kinder betreut werden (Kindergärtner, Erzieher).

(4) Bereich „*Ordnung und Autorität*“, umfasst Berufe, in denen vorwiegend Macht ausgeübt (Polizist, Soldat, Bodyguard) bzw. Ordnung erhalten oder wiederhergestellt (Feuerwehrmann) werden soll.

(5) Bereich „*Technik und Wissenschaft*“, umfasst Berufe, in denen auf vorwiegend wissenschaftlichem Niveau technische Neuerungen angestrebt (Forscher, Erfinder), andere Pionierleistungen erwartet (Pilot) oder kreative Lösungen gesucht (Architekt) werden.

(6) Bereich „*Dienstleistungen*“, umfasst verschiedene Berufe, in denen Menschen Dienste für andere Menschen erbringen und dabei (häufig) in direktem Kontakt mit ihnen stehen; dazu gehören z.B. Briefträger, Kellner, Frisör, Busfahrer, Verkäufer und Büroangestellter.

(7) Bereich „*Handwerk*“, umfasst diverse Berufe, in denen vorwiegende handwerkliche Tätigkeiten erbracht werden; dazu gehören u.a. Bauarbeiter, Fabrikarbeiter, Gärtner, Bäcker, Bauer.

(8) Unter die Rubrik „*sonstige Berufe*“ fallen Angaben zu Berufstätigkeiten, die den vorangestellten Kategorien nicht zugeordnet werden können (z.B. „Chef“, „selbstständig“, „wie mein Vater“)

(9) Die Rubrik „*kein Beruf*“ umfasst Angaben wie „Hausfrau“, „Heiraten und Kinder bekommen“, „Auswandern“ usw., die darauf hindeuten, dass das Kind sich keinen Erwerbsberuf vorstellt.

Tabelle 5.3.2.4 zeigt die Anteile der Kinder, deren Berufsangaben den einzelnen Kategorien zugeordnet werden konnten, differenziert nach Klassenstufe, Geschlecht und Leistungsgruppe.

Nimmt man alle Kinder zusammen, so fallen etwa ein Drittel der Berufsangaben in den Bereich „*öffentliche Selbstdarstellung*“, gefolgt vom Bereich „*Medizin und Pflege*“ mit einem Anteil von knapp einem Viertel der Kinder. Auf die übrigen Bereiche fallen deutlich weniger Nennungen, was jedoch nicht annähernd den tatsächlichen Verteilungen in der Gesellschaft entspricht, wie der sehr kleine Anteil für den Bereich „*Dienstleistungen*“ zeigt. Dies belegt, dass die Kinder in ihren Angaben zum Wunschberuf vor allem die mediale Präsenz der Berufsfelder sowie das öffentliche Prestige der Berufe widerspiegeln. Die größten Veränderungen während der Grundschulzeit ergeben sich beim Bereich „*Technik und Wissenschaft*“, dessen Anteil sich von Klassenstufe 2 (7,7 Prozent) nach Klasse 4 (16,2 Prozent) verdoppelt, worin sich vermutlich das anwachsende Wissen der Kinder um die Bedeutung und das Sozialprestige akademisch-wissenschaftlicher und technisch-innovativer Berufstätigkeiten manifestiert.

Im *Geschlechtervergleich* ergeben sich erwartungsgemäß unterschiedliche Berufsprioritäten: Während unter den Jungen eindeutig der Bereich „öffentliche Selbstdarstellung“ (36 Prozent) dominiert, bevorzugen Mädchen am häufigsten Berufe aus dem Bereich „Medizin und Pflege“ (36 Prozent), der die unter den Jungen mit nur 11 Prozent nur einen relativ geringen Anteil haben. Dasselbe gilt für die Bereiche „Erziehung und Unterricht“ (13,9 gegenüber 2,6 Prozent) sowie auf insgesamt niedrigem Niveau für „Dienstleistungen“ (9,7 gegenüber 5,3 Prozent), in die deutlich mehr Mädchen ihre Berufswünsche platzieren. Umgekehrt ergeben sich bei den Jungen deutlich höhere Anteile für die Bereiche „Ordnung und Autorität“ (16,5 gegenüber 5,5 Prozent) sowie „Technik und Wissenschaft“ (18,1 gegenüber 6,3 Prozent).

Tabelle 5.3.2.4: Wunschberufe der Kinder[1]

Berufsgruppen (Beispiele)	alle	Klassenstufe			Geschlecht		RS-Leistung	
	Kinder	2	3	4	Jungen	Mädchen	niedrig	hoch
I öffentliche Darstellung								
Sportler: Fußballspieler oder -trainer	12,7	12,9	13,2	12,1	22,5	2,6	13,1	10,7
andere Sportart: Formel-1-Fahrer, Reiter	7,3	11,6	7,4	4,9	7,8	6,9	5,3	7,4
Medienstar: Schauspieler, Fotomodell	8,3	5,8	7,7	10,5	3,8	13,1	5,3	11,2
Bildende Kunst: Maler, Bildhauer	3,3	3,0	3,3	3,4	1,9	4,8	3,3	3,0
Autor, Schriftsteller	1,9	1,1	1,5	2,8	1,0	2,8	0,3	4,7
Musiker: Geiger, Pianist	0,8	1,5	0,4	0,8	0,5	1,1	0,0	1,1
Summe I	**33,0**	**34,6**	**32,4**	**32,8**	**36,2**	**29,7**	**26,5**	**35,1**
II Medizin und Pflege								
Arzt: Kinderarzt, Zahnarzt; Apotheker	9,6	6,7	9,8	10,8	6,1	12,9	8,3	10,2
Tierarzt	8,3	10,1	8,4	7,1	2,9	13,9	4,0	7,9
Gesundheitsdienst: Krankenschwester	2,5	3,0	2,5	2,2	0,8	4,3	2,3	3,0
Tierpfleger: Zoowärter, Hundepfleger	3,5	2,2	2,7	5,2	1,5	5,6	2,5	4,6
Summe II	**23,2**	**21,9**	**23,0**	**24,3**	**11,3**	**35,6**	**16,7**	**25,1**
III Ordnung und Autorität								
Polizist, Soldat	9,7	10,9	10,2	8,3	14,2	4,9	15,2	5,8
Feuerwehrmann	1,5	1,3	1,7	1,3	2,4	0,5	2,3	1,2
Summe III	**11,1**	**12,2**	**11,8**	**9,6**	**16,5**	**5,5**	**17,4**	**7,0**
IV Erziehung und Unterricht								
Lehrer (einschließlich Sportlehrer)	6,0	7,1	6,1	5,3	2,3	9,6	4,0	7,2
Erzieherin, Kindergärtnerin	2,3	1,9	2,3	2,6	0,3	4,5	3,0	4,0
Summe IV	**8,2**	**9,0**	**8,2**	**7,8**	**2,6**	**13,9**	**7,1**	**11,1**
V Technik und Wissenschaft								
Pilot, Astronaut	4,4	3,7	4,3	4,8	7,8	0,9	3,8	4,6
Forscher, Wissenschaftler, Erfinder	4,0	2,4	3,2	5,8	5,7	2,2	1,5	8,1
andere Akademiker: Architekt, Anwalt	3,1	1,5	2,3	4,8	3,0	3,2	2,3	4,2
Techniker: Computerexperte	1,0	0,2	1,2	1,2	1,9	0,1	0,8	1,4
Summe V	**12,2**	**7,7**	**10,9**	**16,2**	**18,1**	**6,3**	**8,1**	**17,7**
VI Dienstleistungen								
Briefträger, Kellner, Frisör, Busfahrer u.a	4,6	3,4	4,9	4,8	2,9	6,4	4,6	3,0
Verkäufer: Einzelhandel, Autos	1,7	1,5	1,6	2,0	1,5	2,0	2,8	1,4
Verwaltung, Büroangestellter	1,3	0,6	0,8	2,1	0,9	1,6	2,3	0,9
Summe VI	**7,4**	**5,6**	**7,2**	**8,7**	**5,3**	**9,7**	**9,3**	**5,1**
VII Handwerk								
Arbeiter: Bauarbeiter, Fabrikarbeiter	2,4	2,8	2,2	2,5	4,4	0,4	4,6	0,7
Handwerker: Gärtner, Bäcker; Bauer	2,4	1,5	2,7	2,6	3,4	1,4	3,3	0,7
Summe VII	**4,8**	**4,3**	**4,9**	**4,9**	**7,7**	**1,8**	**7,8**	**1,4**
VIII sonstige Berufe	**0,7**	**0,4**	**0,5**	**0,9**	**1,1**	**0,2**	**0,5**	**0,5**
IX kein Beruf: Hausfrau, Millionär	**1,7**	**3,0**	**1,8**	**0,9**	**1,5**	**1,9**	**3,5**	**1,4**
X noch keine Vorstellung	**6,1**	**4,7**	**5,4**	**7,5**	**6,1**	**6,1**	**6,8**	**6,3**

[1] Prozentualer Anteil, einschließlich Mehrfachnennungen.

Auch beim Vergleich der Kinder mit *unterschiedlichen Rechtschreibleistungen* ergeben sich unterschiedliche Trends bei den Berufsvorstellungen: Zwar ergeben sich in beiden Gruppen die häufigsten Nennungen im Bereich „öffentliche Selbstdarstellung", jedoch liegt dieser Anteil bei den leistungsstarken Kindern mit 35,1 Prozent (gegenüber 26,5 Prozent) deutlich höher. In der Gruppe der leistungsstarken Kinder folgen in der Häufigkeit die Bereiche „Medizin und Pflege" (25,1 Prozent), „Technik und Wissenschaft" (17,7 Prozent) sowie „Erziehung und Unterricht (11,1 Prozent). Dagegen hat in der Gruppe der leistungsschwachen Kinder die zweithäufigsten Nennungen der Bereich „Ordnung und Autorität" (17,4 Prozent), dessen Anteil hier noch vor dem Bereich „Medizin und Pflege" (16,7 Prozent) liegt. Vergleichsweise höhere Werte ergeben sich für die Gruppe der Kinder mit niedrigen Rechtschreibleistungen auch für die Bereiche „Dienstleistungen" (9,3 gegenüber 5,1 Prozent) sowie „Handwerk" (7,8 gegenüber 1,4 Prozent).

5.3.3 Ergebnisse der Schülerinterviews

Die Auswertung der Interviews wurde auf die vorgesehenen Hauptfragestellungen beschränkt, die sich im Wesentlichen auf folgende Aspekte beziehen:

(a) Wie schätzen sich die Kinder selbst als Lernerpersönlichkeiten ein? Dazu gehören die Motivation zum Schulbesuch, kognitive Leistungsfähigkeiten und soziale Kompetenzen, der Umgang mit Lernschwierigkeiten und die verfügbaren Hilfen beim Lösen von Lernproblemen.

(b) Wie schätzen die Kinder den Förderunterricht in ihrer Klasse ein? Dazu gehören v.a. die Fragen, ob die Kinder den Förderunterricht positiv bewerten und worin sie hauptsächlich dessen Wirkungen erblicken.

Um Wiederholungen zu vermeiden und da sich die Ergebnisse beider Befragungsmethoden kaum unterscheiden, wird auf Darstellung von Interviewergebnissen zu jenen Fragestellungen, die auch im Rahmen der schriftlichen Befragung erhoben wurden, verzichtet.

5.3.3.1 Einschätzung der eigenen Rolle als Schüler

Zur Erfassung der Einschätzungen der Kinder ihrer eigenen Schülerrolle wurden ihnen Fragen gestellt, die folgende Themenbereiche betreffen: Motivation zum Schulbesuch, Leistungswettbewerb, Beteiligung im Unterricht, Freundschaften in der Klasse sowie soziale Dominanz.

Soweit nicht anders angegeben, wurden die Antworten der Kinder auf die offen gestellten Fragen jeweils in drei Kategorien eingeteilt, die als Position auf einer dreistufigen Skala interpretiert werden und entsprechend statistisch kalkuliert werden. Tabelle 5.3.3.1 zeigt die Verteilung dieser Kategorien für die Antworten auf die einzelnen Fragen.

Tabelle 5.3.3.1: Einschätzung der eigenen Schülerrolle: Motivation zum Schulbesuch, Leistungswettbewerb, Unterrichtsbeteiligung, Freundschaften und soziale Dominanz (Interview)

	alle	Klassenstufe			Geschlecht			Rechtschreibleistung		
	Kinder	2	3	Effekt-	Jungen	Mädchen	Effekt-	niedrig	hoch	Effekt-
	Anzahl (%)	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke
Gehst du gern in die Schule?										
ja	56,8	53,3	57,6		52,1	66,7		51,9	70,0	
manchmal, teilweise	28,4	40,0	25,4		33,3	16,7		29,6	25,0	
nein	14,9	6,7	16,9		14,6	16,7		18,5	5,0	
Mittelwert (1)	1,42	1,47	1,41	-0,08	1,38	1,50	0,16	1,33	1,65	0,43
Möchtest du eine/r der Besten sein?										
ja	52,7	46,7	54,2		47,9	58,3		51,9	55,0	
egal, weiß nicht	6,8	6,7	6,8		8,3	4,2		7,4	5,0	
nein	40,5	46,7	39,0		43,8	37,5		40,7	40,0	
Mittelwert (1)	1,12	1,00	1,15	0,16	1,04	1,21	0,18	1,11	1,15	0,04
Haben andere bessere Einfälle?										
nein	8,3	13,3	7,0		6,3	9,1		9,6	5,0	
manchmal, unterschiedlich	51,4	33,3	56,1		58,3	36,4		44,2	70,0	
ja	40,3	53,3	36,8		35,4	54,5		46,2	25,0	
Mittelwert (2)	0,68	0,60	0,70	0,16	0,71	0,55	-0,26	0,63	0,80	0,27
Melden im Unterricht										
oft	36,6	40,0	35,7		39,1	34,8		27,5	60,0	
manchmal	33,8	33,3	33,9		32,6	39,1		33,3	35,0	
selten, nie	29,6	26,7	30,4		28,3	26,1		39,2	5,0	
Mittelwert (1)	1,07	1,13	1,05	-0,10	1,11	1,09	-0,02	0,88	1,55	0,82
Freunde in der Klasse										
Anzahl (Mittelwert)	4,65	4,20	4,76	0,18	5,02	4,13	-0,28	4,54	4,95	0,13
Wer bestimmt meistens?										
ich	11,4	13,3	10,9		10,9	9,1		10,0	15,0	
niemand/ alle/ wechselnd	52,9	33,3	58,2		52,2	59,1		48,0	65,0	
anderes Kind/ andere Kinder	35,7	53,3	30,9		37,0	31,8		42,0	20,0	
Mittelwert (3)	0,76	0,60	0,80	0,31	0,74	0,77	0,05	0,68	0,95	0,42
Anzahl	74	15	59		48	26		54	20	

(1) Kodierung: 2 = ja/ oft ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = nein/ selten, nie.

(2) Kodierung: 2 = nein ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = ja.

(3) Kodierung: 2 = ich ; 1 = niemand/ alle/ wechselnd; 0 = andere/s Kind/er.

- Motivation zum Schulbesuch

Die Antworten der Kinder auf die Frage, ob sie gern in die Schule gingen, wurden in folgende drei Kategorien eingeteilt: uneingeschränkte Bejahung, Bejahung mit Einschränkungen („manchmal“, „teilweise“) und allgemeine Verneinung.

Gut die Hälfte aller befragten Kinder (56,8 Prozent) gibt demnach ohne Einschränkungen an, gerne in die Schule zu gehen; weitere 28,4 Prozent der Kinder sagen aus, dass sie manchmal bzw. teilweise gern die Schule besuchen; hingegen antwortet etwa jedes siebte Kind (14,9 Prozent), dass es generell nicht gern die Schule besuche. Die Begründungen für bzw. gegen Spaß am Schulbesuch sind ähnlich vielfältig wie die im Rahmen der schriftlichen Befragung geäußerten Themen, die die Kinder positiv bzw. negativ bewerten (siehe dazu Abschnitt 5.3.2.2.2).

Ein Vergleich der Klassenstufen zeigt, dass sich der Anteil der Kinder, die nach eigener Aussage ohne Einschränkungen gern die Schule besuchen, von Klassenstufe 2 nach 3 leicht steigt (53,3 bzw. 57,6 Prozent), gleichzeitig wird in Klasse 3 ein deutlich höherer Anteil von Kindern verzeichnet, die nicht gern die Schule besuchen (6,7 bzw. 16,9 Prozent), während der Anteil der einschränkend antwortenden Kindern sinkt (40,0 bzw. 25,4 Prozent). Diese Ergebnisse deuten auf eine Entwicklung zur Polarisierung der Selbsteinschätzung der Motivation zum Schulbesuch im Laufe der Grundschulzeit hin, was vermutlich mit der Herausbildung differenzierterer Kriterien für die Bewertung des Schulbesuchs bei den Kindern zusammenhängt.

Zwischen den Geschlechtern ergeben sich signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrer Motivation zum Schulbesuch: Mädchen geben häufiger an, gern die Schule zu besuchen (66,7 gegenüber 52,1 Prozent der Jungen). Allerdings zeigt die geringe Effektstärke des Mittelwertunterschieds von 0,16, dass die Streuungen innerhalb der Geschlechtsgruppen deutlich größer ist als zwischen den Gruppen.

Erwartungsgemäß zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen von Kindern mit relativ niedrigen bzw. hohen Rechtschreibleistungen: Die hohe Effektstärke des Mittelwertunterschieds von 0,43 belegt, dass die Motivation zum Schulbesuch und die Rechtschreibleistung deutlich linear miteinander korrelieren.

- Leistungsmotivation

Der Anteil der Kinder, die die Frage, ob sie gern eine/r der Besten in ihrer Klasse sein möchten, ohne Einschränkungen bejahen, steigt von 46,7 Prozent im zweiten Schuljahr auf etwas mehr als der Hälfte (54,2 Prozent) in Klasse 3; gleichzeitig nimmt der Anteil der Kinder, die nicht zu den Besten gehören wollen, von 46,7 Prozent auf 39,0 Prozent ab. Diese wachsende Betonung der sozial orientierten Leistungsmotivation entspricht der steigenden Bedeutung des Leistungsgedanken im Laufe der Grundschulzeit.

Mädchen geben signifikant häufiger als Jungen an, gern zu den Klassenbesten zu gehören. Dagegen ergeben sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit hohen bzw. niedrigen Rechtschreibleistungen.

- Position im Leistungswettbewerb

Um zu erkunden, wie die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten im schulischen Leistungswettbewerb einschätzen, wurden sie gefragt, ob ihrer Meinung nach die anderen Kinder ihrer Klasse meistens bessere Einfälle als sie selbst hätten. Die Zuordnung der Antworten zu einer dreistufigen Skala ergibt, dass insgesamt 59,7 Prozent der Kinder der Ansicht ist, dass andere nicht bzw. nicht generell bessere Ideen als sie selbst haben; im dritten Schuljahr steigt dieser Anteil auf 63,1 Prozent.

Beim Geschlechtervergleich zeigt sich ein signifikanter Unterschied, der im Widerspruch zu den objektiven Leistungsergebnissen steht: Obwohl Mädchen bereits in der Grundschule durchschnittlich deutlich bessere Schulleistungen erzielen als Jungen (sie dazu Abschnitt 9.2), äußern Mädchen signifikant häufiger als Jungen die Einschätzung, dass andere Kinder bessere Ideen hätten als sie (54,5 gegenüber 35,4 Prozent).

Dagegen ergibt der Vergleich zwischen Kindern mit hohen bzw. niedrigen Rechtschreibleistungen erwartungsgemäß eine im Durchschnitt höhere Selbstzuversicht der Kinder mit hohen Leistungen (Effektstärke 0,27).

- Beteiligung am Unterricht

Die Antworten auf die Frage, wie häufig sie sich im Unterricht melden, lassen sich in ungefähr gleichen Teilen auf die Kategorien „oft“ (36,6 Prozent), „manchmal“ (33,8 Prozent) und „selten oder nie“ zuordnen. Als häufigster Grund für das Unterlassen von Unterrichtsbeiträgen wird die Schwierigkeit der Aufgaben genannt, d.h., die Kinder trauen sich nicht zu, nach einem Melden einen angemessenen Beitrag liefern zu können.

Zwischen beiden Schuljahren und den Geschlechtergruppen ergeben sich nur geringfügige Unterschiede. Dagegen zeigt sich zwischen den beiden Leistungsgruppen erwartungsgemäß ein hochsignifikanter Unterschied im Antwortverhalten: Kinder mit hohen Rechtschreibleistungen beteiligen sich demnach viel aktiver am Unterricht als Kinder mit schwachen Leistungen (Effektstärke 0,82).

- Freundschaften in der Klasse

Zur Erfassung der Einschätzung der eigenen sozialen Integration in die Klasse wurden die Kinder gefragt, wie ihre Freund heißen. Diese konkrete Namensnennung erschien geeigneter als die abstrakte Frage nach der Anzahl der Freunde. Bei Angabe von Namen wurde von Seiten der Interviewer nachgefragt, ob die Kinder Klassenkameraden seien, so dass die Anzahl der befreundeten Kinder aus der Klasse ermittelt werden konnte (siehe Tabelle 5.3.3.1).

Insgesamt werden von den Kindern durchschnittlich 4,6 Freunde in der Klasse namentlich benannt. Im dritten Schuljahr steigt diese mittlere Anzahl auf 4,8 (Klasse 2: 4,2). Jungen geben mit durchschnittlich 5,0 signifikant mehr Freunde in der Klasse an als Mädchen (4,1), dabei werden meist Geschlechtsgenossen als Freunde benannt. Kinder mit hohen Rechtschreibleistungen haben nach eigenen Angaben etwas mehr Freunde in der Klasse als Kinder mit niedrigen Schulleistungen (4,9 gegenüber 4,5 Freunden).

- Soziale Dominanz

Die Einschätzung der eigenen sozialen Durchsetzungsfähigkeit wurde mit der Frage erhoben, wer in der Peer-group der Kinder meistens bestimme, was gespielt werde. Die skalenmäßige Zuordnung der Antworten ergibt, dass in vielen Fällen (insgesamt 52,9 Prozent) kein einzelnes Kind bestimmt, sondern dass meistens alle Kinder gemeinsam bestimmen oder dass die Dominanz in der Gruppe wechselt.

Zwischen den Geschlechtergruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede; hingegen geben Kinder mit niedrigen Leistungen deutlich häufiger (42,0 gegenüber 20,0 Prozent) als leistungsstarke Kinder an, dass meist andere Kinder dominieren (Effektstärke 0,42).

5.3.3.2 Umgang mit Schwierigkeiten

Zur Erfassung einiger Aspekte der Selbsteinschätzungen der Kinder zum Umgang mit Schwierigkeiten in der Schule wurden ihnen im Rahmen des Interviews folgende Fragen vorgelegt:

- Macht dir eine ganz schwierige Aufgabe Spaß? – Warum? / Warum nicht?
- Wenn du eine schwierige Aufgabe vor dir hast, fragst du dann erst deine Lehrerin oder deine Mitschüler, oder probierst du es erst einmal selbst?
- Bist du sehr enttäuscht, wenn bei dir etwas nicht geklappt hat?
- Fällt es dir leicht zuzugeben, dass du etwas nicht kannst?
- Hast du Angst zu fragen, wenn du im Unterricht etwas nicht kannst? (Wenn ja: Wovor?)

Die offenen Antworten der Kinder wurden in Kategorien eingeteilt und als dreistufige Skala interpretiert und statistisch berechnet. Tabelle 5.3.3.2 zeigt die Häufigkeit der Antwortkategorien für die einzelnen Fragen in den verschiedenen Gruppierungen.

Tabelle 5.3.3.2: Umgang mit Schwierigkeiten in der Schule (Interview)

	alle	Klassenstufe			Geschlecht			Rechtschreibleistung		
	Kinder	2	3	Effekt-	Jungen	Mädchen	Effekt-	niedrig	hoch	Effekt-
	Anzahl (%)	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke
Machen schwierige Aufgaben Spaß?										
ja	44,6	40,0	45,8		47,9	41,7		33,3	75,0	
manchmal	14,9	13,3	15,3		12,5	20,8		18,5	5,0	
nein	40,5	46,7	39,0		39,6	37,5		48,1	20,0	
Mittelwert (1)	1,04	0,93	1,07	0,15	1,08	1,04	-0,04	0,85	1,55	0,75
Schwierige Aufgabe: selbst probieren oder fragen?*										
selbst probieren	87,7	93,3	86,2	-0,21	89,6	82,6	-0,21	85,2	94,7	0,29
Mitschüler fragen	27,4	33,3	25,9	-0,16	27,1	26,1	-0,02	27,8	26,3	-0,03
Lehrerin fragen	43,8	53,3	41,4	-0,24	43,7	39,1	-0,09	48,1	31,6	-0,33
Mittelwert Eigenständigkeit(2)	16,4	6,7	19,0	0,14	18,7	17,4	-0,02	9,3	36,8	0,31
Leicht zugeben, dass man etwas nicht kann?										
ja	52,7	40,0	55,9		54,2	54,2		53,7	50,0	
manchmal, unterschiedlich	18,9	20,0	18,6		20,8	16,7		22,2	10,0	
nein	23,4	40,0	25,4		25,0	29,2		24,1	40,0	
Mittelwert (1)	1,24	1,00	1,31	0,36	1,29	1,25	-0,05	1,30	1,10	-0,23
Angst zu fragen?										
nein	82,4	100	78,0		89,6	66,7		81,5	85,0	
manchmal	9,5	0	11,9		4,2	20,8		7,4	15,0	
ja	8,1	0	10,2		6,3	12,5		11,1	0,0	
Mittelwert (2)	1,74	2,00	1,68	-0,53	1,83	1,54	-0,48	1,70	1,85	0,25
Sehr enttäuscht, wenn etwas nicht gelingt?										
nein	61,6	66,7	60,3		68,8	47,8		59,3	68,4	
manchmal	12,3	13,3	12,1		8,3	17,4		11,1	15,8	
ja	26,0	20,0	27,6		22,9	34,8		29,6	15,8	
Mittelwert (2)	1,36	1,47	1,33	0,16	1,46	1,13	0,38	1,30	1,53	0,26
Anzahl	74	15	59		48	26		54	20	

(1) Kodierung: 2 = ja/ oft ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = nein/ selten, nie.

(2) Kodierung: 2 = nein ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = ja.

(3) Kodierung: 1 = selbstständige Lösungsversuche; -1 = Mitschüler/ Lehrerin fragen

* einschließlich Mehrfachnennungen

- Spaß an schwierigen Aufgaben?

Von allen Kindern geben 44,6 Prozent an, Spaß an besonders schwierigen zu empfinden; als Begründung wird häufig die Lust an der geistigen Herausforderung („Knobeln“) sowie die

Möglichkeit zum Erwerb neuer Fertigkeiten genannt. Weitere 14,9 Prozent der Kinder äußern mit Einschränkungen (z.B. nur in Mathematik, wenn die Aufgabe nicht allzu schwer ist usw.) Freude an schwierigen Aufgaben. Von den insgesamt 40,5 Prozent der Kinder, die nach eigener Aussage kein Bedürfnis zum Lösen schwieriger Aufgaben verspüren, wird dies in der Regel damit begründet, dass sie sich dazu nicht in der Lage sehen.

Während sich beim Vergleich der Klassenstufen und der Geschlechtergruppen kaum Unterschiede ergeben, zeigen sich bei den beiden Leistungsgruppen divergierende Antworttendenzen: Kinder mit niedrigen Rechtschreibleistungen empfinden viel weniger häufig (33,3 Prozent) Spaß an schwierigen Aufgaben als leistungsstarke Kinder (75,0 Prozent). Die Effektstärke des Mittelwertunterschieds beträgt 0,75 und ist damit als sehr hoch einzustufen. Aus den Begründungen der Kinder wird ersichtlich, dass leistungsschwachen Kindern in der Regel das Zutrauen in die eigene Lösungsfähigkeit fehlt, was wiederum Voraussetzung dafür ist, die Herausforderung einer schwierigen Aufgaben als angenehmes Gefühl zu erleben.

- Bei Schwierigkeiten: selbst probieren oder Hilfe holen?

Auf die Frage, ob sie eine schwierige Aufgabe erst einmal selbst probieren oder sich hilfesuchend an ihre Lehrerin oder Mitschüler wenden, antworten viele Kinder differenziert: Bei manchen Aufgaben probieren sie selbst, bei anderen erbitten sie Hilfe. Deshalb beinhalten die Zahlenwerte in Tabelle 5.3.3.2 vielfach Mehrfachangaben, und aufgrund dieser Überschneidungen fallen die Vergleiche zwischen den Gruppen weniger trennscharf aus.

Die meisten Kinder (insgesamt 87,7 Prozent) geben an, die Lösung schwieriger Aufgaben mindestens teilweise selbst zu probieren. In Klassen 3 fällt der entsprechende Anteil mit 86,2 Prozent etwas niedriger aus als im zweiten Schuljahr (93,3 Prozent). Im Falle der Inanspruchnahme fremder Hilfe wird meist die Lehrerin gesucht (43,8 Prozent) und erst in zweiter Linie die Hilfe von Mitschülern (27,4 Prozent).

Unter den Mädchen ist der Anteil der Kinder, die zu eigenständigen Lösungsversuchen neigen, mit 82,6 Prozent etwas geringer als der betreffende Jungenanteil (89,6 Prozent). Erwartungsgemäß bevorzugt unter den leistungsstarken Kindern ein noch höherer Anteil die Selbstständigkeit bei der Lösungssuche (94,7 Prozent) als unter den Kindern mit niedrigen Leistungen (85,2 Prozent). Letztere suchen häufiger die Hilfe der Lehrerin (48,1 gegenüber 31,6 Prozent), dagegen ist der Anteil der Mitschüler fragenden Kinder in beiden Gruppen ungefähr gleich groß (27,8 bzw. 26,3 Prozent). Kodiert man die Antwortkategorien mit Hilfe von Zahlenwerte (+1 für eigenständige Lösungssuche, -1 für fremde Hilfe suchen) und berechnet daraus einen Eigenständigkeitsindex, so ergibt sich mit durchschnittlich 36,8 gegenüber 9,3 ein hochsignifikant höherer Wert für die leistungsstarken Kinder; die Effektstärke beträgt 0,31.

- Zugeben, wenn man etwas nicht kann

Die Frage, ob es ihnen leicht falle zuzugeben, wenn sie etwas nicht können, wird von der Mehrzahl der Kinder uneingeschränkt (52,7 Prozent) oder unter bestimmten Umständen (18,9 Prozent) bejaht. Der Anteil nimmt vom zweiten zum dritten Schuljahr von insgesamt 60,0 auf 74,5 Prozent zu. Möglicherweise verfügen Zweitklässler jedoch noch in zu geringem Maße über tragfähige Kriterien zur Beurteilung der tatsächlichen Leistungserfüllung, so dass ihre Einschätzungen mit Zurückhaltung zu betrachten sind.

Zwischen Jungen und Mädchen ergeben sich kaum Unterschiede. Kindern mit niedrigen Rechtschreibleistungen fällt es nach eigener Einschätzung im Durchschnitt leichter, Leistungsprobleme einzugestehen, als Kindern mit hohen Schulleistungen. Dieses signifikante Tendenz (Effektstärke 0,23) lässt sich damit erklären, dass das Vorhandensein von Lernschwierigkeiten eher im Widerspruch zum Lernerselbstbild leistungsstarker Kinder als kompetente Problemlöser steht, während es mit dem Selbstbild leistungsschwächerer Kinder durchaus vereinbar erscheint, auftauchende Kompetenzprobleme zuzugeben.

- Angst zu fragen?

Die meisten Kinder geben an, dass sie keine Angst haben zu fragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht können; in der zweiten Klasse trifft dies auf alle befragten Kinder zu, im dritten Schuljahr immerhin noch 78,0 Prozent. Die Veränderung dürfte Ausdruck der in diesem Zeitraum gestiegenen Bedeutung des Leistungserfolgs sein, mit der auch die Angst vor einem möglichen Misserfolg zunimmt.

Mädchen reagieren nach eigener Einschätzung hochsignifikant häufiger ängstlich auf Leistungsunsicherheiten als Jungen: lediglich 66,7 Prozent der Mädchen zeigen im Unterricht keine Angst zu fragen, während dies bei den Jungen 89,6 Prozent angeben; die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen den Geschlechtergruppen beträgt -0,48).

Der zwischen beiden Leistungsgruppen zu erwartende Unterschied hinsichtlich der Ängstlichkeit bei Leistungsschwierigkeiten fällt relativ gering aus: zwar geben 11,1 Prozent der leistungsschwachen Kinder an, Angst zu fragen zu haben, während dies von keinem der leistungsstarken Kinder ohne Einschränkungen bejaht wird. Jedoch geben auch unter den Kindern mit niedrigen Leistungen 81,5 Prozent an, keine Angst zu haben.

- Emotionale Reaktion auf Nichtgelingen

Die Mehrzahl der Kinder (insgesamt 61,6 Prozent) reagiert nach eigener Einschätzung auf einen Misserfolg bei der Aufgabenlösung nicht sehr enttäuscht. Allerdings steigt der Anteil der Kin-

der, die beim Nichtgelingen deprimiert reagieren, von Klasse 2 (20,0 Prozent) nach Klasse 3 (27,6 Prozent). Dies lässt sich mit der im Lauf der Grundschulzeit zu wachsenden Bedeutung des Leistungserfolges erklären.

Beim Geschlechtervergleich schätzen Jungen ihre Reaktionen auf Misserfolge durchschnittlich hochsignifikant weniger emotional ein als die Mädchen (Mittelwert 1,46 bzw. 1,13; Effektstärke 0,38). Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen geben mit 29,6 Prozent deutlich häufiger als leistungsstarke Kinder (15,8 Prozent) an, dass sie enttäuscht reagieren, wenn bei ihnen etwas nicht geklappt hat. Andauernde Leistungsrückstände korreliert demnach deutlich mit erhöhter emotionaler Empfindlichkeit bei Misserfolgen.

5.3.3.3 Hilfen bei Lernschwierigkeiten

Die Kinder wurden während des Interviews gefragt, bei wem sie sich Hilfe holen, wenn sie etwas nicht können. Diese Frage zielt eher auf das aktive Nachfragen der Kinder um Hilfe, das sich an jene Personen richtet, von denen sich die Kinder selbst Hilfe versprechen bzw. denen sie sich mit ihren Schwierigkeiten anvertrauen mögen. Dagegen wird mit der Frage, ob sie ihre Hausaufgaben allein anfertigen bzw. wer ihnen ggf. dabei hilft, stärker erfasst, welche häuslichen Hilfen verfügbar sind und den Kindern angeboten bzw. (teilweise auch gegen ihren Willen) aufgedrängt werden. Um die Angaben zur Frage, bei wem die Kinder von sich aus ggf. Hilfe erbitten, besser vergleichen zu können, wurden ggf. gezielt Klassenlehrerin, Förderlehrerin, Mitschüler, Eltern und Geschwister abgefragt. Die Verteilung der Antwortkategorien in den Vergleichsgruppen zeigt Tabelle 5.3.3.3.

- Personen, die um Hilfe ersucht werden

Nach den Angaben der Kinder wenden sie sich mit ihren Hilfegesuchen am häufigsten (insgesamt 64,8 Prozent) an ihre Lehrerin (Klassen-, Fach- oder Förderlehrerin), an zweiter Stelle stehen Mitschüler (50,7 Prozent), und Mitglieder der eigenen Familie (meist ein Elternteil, selten Geschwister oder Großeltern) folgen mit großem Abstand (11,3 Prozent).

Im Lauf der Grundschulzeit verschieben sich die Anteile der einzelnen Personengruppen, bei denen die Kinder aktiv um Hilfe nachfragen. Während die Lehrerin in Klasse 2 fast von allen Kindern um Hilfe ersucht wird (86,7 Prozent), verringert sich dieser Anteil auf 58,9 Prozent. Der Anteil der Kinder, die Hilfe bei ihren Mitschülern suchen, erhöht sich dagegen leicht von 46,7 Prozent in Klasse 2 auf 51,8 Prozent in Klasse 3. Deutlich ist während dieses Zeitraums auch der zahlenmäßige Rückgang der Kinder, die von sich aus bei ihren Eltern um Hilfe nachfragen (33,4 gegenüber 5,4 Prozent).

Das Hilfesuch-Verhalten von Jungen und Mädchen unterscheidet sich nach deren eigenen Angaben in der Weise, dass Jungen eher die Hilfe der Lehrerin suchen, während Mädchen sich in höherem Ausmaß an ihre Mitschüler wenden; Hilfen von Familienmitgliedern werden ebenfalls häufiger von Mädchen gesucht.

Beim Vergleicht der beiden Leistungsgruppen zeigt sich, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten häufiger Hilfen bei Erwachsenen (Lehrerin: 66,0 gegenüber 61,1 Prozent; Eltern: 13,2 gegenüber 5,6 Prozent) suchen, während leistungsstarke Kinder sich häufiger an Mitschüler wenden (61,1 gegenüber 47,2 Prozent).

Tabelle 5.3.3.3: Hilfen bei Lernschwierigkeiten und bei den Hausaufgaben (Interview)

	alle	Klassenstufe			Geschlecht			Rechtschreibleistung		
	Kinder	2	3	Effekt-	Jungen	Mädchen	Effekt-	niedrig	hoch	Effekt-
	Anzahl (%)	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke	Anzahl (%)	Anzahl (%)	stärke
Bei wem holst du dir Hilfe?*										
Lehrerin	64,8	86,7	58,9		69,6	52,2		66,0	61,1	
Mitschüler	50,7	46,7	51,8		45,7	60,9		47,2	61,1	
Familie	11,3	33,3	5,4		8,7	17,4		13,2	5,6	
Hausaufgaben alleine?										
ja	47,3	26,7	52,5		54,2	37,5		35,2	80,0	
manchmal	33,8	33,3	33,9		29,2	41,7		40,7	15,0	
nein	18,9	40,0	13,6		16,7	20,8		24,1	5,0	
Mittelwert (1)	1,28	0,87	1,39	0,68	1,38	1,17	-0,27	1,11	1,75	0,83
Hausaufgabenhilfe durch (*)										
Mutter	49,1	22,2	54,5		50,0	47,4		46,2	57,1	
Vater	28,3	44,4	25,0		25,0	36,8		33,3	14,3	
Geschwister	20,8	22,2	20,5		25,0	15,8		17,9	28,6	
andere Person (z.B. Nachbar, Oma)	26,4	22,2	27,3		28,1	21,1		28,2	21,4	
Anzahl	74	15	59		48	26		54	20	

(1) Kodierung: 2 = ja/ oft ; 1 = manchmal/teilweise; 0 = nein/ selten, nie.

* einschließlich Mehrfachnennungen

- Selbstständigkeit der Hausaufgabenerledigung

Erwartungsgemäß steigert sich im Laufe der Grundschulzeit der Grad der Selbstständigkeit bei der Aufgabenerledigung. Entsprechend steigt der Anteil der Kinder, die ihre Hausaufgaben nach eigener Angabe ganz selbstständig ausführen, von 26,7 Prozent in Klasse 2 auf 52,5 Prozent im dritten Schuljahr. Dagegen sinkt im gleichen Zeitraum der Anteil der Kinder, die nie allein Hausaufgaben machen, von 40,0 auf 13,6 Prozent.

Beim Geschlechtervergleich ergeben sich für die Jungen durchschnittlich höhere Werte für die Selbstständigkeit der Hausaufgabenerledigung. Dies korrespondiert mit dem oben erwähnten

höheren Anteil unter den Mädchen, die von sich aus im Hause Hilfe erbitten, während die Jungen häufiger um Lehrerhilfe nachfragen.

Erwartungsgemäß ist der Anteil der Kinder, die ihre Hausaufgaben nach eigenen Angaben selbstständig erledigen, unter den leistungsstarken Schülern sehr viel höher. Die Tatsache, dass 35,2 Prozent der Kinder mit schwachen Schulleistungen angeben, ihre Hausaufgaben stets alleine anzufertigen, obwohl sie objektiv sicher häufig Hilfe benötigen dürften, lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass ihnen entsprechende Hilfsmöglichkeiten zu Hause nicht zur Verfügung stehen.

- Wer hilft bei den Hausaufgaben?

Die in Tabelle 5.3.3.3 enthaltenen Angaben zu den Personen, die den Kindern bei den Hausaufgaben helfen, beziehen sich auf alle Kinder, d.h. auch auf solche, die nur manchmal oder selten eine Hausaufgabenhilfe erfahren. Wegen der fehlenden Kontrolle des Umfanges der Hilfe sind die Zahlenangaben nur als Anhaltspunkte zu werten.

Bezogen auf alle interviewten Kinder wird am häufigsten die Mutter als helfende Person genannt (49,1 Prozent), gefolgt vom Vater (28,3 Prozent) und den Geschwistern (20,8 Prozent). Andere Personen (z.B. Nachbarn, Großeltern) werden von 26,4 Prozent der Kinder genannt. Das zahlenmäßiges Gewicht der Väter als Hausaufgabenhelfer scheint von Klasse 2 auf 3 deutlich abzunehmen (Klasse 2: 44,4 Prozent; Klasse 3: 25,0 Prozent), während der Anteil der helfenden Mütter nach diesen Angaben gleichzeitig von 22,2 auf 54,5 Prozent steigt. Hier deutet sich der Trend an, dass die Väter sich als anfänglich engagierte Helfer mit der Zeit zurückziehen, während die Verantwortung der Mütter für die Hausaufgabenhilfe wächst.

5.3.4 Lernerselbstbild und Lernerfolg im Unterricht

Im abschließenden Teil dieses Kapitels sollen Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen der Schüler und ihren Bewertungen des Unterrichts und den Variablen für Leistung und Lernerfolg analysiert werden. Für die Korrelation zwischen den Schülereinschätzungen und dem Lernzuwachs wurden die gleichen Kriterien für den Lernerfolg wie bei der Analyse Unterrichtsbedingungen aus Lehrersicht (siehe Kapitel 3 und 4) zugrunde gelegt. Da es hier jedoch um die Selbsteinschätzungen der Schüler als Lernende geht, erfolgt die Auswertung personenbezogen.

Da die Erfassung des Lernerfolgs auf den Leistungsergebnissen mehrerer Schuljahre beruht, wurden für die Analyse des Zusammenhang der Schülereinstellungen mit dem Lernerfolg die Schüleräußerungen aus der gesamten Beobachtungszeit zusammengenommen. Von einem

großen Teil der Schüler liegen die Befragungsergebnisse aus zwei bzw. drei Schuljahren vor; diese wiederholte Einschätzungen derselben Schüler wurden zusammengefasst und durch den individuellen Mittelwert darstellt. Durch diese Vereinfachung geht allerdings ein Teil der Information verloren und es ergibt sich eine Tendenz zum Mittelwert und eine Verminderung der Streuung. Dadurch wird die Höhe der zu erwartenden Korrelationskoeffizienten vermindert. Die inhaltsanalytische Auswertung und anschließend Kodierung als Dummy-Variablen (z.B. 1 = ja; 0 = nein) hat bei den offenen Fragebogenitems ohnehin zur Folge, dass die statistischen Zusammenhänge relativ gering ausfallen.

Tabelle 5.3.4.1: Korrelationen zwischen Schülereinstellungen zum Lernen und zum Unterricht und Leistung, Motivation und Lernerfolg (Autorenporträt)

(a) schriftliche Befragung („Autorenporträt“)	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
(Korrelationskoeffizienten > |.06| sind signifikant)	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Bewertung schulischer Themenbereiche						
• Deutsch als Lieblingsfach[3]	.12	.10	.60	.14	.21	.07
• Zahl verschiedener genannter Lieblingsfächer	.20	.16	.22	.17	.24	.09
• Anzahl positiv bewerteter Themenbereiche	.04	.07	.10	.03	.03	.04
Variablen „Schulbewertung“ (multiple Korrelation)	.25	.28	.61	.24	.40	.20
Hobbys und Freizeitlektüre						
• Wissenserwerb (einschl. Lesen) als Hobby	.16	.17	.27	.08	.00	.15
• Anzahl verschiedener Hobbybereiche	.16	.19	.15	.11	.09	.11
• Lieblingslektüre Belletristik	.10	.08	.08	.07	-.02	.09
• Lieblingslektüre Sachliteratur	.02	.04	.04	.03	.05	.04
• Lieblingslektüre Comics und Zeitschriften	.00	.01	-.02	.01	.15	-.03
• Anzahl verschiedener Lektüreangaben	.14	.15	.12	.10	.09	.13
• Nicht-Lesen	-.14	-.11	-.08	-.11	-.08	-.13
Variablen „Hobbys und Lektüre“ (multiple Korrel.)	.26	.26	.40	.18	.20	.22
Zukunftsvorstellung						
• Anzahl verschiedener Berufsbereiche	.07	.08	.02	.05	-.01	.04
Variablen „Berufswunsch“ (multiple Korrelation)	.20	.20	.17	.12	.20	.17
Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten						
Lesen und Schreiben (Deutsch)	.11	.17	.37	.13	.28	.11
Mathematik	.13	.12	-.02	.14	.23	.11
Sport	-.02	.05	-.11	-.10	-.19	.01
Anzahl verschiedener Fähigkeitsbereiche	.11	.16	-.08	.05	-.04	.14
Variablen „Fähigkeitsselbstbild“ (multiple Korrel.)	.20	.27	.41	.22	.32	.23

1 Variablen zur Erfassung von Leistung und Motivation: RS1-4 = Mittlere Rechtschreibleistung (Kl. 1-4); TK1-4 = Mittlere Textleistung (Klasse 1-4); MO2-4 = Mittlere Motivation (Klasse 2-4)

2 Variablen zur Erfassung des Lernerfolgs: LFRSa = Lernfortschritt RS: alle Schüler; LFRSb = Lernfortschritt RS: LRS-Schüler; LFTK = Mittlerer Lernfortschritt Textkompetenz

3 Dummy-Variable mit 0/1-Kodierung

In Tabelle 5.3.4.1 sind die Korrelationskoeffizienten zwischen den schriftlichen Einschätzungen und den Lernerfolgsvariablen aufgeführt; der zweite Teil der Tabelle (5.3.4.2) zeigt die entsprechenden Ergebnisse für die Schülerinterviews. Wegen der stark unterschiedlichen Größe der Stichprobe für die schriftliche Befragung (n = 2040) und für die Interviews (n = 74) ergeben sich abweichende Signifikanzgrenzen, deren Überschreitung bei den einzelnen Korrelationsbeziehungen jeweils angegeben ist.

Um die Relevanz der einzelnen Variablenbereiche für Leistung und Leistungsfortschritt zu vergleichen, enthalten die Tabellen auch die Ergebnisse der multiplen Korrelationen der Bereichsvariablen mit den Variablen für Durchschnittsleistungen und für Lernzuwachs.

Tabelle 5.3.4.2: Korrelationen zwischen Schülereinstellungen zum Lernen und zum Unterricht und Leistung, Motivation und Lernerfolg (Interview)

(b) mündliches Interview	Korrelation mit					
	Leistung und Motivation[1]			Lernerfolg in der Klasse[2]		
(Korrelationskoeffizienten > |.19| sind signifikant)	RS1-4	TK1-4	MO2-4	LFRSa	LFRSb	LFTK
Einschätzung der eigenen Schülerrolle						
• gern zur Schule gehen	.26	.05	.02	.21	.24	.10
• gern eine/r der Besten sein	.08	-.09	-.26	.03	.02	-.05
• bessere Einfälle haben	.15	.05	.03	.08	.04	-.07
• im Unterricht melden	.36	.32	.10	-.01	-.20	.11
• Anzahl Freunde in der Klasse	.00	-.08	.00	.07	.08	-.09
• soziale Dominanz (Wer bestimmt meistens?)	.01	.10	-.08	-.07	-.13	.14
Variablen „Schülerrolle“ (multiple Korrelation)	.43	.34	.31	.25	.38	.25
Umgang mit Schwierigkeiten beim Lernen						
• Spaß an schwierigen Aufgaben haben	.37	.20	-.23	.07	.00	.02
• schwierige Aufgaben selbst zu lösen versuchen	.15	.07	-.11	-.18	-.28	-.02
• Schwierigkeiten zugeben können	-.03	.04	-.13	.00	.12	-.19
• keine Angst zu fragen	.15	.04	.04	-.06	-.12	-.01
• bei Misserfolg nicht enttäuscht sein	.10	.23	.00	.03	.02	.16
• Hausaufgaben allein anfertigen	.52	.49	.07	.09	.02	.35
Variablen „Umgang mit Schwierigkeit.“ (mult. Korr.)	.59	.54	.30	.24	.35	.43

• Allgemeine Zusammenhänge

Trotz der für die Darstellung linearer Zusammenhänge ungünstigen Kodierung als Dummy-Variablen und meist niedriger Korrelationswerte für die meisten Einzelvariablen ergeben sich bei den multiplen Korrelationen teilweise beachtliche Werte: So beträgt beispielsweise die multiple Korrelation zwischen den schriftlich erhobenen offenen Variablen des Bereichs „Bewertung schulischer Themen“ und dem Lernerfolg der rechtschreibschwachen Kinder r = .40, d.h. ca. 16 Prozent der Varianz der Variable Lernerfolg lässt sich durch die Bewertungen der Kinder

aufklären. Unter den Bereichen, die im Interview erhoben wurden, ergeben sich bei den multiplen Korrelationen der Bereiche „Schülerrolle“ (r = .35) und „Umgang mit Schwierigkeiten“ (r = .38) noch engere Beziehungen zum Lernerfolg, die allerdings auch durch die Zusammensetzung der Interview-Stichprobe (Extremgruppenauswahl) bedingt sind. Zwischen den Variablen des Bereichs „Förderunterricht“ und dem Lernerfolg der tatsächlich geförderten rechtschreibschwachen Kinder beträgt die multiple Korrelation sogar r = .75, d.h. ca. 56 Prozent der Varianz der Variable Lernerfolg wird durch Einschätzungen der Kinder zum Förderunterricht erklärt.

Die meisten Variablen der Schülereinschätzungen korrelieren erwartungsgemäß mit der mittleren Leistung im Rechtschreiben und im Textschreiben sowie mit der Variable „Motivation und Selbstbild“. (Letztere wurde bekanntlich aus einem Teil der Einschätzungs-Variablen bestimmt). Diese Ergebnisse bestätigen einmal mehr die bekannte Tatsache, dass die Selbsteinschätzung der Lernenden und ihre Bewertung der schulischen Bedingungen mit ihren Schulleistungen zusammenhängen und vermutlich zu einem nicht geringen Grad auch direkt von ihrem Leistungsvermögen bestimmt werden.

Einige Variablen weisen in der vorliegenden Form nach ihren Korrelationswerten in beiden Gruppen nur eine *geringe Trennschärfe für den Lernerfolg* auf. Dies gilt bei den Items des Autorenporträts z.B. für die Variable „Anzahl positiv bewerteter Themenbereiche“ und für die Variable „Anzahl verschiedener Berufsbereiche“. Unter den Interviewitems gehören zu dieser Kategorie u.a. die Variablen „Enttäuschung bei Misserfolg“ und „Spaß an schwierigen Aufgaben“. Die Art der Variablenoperationalisierung erscheint für die Erfassung signifikanter Zusammenhänge mit dem Lernerfolg möglicherweise nicht geeignet.

- ## Vergleich der Zusammenhänge bei Kindern mit bzw. ohne Lernschwierigkeiten

Hinsichtlich der Enge des Zusammenhangs mit den Lernerfolgsvariablen ergeben sich teilweise deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Variablen für die Schülereinschätzung; zudem zeigen sich hier teilweise gleich und teilweise unterschiedliche Trends für die Stichprobe aller Schüler und die Stichprobe der LRS-Schüler.

Konformität bei der Richtung der Korrelationen zeigt sich bei den Variablen „Lieblingsfach“: Deutsch als Lieblingsfach und Zahl verschiedener Fächer korrelieren in beiden Lernergruppen positiv mit dem Lernerfolg (r = .14 bis .24). Das gleiche gilt für die Variablen „Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten“: positive Korrelationen mit der Selbstzuschreibung bester Fähigkeiten in Deutsch (r = .13 bzw. .21) oder Mathematik (r = .14 bzw. .23), dagegen negative Korrelationen zur Zuschreibung bester Leistungsfähigkeit im Sportbereich (r = -.10

bzw. -.19). Bei den Variablen des mündlichen Interviews trifft dies besonders auf die Variable „Gern zur Schule gehen“ (r = .21 bzw. .24)

Bemerkenswert ist die konforme Richtung der Korrelationen zwischen der Tendenz, schwierige Aufgaben selbst zu lösen versuchen und Lernerfolg in beiden Leistungsgruppen: Während diese Selbstzuschreibung positiv mit der tatsächlichen Durchschnittsleistung im Rechtschreiben korreliert (r = .15), fallen die Korrelationen mit dem Lernerfolg gleichgerichtet negativ aus (r = -.18 bzw. -.28). Kausal interpretiert besagt dieses Ergebnis, dass zwar das Zutrauen in die Lösungsfähigkeit schwieriger Aufgaben mit dem Leistungsniveau steigt, dass es jedoch für den Lernzuwachs eher förderlich zu sein scheint, wenn von kundiger Seite (im allgemeinen von der Lehrerin) wirksame Hilfe zur Aufgabenlösung geboten wird. Immerhin scheint sich das Verhältnis von Aufgabenschwierigkeit, Tendenz zu selbstständigen Lösungsversuchen und Lehrerhilfen in der Wahrnehmung der Kinder in dieser Weise widerzuspiegeln. Teilweise wird diese Annahme bestätigt durch die Korrelationen der Interview-Variable „Selbstständiges Anfertigen von Hausaufgaben“: Sie korreliert hochsignifikant mit den Durchschnittsleistungen im Rechtschreiben und Textschreiben (r = .52 bzw. .49), jedoch schon in der Gesamtgruppe viel geringer mit den Lernerfolgsvariablen (r = .09 bzw. .35), und in der Gruppe der rechtschreibschwachen Kinder ergibt sich praktisch keine Korrelation mit dem Lernerfolg (r = .02). Dies drückt aus, dass die Fähigkeit, die Hausaufgaben selbstständig anzufertigen, erwartungsgemäß mit den schulischen Grundfertigkeiten zusammenhängt; jedoch erscheint es für den Lernerfolg im Rechtschreiben– insbesondere bei rechtschreibschwachen Kindern – kaum lernförderlich, wenn sie bei der Anfertigung ihrer Hausaufgaben sich selbst überlassen sind. (Allerdings stellt sich dieser Zusammenhang für den Lernzuwachs im Textschreiben etwas anders da: bei dieser wesentlich offeneren und komplexeren Anforderung scheint das Ausmaß an Selbstständigkeit bei den Hausaufgaben förderlich zu sein. Für diesen Bereich liegt bisher jedoch keine Differenzierung zwischen der Gesamtgruppe und einer Gruppe von ursprünglich „textschwachen“ Kindern vor.)

Unterschiedliche Zusammenhänge mit dem Lernerfolg zeigen sich bei den Variablen für die Hobbys und für die Lieblingslektüre: Zwischen der Angabe, Tätigkeiten des Wissenserwerb (z.B. Lesen) als Hobby zu haben, und dem Lernerfolg ergibt sich für die Gesamtstichprobe ein signifikanter Zusammenhang (r = .07); das gleiche gilt für die Angabe Belletristik als Lieblingslektüre (r = .07). Bei der Gruppe der Kinder mit Leistungsschwächen zeigt sich jedoch bei beiden Variablen kein signifikanter Zusammenhang mit dem Lernerfolg (r = .00 bzw. -.02). Dagegen ist bei dieser Teilstichprobe die Korrelation zwischen Lernerfolg und der Angabe Comics und Zeitschriften als Lieblingslektüre signifikant (r = .15), während diese Korrelation in der Gesamtgruppe unbedeutend ist (r = .01). Eine mögliche Interpretation dieser unterschiedlichen Zusammenhänge ist, dass die Gruppe der rechtschreibschwachen Kinder großenteils unter anderen kulturellen Bedingungen aufwächst als die Mehrzahl der übrigen Kinder: Ihr

Weg zu Literalisierung für über eine Lektüreauswahl, die für sie zunächst „weniger schwere Kost“ (Comics) oder alltagsnah verwertbare Informationen (Zeitschriften) bedeutet.

Ein Unterschied bei den Korrelationen ergibt sich ebenso bei der Variable „Melden im Unterricht“, die hochsignifikant mit den Durchschnittsleistungen im Rechtschreiben und Textschreiben korreliert (r = .32 bzw. .36). Während die Korrelation mit dem Lernerfolg in der Gesamtgruppe jedoch fast Null ist, ergibt sich bei der Gruppe der rechtschreibschwachen Kinder eine negative Korrelation (r = -.20). Wenn man einmal davon absieht, dass ein Teil dieser Gruppe ihr eigenes Verhalten unrealistisch einschätzt, könnte das Ergebnis darauf hindeuten, dass bei lernschwachen Kindern eine Tendenz zur „öffentlichen Darstellung“ in der Klasse eher hinderlich für ihr eigenes Lernen ist. Darauf deutet auch der schwächere negative Zusammenhang zwischen der Selbstzuschreibung sozialer Dominanz und Lernerfolg (r = -.13).

6 Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)

Übersicht

6.0 Fragestellungen und Untersuchungsmethoden

Untersuchungsfragen • Datenquellen • Auswertung der Therapeutenberichte • Auswertung der skalierten Einschätzungen • Auswertung der offenen Antworten

6.1 Merkmale der AUL-Schüler

6.1.1 Alter und Geschlecht

6.1.2 Häusliche Situation

Erziehende Personen • Zahl der Geschwister • Geschwisterposition • Muttersprache • Häusliche Hilfestellung für die Schule • Häusliche Probleme nach Angaben der Eltern • Probleme beim Lesen und Schreiben in der Familie • Ursachen der Lernprobleme aus Sicht der Eltern • Gesundheitliche Probleme • Probleme in der Vorgeschichte • Kontakt zwischen Eltern und Therapeuten

6.1.3 Leistungen und Merkmale der Lernerpersönlichkeit

6.1.3.1 Schriftsprachliche Leistungen

Lesefähigkeiten • Rechtschreibleistungen • Textkompetenz

6.1.3.2 Sprachentwicklung

6.1.3.3 Sensomotorische Leistungen

6.1.3.4 Psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit

6.1.3.5 Soziale Situation in der Klasse

6.1.3.6 Lernverhalten in der Therapie

6.1.4 Ergebnisse der Rechtschreibtests und Korrelationen mit den Einschätzungen der Therapeuten

6.1.5 Zusammenfassung: Merkmalsprofile der AUL-Schüler

6.2 Beschreibung der AUL-Förderung

6.2.1 Gründe für die AUL

6.2.2 Bisherige Fördermaßnahmen für die AUL-Schüler

6.2.3 Therapieziele für die Arbeit mit den Kindern

6.2.4 Dauer der AUL

6.2.5 Zusammenarbeit mit der Schule

6.3 Ergebnisse der AUL-Förderung

6.3.1 Erfolgsbewertung der Therapeuten

6.3.2 Vergleich der Lernermerkmale in den Erst- und Folgeberichten

6.3.3 Erfolg der AUL-Förderung nach Testergebnissen

6.3.4 Empfehlungen der Therapeuten für die weitere Förderung

6.4 Vergleich von AUL-Schülern mit unterschiedlichem Lernzuwachs

6.0 Fragestellungen und Untersuchungsmethoden

Die Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) stellen eine flankierende Maßnahme des PLUS dar, mit der insbesondere solchen Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb geholfen werden soll, bei denen die üblichen schulischen Hilfsmaßnahmen nicht ausreichen. Die „Außerunterrichtlichen Lernhilfen“ (AUL) wurden im Rahmen des PLUS an verschiedenen Schulen eingerichtet. Sie umfassen lerntherapeutische Hilfen durch Außerschulische Spezialisten (z.B. Psychotherapeuten, Sprachtherapeuten) für Kinder in Regelschulen, denen durch innerschulische Fördermaßnahmen nicht ausreichend geholfen werden konnte. Die AUL werden außerhalb des Unterrichts, jedoch innerhalb von Schulräumen und meist innerhalb der Schulzeit der Schüler durchgeführt. Die Aufnahme von Kindern in die AUL erfolgt nach vorgegebenen Kriterien, und das Aufnahmeverfahren wurde standardisiert.[147]

Die AUL verkörpern eine neue Form der Förderung, in der versucht werden soll, die Vorzüge des schulischen Förderunterrichts mit der außerschulischen Lerntherapie zu verbinden. Die Einrichtung der AUL geschah aus der Erkenntnis heraus, dass es einige Kinder mit sehr speziellen und/ oder gravierenden Lernschwierigkeiten zusätzliche Hilfen benötigen, die in den Schulen nicht ohne Weiteres verfügbar sind. Im PLUS-Konzept heißt es dazu: „Außerunterrichtliche Lernhilfen sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler erhalten, die auf Grund der Spezifik ihrer Lernschwierigkeiten im schulischen Kontext nicht ausreichend gefördert werden können. Die Lernhilfen sollen von erfahrenen Psychologinnen und Psychologen sowie Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet werden; sie können als Einzelförderung und für Kleingruppen angeboten werden. Die außerunterrichtlichen Lernhilfen sollen zur Integration der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozeß ihrer Klasse beitragen. Dazu bedarf es einer engen Abstimmung mit der Fachlehrerin/ dem Fachlehrer. Die Gewährung der Lernhilfen erfolgt auf der Grundlage eines Gutachtens der Dienststelle Schülerhilfe.“ (Hamburger Senat 1994, S. 5)

Im Unterschied zu den in den siebziger Jahren praktizierten Therapiemaßnahmen für lese-rechtschreibschwache Kinder, bei denen die Kinder in den Therapieeinrichtungen der privaten Anbieter betreut wurden, sieht das Konzept der Außerunterrichtlichen Lernhilfen vor, dass die Verantwortung für die Lernfortschritte der Kinder nicht aus der Schule „hinausdelegiert“ wird. Statt dessen sollen durch die AUL zusätzliche Qualifikationen und Förderkompetenzen in die Schule hinein getragen werden. Dazu soll das Prinzip beitragen, dass nicht die Kinder zum Therapeuten gehen, sondern daß die Therapeuten zum Kind (und seiner Lehrkraft) in die Schule kommen. Zudem werden die Anbieter der AUL verpflichtet, die Klassenlehrer und die Schriftsprachberater hinsichtlich der Integration der von ihnen betreuten Kinder und des Transfers der Lernergebnisse in den Klassenunterricht zu beraten.

[147] Zur Beschreibung der Ziele und Richtlinien für die AUL siehe ausführlich den PLUS WiB Bericht Nr. 94/03 (May 1995b).

Im Rahmen der AUL werden jährlich über 80 Kinder therapeutisch betreut, für die ca. 530.000 DM an Honorarmitteln zur Verfügung stehen (Stand: Juni 1998). Die in verschiedenen Regionen Hamburgs angesiedelten Anbieter für die AUL arbeiten nach unterschiedlichen lerntherapeutischen Konzepten (siehe Übersicht in Tabelle 6.0.1). Die Schwerpunkte des therapeutischen Angebots der einzelnen AUL-Anbieter sowie erste Praxiserfahrungen mit der AUL-Therapie in den Schulen wurden im Jahresbericht der WiB 1995/96 beschrieben.[148] Daran anschließend soll im Folgenden über Ergebnisse der Auswertung von Berichten der AUL-Therapeuten berichtet werden.

Da es sich bei der AUL um eine völlig neue Fördermaßnahme handelt, bei der verschiedene bisher separat arbeitende Institutionen (Schulen und freiberufliche Therapeuten) ihre Arbeit koordinieren müssen und deren Ausführungsrichtlinien erst im Laufe der Zeit entwickelt wurden, ist die Datenerfassung gerade am Beginn der Fördertätigkeit insgesamt weniger zuverlässig als die Datenerfassung über den innerschulischen Unterricht. Daher kann die aktuelle Analyse nur als Pilotstudie angesehen werden, die durch weitere Untersuchungen über die Fördertätigkeit der AUL ergänzt werden muss.

• Untersuchungsfragen

Die Fragestellungen für die Auswertung der AUL-Berichte sind im Wesentlichen deskriptiv. Es soll beschrieben werden,

- welche *Zielgruppe* von Kindern mit der AUL erfasst wird, worin die *Schwierigkeiten* dieser Kinder bestehen und *welche Fördermaßnahmen bisher* für sie innerhalb und außerhalb der Schule realisiert wurden;
- welche Probleme bzw. *welche Lernziele in der AUL bearbeitet* werden, welche *therapeutischen Schwerpunkte* in der AUL gesetzt werden und ob es einen erkennbaren *Zusammenhang zwischen diagnostizierten Lernproblemen und durchgeführten Maßnahmen* gibt;
- wie sich die *Zusammenarbeit zwischen Schule und AUL* gestaltet; insbesondere soll analysiert werden, ob es Anzeichen dafür gibt, dass durch die AUL ein Mechanismus des „Abschiebens von Problemen“ durch die Schulen gibt, oder ob es einen „*Technologietransfer*“ von den AUL-Therapeuten in die Schulen gibt;
- worin die *erreichten Ziele* und die noch *ungelösten Probleme* bestehen, was also im Rahmen der AUL erreichbar erscheint.
- Darüber hinaus soll anhand der geförderten Kinder und ihres Lernzuwachses verglichen werden, worin sich die *Zielgruppen der AUL und der innerschulischen Förderung* un-

[148] Siehe PLUS WiB Bericht Nr. 95/04 (Juchems 1995b).

terscheiden und ob es Anhaltspunkte für eine *differentiell zu begründende Zuordnung* zu den unterschiedlichen Maßnahmen gibt.

- Datenquellen

Für die *Dokumentation der AUL* wurden von der WiB in Zusammenarbeit mit den AUL-Anbietern sowie dem Koordinator der Dienststelle Schülerhilfe des Amtes für Schule für die AUL (V. Malitzky) ein *Berichtsschema für die Schulen* sowie ein *Leitfaden für Therapeutenberichte* entwickelt, der die Beschreibungen formalisiert und teilweise standardisiert, wodurch die Auswertung erleichtert wird.[149] Der Leitfaden für Therapeutenberichte löst die offenere Berichtsform ab, die im ersten Jahr der AUL verwendet wurde.[150] Um die Einschätzung der verschiedenen Bereiche unabhängig von speziellen Theorien über Lernstörungen zu ermöglichen, wurden die Kategorien des Berichtsleitfadens weitgehend deskriptiv abgefasst.

Wegen der Vergleichbarkeit werden hier ausschließlich Daten der neueren Form des Berichtsleitfadens verwendet. Dies hat zudem den Vorteil, dass sich die Evaluation eher auf den neueren Stand der AUL-Tätigkeit bezieht und damit evtl. vorhandene „Kinderkrankheiten“ weitgehend ausgeklammert werden.

Insgesamt konnten für die aktuelle Analyse 314 Berichte aus den Schuljahren 1994/95 bis 1998/99 ausgewertet werden, die sich auf die Arbeit mit insgesamt 154 Schülern aus 39 Schulen beziehen (siehe Tabelle 6.0.1). Bei 133 der 154 erfassten AUL-Schüler wurde die Therapie zwischenzeitlich beendet, bei weiteren drei Schülern wurde die Therapie abgebrochen. Etwa die Hälfte der Berichte beziehen sich auf Schüler, die vom Verein Lesen und Schreiben e.V. betreut werden. Über die Arbeit mit 99 der 154 Schülern (64,3 Prozent) liegen Zweit- oder Mehrfachberichte vor. Im Durchschnitt beziehen sich die Berichte auf eine Therapiedauer von 12,1 Monaten.[151]

Nach dem PLUS-Konzept sollen mit der Beantragung der AUL für die einzelnen Schüler *Schulberichte* eingereicht werden, die mit der Beschreibung der Lernschwierigkeiten und der bisher bereits durchgeführten Maßnahmen in den Schulen die Berichte der AUL-Therapeuten über die Arbeit mit den Kindern ergänzen. Allerdings liegen der WiB nur über relativ wenige Schüler (ca. 30 Prozent) derartige Berichte vor, die zudem nicht immer nach dem standardisier-

---

149 Siehe Anhang 3: Leitfaden für Therapeuten zur Beschreibung von Schülern in der AUL. Die einzelnen AUL-Anbieter setzen teilweise sehr unterschiedliche diagnostische und therapeutische Schwerpunkte, die im Berichtsleitfaden zu berücksichtigen sind. Infolgedessen enthält dieser Leitfaden einige theoretische „Brüche“ bzw. Kompromisse und einzelne scheinbare Wiederholungen. Dies war jedoch in Kauf zu nehmen, um allen Therapeuten ein Instrument in die Hand zu geben, mit Hilfe dessen sie ihre Diagnose- und Therapieschwerpunkte beschreiben können. In der Praxis bedeutet dies, dass nicht alle Therapeuten alle Fragen beantworten, sondern auch bei der Berichterstattung ihren Schwerpunkten folgen.

150 Zu den Ergebnissen der qualitativen Auswertung dieser offen gestalteten Therapeutenberichte siehe WiB-Bericht 95/04 (Juchems 1995b).

151 Nach dem ursprünglichen Konzept sollen die AUL-Anbieter nach jeweils 30 Therapieeinheiten einen Bericht schreiben. Die Frequenz der Berichterstattung wurde jedoch wegen des damit verbundenen hohen Aufwands reduziert.

ten Berichtsschema verfasst wurden.[152] Daher muss wegen der geringen Zahl und der mangelnden Vergleichbarkeit auf die Analyse der Schulberichte und die Überprüfung der Validität der Therapeutenberichte anhand der schulischen Angaben verzichtet werden.

Tabelle 6.0.1: Standorte und Anbieter für die AUL sowie Datenquellen für die Analyse

Schulregion	Standortschulen	AUL-Anbieter	Anzahl Schüler	Therapie-berichte
Altona/ Osdorfer Born	Chemnitzstraße u.a. Schulen	Verein Lesen und Schreiben e.V.(*)	75	172
Steilshoop	Seeredder	Kedziora/ Kühne	19	28
Steilshoop/ Bramfeld	Edwin-Scharff-Ring/ Hegholt	Eulenburg	26	71
Jenfeld/ Harburg	Potsdamer Straße/ Bunatwiete	GRIPS e.V.	26	31
Billstedt	Speckenreye	Klüfers-Berger	8	12
Bergedorf/ Allermöhe	Sanderstraße/ Anton-Ree-Schule	Institut Christel Manske (seit 1998)	-	-
		Summe	154	314

(*) Institut mit mehreren Therapeuten

Als weitere Datenquelle können die Ergebnisse der *Rechtschreibtests* herangezogen werden, die nach den Absprachen einmal jährlich erhoben werden sollen. Allerdings liegen nicht von allen Schülern Testergebnisse vor, und zum Teil wurden informelle Leistungstests anstelle von standardisierten Tests durchgeführt. Da deshalb die Ergebnisse für einen Teil der Schüler aufgrund der vorliegenden Daten geschätzt werden mussten, ist die objektive Überprüfung des Fördererfolgs der AUL-Therapien mit Unsicherheiten behaftet (siehe Abschnitt 6.3.3). Die relativ geringe Quote standardisierter Testergebnisse reicht daher für eine differenziertere Analyse des Fördererfolgs im Rahmen der AUL anhand objektiver Daten noch nicht aus.

- Auswertung der Therapeutenberichte

Bei der Auswertung der Therapeutenberichte stellen sich eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich v.a. daraus ergeben, dass es sich um einen informellen Fragenkatalog handelt, für dessen Skalen und offenen Fragen keine objektiven Vergleichsmaßstäbe existieren. Um die Validität von Auswertung und Interpretation der Therapeutenberichte trotz fehlender Außenkriterien zu gewährleisten, wurde zum einen Hospitationen bei den AUL-Therapeuten durchgeführt und Interviews zum Therapiekonzept der einzelnen Anbieter erhoben (siehe Juchems 1995b). Darüber hinaus wurden der Berichtsleitfaden sowie die ersten Auswertungsergebnisse der WiB mit den AUL-Therapeuten und dem zuständigen Referenten der Dienststelle Schülerhilfe erörtert und schriftliche Stellungnahmen der AUL-Therapeuten zum Entwurf des Ergebnisberichts der

[152] Alle für die Evaluation der AUL herangezogenen Daten und Unterlagen wurden nicht von der WiB selbst erhoben, sondern von der Dienststelle Schülerhilfe bzw. von der Fortbildungsgruppe zur Verfügung gestellt.

WiB eingeholt. In den meisten Fällen konnten die Einwände und Anregungen der Stellungnahmen berücksichtigt werden.

Ein möglicher Einwand betrifft die Frage, inwieweit die einzelnen Skalen des Berichtsleitfadens - je nach Therapiekonzept - unterschiedlich interpretierbar erscheinen und entsprechend widersprüchlich beantwortet werden könnten. So nimmt vermutlich eine logopädisch ausgerichtete Therapeutin objektiv vorhandene Sprachschwierigkeiten eines Kindes differenzierter wahr und bewertet das Gewicht der Störungen entsprechend ihrer Kenntnisse über deren Genese und Entwicklung möglicherweise höher (bzw. niedriger) als Nichtspezialisten. Zugespitzt wäre zu erwarten, dass sich die Zielgruppen der verschiedenen AUL-Anbieter allein schon aufgrund der diagnostischen Konzepte der Therapeuten unterscheiden. Aufgrund der Selbstbeschreibungen und schriftlichen Veröffentlichungen der Therapeuten (vgl. Juchems 1995b) wurden ihre Therapiekonzepte nach inhaltlichen Schwerpunkten eingeteilt.[153] Um einen möglichen *Einfluss der therapeutischen Ausrichtung auf die Diagnose* zu überprüfen, wurden deren Einschätzungen der verschiedenen Merkmalsbereiche verglichen. Tabelle 6.0.2 zeigt die mittleren Einschätzungen der AUL-Anbieter, die nach unterschiedlichen Konzepten arbeiten, zu verschiedenen Merkmalsbereichen der von ihnen betreuten Schüler.

Tabelle 6.0.2: Einschätzungen verschiedener Merkmalsbereiche bei Schülern in den AUL durch Vertreter unterschiedlicher Therapiekonzepte (*)

Therapiekonzept	Mittlere Einschätzung des Merkmalsbereichs			
	Schriftsprache	Sprache	Sensomotorik	Persönlichkeit
Sensomotorische Entwicklungstherapie	M = 1,09 s = 0,40	M = 1,27 s = 0,59	M = 1,27 s = 0,34	M = 1,09 s = 0,38
Verhaltenspsychologie	M = 1,02 s = 0,38	M = 1,59 s = 0,37	M = 1,42 s = 0,22	M = 0,91 s = 0,29
Sprachheilpädagogik	M = 0,87 s = 0,44	M = 1,47 s = 0,44	M = 1,46 s = 0,25	M = 0,95 s = 0,41
Neurolinguistik	M = 1,15 s = 0,47	M = 0,83 s = 0,67	M = 1,01 s = 0,51	M = 0,81 s = 0,50
alle Anbieter zusammen	M = 1,04 s = 0,42	M = 1,32 s = 0,57	M = 1,31 s = 0,35	M = 1,01 s = 0,39
Effektgröße der Mittelwertunterschiede (**)	0,67	1,33	1,29	0,78

(*) Die Angaben beziehen sich nur auf die Erstberichte. Die dreistufigen Einschätzungsskalen umfassen die Werte 0 (nicht altersgemäß), 1 (teilweise altersgemäß) und 2 (altersgemäß). Zur Beschreibung der einzelnen Merkmalsbereiche siehe ausführlich Abschnitt 6.1.3.

(**) Quotient aus größter Differenz zwischen zwei Gruppenmittelwerten und Standardabweichung der Gesamtstichprobe

[153] Dies ist lediglich als grobes Raster zu verstehen. In der Förderpraxis weisen die einzelnen Ansätze eine größere Bandbreite auf und überschneiden sich zum Teil.

Zwischen den Anbietern ergeben sich erhebliche Unterschiede, die bei den Spezialbereichen Sprache und Sensomotorik mit Effektstärken von 1,33 bzw. 1,29 deutlich größer ausfallen als bei den Bereichen Schriftsprache und Persönlichkeit (Effektstärken 0,67 bzw. 0,78). Geht man von der Annahme aus, dass sich die Merkmalsausprägungen bei den Schülern in der Realität zufällig auf die Anbieter der AUL verteilen, so belegen die Mittelwertvergleiche in Tabelle 6.0.2, dass sich die AUL-Anbieter insbesondere bei den Einschätzungen des sprachlichen und sensomotorischen Entwicklungsstandes unterscheiden. Allerdings liefern die Ergebnisse keine Hinweise auf einen systematischen Zusammenhang zwischen therapeutischer Ausrichtung und Höhe der mittleren Einschätzungen. So stammen sowohl die höchsten als auch die niedrigsten Werte für den sprachlichen und sensomotorischen Entwicklungsstand und die Persönlichkeit jeweils von Anbietern, die nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten nicht als Spezialisten anzusehen sind, werden die „Experten“ dort eher mittlere Durchschnittswerte liefern. Eine systematische Wechselwirkung zwischen Expertenwissen und Bewertungstendenz lässt sich demnach nicht konstatieren. Es ist daher durchaus möglich, dass die Ursachen für die Unterschiede in den Einschätzungen der verschiedenen AUL-Anbieter in der Zusammensetzung der Klientel oder in persönlichen Beurteilungstendenzen der Therapeuten zu suchen sind. Für diese Annahme spricht, dass die Unterschiede zwischen den Anbietern hinsichtlich der Einschätzungen der schriftlichen, sprachlichen und sensomotorischen Leistungsfähigkeit nicht signifikant sind, wenn man diese auf die mittlere Einschätzung aller Schülerleistungen bezieht. Dies zeigt, dass die generelle Tendenz hohen oder niedrigen Einschätzungen der Leistungen ihrer Schüler stärker ins Gewicht fällt als die fachliche Ausrichtung der einzelnen Therapeuten. Dementsprechend werden für die Beschreibung der AUL-Schüler als Gesamtgruppe die Angaben der verschiedenen Therapeuten zusammengenommen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Therapeuten über Bedingungen in der Schule und im Elternhaus je nach Fall *unterschiedlich informiert* sind und nach eigenem Bekunden nicht immer über ausreichende Informationen verfügen, um die entsprechenden Angaben zu machen, so dass die Antworten auf diesbezügliche Fragen mit Unsicherheiten behaftet sind. Da die Elternberatung und die Zusammenarbeit mit der Schule jedoch zentrale Bestandteile des Konzepts der AUL darstellen, wurden der entsprechende Fragenkomplex trotz gewisser Einschränkungen beibehalten. Allerdings wurden bei der Auswertung der entsprechenden Fragen die Berichte derjenigen Therapeuten nicht berücksichtigt, die Hinweise auf fehlende oder unsichere Informationen über häusliche und/oder schulische Bedingungen enthielten.

Infolgedessen liegen nicht zu allen Fragen vollständige Angaben aller Therapeuten vor, und die Prozentangaben der folgenden Tabellen beziehen sich stets nur auf die Zahl der Kinder, für die auswertbare Angaben vorlagen.

- Auswertung der skalierten Einschätzungen

Der Großteil der Einschätzungen der Lernerpersönlichkeit erfolgte mit Hilfe dreistufiger Skalen, mit denen die Therapeuten beurteilten, inwieweit vorgegebene Aussagen auf die betreffenden Schüler zutreffen. Die Einschätzungen wurden stets mit Bezug auf die betreffende Altersgruppe oder Klassenstufe vorgenommen. Die im Berichtsleitfaden verbal bezeichneten Skalenstufen (z.B. „ja" – „teilweise" – „nein") wurden für die Auswertung in Zifferncodes (0 bis 2) umgewandelt.

Dabei bedeuten

0 **„nein"**, **„sehr unsicher"** oder **„sehr problematisch"**, d.h., das Kind verfügt nicht über die bezeichnete Fertigkeit oder sie ist im Vergleich zur Altersgruppe äußerst gering entwickelt, oder das Persönlichkeitsmerkmal wird als kritisch eingeschätzt;

1 **„teilweise"** oder **„etwas problematisch"**, d.h., das Kind beherrscht die Fertigkeit nur zum Teil altersgemäß bzw. der Bereich wird als etwas belastet eingeschätzt;

2 **„ja"**, **„sicher" oder „nicht problematisch"**, d.h., das Kind beherrscht die Fertigkeit Teil altersgemäß bzw. der Bereich wird als etwas belastet eingeschätzt.

Auf diese Weise wird es möglich, die Einschätzungen auch quantitativ zu vergleichen und statistische Werte zu berechnen.

Da es für die hier erfassten Teilleistungen und Persönlichkeitsmerkmale jedoch keine normierten Vergleichsdaten gibt, handelt es sich zwar um subjektive Einschätzungen der Therapeuten. Aus der Zusammenfassung einer größeren Anzahl einzelner Bewertungen lassen sich jedoch Trends ablesen, die verallgemeinerbare Aussagen über die Schüler und ihr Lernverhalten in der AUL-Therapie erlauben.

- Auswertung der offenen Antworten

Die *Beschreibung* der früheren Fördermaßnahmen und der laufenden AUL-Therapie geschah *in offener Form.*. Die Ausführungen der Berichte wurden *inhaltsanalytisch ausgewertet.* Für häufig vorkommende Antworten wurden *Kategorien* entwickelt, so dass bei einigen Inhalten die Häufigkeit verschiedener Antworttendenzen ermittelt werden konnte. Bei der Interpretation der zahlenmäßigen Ergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass nur die Anzahl tatsächlich vorkommender Antworten erfasst werden kann. Jedoch muss das Nicht-Erwähnen eines bestimmten Aspekts in einem Bericht keineswegs bedeuten, dass dieses Merkmal in der Therapie keine Rolle gespielt hat. Das Nichterwähnen kann auch andere Gründe haben: So könnte dies bedeuten, dass der Berichterstatter das Merkmal nicht erwähnt, weil er es für selbstverständlich hält. Das Erwähnen eines Merkmals kann auch schlicht vergessen werden, oder es werden im Kontext der freien Beantwortung andere Argumente in den Vordergrund gestellt. Daher sind –

im Unterschied zur Auswertung vorgegebener Antwortkategorien – direkte Zahlenvergleiche zwischen verschiedenen Antwortbereichen nicht möglich. Insofern stellt die quantifizierende Auswertung der Berichtsinhalte lediglich einen Anhaltspunkt für die Interpretation dar.

6.1 Merkmale der AUL-Schüler

In diesem Kapitel werden einige Angaben zu den Schülern vorgestellt, die in den vergangenen Jahren im Rahmen der AUL gefördert wurden (im Folgenden AUL-Schüler genannt). Die Zusammenstellung der einzelnen Merkmale dient zum einen dem Ziel, die Gruppe der im Rahmen der AUL geförderten Kinder gegenüber den übrigen Schulkindern zu konturieren. Darüber hinaus wurden bei der Erfassung die unterschiedlichen Informationsbedürfnisse der verschiedenen AUL-Therapeuten berücksichtigt, die die entsprechenden Angaben für die Dokumentation ihrer Arbeit verwenden.

6.1.1 Alter und Geschlecht

Tabelle 6.1.1 zeigt die Verteilung der Schüler der AUL-Stichprobe auf die einzelnen *Klassenstufen*. 71,8 Prozent der AUL-Schüler befinden sich zum Zeitpunkt ihrer Meldung zur AUL in der Grundschule, allein 57,9 Prozent in den Klassenstufen 3 und 4. Aus der Sekundarstufe entstammen 28,4 Prozent der AUL-Schüler, die meisten davon aus den Klassenstufen 5 und 6.

Tabelle 6.1.1: Klassenstufe und Alter der AUL-Schüler zu Therapiebeginn

Klassenstufe zu Beginn der AUL	Anteil (Prozent)	Alter der Schüler zu Beginn der AUL	Anteil (Prozent)
1	0,7	7	0,7
2	13,2	8	6,6
3	29,6	9	27,2
4	28,3	10	24,5
5	10,5	11	19,2
6	6,6	12	9,9
7	2,0	13	2,6
8	6,6	14	2,0
9	2,0	15	4,6
10	0,7	≥ 16	2,7
Mittelwert	4,1 Schuljahre	Mittelwert	10,5 Jahre
Anzahl	154	Anzahl	154

Das durchschnittliche *Alter* der AUL-Schüler liegt zu Beginn der Therapie bei 10,5 Jahren, das jüngste Kind in der Stichprobe ist 7 und das älteste 17 Jahre alt. Mehr als zwei Drittel der AUL-Schüler sind zu Beginn der Therapie zwischen 9 und 11 Jahre alt.

Das *Geschlecht* ist zu 66,9 Prozent männlich und zu 33,1 Prozent weiblich.

6.1.2 Häusliche Situation

Bei den Angaben zur häuslichen Situation der AUL-Schüler ist zu berücksichtigen, dass die AUL-Therapeuten, aus deren die Daten entnommen wurden, nur teilweise Einblick in die Familienverhältnisse der von ihnen geförderten Schüler haben,. Von einem Teil der Eltern werden entsprechende Angaben nicht gemacht, und in anderen Fällen konzentrieren die Therapeuten ihre Berichte auf die Arbeit mit den Kindern und verzichten bewusst auf Angaben zu den häuslichen Verhältnissen. Das Ausmaß tatsächlich vorhandener Probleme in der häuslichen Situation der AUL-Schüler wird auf dieser Grundlage daher möglicherweise unterschätzt.

- Erziehende Personen

Die Hinweise aus den offenen Beschreibungen der häuslichen Situation in den Berichten ergeben, dass 61,6 Prozent der AUL-Schüler in einem Haushalt mit *beiden Elternteilen* leben; 22,2 Prozent der Kinder wachsen bei *allein erziehenden Elternteilen* auf; bei 14,4 Prozent hat ein Elternteil eine/n *neue/n Partner/in*, und 1,8 Prozent der Kinder leben bei ihren *Großeltern*.

- Zahl der Geschwister

Von den AUL-Schülern wachsen

14,5 Prozent als Einzelkinder auf,

32,4 Prozent von ihnen haben ein Geschwisterteil;

27,3 Prozent der Familien haben drei Kinder,

14,9 Prozent der Familien haben vier Kinder, und

10,9 Prozent der Familien haben fünf oder mehr Kinder.

Im Durchschnitt haben die Familien der AUL-Schüler 2,8 Kinder und liegen damit *deutlich über dem Durchschnitt* der Gesamtbevölkerung.

- Geschwisterposition

33,5 Prozent der AUL-Schüler wachsen in ihrer Familie als erstgeborene Kinder auf (einschließlich Einzelkinder), 30,5 Prozent sind in der mittleren Geschwisterposition (z.B. zweites oder drittes von vier Geschwistern), und 36,0 Prozent sind die jüngsten Geschwister in der Familie.

Aus der Verteilung der Geschwisterzahlen in der Stichprobe (siehe oben) ergeben sich theoretisch folgende Gesamtanteile für die verschiedenen Geschwisterpositionen: 35,3 Prozent Erstgeborene, 34,6 Prozent Geschwister in mittlerer Position und 30,1 Prozent letztgeborene Geschwisterkinder. Vergleicht man die theoretisch zu erwartenden mit der empirisch ermittelten Verteilung der Geschwisterpositionen, so ergibt sich zwar ein verhältnismäßig hoher Anteil der Position des jüngsten Geschwisterkindes in der AUL-Stichprobe (36,0 gegenüber 30,1 Prozent), jedoch sind die Unterschiede zwischen der theoretisch zu erwartenden und der empirisch ermittelten Verteilung der Geschlechterpositionen statistisch nicht signifikant (Chi-Quadrat-Test: $\chi = 0{,}84$, $p \leq .50$).

- Muttersprache

Von den AUL-Schülern sprechen 67,0 Prozent Deutsch als Muttersprache, 33,0 Prozent eine andere Muttersprache. Der Anteil der Migrantenkinder in der AUL-Stichprobe ist damit etwa doppelt so hoch wie in der Hamburger Gesamtbevölkerung, der bei 15,2 Prozent liegt (Quelle: Statistisches Landesamt).

Unter den nicht-deutschen Muttersprachen der AUL-Schüler dominiert Türkisch mit einem Anteil von 19,5 Prozent; darüber hinaus sind am häufigsten vertreten: Arabisch (3,0 Prozent), Farsi (2,4 Prozent) sowie Polnisch, Spanisch und Serbisch/Kroatisch (jeweils 1,7 Prozent).

- Häusliche Hilfestellung für die Schule

Hilfen für die Bewältigung schulischer Anforderungen erhalten 33,1 Prozent der AUL-Schüler, 39,0 Prozent von ihnen erhalten teilweise häusliche Hilfe, und bei 27,9 Prozent wird angegeben, dass sie keine Hilfe bekommen.

Die *helfenden Personen* im familiären Umfeld sind zu 53,6 Prozent die *Mütter*; es folgen in der Häufigkeit *Väter* (22,6 Prozent) und *Geschwister* (13,0 Prozent); weiter genannt werden Großeltern (2,3 Prozent) sowie zu 4,2 Prozent andere Personen (Nachbarn, Kindergarten, Nachhilfe).

Die Angaben darüber, ob und durch welche Person das Kind im Elternhaus Hilfe erfährt, besagen nichts über die Qualität und die Effektivität dieser Hilfe. In mehreren Berichten wird darauf

hingewiesen, dass die häuslichen Hilfen nur unregelmäßig angeboten würden oder dass ihre Gestaltung aus Sicht der Therapeuten pädagogisch fragwürdig sei.

- Häusliche Probleme nach Angaben der Eltern

Von 37,5 Prozent der Eltern von AUL-Schülern werden in den Gesprächen mit den Therapeuten Angaben zu häuslichen Problemen gemacht. Die Zahl der Berichte, in denen aus Sicht der Therapeuten auf schwerwiegende Probleme im Elternhaus hingewiesen wird, liegt mit 38,9 Prozent noch etwas höher. Mit diesen Angaben werden die tatsächlich vorhandenen Probleme vermutlich nur teilweise erfasst, da manche Eltern auch den Therapeuten gegenüber nicht ihre häuslichen Probleme offenbaren und da die Therapeuten nicht immer über die Situation im Elternhaus informiert sind.

Unter den in den Berichten aufgeführten häuslichen Schwierigkeiten dominieren mit einem Anteil von 56,8 Prozent *Beziehungsprobleme* (z.B. Eheprobleme, Suizidversuche von Familienangehörigen, Unterdrückung durch Geschwister, häufiger Streit in der Familie und mit Nachbarn); *soziale Probleme* (z.B. Arbeitslosigkeit oder drohende Arbeitslosigkeit, Geldnot, beengte Wohnsituation, Kündigungsdrohung) werden zu 47,4 Prozent genannt, und der Problemkomplex *Verwahrlosung, Sucht, Verhaltensstörung* (z.B. Krankheiten, chaotische familiäre Verhältnisse, Persönlichkeitsprobleme der Eltern, Psychiatrische Behandlung, Alkohol, Behinderungen, Depressionen) kommt danach in 35,8 der problematischen Familienhäusern vor.

- Probleme beim Lesen und Schreiben in der Familie

Ein Viertel der Therapeuten macht zu der Frage, ob in der Familie der von ihnen betreuten Schüler auch andere Mitglieder Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens hatten oder haben, keine Angaben, weil sie darüber nicht genügend Informationen haben. Unter den Berichten, die zu dieser Frage Stellung nehmen, wird zu 85 Prozent auf solche Probleme in der Familie hingewiesen. Darunter werden häufigsten Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten der Eltern selbst (55,8) oder von Geschwistern (45,8 Prozent) erwähnt. Die Tatsache, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten von Müttern mit 37,5 Prozent häufiger angeführt werden als bei Vätern (25,0 Prozent) hat vermutlich den Grund, dass Mütter in den Familien der AUL-Schüler auch nach Ehescheidungen häufiger anzutreffen sind als Väter und dass darüber hinaus die Auskünfte über Familienverhältnisse eher von den Müttern stammen.

- Ursachen der Lernprobleme aus Sicht der Eltern

In 78 Prozent der Therapeuten-Berichte wird die Einschätzung der Eltern über die Ursachen des Lernproblems ihres Kindes mitgeteilt. Unter diesen Einschätzungen, die teilweise mehrere Ursachen nennen, sind *körperliche Ursachen und Teilleistungsschwächen* (z.B. Geburtskomplikationen, Linkshändigkeit, MCD, Sprachprobleme) mit 55,6 Prozent mit Abstand am häufigsten vertreten. Der Ursachenkomplex „*Schule*“ (z.B. Lehrerin, Unterrichtsform, Schulwechsel) wird von 20,1 Prozent genannt, danach folgen „*Eigenverschulden des Kindes*“ (z.B. fehlendes Interesse, Faulheit) mit 18,7 Prozent, *Vererbung* mit 14,6 Prozent sowie *Ursachen im Verhalten der Eltern* (z.B. schlechtes Vorbild) mit 11,8 Prozent. Insgesamt werden von den Eltern in zwei Drittel der Fälle sog. „*entlastende Ursachen*“ (Vererbung sowie körperliche Ursachen und Teilleistungsschwächen) angeführt, an denen niemand wirklich schuld ist und die weder von der Schule noch vom Elternhaus direkt beeinflussbar erscheinen.

- Gesundheitliche Probleme

In 118 Berichten wird die Frage nach dem Vorhandensein gesundheitlicher Probleme beantwortet. Von diesen Berichten weisen 50,0 Prozent auf Gesundheitsprobleme hin, darunter am häufigsten Allergien, Asthma, Neurodermitis, chronische Erkältung sowie Mittelohrentzündungen mit diversen Folgeschäden.

- Probleme in der Vorgeschichte

In 126 Berichten wird auf die Vorgeschichte der AUL-Schüler eingegangen. Darunter werden in 82,5 Prozent der Fälle *gravierende Probleme in der Vorgeschichte* der Kinder (z.B. in der Vorschulzeit) aufgeführt, die sich noch aktuell auswirken. Neben schulischen Schwierigkeiten (z.B. Klassenwiederholung, Übergriffe anderer Kinder) werden folgende Probleme mehrfach genannt: schwere Krankheiten, Familientragödien, Misshandlungen oder sexueller Missbrauch, Flucht oder Vertreibung.

- Kontakt zwischen Eltern und Therapeuten

Die Einschätzungen des Kontakts zu den Eltern der AUL-Schüler wurden auf einer vierstufigen Skala vorgenommen. Die in Tabelle 6.1.2 enthaltenen Angaben beziehen sich auf 87,2 Prozent der Berichte.

Tabelle 6.1.2: Kontakt zwischen Therapeuten und Eltern der AUL-Schüler (n = 134)

Angaben in Prozent	Kontakt zu ...		
	Mutter	Vater	Mutter/ Vater
intensiver Kontakt	8,8	2,3	9,2
regelmäßiger Kontakt	34,2	13,5	40,4
sporadischer Kontakt	36,2	18,8	40,8
kein Kontakt	20,8	65,4	9,6

Bei etwa der Hälfte der AUL-Schüler besteht ein intensiver oder regelmäßiger Kontakt zwischen Therapeuten und mindestens einem Elternteil, bei der anderen Hälfte besteht kein oder höchstens sporadischer Kontakt zu den Eltern. Differenziert man die Kontakte zu beiden Elternteilen, so ergibt sich, dass zu den Müttern der AUL-Schülern wesentlich häufiger Kontakt besteht als zu den Vätern.

Die Qualität der Kontakte ist unterschiedlich: Teilweise werden lediglich telefonisch Absprachen getroffen, mit einem Teil der Eltern finden jedoch auch regelmäßige Treffen in der Schule statt, in Einzelfällen machen die Therapeuten auch Hausbesuche. Die Gründe, weshalb kein Kontakt mit den Eltern zustande kommt, sind vielfältig: Zum Teil sind beide Eltern berufstätig, bei Ausländern sprechen einige Eltern kaum Deutsch, andere Eltern kommen trotz Einladung nicht. Elternberatung stellt sich demnach auch für die AUL-Therapeuten als ein schwieriges Unterfangen dar, das jedoch nach Einschätzung der Therapeuten in etwa der Hälfte der Fälle regelmäßig stattfindet.

Vergleicht man die Einschätzungen der einzelnen AUL-Anbieter zum Ausmaß ihrer Elternkontakte miteinander, so ergeben sich große Unterschiede; der Anteil regelmäßiger Kontakte mit den Eltern der von ihnen betreuten Kinder reicht unter den fünf verschiedenen Anbietern von 21 bis 59 Prozent.

6.1.3 Leistungen und Merkmale der Lernerpersönlichkeit

Die folgende Analyse der Einschätzungen der Therapeuten zu Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen der von ihnen betreuten Schüler zielt in erster Linie darauf, die Gruppe der AUL-Schüler zu beschreiben, um sie in der Ausprägung ihrer Merkmale der Gesamtschülerschaft und der innerschulisch geförderten Kinder gegenüberzustellen. Um diese Merkmale soweit möglich unabhängig von den Effekten der AUL-Therapie zu beschreiben, werden für die Analyse ausschließlich Erstberichte der Therapeuten herangezogen, die kurz nach Beginn der Therapie abgefasst wurden.

Ergänzend werden die Ergebnisse der Rechtschreibtests mitgeteilt, soweit diese von den AUL-Schülern vorliegen.

Der zugrunde liegende Berichtsleitfaden für AUL-Therapeuten ist testtheoretisch als ein *informeller Fragebogen* anzusehen, dessen Gültigkeit für die Individualdiagnose nicht hinreichend überprüft werden konnte, da die notwendigen Daten für die Überprüfung anhand von Außenkriterien (Schulberichte, Testergebnisse) nicht zur Verfügung stehen.

Die Kategorien zur Beschreibung der Lernsituation der Schüler wurden gemeinsam mit den AUL-Therapeuten zusammengestellt. In der Vielfalt der Bewertungskategorien für die Einschätzung des schriftsprachlichen, sprachlichen und sensomotorischen Entwicklungsstandes sowie der psychologischen Aspekte der Lernerpersönlichkeit findet die theoretische und praktische Unterschiedlichkeit der therapeutischen Ansätze der einzelnen AUL-Anbieter ihren Ausdruck. Die spezifische Bedeutung einzelner Items ergibt sich entsprechend aus dem jeweiligem diagnostischen und therapeutischen Ansatz. Infolge dieser unterschiedlichen Akzente der einzelnen AUL-Anbieter wurden die einzelnen Bereiche durch relativ viele verschiedene Kategorien erfasst, die sich inhaltlich teilweise überschneiden. Da der vorliegende Berichtsleitfaden vor allem zur Dokumentation der AUL-Therapie dienen soll, wurden verschiedene Kategorien auch dann beibehalten, wenn ihre Trennschärfe für die Gesamteinschätzung des Lernstandes zwar gering ist, für das Konzept einzelner Therapieanbieter jedoch einen hohen Stellenwert hat.

Um die Zuverlässigkeit der Einschätzungen zu erhöhen, werden aus den Werten für die einzelnen Kategorien auch zusammenfassende Durchschnittswerte für die übergreifenden Merkmalsbereiche Schriftsprache, Sprache, Sensomotorik sowie psychologische Aspekte der Persönlichkeit gebildet.

Da die Zielgruppe der AUL-Schüler sich über die Klassenstufen von 1 bis 8 verteilen, sind die Aussagen über die Schulleistungen ohne Altersdifferenzierung wenig aussagekräftig. Daher sollten die *Einschätzungen* der AUL-Therapeuten von altersabhängigen Fähigkeiten und Leistungsproblemen jeweils *in bezug auf die Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe* vorgenommen werden. Trotz dieser Vorgabe ist nicht zu verhindern, dass sich die Maßstäbe für die Einschätzungen im Laufe der Schulzeit verschieben. Diese Schwierigkeit ist u.a. deshalb kaum zu umgehen, da es für manche elementaren Fertigkeiten (z.B. Buchstabenkenntnis, Synthesefähigkeit) in höheren Klassenstufen keine differenzierten Vergleichsmaßstäbe mehr gibt.

Zur Erhöhung der Übersichtlichkeit werden in den folgenden Abschnitten bei der Darstellung der Ergebnisse mehrere Klassenstufen zusammengefasst, so dass sich folgende Teilstichproben ergeben:

- Schulanfänger: Klassenstufe 1 und 2: n = 21
- ältere Grundschüler: Klassenstufe 3 und 4: n = 89
- Sekundarstufenschüler: Klassenstufe 5 und höher: n = 44

Wie oben beschrieben, wurden die verbal beschriebenen Stufen der Schätzskalen in numerische Skalenwerte überführt: 2 = gut, sicher; 1 = teilweise, etwas; 0 = schwach, unsicher.

Auf Wunsch der Therapeuten erfolgten die Einschätzung einiger Teilfertigkeiten (v.a. der sprachlichen und sensomotorischen Leistungen) im Berichtsleitfaden defizitorientiert, d.h., es wurde beurteilt, in welchem Ausmaß die Schüler im jeweiligen Teilbereich Probleme haben. Um die Verständlichkeit der Darstellung und die Vergleichbarkeit der Werte zu erhöhen, wurde bei einigen Items die Antwortrichtung umkodiert. Dadurch drücken höhere Werte generell angeben, dass die betreffenden Fertigkeiten weiter entwickelt bzw. dass die Probleme in diesem Bereich geringer ausgeprägt sind. Beispiel: Aus der Defizitbewertung „Verwechslung optisch ähnlicher Buchstaben“ wurde „Differenzierung optisch ähnlicher Buchstaben gelingt“. Dadurch bezeichnen höhere Werte stets bessere bzw. weiter fortgeschrittene Leistungen. Bei den einzelnen Items wurde die Umkodierung ggf. mit „(*)“ kenntlich gemacht.

Da es in diesem Abschnitt im Wesentlichen um die Beschreibung typischer Merkmale der AUL-Stichprobe und nicht um die Überprüfung von Unterschieden geht, werden – um die Darstellung nicht mit Zahlenwerten zu überfrachten – nur die jeweiligen Gruppenmittelwerte mitgeteilt.

6.1.3.1 Schriftsprachliche Leistungen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse berichtet, die sich aus den Einschätzungen der Therapeuten zu den schriftsprachlichen Leistungen der AUL-Schüler ergeben. Für einen Teil der Stichprobe liegen darüber hinaus Ergebnisse standardisierter Rechtschreibtests vor. Über die Testergebnisse und ihrer Beziehung zu den Einschätzungen der Therapeuten wird in Abschnitt 6.1.4 berichtet.

Die Tabellen 6.1.3.1a-c zeigen die mittleren Leistungen der drei Altersgruppen von AUL-Schülern in den drei schriftsprachlichen Lernbereichen Lesen, Rechtschreiben und Textschreiben. Zahlreiche verschiedene Kategorien differenzieren die Einschätzung des schriftsprachlichen Lernstandes. Allerdings wird die Aussagefähigkeit der einzelnen Werte dadurch relativiert, dass nicht alle Therapeuten jeden der vielfältigen Aspekte der schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit ihrer AUL-Schüler zuverlässig einschätzen können. Zudem unterliegt nach den Hinweisen etlicher Berichte die Leistungsfähigkeit der AUL-Schüler relativ großen Schwankungen, die mit ihrer allgemeinen psychischen Verfassung sowie mit aktuellen Einflüssen (z.B. Müdigkeit, Konzentrationsprobleme, Erregung nach belastenden Situationen usw.) zusammenhängen. Zur

Erhöhung der Zuverlässigkeit wurden daher aus den jeweiligen Einzeleinschätzungen zusätzlich Durchschnittswerte für die Bereiche Lesen, Rechtschreiben und Textschreiben gebildet.

Tabelle 6.1.3.1: Schriftsprachliche Leistungen der AUL-Schüler im Hinblick auf altersentsprechende Anforderungen

(a) Leseleistungen	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
kennt Buchstaben	1,00	1,56	1,81
ordnet Laute und Buchstaben beim Lesen richtig zu	1,05	1,50	1,78
Synthese gelingt	1,20	1,74	1,93
kann gespeicherte „Wortbilder“ beim Lesen abrufen	0,85	1,36	1,65
liest sinnentnehmend	0,65	1,41	1,60
liest flüssig	0,60	0,95	1,26
Mittelwert Leseleistung	0,88	1,39	1,67

(b) Rechtschreibleistungen	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
schreibt regelgeleitet, d.h. ohne diffuse Schreibungen (*)	0,79	1,46	1,76
schreibt weitgehend lautgetreu	0,75	1,52	1,79
ordnet Laute und Buchstaben beim Schreiben richtig zu	1,00	1,47	1,62
differenziert optisch ähnliche Buchstaben (*)	0,72	1,45	1,60
differenziert akustisch ähnliche Buchstaben (*)	0,87	0,78	0,95
kann das Schreiben durch Mitsprechen steuern (Pilotsprache)	0,89	1,36	1,14
beachtet orthographisch-morphematische Prinzipien	0,32	0,76	1,02
kann einen Text nach Diktat schreiben	0,60	0,70	0,71
Mittelwert Rechtschreibleistung	0,85	1,17	1,33

(c) Leistungen im Textschreiben	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
kann einen Text richtig abschreiben	1,30	1,46	1,58
kann einen verständlichen Text schreiben	0,50	1,36	1,53
kann einen Text grammatisch richtig schreiben	0,35	0,88	1,01
kann einen freien Text schreibend gestalten	0,35	0,58	0,74
Mittelwert Leistung im Textschreiben	0,62	1,03	1,17
Anzahl	20	89	44

Kodierung: 0 = gelingt nicht bzw. sehr unsicher • 1 = gelingt teilweise • 2 = wird sicher beherrscht;
(*) Antwortrichtung im Berichtsleitfaden wurde umkodiert.

Nach den durchschnittlichen Werte in Tabelle 6.1.3.1 zeigt sich zwischen den drei Hauptbereichen der schriftsprachlichen Fähigkeiten bei den AUL-Schülern nach Einschätzung der Therapeuten ein Leistungsgefälle, das demjenigen in der Gesamtpopulation entspricht: Bei der überwiegenden Mehrzahl der Kinder wird die Leistungsfähigkeit im Lesen als deutlich weniger problematisch als die Rechtschreibleistung eingeschätzt. Und diese wird wiederum günstiger als die Leistung im Textschreiben beurteilt.

- Lesefähigkeiten

Die meisten AUL-Schüler der Grundschulklassenstufen haben noch Schwierigkeiten in elementaren Teilbereichen der Lesefähigkeit (z.B. in der Buchstabenkenntnis, Laut-Buchstaben-Zuordnung). In den höheren Klassenstufen zeigen sich vor allem bei der Sinnentnahme und bei der Leseflüssigkeit noch erhebliche Probleme.

- Rechtschreibleistungen

Die Rechtschreibleistungen der AUL-Schüler sind erwartungsgemäß in allen Belangen sehr schwach im Vergleich zu den Anforderungen in der jeweiligen Klassenstufe. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass die Differenzierung von akustisch ähnlichen Lauten in den höheren Klassenstufen als viel problematischer eingeschätzt wird als die Fähigkeit zur visuellen Unterscheidung von Buchstabenformen. Dies belegt erneut, dass die Hauptprobleme der Kinder mit erheblichen schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten eher sprachlicher Natur sind und viel seltener durch Schwierigkeiten bei der visuellen Unterscheidung von Buchstabenformen und graphischen Wortstrukturen bedingt sein dürften. Die meisten AUL-Schüler haben auch in den höheren Klassenstufen noch ausgeprägte Schwierigkeiten beim Beachten orthographischer und morphematischer Prinzipien der Rechtschreibung und versagen mehrheitlich nachhaltig beim Diktatschreiben.

- Textkompetenz

Innerhalb der schriftsprachlichen Leistungen sind die Schwierigkeiten der AUL-Schüler beim selbstständigen Verfassen eigener schriftlicher Texte nach den Einschätzungen der Therapeutenberichte am größten. Mit Ausnahme des Abschreibens von Texten sind die AUL-Schüler demnach auch in den höheren Klassenstufen mehrheitlich nicht in der Lage, den Anforderungen ihrer Klassenstufe auch nur annähernd zu genügen. Die Fähigkeit zum Textschreiben ist hinsichtlich der Textverständlichkeit und insbesondere hinsichtlich der grammatischen Strukturen deutlich eingeschränkt. Bei der hochkomplexen Anforderung des Textschreibens erweist es sich als hinderlich, wenn verschiedene Teilfertigkeiten des Schreibens noch nicht genügend herausgebildet bzw. noch wenig automatisiert sind. So verlieren die schwachen Schreiber häufig die Übersicht und lassen dann Buchstaben, Wörter oder Satzteile aus, so dass ihre Texte teilweise nur schwer verständlich werden. Die „schreibtechnischen“ Fertigkeiten reichen einfach noch nicht aus, die Komplexität des Textschreibens zu bewältigen. Daher gibt es nach den Berichten der AUL-Therapeuten offenbar einige Kinder, die lieber sehr einfache Texte mit für sie übersichtlichen Anforderungen schreiben oder sogar das freie Schreiben meiden. Bei etlichen Kin-

dern wird jedoch die Freude am Schreiben auch im Rahmen der AUL vor allem durch das Verfertigen eigener Texte im freien Schreiben gestützt.

6.1.3.2 Sprachentwicklung

Tabelle 6.1.3.2 zeigt die mittleren Bewertungen hinsichtlich des sprachlichen Entwicklungsstands der AUL-Schüler. Dabei ergeben sich nach den Einschätzungen der Therapeuten keine herausragenden Unterschiede zwischen den einzelnen Teilfertigkeiten.

Tabelle 6.1.3.2: Stand der Sprachentwicklung der AUL-Schüler im Hinblick auf altersentsprechende Anforderungen

	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
Wortschatz (*)	1,06	1,26	1,32
Sprachverstehen (*)	1,17	1,45	1,53
Artikulation (*)	1,21	1,24	1,26
Redefluss (*)	1,72	1,57	1,58
Grammatik (*)	0,83	1,13	1,17
Mittelwert sprachlicher Leistungen	1,21	1,32	1,36
Anzahl	19	89	44

Kodierung: 0 = sehr unsicher/ problematisch • 1 = leichte Probleme/ gelingt teilweise • 2 = sicher beherrscht; (*) Antwortrichtung im Berichtsleitfaden wurde umkodiert.

Beim *Wortschatz* zeigen einige der Kinder direkte Wortfindungsschwierigkeiten, vielen Kindern steht lediglich eine wenig differenzierende Begrifflichkeit zur Verfügung, und einige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben einen geringen aktiven Wortschatz, und sie haben Schwierigkeiten beim *Verstehen sprachlicher Tiefenstrukturen*. Bei etlichen Kindern fällt eine relativ *schwache Artikulation* auf, sie sprechen undeutlich (z.B. lispeln, nuscheln), stammeln oder haben Probleme bei der präzisen Aussprache bestimmter Laute (v.a. bei der Differenzierung weicher und harter Explosivlaute, wie d-t, g-k, b-p). Einige Kinder haben *Redeflussprobleme* (z.B. Poltern, Stottern). Am deutlichsten fallen *grammatische Schwierigkeiten* (z.B. bei Deklination und Konjugation) auf.

Bemerkenswert ist, dass bei den meisten Kindern „leichte“ Sprachprobleme attestiert werden und dass sich solche Einschränkungen der sprachlichen Fähigkeiten in allen Klassenstufen zeigen. Dabei darf die Einstufung der Sprachschwierigkeiten der meisten AUL-Schüler als „leicht“ nicht so missverstanden werden, dass die damit verbundenen Probleme für den Schriftspracherwerb nicht gravierend seien. Von den Therapeuten wird darauf hingewiesen, dass diese „leichten“ Sprachauffälligkeiten *meist residuale Schwierigkeiten beim Spracherwerb* darstellen, die weitgehend kompensiert und in der Spontansprache nur noch wenig zutage treten. Deshalb werden solche Sprachentwicklungsverzögerungen von Eltern häufig nicht bemerkt und den auf

diesen Bereich nicht spezialisierten Therapeuten nicht bekannt gemacht. Jedoch betreffen solche Residualschwierigkeiten stets die Tiefenstruktur der Sprachverarbeitung und bilden häufig ein wesentliches Hemmnis für den Schriftspracherwerb.

6.1.3.3 Sensomotorische Leistungen

Die verschiedenen Kategorien zur Beurteilung der sensomotorischen Leistungen spiegeln in besonderem Maße die unterschiedlichen diagnostischen und therapeutischen Akzente der einzelnen AUL-Anbieter. Wie Tabelle 6.1.3.3 zeigt, ergeben sich bei einigen Durchschnittswerten Inkonsistenzen für die verschiedenen Altersstufen. Diese sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass verschiedene Therapeuten den einzelnen Merkmalskategorien unterschiedliches Gewicht beimessen und andere Maßstäbe verwenden. Trotz solcher Unsicherheiten belegen die mittleren Zahlenwerte, dass sich zwischen den verschiedenen sensorischen und motorischen Teilleistungen offenbar deutliche Unterschiede bezüglich ihres Schwierigkeitsgrades bzw. des erreichten Lernstandes bei den AUL-Schülern ergeben.

Tabelle 6.1.3.3: Stand der sensorischen und motorischen Fähigkeiten der AUL-Schüler im Hinblick auf altersentsprechende Anforderungen

	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
kinästhetische Wahrnehmung (*)	1,45	1,42	1,49
Muskelspannung (*)	1,55	1,27	1,37
Gleichgewicht (*)	1,55	1,55	1,67
Grobmotorik (*)	1,45	1,53	1,70
Feinmotorik (*)	1,15	1,32	1,48
Graphomotorik (z.B. Stifthaltung, Bewegungsabläufe) (*)	0,90	0,80	0,64
visuelle Wahrnehmung (*)	0,94	1,32	1,57
auditive Wahrnehmung (*)	0,50	0,83	1,03
taktile Wahrnehmung (*)	1,65	1,56	1,77
motorische Ruhe bzw. Ausgeglichenheit (*)	1,80	1,47	1,68
Mittelwert sensomotorischer Leistungen	1,30	1,31	1,45
Anzahl	20	89	44

Kodierung: 0 = sehr unsicher/ problematisch • 1 = leichte Probleme/ gelingt teilweise • 2 = sicher beherrscht;
(*) Antwortrichtung im Berichtsleitfaden wurde umkodiert.

Offenbar relativ wenig Probleme wird den Kindern bei folgenden Teilleistungen bescheinigt: kinästhetische Wahrnehmung, Regulierung des Gleichgewichts, Grobmotorik, taktile Wahrnehmung und motorische Ruhe bzw. Ausgeglichenheit. Auch die Werte für Muskelspannung, Feinmotorik und visuelle Wahrnehmung liegen noch im mittleren Zahlenbereich und weisen auf eher geringe Probleme der AUL-Schüler hin.

Die geringsten Durchschnittswerte ergeben sich für den Teilbereich *Graphomotorik,* der bei den älteren AUL-Schülern sogar niedriger eingeschätzt wird als bei den jüngeren Kindern. Diese nach den Bewertungen der Therapeuten offenbar ansteigenden Schwierigkeiten hängen vermutlich nicht nur mit einem geringen Übungsgrad im motorischen Schreibens bei den rechtschreibschwachen Schülern zusammen, sondern in den auffälligen Schreibbewegungen manifestiert sich ebenso ein fortschreitender Motivationsverlust (vgl. Grüttner 1980; Krichbaum 1989).

Hinsichtlich der *auditiven Wahrnehmung* ergeben sich insbesondere bei jüngeren AUL-Schülern geringe Durchschnittswerte. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis, dass AUL-Schüler nach Einschätzung der Therapeuten auch bei den schriftsprachlichen Teilleistungen relativ geringe Werte hinsichtlich der Differenzierung akustisch ähnlicher Laute beim Schreiben haben (siehe Abschnitt 6.1.3.1). Offenbar werden die Schwierigkeiten von Kinder mit geringen Lese- und Rechtschreibleistungen von den AUL-Therapeuten vor allem im Bereich der auditiven Wahrnehmung gesehen. Mehrere Therapeutenberichte weisen ausdrücklich auf einen Zusammenhang zwischen auditiven Problemen und Schwierigkeiten bei der schriftbezogenen lautlichen Differenzierung hin.

In verschiedenen Berichten werden Probleme der AUL-Schüler mit ihrer *Händigkeit* aufgeführt. Dabei geht es weniger um Linkshändigkeit, sondern vielmehr um Unsicherheiten bei der Händigkeit bzw. Seitigkeit. Die betroffenen Kinder wechseln die Seiten oder teilen sich Bewegungen auf, was auf Schwierigkeiten beim Kreuzen der Mittellinie des Körpers oder allgemein auf Probleme bei der Koordination der Körperhälften hinweist.

6.1.3.4 Psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit

Tabelle 6.1.3.4 zeigt die Durchschnittswerte für einige psychologische Merkmale der Lernerpersönlichkeit.

Tabelle 6.1.3.4: Motivation, Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit

	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
Motivation zum Lesen und Schreiben	1,11	1,04	1,16
Selbstvertrauen	0,80	0,81	0,91
Verhalten in Anforderungssituationen (gelassen vs. angespannt)	0,90	0,83	0,93
psychosomatische Befindlichkeit (keine Beschwerden)	1,25	1,43	1,57
Mittelwert psychologische Merkmale	1,00	1,01	1,14
Anzahl	20	89	44

Kodierung: 0 = sehr problematisch • 1 = leichte Probleme • 2 = nicht problematisch;
(*) Antwortrichtung im Berichtsleitfaden wurde umkodiert.

Die Einschätzungen für die *Motivation* der AUL-Schüler für das Lesen und Schreiben erreichen in allen Klassenstufen mittlere Werte. Fehlende Motivation wird demnach aus Therapeutensicht bei den meisten AUL-Schülern nicht als psychologisches Hauptproblem gewertet. Allerdings wird in einigen Therapeutenberichten auf eine Diskrepanz zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation hingewiesen: Die betreffenden Kinder geben z. B. zu verstehen, dass sie gern eine Schreibaufgabe erledigen möchten (*intrinsisch motiviert*), dass sie sich jedoch die Aufgabe nicht zutrauen oder keine Bestätigung erfahren (*Motivation extrinsisch blockiert*). Hinderlich für die Motivation wirken sich demnach negative Einflüsse wie Druck von zu Hause, Gefühl der Nichtwirksamkeit, aber auch der unrealistische Wunsch, mit den übrigen mithalten zu können, aus.

Das *Selbstvertrauen* wird bei den meisten AUL-Schülern als eher gering entwickelt eingeschätzt. Als Kriterium für Selbstvertrauen wird in mehreren Berichten genannt, dass das Kind Freunde hat und/oder gut in die Klassengemeinschaft integriert ist. Dagegen werden Schulwechsel oder Sitzenbleiben häufig als Eingriffe erlebt, die das Selbstbewusstsein der Kinder beeinträchtigen, weil diese ihre gewohnten Umgebung verlieren und Ängste entwickeln. Als Faktoren, die den Schülern Selbstvertrauen geben, werden mehrfach sportliche Leistungen oder Erfolge in anderen Fächern genannt.

Mit dem geringen Selbstvertrauen geht bei vielen Kindern eine unrealistische *Selbsteinschätzung* (Selbstbild) einher. Infolge ungünstiger Kausalattributionen, die in der eigenen Inkompetenz die Ursache für das Versagen sucht, entwickeln einige Kinder Gefühle der Mutlosigkeit oder sogar der Selbstaufgabe. Andere Kinder empfinden ihr Versagen als ungerecht (im Vergleich zu Geschwistern oder Mitschülern, die keine Lernprobleme haben), oder sie entwickeln Entschuldigungen (Ursache: Vererbung, Schule hat versagt). Nur selten ergibt sich jedoch nach den Berichten daraus ein eigener Antrieb für vermehrte Lernanstrengungen.

Ebenfalls als eher ungünstig wird bei vielen AUL-Schülern das *Verhalten in Anforderungssituationen* eingeschätzt. Symptome dafür, die häufiger vor Diktaten oder anderen Klassenarbeiten auftreten, sind u.a. Verspannungen, Verkrampfen, Nervosität oder Versagensängste. Derartige Zustände des Angespanntseins werden nicht selten zu regelrechten *psychosomatischen Beschwerden* (Bauch- oder Kopfschmerzen, Schlafstörungen). Diese scheinen nach den Durchschnittswerten bei den AUL-Schülern in höheren Klassenstufen noch zuzunehmen.

6.1.3.5 Soziale Situation in der Klasse

Die Einschätzung der *sozialen Situation in der Klasse* sollte nur dann in den Berichten vorgenommen werden, wenn die AUL-Therapeuten ausreichend Gelegenheiten hatten, die Situation in der Klasse in Augenschein zu nehmen oder sich auf andere Weise kundig zu machen. Dies traf nur auf 50 Prozent der Therapeutenberichte zu, entsprechend gering ist die Anzahl der Ein-

schätzungen bezüglich der sozialen Situation. Darüber hinaus sind die Angaben mit Unsicherheiten behaftet, da die Therapeuten in der Regel keinen direkten Einblick in die Situation der AUL-Schüler in ihrer Klasse haben, sondern auf die Aussagen der Schüler, Eltern oder Lehrer angewiesen sind.

Tabelle 6.1.3.5: Soziale Situation der AUL-Schüler in der Klasse

Das Kind ...	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
ist in der Klasse beliebt	1,07	1,28	1,31
ist in die Gemeinschaft integriert	1,40	1,48	1,57
wird (nicht) geärgert oder gemieden (*)	1,79	1,61	1,86
ist (nicht) eher still und (nicht) zurückgezogen (*)	1,27	1,46	1,24
Mittelwert soziale Situation	1,38	1,47	1,51
Anzahl	12	49	16

Kodierung: 0 = nein (sehr problematisch) • 1 = teilweise (etwas problematisch) • 2 = ja (nicht problematisch);
(*) Antwortrichtung im Berichtsleitfaden wurde umkodiert.

Wie die Durchschnittswerte in Tabelle 6.1.3.5 zeigen, ergeben sich hinsichtlich der sozialen Situation der meisten Kinder nach den Informationen der AUL-Therapeuten keine besonderen Auffälligkeiten. Bei den Fragen nach der Integration der AUL-Schüler in ihre Klassengemeinschaft und danach, ob sie geärgert oder gemieden werden, bewerten die Therapeuten die Situation meist eher positiv. Und auch bei den Fragen nach der Beliebtheit in der Klasse und nach dem Ausmaß sozialer Initiative ergeben sich relativ günstige Werte. Allerdings ist die Aussagekraft der Ergebnisse wegen der geringeren Zahl der Fälle eingeschränkt.

6.1.3.6 Lernverhalten in der Therapie

Tabelle 6.1.3.6 zeigt die Durchschnittswerte für die Einschätzung des Lernverhaltens der Kinder in der AUL-Therapie. Nach diesen Zahlenwerten ergeben sich bei den meisten Verhaltensmerkmalen relativ günstige Einschätzungen. Selbstverständlich lassen sich die beobachteten Verhaltenstendenzen der Schüler während der AUL-Therapie nicht ohne weiteres auf ihr Lernverhalten in der Klasse übertragen, da die dortigen Rahmenbedingungen nicht mit denen in der Lerntherapie, die eine günstige Ausrichtung des Lernverhaltens gezielt unterstützen, vergleichbar sind.

Tabelle 6.1.3.6: Lernverhalten der AUL-Schüler in der Therapie

	Klasse 1-2	Klasse 3-4	Klasse 5+
Das Kind *kommt gern* zur Therapie.	1,95	1,74	1,56
Das Kind kommt *pünktlich* und *zuverlässig.*	1,90	1,79	1,64
Das Kind *arbeitet ausdauernd* mit.	1,65	1,42	1,61
Das Kind *arbeitet sorgfältig* und *konzentriert*.	1,45	1,31	1,37
Das *Arbeitstempo* ist hoch.	0,55	0,76	0,86
Das Kind zeigt *Eigenintiative* zum Lernen.	0,70	1,11	1,02
Das Kind *lernt auch ohne intensive Einzelzuwendung*. (*)	0,58	0,96	1,21
Die allgemeine *Lernmotivation* ist hoch.	1,10	1,07	1,23
Mittelwert Lernverhalten	1,24	1,27	1,31
Anzahl	20	89	44

Kodierung: 0 = nein (sehr problematisch) • 1 = teilweise (etwas problematisch) • 2 = ja (nicht problematisch);
(*) Antwortrichtung im Berichtsleitfaden wurde umkodiert.

Besonders die jüngeren *Kinder kommen* demnach fast ausschließlich *gern zur AUL-Therapie*. Die meisten Kinder kommen *pünktlich und zuverlässig*, und die Mehrzahl von ihnen *arbeitet ausdauernd* mit. Auch hinsichtlich der *Sorgfalt und Konzentration* ergeben sich überwiegend günstige Bewertungen. Demgegenüber stellt das meist geringe Arbeitstempo nach den Berichten bei vielen AUL-Schülern ein erhebliches Problem dar.

Die Beurteilungen der *Eigeninitiative zum Lernen* in den Therapiestunden und der Selbstständigkeit des Lernens ergeben für die jüngeren Kinder relativ niedrige Durchschnittswerte, die allerdings für die höheren Klassenstufen günstiger ausfallen.

Die Einschätzung der *Lernmotivation* innerhalb der AUL-Therapie ergibt Werte in mittlerer Höhe, die der Einschätzung der Motivation zum Lesen und Schreiben insgesamt (vgl. Tabelle 6.1.3.4) entsprechen.

6.1.4 Ergebnisse der Rechtschreibtests und Korrelationen mit den Einschätzungen der Therapeuten

Von insgesamt 131 AUL-Schülern (d.h. 85 Prozent der Stichprobe) liegt mindestens ein Ergebnis eines Rechtschreibtests vor. Allerdings waren dies nur bei 94 Schülern Ergebnisse in bundesweit standardisierten Tests (HSP oder DRT); die Ergebnisse weiterer 37 Schüler in informellen Rechtschreibtests (Lernbeobachtung Schreiben, alte HSP mit Hamburger Normen) konnten regressionsanalytisch geschätzt werden. Vergleicht man die Teilgruppen der AUL-Schüler, von denen objektive Testergebnisse vorliegen bzw. fehlen, so ergeben sich hinsichtlich der Einschätzungen der Therapeuten zu den oben genannten Bereichen der Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale keine signifikanten Unterschiede. Man kann demnach davon ausge-

hen, dass die Teilgruppe der AUL-Schüler, von denen die Testergebnisse vorliegen, für die Gesamtstichprobe der AUL-Schüler repräsentativ ist.

Da die Leistungen der AUL-Schüler mit verschiedenen Tests (Hamburger Schreibprobe, Westermann Rechtschreibtest) erhoben wurden, werden die Ergebnisse hier in Form flächentransformierter T-Werte sowie als Prozentränge (PR) dargestellt.[154] Tabelle 6.1.4 zeigt die Ergebnisse der AUL-Schüler in den Rechtschreibtests zu Beginn der Therapie sowie die Korrelationen zwischen den Testergebnissen und den Einschätzungen der Therapeuten.

Tabelle 6.1.4: Ergebnisse der AUL-Schüler in standardisierten Rechtschreibtests und Korrelationen mit Einschätzungen der Therapeuten

	alle AUL-Schüler	Klasse 1/2	Klasse 3/4	Klasse 5+
(a) Ergebnisse der Rechtschreibtests				
Mittelwert	T-Wert 31,9 (PR 3)	T-Wert 32,1 (PR 3)	T-Wert 32,0 (PR 3)	T-Wert 31,7 (PR 3)
Standardabweichung	8,4 T-Werte	8,1 T-Werte	8,4 T-Werte	8,7 T-Werte
Minimum	T-Wert 20 (PR 0)	T-Wert 24 (PR 0)	T-Wert 20 (PR 0)	T-Wert 20 (PR 0)
Maximum	T-Wert 55 (PR 69)	T-Wert 54 (PR 66)	T-Wert 55 (PR 69)	T-Wert 51 (PR 54)
Anzahl	131	19	76	36
(b) Korrelationen mit Therapeuteneinschätzungen[1]				
Schriftsprachliche Leistungen	.39**	.55**	.40**	.54**
Sprachliche Leistungen	.15*	.24	.01	.38**
Sensomotorische Leistungen	.25**	.20	.25**	.49**
Psychologische Merkmale	.03	.09	.06	.01
Lernverhalten in der Therapie	.23**	.30	.29**	.15
Soziale Situation in der Klasse	-.14	-.04	.22	-.20

1 Korrelationskoeffizienten zwischen den Ergebnissen der Rechtschreibtests und den Mittelwerten der Einzeleinschätzungen der Therapeuten zu den verschiedenen Merkmalsbereichen.
** bedeutet: Signifikanz < .01; * bedeutet: Signifikanz < .05.

Für alle AUL-Schüler zusammen entspricht die mittlere Rechtschreibleistung zu Beginn der Therapie einem T-Wert von 31,9, das entspricht einer sehr schwachen Leistung (Prozentrang 3). Mittelwert und Standardabweichungen sind in allen drei Altersgruppen ungefähr gleich,

154 Mit Hilfe von T-Werten können Ergebnisse verschiedener Tests verglichen werden, wenn sie derselben Grundgesamtheit entstammen. Aufgrund der Flächentransformation bilden die T-Werte eine sog. Normalverteilung (Gauß'sche Glockenkurve). Der Mittelwert liegt bei T = 50, die Standardabweichung beträgt 10 T-Werte. – Prozentränge sind statistische Werte, mit denen die Positionen individueller Leistungen im Rahmen einer Vergleichsgruppe gekennzeichnet werden können. Der Prozentrang gibt an, wieviel Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere, gleich gute bzw. schwächere Leistung erreichen. – Die Berechnung der Prozentränge auf der Basis der T-Werte erfolgte nach Lienert (1976).

d.h., die Zielgruppe für die AUL setzt sich demnach leistungsmäßig in allen Klassengruppen gleich zusammen.

Die mittleren Leistungen der AUL-Kinder liegen nach diesen Werten noch etwas niedriger als diejenigen der Schüler, die eine innerschulische Förderung erhalten, deren Mittelwert in den Schuljahren 2 bis 4 zwischen den Prozenträngen 5,6 und 13 liegen (vgl. Abschnitt 4.2.2.1.3), und die Streuung der Testleistungen ist innerhalb der AUL-Schüler etwas geringer. Allerdings ist auch bei den AUL-Schülern die Bandbreite der Rechtschreibleistungen noch sehr groß: sie reicht in der getesteten Teilstichprobe von Prozentrang 0 (extrem schwache Rechtschreibleistung) bis Prozentrang 69 (gut durchschnittliche Leistung).

Bei den Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Rechtschreibtests und den Einschätzungen der Therapeuten ergeben sich erwartungsgemäß bei den Bewertungen der schriftsprachlichen Leistungen hochsignifikante Beziehungen (siehe Tabelle 6.1.4b). Ebenfalls signifikante Korrelationen zeigen sich zwischen Testleistungen und Bewertung der sensomotorischen Leistungen sowie teilweise der Beurteilung des Lernverhaltens in der Therapie. Zu den Einschätzungen der Therapeuten für die übrigen Merkmalsbereiche ergeben sich keine signifikanten Beziehungen, d.h., dass diese Bewertungen weitgehend unabhängig von den objektiv erfassbaren Rechtschreibleistungen erfolgen. Zwischen den Testleistungen und der Beurteilung der sozialen Situation in der Klasse ergeben sich sogar teilweise leicht negative Korrelationen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Kinder trotz relativ besserer Rechtschreibleistung der AUL-Therapie zugeführt werden, weil ihr Verhalten in der Klasse auffällig ist.

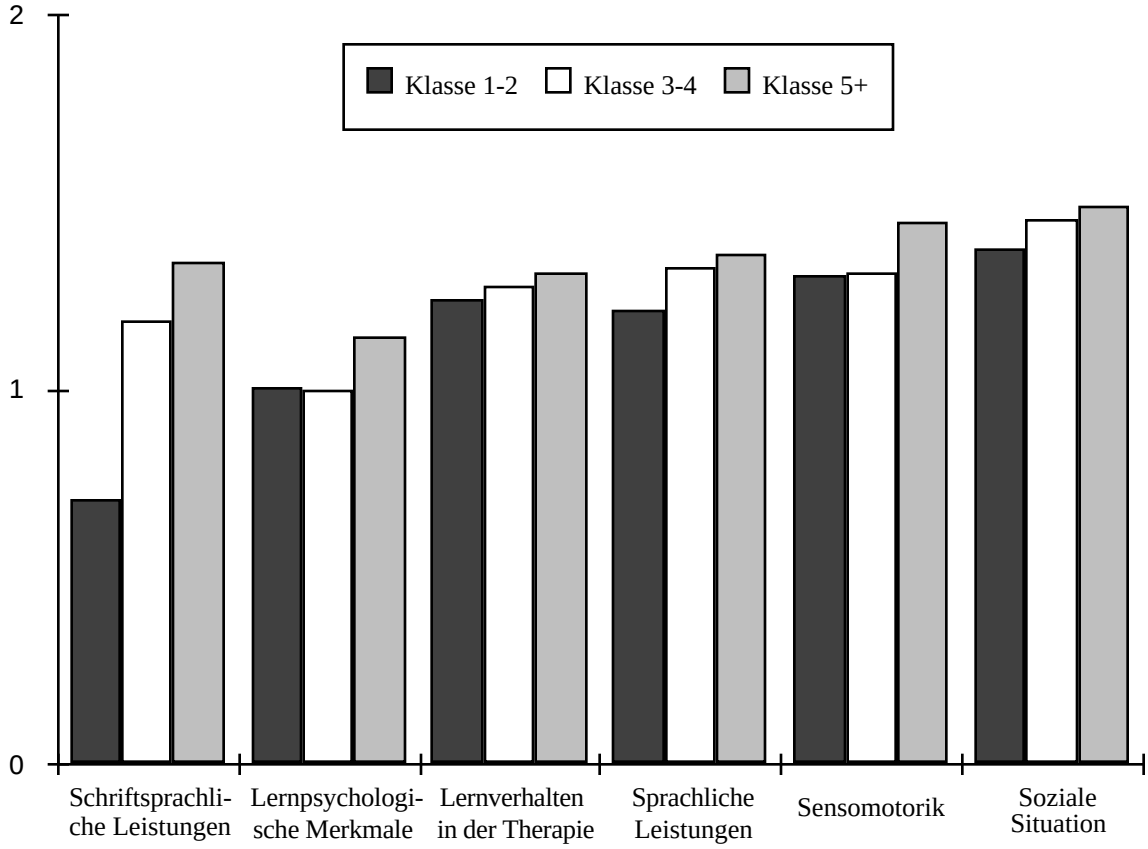
Vergleicht man die Höhe der Korrelationen in den verschiedenen Altersgruppen, so zeigen sich bei den älteren AUL-Schülern die engsten Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Therapeuten und den objektiv erfassten Rechtschreibleistungen. Dies weist auf die mit dem Alter der Kinder wachsende Beurteilungssicherheit hin. Darüber hinaus ist dies sicher auch ein Ausdruck der sich mit der Zeit verallgemeinernden Lernschwierigkeiten: Während Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in den früheren Klassenstufen noch relativ isoliert feststellbar sind, wachsen sie sich bei der Schülern mit anhaltenden Leistungsrückständen allmählich zu allgemeinen Lernproblemen aus.

6.1.5 Zusammenfassung: Merkmalsprofile der AUL-Schüler

Fasst man die Bewertungen der verschiedenen Leistungs- und Persönlichkeitsbereiche zusammen, indem aus den Einzelbewertungen Mittelwerte für die jeweiligen Teilbereiche gebildet werden, so ergeben sich Profile für die „typischen“ Merkmale der AUL-Schüler. Abbildung 6.1.5 zeigt die Merkmalsprofile für die drei Altersstufen.

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen ausschließlich für im Rahmen der AUL geförderte Schüler vorgenommen wurden. Ein direkter Vergleich mit der übrigen Schülerschaft ist daher nicht möglich. Die Merkmalsprofile sind im Sinne relativer Vergleiche der verschiedenen Bereiche untereinander zu interpretieren. Sie besagen, welcher Merkmalsbereich bei AUL-Schülern relativ günstig bzw. relativ problematisch eingeschätzt wird. Sie sagen nichts darüber aus, wie hoch der Abstand der Durchschnittswerte für die AUL-Kinder gegenüber den gleichen Durchschnittswerten in der Gesamtschülerschaft wäre.

Abbildung 6.1.5: Profile der Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale für AUL-Schüler in verschiedenen Altersstufen



Kodierung: 0 = sehr problematisch • 1 = teilweise problematisch • 2 = nicht problematisch

In den *Klassenstufen 1 und 2* dominieren nach den Einschätzungen der Therapeuten eindeutig Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Leistungsbereich, gefolgt von lernpsychologischen Problemen und sprachlichen Schwierigkeiten. Im Vergleich dazu ergeben sich für die übrigen Bereiche relativ günstige Bewertungen, relativ am günstigsten wird die soziale Situation in der Schulklasse eingeschätzt.

In den *Klassenstufen 3/4 und höher* verändert sich das typische Merkmalsprofil der AUL-Schüler: Die schriftsprachlichen Leistungen werden im Vergleich zu den altersentsprechenden Anforderungen als weniger problematisch eingeschätzt als bei den jüngeren AUL-Schülern.

Hingegen rücken die lernpsychologischen Merkmale stärker in den Vordergrund, die ab Klassenstufe 3/4 am geringsten eingeschätzt werden. Die übrigen Bereiche werden auch in den höheren Altersgruppen im Durchschnitt relativ günstig eingeschätzt.

6.2 Beschreibung der AUL-Förderung

Zur Analyse der Förderbedingungen im Rahmen der AUL wurden die in offener Form abgefassten Beschreibungen der Therapeuten inhaltsanalytisch ausgewertet, und auf dieser Grundlage wurden für verschiedene Fragestellungen Antwortkategorien gebildet. Für die einzelnen Berichte wurde anschließend ermittelt, ob die Beschreibungen den analytischen Kategorien zugeordnet werden können, so dass bei einigen Inhalten deren Vorkommenshäufigkeit ermittelt werden konnte.[155]

6.2.1 Gründe für die AUL

Die Angaben der AUL-Therapeuten, welches die wichtigsten Gründe für die Aufnahme des Kindes in die AUL waren, entsprechen ihrer Problemsicht und stimmen nicht notwendigerweise mit den Einschätzungen der meldenden Lehrer überein. Die in den Berichten der Therapeuten aufgeführten Gründe wurden inhaltlich ausgewertet und folgenden übergreifenden Kategorien zugeordnet:

- *Lernrückstände* (z.B. Leistungsrückstand im Vergleich zur Klasse, insbesondere im Lesen und Schreiben, Entwicklungsverzögerungen)
- *seelische Belastungen* (z.B. emotionale Belastungen, Verweigerungshaltung, Motivationsverlust)
- *soziale Probleme* (z.B. soziale Verhaltensschwierigkeiten, Außenseiterstellung in der Klasse)
- *körperliche Symptome* (z.B. Magenschmerzen), *sensomotorische Wahrnehmungsprobleme* (z.B. MCD, Linkshändigkeit) und/oder *Sprachdefizite*

Tabelle 6.2.1 zeigt die Häufigkeit der Schüler, bei denen die Gründe für die Meldung zur AUL den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden.

Bei fast allen AUL-Schülern (93,8 Prozent) werden schulische *Lernrückstände* als Grund angegeben. *Seelische Belastungen* als Meldegründe finden sich in den Berichten von 30,0 Prozent

[155] Siehe zu Einschränkungen dieser Methode zur Auswertung offener Antworten auch Abschnitt 6.0.3.

der Schüler. *Soziale Probleme* werden bei insgesamt 11,5 Prozent angegeben; allerdings ist der Anteil dieser Schüler von 4,0 Prozent in den Klassenstufen 1 und 2 auf 19,0 Prozent in der Sekundarstufe deutlich ansteigend. Umgekehrt nimmt der Anteil der Schüler, bei denen sich als Gründe *körperliche Symptome, sensomotorische Wahrnehmungsprobleme* und/oder *Sprachdefizite* finden, mit der Klassenstufe der AUL-Schüler ab (Klasse 1-2: 12,0 Prozent, Klasse 5+: 6,0 Prozent).

Tabelle 6.2.2: Bisherige Fördermaßnahmen der AUL-Schüler

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen	Klassenstufe 1 - 2	3 - 4	5 +	alle AUL-Schüler
Lernrückstände	100,0	92,7	94,0	93,8
seelische Belastungen	36,0	30,5	27,4	30,0
soziale Probleme	4,0	8,6	19,0	11,5
körperliche/sensomotorische Probleme/ Sprachdefizite	12,0	11,9	6,0	10,0
Anzahl	20	89	44	153

Den Angaben der Therapeuten zufolge sind zwar bei fast allen Schülern schulische Lernrückstände Grund für die Anmeldung zur AUL, allerdings ist dies nur bei 57,7 Prozent der Kinder der alleinige Grund. Bei den übrigen 42,3 Prozent kommt mindestens ein weiterer Grund hinzu, darunter weitaus am häufigsten seelische Belastungen, die meist im Zusammenhang mit den Lernschwierigkeiten stehen und entweder eher als Primär- oder Sekundärsymptome der Lernschwierigkeiten erscheinen.

6.2.2 Bisherige Fördermaßnahmen für die AUL-Schüler

Die Therapeuten wurden gebeten anzugeben, welche weiteren Fördermaßnahmen oder Therapien die AUL-Schüler gegenwärtig erhalten oder früher erhalten haben. Die verschiedenen Einträge wurden nach den Gesichtspunkten „schulische oder außerschulische Maßnahme“ sowie „Maßnahme zur Lernförderung oder allgemeine Therapie“ kategorisiert. Die schulischen Maßnahmen beinhalten direkt oder indirekt immer auch Aspekte des Lernens, so dass sich folgende Kategorien ergeben:[156]

[156] Nicht erfasst sind unter dieser Kategorie informelle klasseninterne Fördermaßnahmen, über die in den AUL-Berichten keine Aussagen gemacht werden. Die Tatsache, dass für ein AUL-Kind keine Fördermaßnahme angegeben wurde, bedeutet mithin nicht, dass dieses Kind nicht vorher gefördert wurde. Sie besagt lediglich, dass die AUL-Therapeuten bei ihrer Anamnese nicht auf solche inoffiziellen Maßnahmen gestoßen sind, z.B. weil weder die Lehrerin, das Kind selbst oder seine Eltern darüber berichteten.

- *Schulischen Fördermaßnahmen* umfassen u.a. Sprach- und Deutschförderung, LRS-Förderung, Sprachheilkindergarten, Deutsch als Fremdsprache, Haus- und Krankenhausunterricht, Förderung durch Präventionslehrerin.
- *Außerschulische Maßnahmen* können unterschieden werden in

  (a) *allgemeine Therapie* (u.a. Psychotherapie, Spieltherapie, Erziehungsberatung, Kur, Psychomotorik, Ergotherapie, Krankengymnastik);

  (b) *Lernförderung* (u.a. Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Logopädie, Lerntherapie).

Tabelle 6.2.2 zeigt die Anteile der AUL-Schüler, die zusätzlich zur AUL-Therapie früher oder gegenwärtig eine schulische und/oder eine außerschulische Fördermaßnahme erhalten (haben).

Tabelle 6.2.2: Bisherige Fördermaßnahmen der AUL-Schüler

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen	Klassenstufe 1 - 2	3 - 4	5 +	alle AUL-Schüler
schulische Maßnahmen	72,0	57,3	54,5	57,4
außerschulische Maßnahmen	20,0	19,9	24,8	21,8
schulische und/oder außerschulische Maßnahmen	72,0	65,5	64,4	65,8
Anzahl	20	89	44	153

Aktuell erhalten 27 Prozent der AUL-Schüler zusätzlich auch eine *schulische Förderung*, in der Vergangenheit haben 50 Prozent der Kinder bereits eine schulische Fördermaßnahme erhalten. Insgesamt haben 57,4 Prozent der AUL-Schüler aktuell oder früher eine schulische Fördermaßnahme erhalten. Eine weitere *außerschulische Therapie*- oder Lernförderungsmaßnahme erhalten aktuell 16 Prozent der AUL-Schüler, 15 Prozent erhielten in der Vergangenheit eine solche Maßnahme. Insgesamt erhalten 21,8 Prozent der Kinder aktuell eine zusätzliche außerschulische Maßnahme oder haben früher eine solche erhalten.

Nimmt man alle schulischen und außerschulischen Förder- und Therapiemaßnahmen zusammen, so haben 65,8 Prozent der AUL-Schüler *noch eine weitere Maßnahme* bekommen bzw. erhalten aktuell eine Fördermaßnahme. Umgekehrt ist für 34,2 Prozent der Kinder, die eine AUL-Therapie erhalten, die laufende Maßnahme die erste Fördermaßnahme überhaupt, da sie vorher keine andere Fördermaßnahme erhalten haben und auch gegenwärtig keine weitere Maßnahme erhalten. Bezieht man diese Zahlen ausschließlich auf schulische Fördermaßnahmen, so haben 42,6 Prozent der AUL-Schüler *noch keine andere schulische Fördermaßnahme erhalten* und bekommen auch aktuell keine weitere Maßnahme.

Sofern diese Zahlen realistisch sind, haben für einen Teil der AUL-Schüler – vor allem aus höheren Klassenstufen der Grundschule und aus der Sekundarstufe – die Regelungen für die Auf-

nahme in die AUL, wonach die Schule ihre Fördermöglichkeiten vorher ausgeschöpft haben sollte, offenbar keine Anwendung gefunden.[157]

Aufgeschlüsselt nach Altersgruppen ergibt sich der Trend, dass die jüngeren AUL-Schüler zu einem höheren Prozentsatz bereits zuvor oder parallel eine andere schulische Maßnahme erhalten als ältere AUL-Schüler. Hierin zeigt sich bei den jüngeren Schülern vermutlich eine Auswirkung des PLUS-Konzepts, nach dem frühzeitig eine Beratung und/oder Förderung durch die Förderlehrerin erfolgen soll, bevor das Kind – falls erforderlich – einer außerschulische Fördermaßnahme zugewiesen werden soll.

6.2.3 Therapieziele für die Arbeit mit den Kindern

Im Berichtsleitfaden wird erfragt, welche zentralen Ziele im Rahmen der AUL erreicht werden sollen und wie die therapeutische Arbeit zu charakterisieren ist. Um die Vielfalt der verwendeten therapeutischen Ansätze, der Arbeitsinhalte und Methoden zu bündeln, wurden die Angaben zu diesen Fragen inhaltsanalytisch ausgewertet und die einzelnen Antworten folgenden übergreifenden Gesichtspunkten zugeordnet.

I Therapeutische Arbeit an *psychologisch und sensomotorisch* ausgerichteten Zielen

- (a) *allgemeine psychische Stabilisierung*, darunter z.B. psychische Entlastung durch Gespräche über private und schulische Probleme; Förderung eines positiven Selbstwertgefühls und einer realistischen Selbsteinschätzung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Abbau von allgemeinen Ängsten; Übungen zur Lockerung und Entspannung; Entwicklung größerer Selbstständigkeit, vermehrter Eigeninitiative
- (b) *Motivationsförderung*, darunter z.B. Vermittlung eines persönlichen Sinns im Lesen und Schreiben; spielerische Übungen zur Förderung von Spaß am Lernen; Abbau von Versagensängsten beim Lesen und Schreiben
- (c) *Training von Lernstrategien und des Arbeitsverhaltens*, darunter z.B. Übungen zur Konzentration, Abbau motorischer Unruhe, Stärkung der Ausdauer; Vermittlung von Lernhilfen und Arbeitstechniken, Aufbau von Selbstkontrolle
- (d) *sensomotorisches Training*, darunter z.B. Schwung- und Schriftübungen, Übungen zur Körperkoordination, Tonusübungen, Vermittlung von Körpererfahrungen; auditives Training

II Spezifische Förderung *schulleistungsbezogener Fähigkeiten*

[157] Wegen der geringen Zahl verfügbarer Schulberichte ist eine Überprüfung der Therapeutenangaben anhand der schulischen Angaben derzeit nicht möglich.

(e) *Leseförderung*, darunter z.B. Vermittlung der Buchstaben-Laut-Zuordnung, Syntheseübungen, Training zum sinnerfassenden und/oder zum flüssigen Lesen; Förderung des Leseinteresses durch spezielle Buch- und Textauswahl

(f) *Rechtschreibtraining*, darunter z.B. Förderung der Pilotsprache beim Schreiben, Training orthographischen Regelwissens oder morphematischer Rechtschreibstrategien, Übungen zu Satzzeichenregelungen

Tabelle 6.2.3 zeigt die Häufigkeit der aufgeführten Bereiche der Therapieziele in den Berichten, aufgeschlüsselt nach Klassenstufen. Bei der quantitativen Auswertung wurden ggf. Mehrfachnennungen einbezogen.

Tabelle 6.2.3: Ziele der AUL-Therapie (*)

	Klassenstufe			alle AUL-Schüler
	1 - 2	3 - 4	5 +	
Psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele				
• allgemeine psychische Stabilisierung	80,0	40,4	37,0	42,9
• Motivationsförderung	28,0	35,3	22,8	30,4
• Lernstrategien und Arbeitsverhalten	20,0	25,0	39,1	29,3
• Sensomotorik und Körperkoordination	28,0	25,0	17,4	22,7
Spezifische Förderung schulischer Leistungen				
• Leseförderung	92,0	83,3	48,9	72,5
• Rechtschreibtraining	100,0	85,9	92,4	89,4
Mittlere Anzahl der Zielbereiche	3,5	3,0	2,5	2,9
Anzahl Berichte	25	156	92	273

(*) Häufigkeitsangaben in Prozent, bezogen auf die Berichte, in denen diesbezügliche Angaben enthalten sind (einschließlich Mehrfachnennungen).

Unter den psychologisch ausgerichteten Zielen wird über alle Klassenstufen hinweg die *allgemeine psychische Stabilisierung* der Schüler genannt (42,9 Prozent); dies gilt insbesondere für die Klassenstufe 1 und 2 (80,0 Prozent), unter den älteren Schülern geht dieser Anteil deutlich zurück (Klassenstufe 5+: 37,0 Prozent). Eine rückläufige Tendenz zeigt sich ebenso hinsichtlich des Bereichs *Sensomotorik und Körperkoordination*, dessen Anteil in Klassenstufe 1-2 28,0 Prozent und in Klassenstufe 5+ nur noch 17,4 Prozent beträgt. Dagegen verdoppelt sich im gleichen Zeitraum der Anteil der Schüler, bei denen als explizites Therapieziel Förderung von *Lernstrategien* und des *Arbeitsverhalten*s aufgeführt ist (Klasse 1-2: 20,0 Prozent, Klasse 5+: 39,1 Prozent). Das Ziel *Motivationsförderung* wird insgesamt bei knapp einem Drittel der Schüler genannt.

Gemäß dem Förderkonzept der AUL wird die spezifische Förderung schulleistungsbezogener Fähigkeiten erwartungsgemäß bei der überwiegenden Zahl der Schüler genannt. Unter diesen Zielen wird die *Leseförderung* insgesamt bei 72,5 Prozent der Fälle als explizites Ziel aufge-

führt. Entsprechend dem Anstieg der Lesefähigkeit in den höheren Klassenstufen geht dieser Anteil zwar von 92,0 Prozent in Klasse 1-2 auf 48,9 Prozent in Klasse 5 und höher zurück. Bemerkenswert ist jedoch, dass noch bei knapp der Hälfte der AUL-Schüler in der Sekundarstufe die Lesefertigkeiten so gering ausgebildet sind, dass ihre Förderung noch notwendig erscheint. Für fast alle Schüler wird die Verbesserung der *Rechtschreibleistung* als Ziel aufgeführt. Dieser Anteil geht auch in den höheren Klassenstufen kaum zurück.

Auffallend ist das gänzliche Fehlen von Zielangaben, die sich auf die Förderung von *Textkompetenz* (z.B. Schreiben eigener Texte) und Wortschatzarbeit beziehen. Der Grund hierfür könnte zum einen sein, dass sich die Förderung der Schreibfähigkeit sehr eng auf das Rechtschreiben konzentriert und somit die Förderung der Fähigkeit zum Textverfassen konzeptionell zurückgestellt wird. Es könnte jedoch auch Ausdruck für die Auffassung sein, dass das Textschreiben nicht speziell trainiert werden muss.

In insgesamt 8,8 Prozent der Berichte wird explizit das Ziel genannt, die Fähigkeiten der Schüler im Lesen und/oder Rechtschreiben dem Niveau in der Klasse anzunähern. Der Anteil von Berichten, in denen eine solche „Messlatte“ für die Erfassung der Ziele angeführt wird, geht von 12,0 Prozent in Klasse 1-2 auf 6,5 Prozent in Klasse 5 und höher zurück. Hierin drückt sich vermutlich die Erfahrung aus, dass das – ohnehin sehr schwierige – Aufschließen an das Leistungsniveau der Klasse für Kinder mit gravierenden Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten mit fortschreitender Schulzeit immer schwieriger wird. Ebenfalls mit der Klassenstufe rückläufig ist die *Anzahl verschiedener Zielbereiche*: Enthalten die Berichte über AUL-Schüler in den Klassenstufen 1 und 2 noch Ziele aus durchschnittlich 3,5 Bereichen, so sinkt diese Zahl in der Sekundarstufe auf durchschnittlich 2,5 Zielbereiche.

Der Vergleich der Therapieziele in den verschiedenen Klassenstufen ergibt demnach eine deutliche Tendenz zur Spezifizierung (weniger allgemeine Ziele) und zur Konzentration auf die Förderung spezifischer schulischer Fertigkeiten sowie auf die Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens.

6.2.4 Dauer der AUL

Bei den 133 Berichten über AUL-Schüler, deren Therapie zwischenzeitlich beendet wurde, betrug die *Therapiedauer* im Durchschnitt 20,8 Monate (ohne vorzeitige Abbrüche). Die durchschnittliche Dauer differiert zwischen 18,1 und 26,0 Monaten bei den einzelnen Anbietern. Die kürzeste Therapie dauerte nach den Angaben der Berichte 6 Monate, die maximale Länge betrug 44 Monate. Die Zeitspanne, die den Einschätzungen der Therapeuten über die Arbeit mit den Schülern zugrunde liegt, umfasst durchschnittlich 12,1 Monate.

6.2.5 Zusammenarbeit mit der Schule

Die folgenden Angaben zur Zusammenarbeit zwischen AUL und Schule beziehen sich nur auf die Sicht der Therapeuten, da entsprechende Einschätzungen der Lehrer bisher nicht in genügender Zahl ausgewertet werden konnten.

Auf die Frage, wie die Zusammenarbeit mit der Schule beurteilt wird, gehen 214 der insgesamt 298 Therapeutenberichte (71 Prozent) ein. In 88,2 Prozent dieser Berichte wird auf irgendeine Form der Zusammenarbeit mit der Schule hingewiesen. Diese wird zu 73,8 Prozent als „gut" eingeschätzt, in 21,0 Prozent der Fälle wird die Zusammenarbeit als „mittelmäßig gut" und in 5,2 Prozent als „schlecht" eingestuft. Zwischen den einzelnen AUL-Anbietern ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit und der Beurteilung der Kooperation mit „ihren Schulen". Daraus kann geschlossen werden, dass Art und Umfang der Zusammenarbeit schul- und personenabhängig sind.

Formen der Zusammenarbeit mit der Schule bestehen im Wesentlichen in Gesprächen mit der Lehrerin und gegenseitige Hospitationen. Letztere sind jedoch offenbar selten, denn in nur 6,3 Prozent der Berichte wird in diesem Zusammenhang erwähnt, dass *Hospitationen* durch die AUL-Therapeutin in der Klasse bzw. durch die Lehrerin in der AUL-Therapie stattgefunden haben. Inhalt und Umfang der *Gespräche mit der Lehrerin* sind sehr unterschiedlich. In vielen Fällen finden lediglich kurze telefonische Absprachen oder sporadische Kontakte in der Pause statt, in einigen Fällen gibt es einen regelmäßigen Gedankenaustausch, nur selten kommt es zu gemeinsamen Elterngesprächen mit der Lehrerin. Eine systematische Beratung der Schulpädagogen („Technologietransfer" durch die externen Therapeuten) findet kaum statt.

In den meisten Fällen erfolgten neben den Gesprächen mit der Lehrerin keine speziellen *Maßnahmen zur Reintegration* der im Rahmen der AUL erworbenen Kenntnisse des Kindes in den Klassenunterricht. Nur in wenigen Fällen brachten die AUL-Schüler Klassenkameraden zur Therapie mit oder nahmen (Lern-) Spiele mit in ihre Klasse, wodurch ihre soziale Integration gezielt gefördert werden sollte.

In mehreren Berichten wird von einem „Abschieben der Verantwortung" für das Kind durch die Lehrerin berichtet, in Einzelfällen sogar von einer Weigerung der Lehrerin zu Kontakten mit der AUL-Therapeutin. Dies scheinen jedoch Ausnahmefälle zu sein. Mehrfach wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Lehrer die Tatsache, dass ein Kind AUL-Therapie erhält, als indirekten Vorwurf für eigene Versäumnisse werten („systemische Empfindlichkeit").

In einigen Schulen wird nach den Aussagen der Therapeutenberichte möglicherweise eine falsche Zielgruppe mit AUL betreut (z.B. Kinder nicht-deutscher Muttersprache, deren Problem zunächst nicht die deutsche Rechtschreibung ist); zudem gibt es in IR-Standorten Überschnei-

dungen mit der Förderung durch Sonderschullehrer, infolge derer AUL-Mittel teilweise nicht für die angestrebte Zielgruppe eingesetzt werden.[158]

6.3 Ergebnisse der AUL-Förderung

Die Analyse des Erfolgs der AUL-Therapie geschieht auf zweifache Weise: Zunächst werden die Ziele beschrieben, die aus Sicht der Therapeuten im Rahmen der AUL-Förderung erreicht wurden. Danach folgt ein Vergleich der Einschätzungen von Merkmalen der AUL-Schüler in den Erstberichten sowie der späteren Berichte der Therapeuten. Schließlich werden die Empfehlungen der Therapeuten für die weitere Förderung der AUL-Förderung betrachtet.

6.3.1 Erfolgsbewertung der Therapeuten

Die Auswertung der Antworten der Therapeuten auf die Frage, welche Ziele im Rahmen der Therapie bisher erreicht werden konnten, erfolgt nach denselben Kategorien, die zur Beschreibung der Therapieziele in Abschnitt 6.2.3 herangezogen wurden. Die *Einschätzungen des Fördererfolgs* durch die Therapeuten erfolgte im Durchschnitt nach jeweils 12,1 Monaten. Tabelle 6.3.1 zeigt die Häufigkeit der Berichte, in denen die einzelnen Zielbereiche als Erfolg der Therapie genannt sind, für die einzelnen Klassenstufen. Bei den Angaben der Tabelle handelt sich um prozentuale Häufigkeiten, bezogen auf die Gesamtzahl der Berichte, die Angaben zum Therapieerfolg enthalten.

Etwa die Hälfte alle Berichte (51,3 Prozent) enthalten Hinweise auf Erfolge in der Leseförderung, der höhere Anteil in den unteren Klassenstufen (76,0 Prozent) entspricht der dort ebenfalls häufiger formulierten Zielsetzung, das Lesen zu fördern. Hinsichtlich des Rechtschreibtrainings werten 62,9 Prozent der Berichte die Förderung als erfolgreich, und hier ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Klassenstufen. Bezieht man die Häufigkeit der Berichte, in denen im Bereich der *schriftsprachlicher Fertigkeiten* Fortschritte festgestellt werden, mit dem Anteil der Berichte, in denen dieser Bereich als Therapieziel genannt wurde (siehe Tabelle 6.2.3), so ergibt sich eine Lernerfolgsquote von 71 Prozent.

Innerhalb der *psychologisch und sensomotorisch ausgerichteten Ziele* ergeben sich im Vergleich zwischen aufgestellten und als erfolgreich gewerteten Bereichen unterschiedliche Tendenzen: Der Bereich „allgemeine psychische Stabilisierung“ wird in Klassenstufe 1-2 in 60,0 Prozent der Berichte als erfolgreich aufgeführt, in der Sekundarstufe lediglich in 31,1 Prozent

[158] Eine denkbare Lösung könnte darin bestehen, IR-Schulen aus der AUL-Betreuung herauszunehmen und statt dessen den dort tätigen Sonderschullehrern den Zugang zum PLUS-Jahreskurs öffnen.

der Berichte. Diese Abstufung der Häufigkeiten entspricht derjenigen bei der Aufstellung der Förderziele (siehe Tabelle 6.2.3). Auch hinsichtlich des Anteils der Berichte, in denen die Motivationsförderung als erfolgreich gewertet wird, ergeben sich kaum Unterschiede gegenüber der Häufigkeiten bei der Nennung dieses Bereichs als Förderziel.

Tabelle 6.3.1: Erreichte Ziele aus der Sicht der AUL-Therapeuten (*)

	Klassenstufe			alle AUL-Schüler
	1 - 2	3 - 4	5 +	
Psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele				
• allgemeine psychische Stabilisierung	60,0	36,8	31,1	37,1
• Motivationsförderung	32,0	25,7	25,6	26,2
• Lernstrategien und Arbeitsverhalten	0,0	31,9	52,2	35,9
• Sensomotorik und Körperkoordination	0,0	12,5	8,9	10,0
Spezifische Förderung schulischer Leistungen				
• Leseförderung	76,0	54,9	38,9	51,3
• Rechtschreibtraining	64,0	62,5	63,3	62,9
Mittlere Anzahl erfolgreicher Zielbereiche	2,3	2,2	2,2	2,2
Mittleres Ausmaß der Fortschritte der Kinder (**)	1,42	1,23	1,26	1,26
Anzahl Berichte	25	156	92	273

(*) Häufigkeitsangaben in Prozent, bezogen auf die Berichte, in denen diesbezügliche Angaben enthalten sind (einschließlich Mehrfachnennungen).

(**) Kodierung: 0 = wenig Fortschritte • 1 = einige Fortschritte • 2 = sehr große Fortschritte

Der Bereich „Lernstrategien und Arbeitsverhalten“, der in 20 Prozent der Berichte in der Klassenstufe 1-2 als Förderziel genannt wurde (siehe Tabelle 6.2.3), wird in keinem einzigen Bericht über AUL-Schüler dieser Altersgruppe als erfolgreich erwähnt. Dagegen trifft dies auf 52,2 Prozent der Bericht über Sekundarstufenschüler zu, obwohl dieser Bereich nur bei 39,1 dieser Altersgruppe als Förderziel explizit genannt worden war.

Der Bereich *Sensomotorik und Körperkoordination* wird zwar bei insgesamt 23 Prozent der Kinder als Therapieziel erwähnt, jedoch lediglich in 10 Prozent der Berichte wird dieser Bereich als erfolgreich gewertet. Besonders deutlich ist diese Diskrepanz in der Klassenstufe 1-2, wo in 28,0 Prozent der Berichte die Förderung dieses Bereichs als Ziel explizit aufgeführt wird, jedoch in keinem einzigen Fall anschließend als Erfolg genannt wird. Dies könnte dafür sprechen, dass in diesem basalen Fähigkeitsbereich Fördererfolge nur schwierig und langwierig zu erzielen sind, wenn die Kinder noch im Schulalter deutliche Defizite aufweisen.[159]

[159] Angesichts der fraglichen Zuverlässigkeit der auf Basis freier Antworten ausgewerteten Therapeuteneinschätzungen müssen die Ergebnisse allerdings vorsichtig interpretiert werden. Daher können die damit aufgeworfenen Fragen, die theoretisch wie praktisch gleichermaßen bedeutsam sind, nicht abschließend beantwortet werden: Wo soll eine Lerntherapie bei Kindern mit Auffälligkeiten in basalen Funktionsbereichen ansetzen? Ist es sinnvoll oder notwendig, zunächst die grundlegenden Wahrnehmungs- und Steuerleistungen zu trainieren, oder ist es lerntherapeutisch effektiver, die Kinder trotz verbliebener Funktionsauffälligkeiten gezielt in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit zu trainieren, damit sie einen Anschluss an das schulische Lernen und einen entsprechenden Moti-

In allen Klassenstufen werden durchschnittlich ca. 2,2 erfolgreich geförderter Bereiche aufgeführt. Bezieht man die Anzahl der Zielbereiche, die in den Therapeutenberichten als erfolgreich gewertet werden (siehe Tabelle 6.3.1), auf die Anzahl der Bereiche, die vorab als explizites Förderziel genannt worden waren (siehe Tabelle 6.2.3), so zeigt sich ein aufsteigender Trend: in Klassenstufe 1-2 beträgt das Verhältnis 0,67, in Klasse 3-4 ergibt sich ein Verhältnis von 0,76 und in der Sekundarstufe von 0,85. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Therapeuten die Förderziele in den höheren Klasse vorsichtiger bzw. realistischer formulieren, so dass diese nach ihrer eigenen Einschätzung später häufiger realisiert werden.

Insgesamt bewerten die Therapeuten die Fortschritte, die die Kinder bezogen auf die Ziele erreicht haben, *relativ positiv*. Die entsprechende Frage nach dem Ausmaß der Fortschritte wird bei 34,3 Prozent der Therapien mit „sehr groß" beantwortet, bei 57,2 Prozent der Kinder werden „einige Fortschritte" festgestellt, und bei 8,6 Prozent der Kinder wird angegeben, dass sie „eher wenig Fortschritte" gemacht hätten.[160] Zusammengenommen wird mittlere Ausmaß der Fortschritte in der Therapie auf der dreistufigen Skala mit einem Wert zwischen „einige Fortschritte" und „sehr große Fortschritte" (M = 1,26) eingestuft (siehe Tabelle 6.3.1).

6.3.2 Vergleich der Lernermerkmale in den Erst- und Folgeberichten

Als zweite Quelle für die Analyse des Fördererfolgs aus Sicht der Therapeuten werden die Werte für die Einschätzung verschiedener Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale der AUL-Schüler in den Erstberichten mit denen der Folgeberichte verglichen. Die Angaben in Tabelle 6.3.2 beziehen sich demnach nur auf jene AUL-Schüler, von denen die entsprechenden Einschätzungen in zwei oder mehreren Berichten vorliegen.

Die Ergebnisse der Vergleiche für die einzelnen Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale in den Erst- und Folgeberichten bestätigen im Wesentlichen die Einschätzungen der Fortschritte in den verschiedenen Zielbereichen der Therapie.

Die Folgeberichte weisen hochsignifikant höhere Werte für die *schriftsprachlichen Leistungen* aus, dies gilt für alle Einzelmerkmale der Lese- und Rechtschreibleistungen sowie der Textkompetenz. Darüber hinaus ergeben sich signifikant höhere Werte in den Folgeberichten hinsichtlich der Einschätzung des *Lernverhaltens in der Therapie*, insbesondere bei den Werten für die Konzentration und für die Eigenständigkeit des Lernens.

---

vationsschub erfahren? Und: werden die basalen Funktionsleistungen vor allem durch eng gefasstes, spezifisches Trainingsmaterial gefördert, oder stellt das schulbezogene Fördermaterial (zum Lesen, Rechtschreiben, Rechnen usw.) ein geeignetes Übungsfeld dar?

[160] Als Gründe werden in den betreffenden Berichten u.a. unregelmäßiger Therapiebesuch, mangelnde Zusammenarbeit mit der Schule bzw. den Eltern oder vorzeitiger Abbruch der Therapie genannt, z.B. weil das Kind in eine Sonderschule umgeschult wurde.

Tabelle 6.3.2: Vergleich von Merkmalen der AUL-Schüler nach Einschätzung der Therapeuten in den Erst- und Folgeberichten (*)

	Einschätzung in		Signifikanz (p)
	Erstberichten	Folgeberichten	Effektstärke (E)
Schriftsprachliche Leistungen	M = 1,00 s = 0,39	M = 1,36 s = 0,35	p <.001 E = 0,90
Sprachliche Leistungen	M = 1,32 s = 0,57	M = 1,34 s = 0,51	p = .76 E = 0,04
Sensomotorische Leistungen	M = 1,33 s = 0,33	M = 1,41 s = 0,33	p = .11 E = 0,22
Psychologische Merkmale	M = 1,00 s = 0,40	M = 1,09 s = 0,37	p = 11 E = 0,23
Lernverhalten in der Therapie	M = 1,20 s = 0,36	M = 1,36 s = 0,40	p = .004 E = 0,41
Soziale Situation in der Klasse	M = 1,44 s = 0,45	M = 1,56 s = 0,44	p = .18 E = 0,27
Anzahl Berichte	77	134	

(*) Durchschnittswerte für die einzelnen Merkmalsbereiche
(Kodierung: 0 = sehr problematisch • 1 = teilweise problematisch • 2 = nicht problematisch

Innerhalb des Bereiches psychologischer Merkmale, dessen Durchschnittswerte in Erst- und Folgeberichten sich nicht signifikant unterscheiden, ergeben sich bei den Einschätzungen der Einzelmerkmale *Lernmotivation* und *Motivation zum Lesen und Schreiben* signifikant höhere Werte in den Folgeberichten.

Keine höheren Werte ergeben sich bei den Variablen für die *allgemeinen Sprachfähigkeiten,* für die *sensorischen und motorischen Leistungen* und für die *soziale Integration.* In diesen Bereichen haben demnach nach Einschätzung der Therapeuten kaum erkennbare Veränderung stattgefunden.

6.3.3 Erfolg der AUL-Förderung nach Testergebnissen

Eine Überprüfung der Therapeutenbeurteilungen des Fördererfolgs mit Hilfe objektiver Testergebnisse hängt entscheidend von der Zuverlässigkeit der verwendeten Instrumente und der Repräsentativität der Vergleichsstichprobe ab. Hier liegt bei der aktuellen Analyse angesichts der Datenlage allerdings ein gewisses Dilemma: Die Zahl der Schüler, von denen mindestens zwei Ergebnisse eines standardisierten Rechtschreibtests vorliegen, beträgt in der vorliegenden Stichprobe 51 von 154; d.h., nur ca. 33 Prozent der Stichprobe sind repräsentiert. Ermittelt man hingegen Schätzwerte für jenen Teil der Stichprobe, von denen informelle Rechtschreibtestergebnisse vorliegen, so erhöht sich zwar die Zahl der Schüler mit jeweils mindestens zwei Testdaten auf 86 (d.h. 56 Prozent), jedoch sinkt gleichzeitig die Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Daher wurden für die Berechnung der Durchschnittswerte und der Korrelationen mit den Ein-

schätzungen der Therapeuten jeweils mit beiden Werten für die objektiv ermittelten Leistungen herangezogen.

Von den 51 wiederholt mit Standardverfahren getesteten AUL-Schülern erzielen 70,6 Prozent in der Zweittestung ein zahlenmäßig besseres Ergebnis als in der Ersttestung, d.h., ihre Rechtschreibleistung entspricht in der späteren Testung einem höheren Prozentrang bzw. T-Wert in der betreffenden Altersgruppe. Unter Einbeziehung der Schätzwerte für die Rechtschreibleistungen trifft dieses Erfolgskriterium auf 74,4 Prozent der Stichprobe zu. Der T-Wert für die mittleren Rechtschreibleistungen in der Zweittestung liegt für diese Schüler bei 35,4 (bzw. 36,4) im Vergleich zum T-Wert von 31,5 (bzw. 30,4) bei der Ersttestung, d.h. der Lernzuwachs beträgt im Mittel – je nach Vergleichsverfahren – zwischen 3,9 und 6,0 T-Werten. Beide Differenzen sind statistisch hochsignifikant ($p < .000$). Demnach weisen die im Rahmen der AUL geförderten Kinder nach einer durchschnittlichen Förderdauer von 12,1 Monaten nach den Ergebnissen der wiederholt durchgeführten Rechtschreibtests einen deutlichen Lernzuwachs auf.

Zwischen der Beurteilung des Fördererfolgs durch die Therapeuten und dem mit Hilfe wiederholter Rechtschreibtests erfassten Lernzuwachs der AUL-Schüler ergeben sich geringe Korrelationen ($r = .25$ bzw. $r = .15$), die statistisch nicht signifikant sind. Dies bedeutet, dass die Therapeuten bei der Beurteilung des Fördererfolges mehrheitlich andere Kriterien als die in Rechtschreibtests erfassbaren Leistungen zugrunde legen. Wegen der gegebenen Unsicherheiten hinsichtlich der Datenlage müssen diese Ergebnisse jedoch noch als vorläufig angesehen werden. Es bedarf der Überprüfung anhand einer größeren Stichprobe; und eine unabhängige Befragung der Lehrer nach ihren Einschätzungen des Lernerfolgs steht ebenfalls noch aus.

Es ist nicht das Ziel der Evaluation, die einzelnen Anbieter miteinander zu vergleichen. Vielmehr geht es um den fraglichen Einfluss unterschiedlicher Konzepte auf den Therapieerfolg. Da die Anbieter sich an verschiedenen Grobkonzepten für die Therapie orientieren (siehe Tabelle xxx), wurde überprüft, ob sich dies auch in unterschiedlich ausgerichteten Zielen für die Therapie niederschlägt. Dabei zeigt sich, dass die Anbieter, deren Konzepte vorwiegend aus den Bereichen der Sprach- und Verhaltenstherapie fundiert sind, häufiger spezifische Fortschritte im Lesen und Schreiben als Therapieziele nennen, während die Anbieter, deren Konzepte eher den Bereichen der sensomotorischen bzw. neurolinguistischen Entwickungstherapie zuzuordnen sind, häufiger allgemein psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele für die Therapie angeben. Demnach lassen sich grob zwei Gruppen von Therapeuten vergleichen, deren Therapieansatz (1) eher spezifisch-symptombezogen oder (2) eher allgemein-entwicklungsbezogen gekennzeichnet werden kann.

Tabelle 6.3.3 zeigt die mittleren Werte der Erst- und Zweittestungen sowie der Zuwachswerte für die beiden Therapiekonzepte. Der Vergleich hinsichtlich des Lernerfolgs der von ihnen betreuten Schüler ist wegen der geringen Zahl von Zweittestungen allerdings mit

Unsicherheiten behaftet. Zudem lassen sich auf dieser Basis keine Wechselwirkungen zwischen Therapieerfolg und differentiellen Bedingungen analysieren. Dennoch kann der Vergleich der mittleren Zuwachswerte der AUL-Schüler, die nach verschiedenen Therapiekonzepten gefördert wurden, wenigstens Anhaltspunkte für die unterschiedliche Wirksamkeit der Therapieansätze liefern.

Tabelle 6.3.3: Lernzuwachs der AUL-Schüler bei verschiedenen Therapie-Grundkonzepten

Ausrichtung der Therapiekonzept	Anzahl Schüler	Ersttestung (T-Werte)	Zweittestung (T-Werte)	Lernzuwachs (T-Werte-Diff.)
(1) eher spezifisch-symptombezogen	47	M = 31,7 s = 6,6	M = 40,6 s = 7,7	M = 8,9 s = 7,3
(2) eher allgemein-entwicklungsbezogen	39	M = 28,8 s = 6,5	M = 31,4 s = 6,3	M = 2,6 s = 7,5
Alle AUL-Schüler	86	M = 30,4 s = 6,7	M = 36,4 s = 8,4	M = 6,0 s = 8,0
Signifikanzniveau (einfache Varianzanalyse)		.06	<.001	<.001

(*) Quotient aus größter Differenz zwischen zwei Gruppenmittelwerten und Standardabweichung der Gesamtstichprobe

Während sich die Mittelwerte der Schülergruppen bei den verschiedenen AUL-Anbietern nur fraglich unterscheiden ($p = .06$), sind die betreffenden Unterschiede bei den Zweittestungen hochsignifikant, und auch die mit Hilfe der T-Werte-Differenz berechneten Mittelwerte für den Lernzuwachs unterscheiden sich zwischen den Gruppen hochsignifikant ($p < .001$). Deutlich höcher fallen die mittleren Zuwachswerte bei den Schülern aus, die nach einem eher spezifisch-symptombezogen Konzept gefördert werden, während der Lernfortschritt im Rechtschreiben bei den Schülern, deren Förderung eher allgemein-entwicklungsbezogen ausgerichtet ist, geringer ausfällt.

Dieser Unterschied zwischen den Therapieansätzen entsprechen durchaus den theoretisch erwartbaren Trends: Eine Therapie spezifischer Lernschwierigkeiten ist erwartungsgemäß um so effektiver, je klarer sie sich an den Defiziten der Schüler und ihres Lernverhaltens ausrichtet. Dies dürfte bei einer sprachheilpädagogisch bzw. verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Förderung eher der Fall sein als bei Ansätzen, die sich an eher an grundlegenden Entwicklungsdefiziten oder allgemeinen psychologischen Zielen ausrichten. Gleichwohl erlaubt die geringe Zahl der Fälle keine Analyse der Wechselwirkungen zwischen weiteren Therapiebedingungen (z.B. persönlicher Betreuungsstil, Zusammenarbeit mit der Schule usw.) und dem Lernerfolg. Daher ist das vorliegende Vergleichsergebnis als vorläufig anzusehen, das jedoch auf die Notwendigkeit hinweist, verschiedene Therapiebedingungen hinsichtlich ihrer Fördereffektivität an größeren Stichproben zu analysieren.

6.3.4 Empfehlungen der Therapeuten für die weitere Förderung

Der relativ positiven Einschätzung der eigenen Wirksamkeit entsprechend wird von den AUL-Therapeuten unter der Frage, ob bzw. welche Art von Förderung dem Kinde weiterhin zuteil werden sollte, in 79,6 Prozent der Fälle eine *Fortführung der Therapie* befürwortet. Bei den jüngeren Kindern der Klassenstufen 1-2 wird sogar in 86,5 Prozent der Fälle eine Fortsetzung empfohlen, bei Schülern der Sekundarstufe sind dies 64,9 Prozent.

Bei lediglich 20,4 Prozent der Schüler kommen die Therapeuten zu der *Empfehlung, die AUL zu beenden* – teilweise, weil der Erfolg zufriedenstellend sei, teilweise auch aus Mangel an Erfolg und weil Veränderungen nicht absehbar seien.

Die Empfehlung zur Fortführung der Therapie wird in der Mehrzahl mit der notwendigen Stabilisierung der ersten Erfolge oder mit dem Hinweis, dass die Leistungen noch weiter verbesserungsbedürftig seien, begründet. Bei 54,2 Prozent der Schüler wird die bloße Fortführung der AUL-Therapie empfohlen, bei 33,8 Prozent der Kinder werden zusätzlich oder alternativ weitere Maßnahmen empfohlen, darunter z.B. psychomotorisches Training, logopädische Therapie, Spieltherapie oder Erziehungsberatung.

6.4 Vergleich von AUL-Schülern mit unterschiedlichem Lernzuwachs

Um die Merkmale von AUL-Schülern mit hohem bzw. niedrigem Lernzuwachs sowie die Bedingungen für den unterschiedlichen Lernerfolg im Rahmen der AUL-Therapie zu vergleichen, werden Teilstichprobe nach folgenden Gesichtspunkten gebildet:

(1) AUL-Schüler, deren *Fördererfolg nach Einschätzung der Therapeuten* relativ hoch bzw. relativ niedrig ausfällt (vgl. Abschnitt 6.3.1): verglichen werden Schüler, die im Laufe der AUL-Förderung nach Einschätzung der Therapeuten: „wenig Fortschritte“ bzw. „sehr große Fortschritte“ verzeichnen;

(2) AUL-Schüler, deren *Lernzuwachs in wiederholten Rechtschreibtests* relativ hoch bzw. relativ niedrig ausfällt (vgl. Abschnitt 6.3.3); verglichen werden Schüler, bei denen der zweite Test besser bzw. schlechter ausfällt als der erste Test (T-Werte-Differenz).

Tabelle 6.4a zeigt die Mittelwerte der *individuellen Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale* der jeweiligen Teilstichproben von AUL-Schülern im Überblick und die Effektgrößen der Mittelwertunterschiede. Die entsprechenden Angaben für einige Bedingungen der AUL-Therapie zeigt Tabelle 6.4.b. Die relativ geringen Schülerzahlen in den Teilstichproben erlauben nur eine grobe und vorläufige Betrachtung; eine differenzierte Analyse von Zusammenhängen zwischen Fördererfolg in der AUL-Therapie auf der einen Seite und Merkmalen der Schüler sowie För-

derbedingungen auf der anderen Seite, die auch unterschiedliche Klassenstufen oder Therapieansätze berücksichtigt, kann auf dieser empirischen Basis nicht erfolgen. Da die beiden Erfolgskriterien mit r =.25 nur gering korrelieren (vgl. Abschnitt 6.3.3), differieren die Vergleichsergebnisse der nach beiden Kriterien getrennten Teilgruppen in etlichen Merkmalen.

Tabelle 6.4a: Merkmale von AUL-Schülern mit unterschiedlichem Fördererfolg nach Einschätzung der Therapeuten und nach Testergebnissen

(Mittelwerte und Effektstärken)	Fördererfolg nach Einschätzung der Therapeuten			Fördererfolg nach Ergebnissen der Rechtschreibtests		
	niedrig	hoch	Effekt-größe	niedrig	hoch	Effekt-größe
Geschlecht: Jungenanteil	89 %	65 %	**0,52**	70 %	63 %	0,15
Anteil Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	39 %	34 %	-0,10	23 %	40 %	0,36
Schülermerkmale (nach Therapeuteneinschätzung)						
Sprachliche Leistungen	1,26	1,36	0,18	1,38	1,30	-0,14
Sensomotorische Leistungen	1,23	1,47	**0,69**	1,35	1,44	0,25
Psychologische Merkmale	0,87	1,08	**0,51**	0,95	0,98	0,08
Lernverhalten in der Therapie	0,99	1,44	**1,13**	1,18	1,26	0,21
Soziale Situation in der Klasse	1,60	1,48	-0,25	1,45	1,42	-0,07
Lernergebnisse						
Schriftsprachliche Leistungen nach Einschätzung der Therapeuten	1,06	1,32	**0,60**	1,09	1,10	0,02
Rechtschreibtest (T-Wert): Testzeitpunkt 1	29,29	37,08	**0,78**	32,91	35,56	0,31
Rechtschreibtest (T-Wert): Testzeitpunkt 2	25,60	39,43	**1,43**	32,43	39,64	**0,90**
Lernzuwachs im Rechtschreibtest: T-Werte-Differenz	1,60	4,38	**0,53**	-0,38	9,59	**1,37**
Fördererfolg nach Therapeuteneinschätzung	1,00	3,00	**2,56**	2,17	2,16	-0,02

Während sich bei der Teilstichprobe der nach Rechtschreibtest mehr oder weniger erfolgreichen AUL-Schüler keine *persönlichen Merkmale* als signifikant erweisen, ergeben sich zwischen den nach dem von den Therapeuten eingeschätzten Fördererfolg unterteilten Gruppierungen einige statistisch bedeutsame Unterschiede: Hinsichtlich der Schülermerkmale erweisen sich hier Geschlecht und mehrere Leistungsmerkmale als relevant für den Therapieerfolg. Demnach wäre *nach Einschätzung der Therapeuten idealtypisch* zu erwarten, dass die AUL-Therapie eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit aufweist, wenn die Schüler *weiblich* sind, relativ gute *sensomotorische Leistungen* erbringen, *motiviert und psychisch stabil* sind und insbesondere ein *günstiges Lernverhalten* in der Therapie zeigen. Nach Einschätzung der Therapeuten weisen die erfolgreich geförderten AUL-Schüler bereits zu Therapiebeginn höhere schriftsprachliche Leistungen auf als die weniger erfolgreich geförderten Schüler. Der Unterschied in den tatsächlich messbaren Leistungsveränderungen zwischen den nach Therapeuteneinschätzung unterschied-

lich erfolgreichen Gruppen ist allerdings deutlich geringer als der von den Therapeuten eingeschätzte Unterschied. Diese Merkmalsunterschiede deuten darauf hin, dass sich auch die AUL-Therapeuten – ebenso wie die Lehrer (siehe Kapitel 4.2.3) – bei der Beurteilung des Fördererfolgs maßgeblich von solchen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit leiten lassen, die vor allem die Durchführung der Therapie erleichtern und daher von den Therapeuten als günstiger für den Lernerfolg angenommen werden, die sich jedoch nicht unbedingt in objektiv messbaren Leistungsveränderungen niederschlagen.

Tabelle 6.4b: Bedingungen der AUL-Therapie bei Schülern mit unterschiedlichem Fördererfolg nach Einschätzung der Therapeuten und nach Testergebnissen

	Fördererfolg nach Einschätzung der Therapeuten			Fördererfolg nach Ergebnissen der Rechtschreibtests		
	niedrig	hoch	Eff./ Sign.	niedrig	hoch	Eff./ Sign.
Therapieziele						
Lernstrategien und Arbeitsverhalten	0,50	0,28	-0,47	0,24	0,27	0,07
Sensomotorik und Körperkoordination	0,00	0,26	**0,63**	0,17	0,20	0,08
Motivationsförderung	0,44	0,31	-0,27	0,24	0,41	0,36
allgemeine psychische Stabilisierung	0,44	0,46	0,04	0,48	0,51	0,06
Leseförderung	0,56	0,64	0,16	0,57	0,88	**0,69**
Rechtschreibtraining	0,94	0,92	-0,07	0,90	0,93	0,11
Zusammenarbeit Schule und Elternhaus						
Kontakt zwischen Therapeut und Eltern	1,39	1,51	0,16	1,71	1,29	**-0,51**
Gespräche mit der Lehrerin	0,69	0,95	**0,90**	0,81	0,95	0,42
Intensität der Zusammenarbeit mit der Schule	0,69	0,95	**0,90**	0,81	0,95	0,42
Therapiedauer (Monate)	16,4	21,0	**0,61**	23,0	21,7	-0,17
Anzahl AUL-Schüler	72	18		43	43	

Vergleicht man die angestrebten Therapieziele bei den Schülern, die nach Therapeutenbeurteilung einen hohen bzw. niedrigen Fördererfolg verzeichnen, so erweist sich nur das Ziel „Förderung von Sensomotorik und Körperkoordination“ als statistisch bedeutsam. Bezogen auf das Testkriterium als Erfolgsmaßstab erweisen sich hingegen vor allem das Ziel „Leseförderung“ als relevant für den Therapieerfolg. Nach dem Testvergleichskriterium wird demnach eher eine spezifische Ausrichtung der Förderung nahegelegt.

Aufschlußreich sind die Unterschiede zwischen den beiden Vergleichskriterien hinsichtlich der therapiebegleitenden Kontakte: Nach den Einschätzungen der Therapeuten hängt der Lernerfolg auch mit häufigeren und intensiveren Kontakten zu den Eltern und der Schule zusammen, dagegen sind diese Merkmale nach dem Testkriterium weniger bedeutsam, und bei der Häufigkeit der Kontakte zu den Eltern ergibt sich sogar ein gegenläufiger Trend. Demnach betonen die Therapeuten stärker die Kontaktpflege, während diese nach dem Testkriterium durchaus nicht

durchgängig erfolgsfördernd zu sein scheinen. Auch hier ergibt sich eine Parallelität zu den vergleichbaren Ergebnissen bei der innerschulischen Förderung: Das Ausmaß der Elternkontakte und die Intensität der Kooperation zwischen den Lehrpersonen erweisen sich auch dort nicht unbedingt als lernerfolgsfördernd (vgl. Abschnitte 2.2.4 und 4.2.4).

Auffallend ist der gegenläufige Trend bei der Frage, ob die *Dauer der Therapie* mit dem Fördererfolg zusammenhängt: Während nach der Beurteilung der Therapeuten die erfolgreich geförderten Schüler eher eine längere Therapiedauer aufweisen, zeigt sich nach den Testergebnissen ein gegenteiliges Ergebnis. Danach stellt sich der Lernerfolg der erfolgreich geförderten Schüler sogar eher früher ein, und zeitlich ausgedehnte Therapien scheinen eher weniger erfolgversprechend zu sein. Angesichts der für differenzierte Analysen der verschiedenen Wechselwirkungen noch zu geringen Fallzahl in dieser Teilstichprobe ist hier allerdings Vorsicht bei der Interpretation geboten.

7 Bedingungsfaktoren für Lernerfolg im Klassen- und Förderunterricht

Übersicht

7.0 Fragestellung und Methode

7.1 Lernerfolg im Zusammenspiel von Lernerpersönlichkeit und Unterricht

- 7.1.1 Lernerfolg im Kontext von Lernermerkmalen und Klassenunterricht
- 7.1.2 Lernerfolg von Kindern mit Lernschwierigkeiten im Kontext von Lernerpersönlichkeit, Unterricht und Förderunterricht

7.2 Merkmale erfolgreich lernender Schüler

7.3 Merkmale lernförderlicher Klassen

- 7.3.1 Leistung, Motivation und Lernerfolg
- 7.3.2 Klassenübergreifende Bedingungen in der Schule
- 7.3.3 Bedingungen des Klassenunterrichts
  - 7.3.3.1 Strukturmerkmale des Klassenunterrichts
  - 7.3.3.2 Lehrerpersönlichkeit
  - 7.3.3.3 Prozessmerkmale des Unterrichts
- 7.3.4 Bedingungen des Förderunterrichts
  - 7.3.4.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts
  - 7.3.4.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht
  - 7.3.4.3 Kooperation von Klassen- und Förderlehrern

7.4 Zusammenfassung: Was zeichnet lernförderliche Klassen aus?

7.0 Fragestellung und Methode

In den vorherigen Kapiteln wurden verschiedene Merkmalsbedingungen des Unterrichts und Förderunterrichts sowie einige Persönlichkeitsmerkmale von Schülern mit unterschiedlichen Schulleistungen beschrieben und in Zusammenhang mit dem Lernzuwachs im Rechtschreiben und in der Textkompetenz gebracht. Die bisherigen Analysen stellten die einzelnen Merkmalsbereiche in den Mittelpunkt und untersuchten, ob es einen feststellbaren Zusammenhang der Merkmale mit dem Lernzuwachs gibt und ob sich die Merkmale hinsichtlich der Enge dieses Zusammenhangs unterscheiden. Im vorliegenden Kapitel sollen diese verschiedenen Teilanalysen zusammengeführt werden, indem nunmehr die Klassen insgesamt und die Kinder als Lernerpersönlichkeiten in den Mittelpunkt der Analyse gerückt und entsprechend Unterschiede zwischen Klassen bzw. Kindern mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg aufgezeigt werden. Diese Fragestellung zielt stärker als bei den Einzelanalysen auf die Integration der verschiedenen Bedingungen und Merkmale im Rahmen eines Gesamtprozesses, der Lernen und Lehren gleichermaßen umfasst. Dies entspricht der Vorstellung von Unterricht, dass nicht einzelne Merkmale oder Maßnahmen allein über Erfolg oder Misserfolg des Lehrens und Lernens entscheiden, sondern dass viele Aspekte ineinandergreifen und sich gegenseitig in ihrer Wirkung auf den Lernerfolg beeinflussen. Aus der Analyse der Unterschiede zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Klassen und Lernenden hinsichtlich der verschiedenen Merkmale lassen sich Annahmen über deren Einfluss auf den Lernerfolg ableiten.

Die Analyse des Zusammenwirkens von Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und klassenbezogenen Bedingungen beim Erwerb orthographischer und textualer Kompetenz erfolgt in drei Schritten:

(1) Zunächst wird der *Gesamtzusammenhang der Einzelvariablen*, die nach dem hypothetischen Kausalmodell des PLUS zum Lernerfolg der Kinder beitragen, anhand der Korrelationsbeziehungen zwischen den Einzelvariablen und dem Lernerfolg beschrieben. Die Darstellung unterscheidet zwischen den Merkmalen des Klassenunterrichts, die für alle Schüler Gültigkeit haben, und den zusätzlichen Merkmalen des Förderunterrichts, die vor allem für die Teilgruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten bedeutsam sind.

(2) Im zweiten Schritt werden *Gruppen unterschiedlich erfolgreich lernender Schüler* hinsichtlich ihrer Leistungsdaten sowie einiger individueller Merkmale der Lernerpersönlichkeit verglichen. Die Gruppenbildung geschieht mit Hilfe der Clusteranalyse auf der Grundlage der Kriteriumsvariablen Lernfortschritt in der Rechtschreibung und in der Textkompetenz sowie der Motivation der Kinder für das Lesen und Schreiben. Aus dem Vergleich dieser Lernergruppen ergeben sich Hinweise darauf, welchen Stellenwert die erfassten Persönlichkeitsmerkmale für den schulischen Lernerfolg aufweisen.

(3) In der abschließenden Analyse wird nach solchen Merkmalen gefragt, die lernförderliche Klassen von den anderen Klassen unterscheiden. Dazu werden *unterschiedlich lernförderliche Klassen* hinsichtlich der Leistungsmerkmale und verschiedener Unterrichtsbedingungen verglichen, die sich auf die Schule insgesamt, auf die Strukturmerkmale des Unterrichts, die Lehrerpersönlichkeit sowie auf den Unterrichtsablauf beziehen; darüber hinaus werden einige Bedingungen des Förderunterrichts in den Vergleich einbezogen.

Die Aufteilung der Analyse in klassen- und schülerbezogene Auswertungen entspricht einerseits der Tatsache, dass Unterricht der Lehrer in der Regel auf die gesamte Klasse ausgerichtet ist und für die Lernenden in dieser Klasse eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage darstellt; daher werden für die Vergleiche hinsichtlich des Unterrichtserfolgs die Ergebnisse aller Schüler in der Klasse herangezogen, die in Form von Klassenmittelwerten aggregiert sind. Auf der anderen Seite lernt jedes Kind auf seine individuelle Weise und bringt seine persönlichen Voraussetzungen in den Lernprozess ein; daher werden die Vergleiche zwischen unterschiedlich erfolgreich lernenden Schülern auf der Grundlage der individuellen Leistungsergebnisse durchgeführt und die entsprechenden Unterrichtsmerkmale den einzelnen Kindern zugeordnet.

7.1 Lernerfolg im Zusammenspiel von Lernerpersönlichkeit und Unterricht

Im programmatischen Wirkungsmodell des PLUS (siehe Abschnitt 1.1.2) werden zwei grundlegende Wirkungsstränge für den Lernerfolg der Schüler unterschieden, die in komplexer Weise ineinandergreifen und sich wechselseitig beeinflussen:

(1) Die *Persönlichkeit der Lernenden*, durch die ihre *individuellen Lernvoraussetzungen* bestimmt werden, wird in hohem Maße durch Faktoren des *außerschulischen Umfeld*s (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.

Zur Überprüfung der Annahmen des Wirkungsmodells wurden die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung erhobenen Variablen einer Korrelationsanalyse unterzogen. Hierfür wurden die Daten der Teilstichprobe von Kindern herangezogen, für die neben Testergebnissen und Textprodukten auch Beschreibungen und Einschätzungen durch die Klassenlehrer (siehe Kapitel 6) vorliegen. Grundlage für die Korrelationsanalysen sind die schülerbezogenen Daten, de-

nen die auf die gesamte Klasse, auf die Schule oder auf das schulische Umfeld bezogenen Angaben zugeordnet wurden.

Um den Lernerfolg möglichst umfassend zu bestimmen, werden in diesem Analyseschritt nicht nur der Leistungszuwachs in den beiden Teilbereichen Rechtschreibung und Textkompetenz herangezogen, sondern darüber hinaus auch das Ausmaß der von den Schülern selbst eingeschätzten Motivation zum Lesen und Schreiben. Als *Definition des Lernerfolgs* in diesem umfassenderen Sinne gilt, dass die Schüler im Laufe der Grundschulzeit möglichst große Lernfortschritte in der Rechtschreibung und in der Textgestaltung erzielen und dabei gleichzeitig ein möglichst hohes Maß an Motivation für das Lesen und Schreiben zeigen. Operationalisiert werden diese *Kriterien für den Lernerfolg* durch die Variablen

- mittlerer *Lernzuwachs in der Rechtschreibung* in den Klassen 1 bis 4
- mittlerer *Lernzuwachs in der Textkompetenz* in den Klassen 1 bis 4
- Mittelwert für *Motivation und Selbstbild* in den Klassen 2 bis 4

Um die Anzahl der Korrelationsbeziehungen der Übersichtlichkeit wegen zu begrenzen, wurden die Einzelvariablen der verschiedenen Bereiche mit Hilfe von Faktorenanalysen zusammengefasst. Hierfür wurden nur solche Variablen herangezogen, die für alle betreffenden Klassen bzw. Kinder erhoben worden waren und für die sich für jede Klasse bzw. jeden Schüler quantifizierbare Werte bestimmen lassen.

Da nur ein Teil der Kinder Förderunterricht erhielt, wurde die Korrelationsanalyse in zwei Schritten durchgeführt.

(1) Die Beziehungen der im *Klassenunterricht* wirksamen Variablen wurden auf der Basis der Daten aller Schüler der betreffenden Klassen, für die diese Daten vorlagen, analysiert.

(2) In die Analyse der Korrelationen der mit dem *Förderunterricht* zusammenhängenden Variablen wurden nur die Kinder einbezogen, die in ihrer Klasse eine gesonderte Förderung erhielten.

Tabelle 7.1.1 gibt eine Übersicht über die für die Korrelationsanalysen vorgenommenen Variablenbündelungen.

Da die verschiedenen Bedingungen und Merkmale des Unterrichts und der Schüler sich wechselseitig bedingen und daher nicht von einfachen Ursache-Wirkungs-Beziehungen auszugehen ist, wurde als statistisches Maß für die Darstellung der Zusammenhänge zwischen den Variablen die Korrelation gewählt. Die statistische Korrelation stellt die Enge der Zusammenhänge in einer größeren Gruppe von Individuen dar, ohne jedoch Aussagen über die Richtung möglicher Kausalwirkungen zu treffen.

Tabelle 7.1.1: Variablenbündelungen für die Korrelationsanalysen zum Lernerfolg

Variablen-bezeichnung	faktorenanalytisch gebündelte Teilvariablen	Form der Daten-erhebung	zur Beschrei-bung siehe
Lernerfolg	• mittlerer Lernzuwachs in der Rechtschreibung Kl. 1 bis 4 • mittlerer Lernzuwachs im Textschreiben Kl. 1 bis 4(• Mittelwert für Motivation und Selbstbild Kl. 2 bis 4(	Rechtschreibtest Produktbewertung Selbstbeschreibung	Kap. 1.4.2.2 Kap. 1.4.3.2
Lerner-persönlichkeit	• allgemeine Leistungsfähigkeit • schriftsprachliche Leistungen • Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit • Motivation, Lern- und Arbeitsverhalten • Sozialverhalten und soziale Integriertheit • Regelverhalten	KL-Fragebogen	Kap. 5.2.2 und 5.2.3
sozio-kulturelles Umfeld und häusliche Hilfestellung	• Sozialindex (Erhebung zur Lernausgangslage Kl. 5, 1995) • Soziale Belastung der Schule (Voruntersuchung 1993/94) • Soziale Belastung der Schule • Ausmaß der regelmäßigen Schulkontakte der Eltern • Ausmaß häuslicher Hilfestellung	(Elternbefragung) Schulaufsicht SL-Fragebogen KL-Fragebogen KL-Fragebogen	Kap. 2.1 Kap. 5.2.4
Verhalten in der Klasse	• Lern- und Arbeitsverhalten in der Klasse • Sozialverhalten in der Klasse	KL-Fragebogen	Kap. 2.3
Lehrerverhalten	• Orientierung auf den Unterrichtsablauf • Aufmerksamkeit für die Kinderäußerungen	KL-Fragebogen	Kap. 3.3.2
Struktur des Unterrichts	• mittlere Lesezeit im Unterricht Kl. 1 bis 4(• mittlere Dauer des Schreibens im Unterricht Kl. 1 bis 4 • mittlere Anzahl der Leseprojekte Kl. 1 bis 4 • mittlere Anzahl der Schreibprojekte Kl. 1 bis 4	KL-Fragebogen	Kap. 3.1.2
klassenübergrei-fende Bedingun-gen der Schule	• Anzahl der Konferenzen zum Thema „Lesen und Schreiben“ • Anzahl der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen • Bewusstsein für die Bedeutung des Lesens und Schreibens im Kollegium	SL-Fragebogen SL-Fragebogen SL-Fragebogen	Kap. 2.2
Konzept des Förderunterrichts	• Ausgewogenheit der Zielbereiche für den Förderunterricht („spezifische Fertigkeiten“, „Lernstrategien“, „Motivation“) • Verhältnis externer zu interner Förderung in der Klasse	KL-Fragebogen SB-Fragebogen	Kap. 4.2.2.2 Kap. 4.2.2.1
Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrerin	• Intensität und Klima der Arbeitsbeziehungen • kooperative Gestaltung Förderung • Kooperation im Klassenunterricht • Abgrenzung der Aufgabenbereiche	KL-Fragebogen SB-Fragebogen	Kap. 4.2.4

Einfache Korrelationen zwischen Variablen, die innerhalb eines komplexen Gefüges gegenseitiger Zusammenhänge stehen, erlauben allerdings auch keine Aussage darüber, inwieweit zwei Variablen tatsächlich in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen oder lediglich vermeintlich korrelieren; denn die Korrelation zweier Variablen kann auch durch eine oder mehrere andere Variablen, zu denen die untersuchten Variablen ebenfalls einen Zusammenhang aufweisen, verursacht sein. Um derartige „Scheinkorrelationen“ (vgl. Stelzl 1982) 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 fallen zahlenmäßig meist geringer als die einfachen Korrelationswerte aus, da die Partialkorrelationen

ausschließlich die direkten Beziehungen zwischen den betreffenden Variablen unter Ausschaltung des Einflusses aller übrigen Variablen wiedergeben. Die Größenordnung der Korrelationen wird in den Abbildungen 7.1.2a und 7.1.2b durch die Stärke der Verbindungslinie dargestellt; nicht-signifikante Korrelationen wurden weggelassen.

(a) Lernerfolg im Kontext von Lernermerkmalen und Klassenunterricht

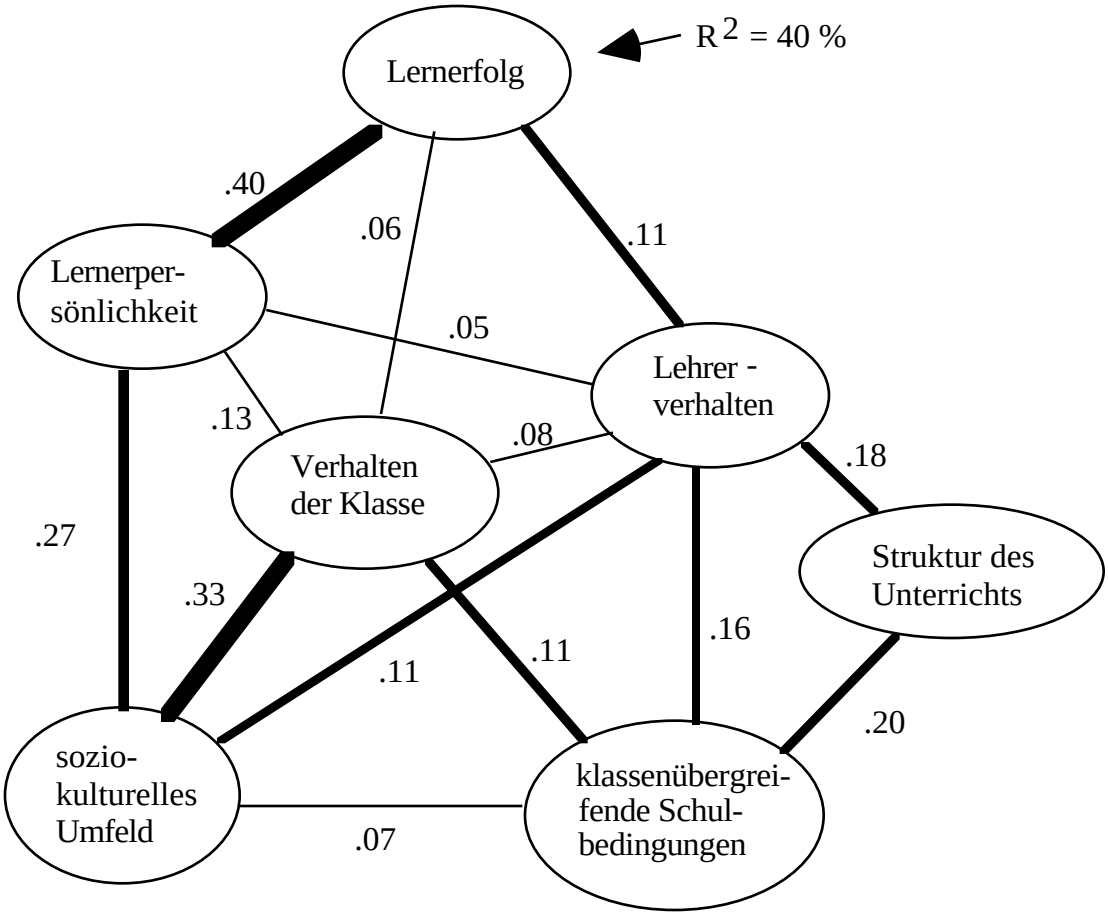
Abbildung 7.1.2a zeigt die Partialkorrelationen der individuellen und Klassenmerkmale im Rahmen des Klassenunterrichts. Die empirische Basis bilden 218 Kinder aus 66 Klassen, von denen die entsprechenden Daten vorliegen. Die multiple Korrelation zwischen der Variable „Lernerfolg“ und den übrigen Variablen 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 ($p < .01$).

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 diese ihrerseits 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 unmittelbare 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 Korrelation mit dem Lernerfolg aufweisen.

Mit insgesamt sechs statistisch signifikanten Partialkorrelationen weist die Variable „Lehrerverhalten“ die meisten 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.

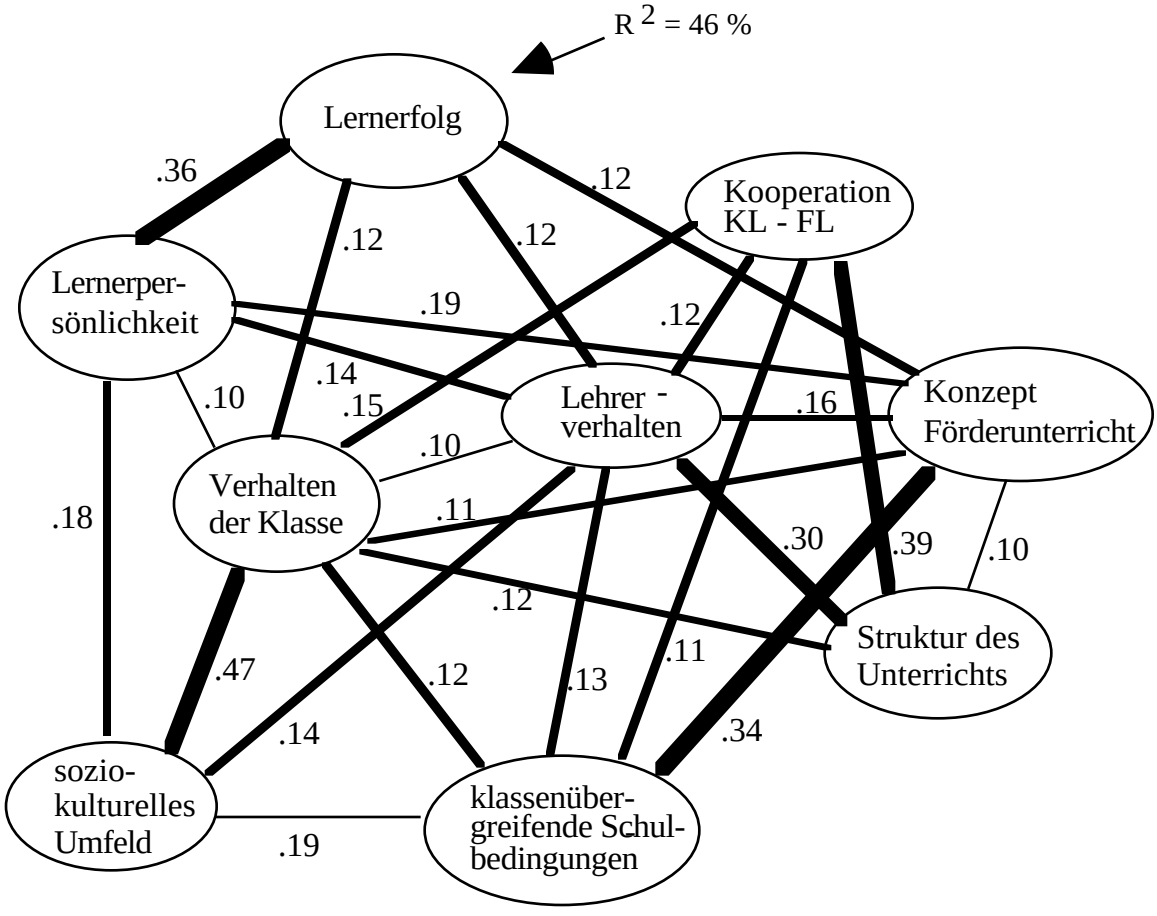
Abbildung 7.1.2a: Lernerfolg im Kontext individueller, schulischer und außerschulischer Bedingungen (n = 218)



(b) Lernerfolg von Kindern mit Lernschwierigkeiten im Kontext von Lernerpersönlichkeit, Unterricht und Förderunterricht

Abbildung 7.1.2b zeigt die Partialkorrelationen zwischen individuellen und klassenbezogenen Merkmalen im Rahmen des Klassenunterrichts unter Einbeziehung von Merkmalen des Förderunterrichts. Zu den bereits in Abbildung 7.1.2a dargestellten Variablen kommen die Variablen „Konzept des Förderunterrichts“ sowie „Kooperation der Klassen- und Förderlehrerin“ hinzu. Die empirische Basis dieser Detailanalyse bilden 134 Förderkinder aus denselben 66 Klassen, von denen die entsprechenden Daten auch zum Förderunterricht vorliegen. Die multiple Korrelation zwischen der Variable „Lernerfolg“ und den übrigen Variablen ergibt hier R = .68, die multiple Determination R^2 beträgt demnach 46 %. Wegen der geringeren Größe dieser Teilstichprobe sind die Korrelationen erst ab $r_{xy.z} = .10$ statistisch fraglich signifikant ($p < .10$), und die statistisch signifikanten Korrelationen ($p < .05$) weisen Werte von $r_{xy.z} > .15$ auf.

Abbildung 7.1.2b: Lernerfolg leistungsschwacher Kinder im Kontext mit individuellen Merkmalen sowie mit Bedingungen des Klassen- und Förderunterrichts (n = 134)



Infolge der durch die Merkmale des Förderunterrichts vergrößerten Variablenanzahl ergeben sich mehr Einzelbeziehungen als bei der Beschränkung auf den Klassenunterricht. Dennoch lassen sich die Grundstrukturen beider Korrelationsanalysen gut miteinander vergleichen. Würde man die Beziehungslinien, die die beiden Variablen „Konzept des Förderunterrichts“ und „Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrer“ mit den übrigen Variablen verbinden, aus der Abbildung 7.1.2b herausnehmen, ergäbe sich nahezu dieselbe Beziehungsstruktur wie in Abbildung 7.1.2a. Dies unterstreicht, dass der Lernerfolg der Kinder mit Lernschwierigkeiten im schulischen Unterricht von den gleichen Bedingungen und Merkmalen beeinflusst wird wie bei den übrigen Kindern: Im Mittelpunkt stehen auch bei ihnen die Variablen „Lehrerverhalten“ und „Verhalten der Klasse“, die mit jeweils acht signifikanten Partialkorrelationen die meisten Beziehungen mit den übrigen Variablen aufweisen.

Im Unterschied zum Beziehungsgeflecht in Abbildung 7.1.2a ergeben sich für die Teilgruppe der lernschwachen Kinder jedoch relativ stärkere Korrelationen zwischen dem Lernerfolg und den schulischen Variablen. Dies bestätigt die Ergebnisse der Prozessanalyse des Unterrichts, die

für die lernschwachen Kinder einen engeren Zusammenhang zwischen Lernerfolg und den Unterrichtsvariablen „ Lehrer-Schüler-Interaktion“ sowie „Interaktion zwischen Schülern“ als bei den übrigen Schülern erbringt (siehe Kapitel 3.2.3). Zudem ergibt sich eine direkte Verbindung zwischen dem individuellen Lernerfolg der Förderkinder und der Variable „Konzept des Förderunterrichts“, die durch den Zeitanteil externer Förderung sowie die Ausgewogenheit verschiedener Förderziele operationalisiert ist.

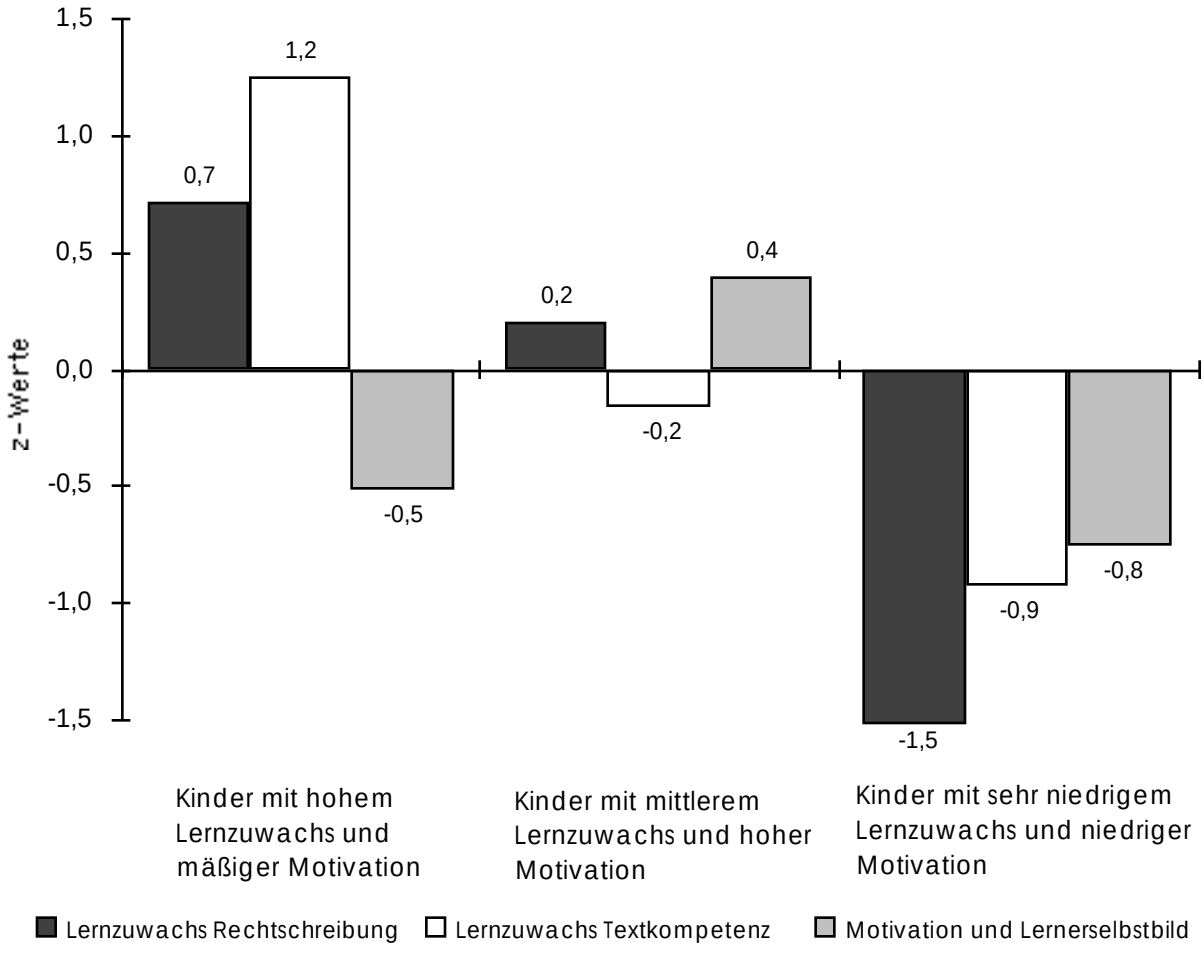
Die beiden Variablen, die den Förderunterricht kennzeichnen, weisen darüber hinaus verschiedene signifikante Partialkorrelationen mit anderen schulischen Variablen auf. Die Variable „Konzept des Förderunterrichts“ weist die höchste Partialkorrelation mit der Variable „klassenübergreifende Schulbedingungen“ auf; dies erklärt sich u.a. aus der Rolle der Schriftsprachberater, die in der Regel in mehreren Klassen tätig sind und auch über ihre Initiativen in Konferenzen und schulinternen Fortbildungsveranstaltungen die klassenübergreifenden Bedingungen in der Schule beeinflussen. Die zahlenmäßig zweitengste Partialkorrelation überhaupt ergibt sich zwischen den Variablen „Kooperation von Klassen- und Förderlehrerin“ und „Struktur des Klassenunterrichts“. Diese beiden Variablen bedingen sich demnach in der hier operationalisierten Weise in hohem Maße; d.h., je mehr Projekte und eigenständige Arbeitsphasen der Unterricht aufweist, desto intensiver ist die Kooperation zwischen den Lehrkräften. Dies erscheint plausibel, denn die Kooperation zweier Lehrkräfte erleichtert die Durchführung von Projekten, während eine projektorientierte Öffnung des Unterrichts wiederum die Kooperation erleichtert. Ein direkter Zusammenhang dieser Variablen mit dem Lernerfolg ergibt sich jedoch nicht.

7.2 Merkmale lernerfolgreicher Schüler

Nachdem die bisherige Analyse ergab, dass der Lernerfolg aller Schüler – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – sowohl mit individuellen Merkmalen (Lernerpersönlichkeit) als auch mit Unterrichtsmerkmalen zusammenhängt, sollen im Folgenden diese Bedingungsvariablen für den Lernerfolg analysiert werden. Um die Relevanz der verschiedenen schülerbezogenen Variablen für den Lernerfolg zu analysieren, sollen Gruppen von Schülern mit unterschiedlichem Lernerfolg verglichen werden. Um zu prüfen, ob sich innerhalb der Gesamtstichprobe verschiedene Lernergruppen ausmachen lassen, die sich hinsichtlich der Lernerfolgskriterien qualitativ unterscheiden, wurde für die Gruppenbildung nicht mit Hilfe der Werte der Faktorenanalyse aus den drei Lernerfolgsvariablen durchgeführt. Denn in der Faktorenanalyse ergibt sich mit diesen drei Variablen zwar nur ein einziger Faktor, jedoch wird damit lediglich 47,8 Prozent der gemeinsamen Varianz aufgeklärt. Daher erscheint es für die Beschreibung verschiedener Typen von Lernern sinnvoller, die Gruppierung mit Hilfe eines Verfahrens vorzunehmen, das in der Lage ist, die Stichprobe nach dem Verhältnis der einzelnen Variablen zueinander zu klassifizieren. Daher wurde zur Herausbildung von Vergleichsgruppen unterschiedlich erfolgreich lernender

Kinder in der Gesamtstichprobe eine Clusteranalyse mit den drei Lernerfolgsvariablen „Lernzuwachs in der Rechtschreibung“, „Lernzuwachs im Textschreiben“ sowie „Motivation und Selbstbild als Lerner“ durchgeführt. Die Ergebnisse der Clusteranalyse[161] ergeben drei gut interpretierbare Cluster, die sich nach den z-Werten der Kriteriumsvariablen (siehe Abbildung 7.2.1) folgendermaßen beschreiben lassen:

Abbildung 7.2.1: Gruppen unterschiedlich lernerfolgreicher Schüler (Ergebnisse der Clusteranalyse)



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)

[161] Es wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach der sog. WARD-Methode durchgeführt, die zur Cluster-Bildung das Kriterium eines möglichst geringen Anstiegs der Summe der Abweichungsquadrate innerhalb der Cluster zugrundelegt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 1994; Bortz 1993).

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)

Die drei Lernerfolgsgruppen lassen sich weiter differenzieren, wenn man die Entwicklung ihrer Durchschnittswerte in den schriftsprachlichen Leistungen sowie in weiteren Variablen, die für die Gesamtstichprobe vorliegen, in Tabelle 7.2.2 betrachtet.

Die Vergleiche der Gruppen hinsichtlich der Leistungsentwicklung ergeben für die verschiedenen Fähigkeitsbereiche unterschiedliche Trends:

Die mittleren *Rechtschreibleistungen* der Kinder mit hohem Lernzuwachs liegen in der ersten Klasse zunächst unterhalb derjenigen der Gruppe mit mittlerem Lernzuwachs, jedoch liegen die Leistungen beider Gruppen bereits zu diesem frühen Zeitpunkt deutlich über den Werten der Gruppe der Kinder mit geringem Lernzuwachs. Erst ab dem zweiten Schuljahr überholen die Kinder mit hohem Lernerfolg die mittlere Gruppe in der Rechtschreibleistung, und der Abstand zwischen den beiden Gruppen sowie gegenüber der dritten Gruppe wird kontinuierlich größer. In Klasse 4 erreicht die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen den Gruppen immerhin mehr als zwei Standardabweichungen.

Die Entwicklung der Mittelwertunterschiede hinsichtlich der *Textkompetenz* ergibt einen ähnlichen Trend: deutliche Unterschiede bestehen von Anfang an zwischen der Gruppe der Kinder mit geringem Lernerfolg und den übrigen Kindern, und ab Klasse 2 werden auch die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit höherem Lernerfolg größer, und wegen der abnehmenden Streuung der Werte in der Gesamtstichprobe nimmt auch hier die Effektstärke der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen mit der Zeit zu.

Die Tatsache, dass auch die mittleren Bewertungen für die *Bildgestaltung* bei den Bild- und Textaufgaben von Anfang an deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen markieren, die Gruppenunterschiede jedoch mit den Schuljahren nicht zunehmen, zeigt, dass sich die Lernerfolgsgruppen auch hinsichtlich nicht-schriftsprachlicher Fähigkeiten unterscheiden. Dies deutet bereits darauf hin, dass die Unterschiede im Lernerfolg offenbar auch mit generellen Fähigkeitsunterschieden zusammenhängen.

Dieser Befund wird durch deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich des *Sozialfaktor*s bestätigt. Die Gruppe der Kinder mit hohem Lernerfolg stammt im Durchschnitt aus einem deutlich günstigeren soziokulturellen Umfeld als die Gruppe der Kinder mit mittlerem Lernerfolg und insbesondere die Gruppe mit niedrigem Lernerfolg. Dies entspricht den Ergebnissen der Korrelationsanalyse, die einen deutlichen Zusammenhang zwischen soziokulturellem

Umfeld und Lernerpersönlichkeit und (indirekt) dem Lernerfolg erbrachte (siehe Abschnitt 7.1).

Tabelle 7.2.2: Leistungsentwicklung und Lernmotivation bei Schülern mit unterschiedlichem Lernerfolg

	Lernerfolgsgruppe						
	1 Lernzuwachs hoch, Motivation mäßig		2 Lernzuwachs mittelgroß Motivation hoch		3 Lernzuwachs niedrig Motivation niedrig		Effekt-
Variable	M	s	M	s	M	s	stärke
Rechtschreibung							
LB 1: Lernbeobachtung Nov. Kl. 1	15,6	7,0	17,1	6,7	11,4	5,7	0,83
LB 2: Lernbeobachtung Febr. Kl. 1	20,2	7,4	22,0	6,5	15,4	6,8	0,94
HSP 1: Graphemtreffer Kl. 1	45,7	10,0	45,5	8,2	38,4	12,4	0,71
HSP 2: Graphemtreffer Kl. 2	131,0	11,4	126,5	12,2	113,7	20,1	1,06
HSP 3: Graphemtreffer Kl. 3	179,6	9,7	169,7	10,9	153,3	18,8	1,70
HSP 4/5: Graphemtreffer Kl. 4	266,3	6,9	255,9	7,8	234,0	9,1	2,09
Bildgestaltung (1)							
Bildbewertung Kl. 1 („Fell“)	3,02	0,96	2,84	0,97	2,51	0,94	0,53
Bildbewertung Kl. 2 („Koffer“)	3,08	0,90	2,76	0,86	2,60	0,94	0,54
Bildbewertung Kl. 3 („Phantasie“)	2,87	0,92	2,59	0,87	2,27	0,77	0,68
Bildbewertung Kl. 4 („Senecio“)	2,84	0,95	2,45	0,90	2,22	0,84	0,49
Textkompetenz (1)							
Textbewertung Kl. 1 („Fell“)	2,97	1,02	2,88	0,99	2,39	0,92	0,57
Textbewertung Kl. 2 („Koffer“)	3,54	0,92	2,84	0,74	2,37	0,79	1,36
Textbewertung Kl. 3 („Phantasie“)	3,59	0,82	2,68	0,69	1,95	0,54	1,95
Textbewertung Kl. 4 („Senecio“)	3,85	0,75	2,59	0,83	1,87	0,64	2,06
Motivation und Lernerselbstbild							
Schülerselbstporträt Kl. 2	0,13	0,20	0,33	0,28	0,08	0,18	0,93
Schülerselbstporträt Kl. 3	0,14	0,22	0,34	0,27	0,08	0,17	0,96
Schülerselbstporträt Kl. 4	0,18	0,27	0,33	0,29	0,10	0,18	0,82
sozio-kulturelles Umfeld	0,17	0,88	0,06	0,88	-0,41	0,96	0,64
Ausländeranteil	27 %		31 %		33 %		0,13
Anteil Mädchen	53 %		53 %		34 %		0,38
Anzahl	259 (18,3 %)		883 (62,5 %)		271(19,2 %)		1413

(1) kombinierte Bild- und Textaufgabe (siehe Anhang A5)

Hinsichtlich des *Ausländeranteil*s ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lernerfolgsgruppen. Da der Lernerfolg nicht durch die absolute Höhe der schriftsprachlichen Leistungen, sondern durch den spezifischen Leistungszuwachs definiert wird, ergibt sich kein Zusammenhang mit der Muttersprache: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind in allen Lernerfolgsgruppen annähernd gleich stark vertreten.

Ein deutlicher Unterschied ergibt sich bei der *Geschlechterverteilung* in den Lernerfolgsgruppen; der Anteil der Mädchen ist in den erfolgreicher lernenden Gruppen mit je 53 Prozent deut-

lich höher als in der Gruppe mit geringem Lernerfolg (34 Prozent). Wie in vielen anderen Untersuchungen zum Lernen in der Schule ergibt sich auch hier ein deutlicher Zusammenhang zwischen Lernversagen und Geschlecht.

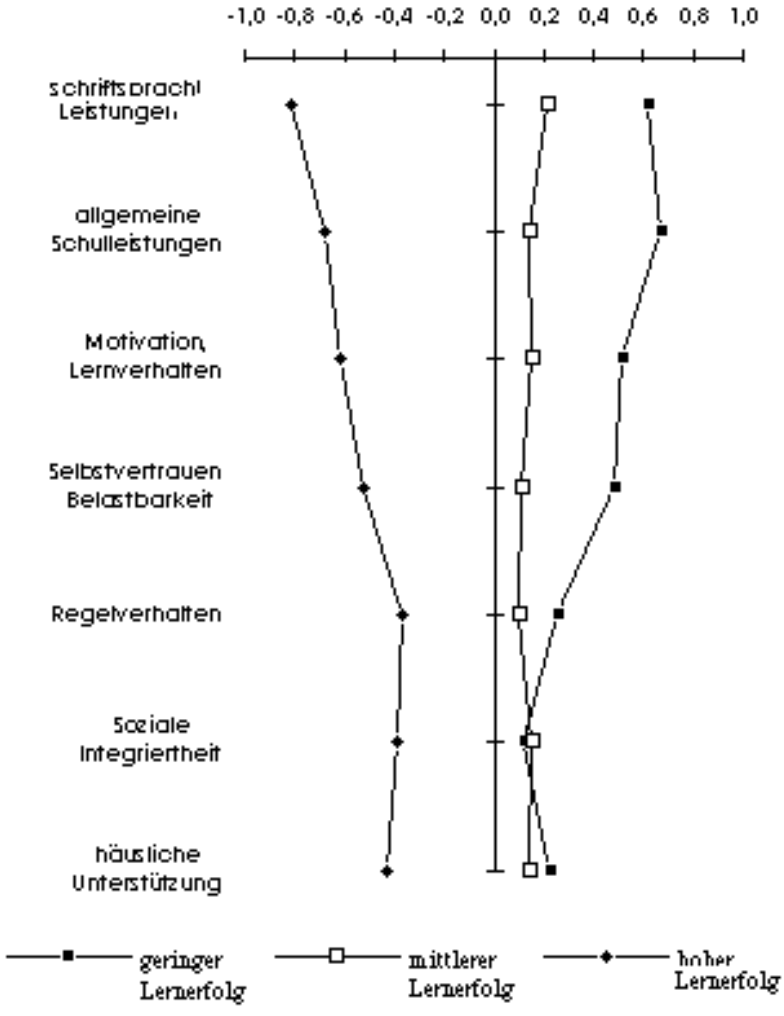
Die mittleren Gruppenwerte für die *Motivation* im Lesen und Schreiben und das schulische *Lernerselbstbild* ergeben einen anderen Trend als die Leistungsvariablen: Nicht die Kinder mit hohem Lernzuwachs zeigen die höchsten Motivationswerte, sondern die Kinder mit mittlerem Lernzuwachs schreiben sich selbst im Mittel deutlich höhere Motivationswerte als die beiden anderen Gruppen zu. Die Abstände zu den beiden Gruppen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg sind fast gleich hoch, und die Mittelwertunterschiede bleiben in den drei Schuljahren, in denen diese Selbsteinschätzungen der Kinder erhoben wurden, etwa gleich groß. Dieses auf den ersten Blick überraschende Ergebnis widerspricht der Annahme, dass hoher Lernzuwachs in der Schule sich gleichzeitig auch in einer hohen Motivation niederschlägt, wie sie im Schülerselbstporträt zum Ausdruck kommt (Lesen und Schreiben bzw. Deutsch als Lieblingsfach und als Bereich hoher Fähigkeiten). Anstelle einer linearen *Beziehung zwischen Lernzuwachs und Motivation* deutet sich eher eine umgekehrt u-förmige Beziehung (parabolischer Zusammenhang) an: Kinder mit mittlerem Lernzuwachs zeigen die höchsten Werte für Motivation und Selbstbild, während sich für Kinder mit hohem und niedrigem Lernzuwachs im Durchschnitt geringere Werte ergeben. Eine mögliche Erklärung für diese widersprüchliche Beziehung zwischen Lernerfolg und Motivation besteht darin, dass der schulische Unterricht für die Kinder mit mittlerem Leistungsniveau bzw. mittlerem Lerntempo das höchste Ausmaß an Passung aufweist, während die Gruppen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg tendenziell entweder unterfordert oder überfordert werden, so dass ihre Lernmotivation in der Schule geringer ausfällt.

Einschätzungen durch die Klassenlehrer

Eine weitere Differenzierung der Persönlichkeitsmerkmale von Kindern der verschiedenen Lernerfolgsgruppen ermöglicht ein Vergleich der Einschätzungen der Lernermerkmale durch die Klassenlehrer, die unabhängig von der Erhebung der Leistungsergebnisse erfolgte. Abbildung 7.2.3 zeigt die mittleren Werte der Lehrereinschätzungen für die drei Lernerfolgsgruppen, die der Teilstichprobe der Schüler (n = 218) entnommen wurden, für die diese Einschätzungen vorgenommen worden waren (siehe Kapitel 5.2). Die Einteilung der Lernerfolgsgruppen erfolgte gemäß denselben Kriterien, die sich aus der Clusteranalyse in der Gesamtstichprobe ergeben.

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 7.2.3 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.

Abbildung 7.2.3: 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 deutlich günstigere Werte auf als die beiden übrigen Gruppen. Dies trifft neben den schriftsprachlichen und allgemeinen Leistungen auch besonders auf den Bereich Motivation[162] und Lernverhalten sowie auf den Bereich Selbstvertrauen und psychische Belastbarkeit zu. Weniger

[162] Unterschiede hinsichtlich der Werteverteilung bei der Variable „Motivation“ unter den Lernerfolgsgruppen, die sich nach der Selbsteinschätzung der Kinder und der Fremdeinschätzung durch die Klassenlehrer ergeben, sind neben der verschiedenen Beurteilungsquellen auch auf verschiedenartige Operationalisierungen zurückzuführen: Die Kinder äußern sich zu der Frage, ob Lesen und Schreiben bzw. Deutsch ihr Lieblingsfach oder ihre Lieblingsbeschäftigung sei (zugespitzte Fragestellung), dagegen schätzen die Klassenlehrer allgemein die Motivation der Kinder zum Erwerb der Schriftsprache ein.

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, Fähigkeitsattribuierung) 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.

7.3 Merkmale lernförderlicher Klassen

Für die folgende *Analyse des Lernerfolgs auf Klassenebene* wird als *Kriteriumsvariable* die *Rechtschreibleistung* herangezogen, da diese in allen Klassen über die gesamte Dauer der Untersuchung erhoben wurde, während die aufwendigere Erfassung der Textkompetenz nur in einer Teilstichprobe durchgehend erfolgte.

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).[163] Da es bei der Untersuchung lernwirksamer Faktoren

[163] Berücksichtigt wurden folgende vier Lernphasen: Mitte bis Ende Klasse 1 sowie die drei Schuljahre von Klasse 2 bis 4. Die Operationalisierung des individuellen Lernerfolgs im Rechtschreiben ist im Abschnitt 1.4.2.2 beschrieben.

des (Förder-) Unterrichts um den Einfluss solcher Bedingungen und Merkmale des Unterrichts auf den Lernzuwachs geht, die durch die Lehrkräfte veränderbar sind, wurde der Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf den Lernerfolg (siehe Abschnitt 2.5, Tabelle 2.5.2) berücksichtigt. Dazu wurde der zu erwartende mittlere Lernzuwachs mit Hilfe des Sozialfaktors geschätzt. Die Differenz zwischen dem tatsächlich ermittelten und dem regressionsanalytisch zu erwartenden Lernzuwachs in der Klasse stellt den *vom Einfluss des Sozialfaktors bereinigten Lernzuwachs* dar. Dies ist das Kriterium für den *Unterrichtserfolg*.

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. Obwohl dies zur Folge hat, dass sich die Werte beider Gruppen im mittleren Bereich berühren und Gruppenunterschiede dadurch weniger scharf in Erscheinung treten, 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.

7.3.1 Leistung, Motivation und Lernerfolg

Wie aus den Angaben zum Gruppenvergleich bezüglich der Leistungs- und Motivationsvariablen[164] in Tabelle 7.3.1.1 hervorgeht, unterscheiden sich die Klassen mit niedriger und hoher Lernförderlichkeit gegen Mitte und Ende des ersten Schuljahres nicht signifikant in der mittleren Rechtschreibleistung. Dagegen sind die Leistungsunterschiede ab Klasse 2 hochsignifikant. Der Unterschied in den mittleren Klassenleistungen wird im Laufe der Zeit größer und steigt auf eine beachtliche Größe: in der vierten Klasse beträgt die Effektstärke zwischen den Gruppen mit 1,01 eine Standardabweichung. Deutlich sind auch die Unterschiede bei den Streuungen der Klassenmittelwerte innerhalb der Gruppen: Bei den Klassen mit hoher Lernförderlichkeit verringert sich die Streuung der Leistungen, während sich diese bei den übrigen Klassen vergrößert. Der Unterschied im Lernzuwachs der Kinder mit schwacher Rechtschreibung entspricht sogar das 1,43-fache der Standardabweichung.

[164] Zur Erläuterung der Variablen siehe Abschnitt 1.4.2.2.

Tabelle 7.3.1.1: Rechtschreibleistung, Textkompetenz und Motivation in mehr oder weniger „lernförderlichen“ Klassen

klassenbezogene Merkmale	Lernförderlichkeit der Klasse gering		hoch		Signifikanz	Effektstärke
	M	s	M	s	(1)	(2)
Rechtschreibleistung (alle Schüler)						
• LB 2 Schreiben Mitte Kl. 1	20,2	3,95	21,15	3,81	.41	0,24
• HSP 1 Graphemtreffer Klasse 1E	43,35	4,47	43,98	4,57	.46	0,14
• HSP 2 Graphemtreffer Klasse 2	121,5	7,8	126,0	6,9	**.003**	0,58
• HSP 3 Graphemtreffer Klasse 3	167,9	10,4	175,6	6,5	**.001**	0,97
• HSP 4/5 Graphemtreffer Kl. 4	251,2	10,5	259,8	6,4	**.001**	1,01
Mittlerer Lernzuwachs der LRS-Schüler (z-Werte)	-0,50	0,61	0,66	0,52	**.001**	1,43
Textkompetenz (alle Schüler)						
• TK 1 Textgestaltung Klasse 1	2,60	0,55	2,63	0,46	.72	0,06
• TK 2 Textgestaltung Klasse 2	2,76	0,43	2,88	0,48	.18	0,26
• TK 3 Textgestaltung Klasse 3	2,54	0,40	2,80	0,51	**.01**	0,55
• TK 4 Textgestaltung Klasse 4	2,46	0,43	2,70	0,43	**.04**	0,54
Mittlerer Lernzuwachs aller Schüler im Textschreiben	-0,09	0,85	0,29	0,82	**.04**	0,44
Motivation und Fähigkeitsselbstbild (alle Schüler)						
• Motivation und Selbstbild Klasse 2	0,25	0,07	0,26	0,10	.80	0,08
• Motivation und Selbstbild Klasse 3	0,25	0,08	0,25	0,08	.98	0,05
• Motivation und Selbstbild Klasse 4	0,27	0,07	0,27	0,08	.95	0,04
Anzahl Klassen	33		33			

(1) Signifikanzniveau = Wahrscheinlichkeit für die Zufälligkeit des Mittelwertsunterschied ($p < .10$: fraglich signifikant; $p < .05$: signifikant; $p < .01$: sehr signifikant)

(2) Effektstärke = Mittelwertdifferenz, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Stichproben; ein Wert < 0,15 bedeutet: schwacher Effekt, ein Wert > 0,35 bedeutet: starker Effekt

Bei der mittleren Textleistung ergibt sich in der ersten Klasse ebenfalls kein Unterschied zwischen den Gruppen, jedoch erzielen die Schüler der lernförderlichen Klasse in den folgenden Schuljahren im Verhältnis zu den weniger lernförderlichen Klassen bessere Textbewertungen, so dass der mittlere Lernzuwachs im Textschreiben signifikant höher ausfällt.

Bezüglich des in den Autorenporträts der Schüler geäußerten Motivations- und Fähigkeitsselbstbilds ergeben sich vom zweiten bis zum vierten Schuljahr keine Unterschiede. Damit bestätigt die hier auf Klassenebene vorgenommene Auswertung der Schülerbselbstbeschreibungen für den Schriftspracherwerb in der Grundschule die in früheren Untersuchung belegte Annahme nicht, nach der sich das Fähigkeitsselbstbild infolge der kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen (zunehmende Veridikalität) im Laufe der Schuljahre stärker am eigenen Leistungsniveau orientiert (vgl. van Aken, Helmke & Schneider 1997; Pekrun 1997).

- Vergleich mit den Ergebnissen der Voruntersuchung

Ein Vergleich der Rechtschreibergebnisse im vierten Schuljahr mit den entsprechenden Ergebnissen der PLUS-Voruntersuchung von 1993/94 (siehe May 1994c) kann zeigen, inwieweit sich im Zusammenhang mit dem PLUS in Hamburg die Rechtschreibleistungen verändert haben. Allerdings wäre ein direkter Vergleich zwischen den 190 im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung erfassten Hamburger Viertklassen und den aktuell untersuchten Klassen nicht angemessen. Um herauszufinden, ob seit 1993 Veränderungen in den Rechtschreibleistungen zu beobachten sind, müssen die Vergleichsstichproben dieselbe Grundgesamtheit repräsentieren. Deshalb muss ein echter Leistungsvergleich die abweichende Zusammensetzung der aktuell untersuchten Stichprobe berücksichtigen, in der Schulen aus sozialen Brennpunktgebieten überproportional vertreten sind (vgl. Kapitel 2.1). Als Bezugsgrößen sind daher nicht die Ergebnisse aller Hamburger Schulen heranzuziehen, sondern nur die früher in denselben Schulen der aktuell untersuchten Klassen ermittelten Rechtschreibleistungen.[165] Die in der Voruntersuchung ermittelten Leistungswerte dieser Referenzschulen (M = 251,3, s = 9,4) lagen deutlich unter der damals in ganz Hamburg ermittelten Durchschnittsleistung (M = 255,4, s = 9,3). Tabelle 7.3.1.2 zeigt die früheren Ergebnisse in den Referenzschulen und die aktuellen Ergebnisse der untersuchten Klassen in diesen Schulen.

Der Vergleich der früheren Leistungen in den Schulen der aktuell untersuchten Klassen mit dem heutigen Leistungsniveau fällt insgesamt positiv aus: Der heutige Mittelwert von 255,4 liegt deutlich über dem entsprechenden Mittelwert von 251,3 aus dem Schuljahr 1993/94. Dies ist ein klarer Beleg dafür, dass in den untersuchten Schulen während der Laufzeit des PLUS die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen gestiegen sind.

Ein Vergleich der beiden Teilstichproben mit Klassen unterschiedlicher Lernförderlichkeit zeigt allerdings, dass dieser Zuwachs überwiegend auf die lernförderlichen Klassen zurückgeht. Während sich die früheren Rechtschreibleistungen in den Schulen beider Teilstichproben nicht signifikant voneinander unterschieden (Mittelwerte 251,0 bzw. 251,6), fällt der Vergleich zwischen den früheren und aktuellen Mittelwerten in den beiden Teilstichproben deutlich unterschiedlich aus: In der Gruppe der Klassen mit hoher Lernförderlichkeit wird der frühere Schulvergleichswert weit übertroffen (im Mittel aktuell 259,8 gegenüber früher 251,6), während die weniger lernerfolgreichen Klassen mit ihren aktuellen Durchschnittswerten auf demselben Leistungsniveau liegen wie die früheren Werte (M = 251,2 bzw. 251,0). Die Gruppe der lernerfolgreichen Klassen übertrifft in ihrem aktuellen Mittelwert sogar noch den bei der PLUS-Voruntersuchung gefundenen Gesamtmittelwert von 255,0 Graphemtreffern (Standardabweichung: 9,3)

---

165 Dieser zeitversetzte Leistungsvergleich birgt im Einzelfall die Unsicherheit, inwieweit die Lehr- und Lernbedingungen der jeweiligen Klassen tatsächlich vergleichbar sind. So könnte sich beispielsweise im Laufe der fünf Jahre in den Schulen die soziale Zusammensetzung oder die organisatorischen Bedingungen geändert haben. Angesichts der Stichprobengröße von 66 Klassen kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sich leistungsbegünstigende und -behindernde Faktoren in den Vergleichsstichproben zufällig verteilen bzw. ausgleichen.

für ganz Hamburg, obwohl die soziale Zusammensetzung der aktuellen Teilstichprobe wesentlich schwieriger ist als die Hamburger Grundgesamtheit.

Tabelle 7.3.1.2: Rechtschreibleistungen in den vierten Klassen (1999) im Vergleich zur Voruntersuchung von 1993 (1)

	alle Schulen		Lernförderlichkeit der Klasse gering		hoch		Effekt-stärke
	M	s	M	s	M	s	(2)
(a) Rechtschreibleistungen in der HSP 4/5: Anzahl richtiger Grapheme							
• frühere Rechtschreibleistung in den Referenzschulen (PLUS-Voruntersuchung 1993)	251,3	9,4	251,2	8,9	251,6	9,4	0,05
• aktuelle Rechtschreibleistung der untersuchten Klassen aus diesen Referenzschulen (1998/99)	255,4	8,5	251,2	10,5	259,8	6,4	1,01
(b) Anteil der Kinder mit LRS (Kriterium: HSP 4/5 GT ≤ 233)							
• früherer Anteil der Kinder mit LRS in den Referenzschulen (Voruntersuchung 1993)	18,0	16,3	17,7	15,8	17,1	16,2	-0,03
• aktueller Anteil der Kinder mit LRS in den untersuchten Klassen (1998/99)	12,0	13,2	18,6	15,0	5,0	5,7	-1,03
Anzahl Klassen	66		33		33		

(1) Rechtschreibleistungen in der HSP 4/5: Anzahl richtiger Grapheme

(2) Effektstärke = Mittelwertdifferenz, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Stichproben; ein Wert < 0,15 bedeutet: schwacher Effekt, ein Wert > 0,35 bedeutet: starker Effekt

Dieser Befund zeigt, dass die Rechtschreibleistungen in den untersuchten Schulen insgesamt deutlich gestiegen sind und dass insbesondere in den lernförderlichen Klassen die Leistungen im Durchschnitt gegenüber den früheren Ausgangswerten wesentlich gesteigert werden konnten. Entsprach die mittlere Leistung von 251,3 Graphemtreffern in den Referenzschulen im Schuljahr 1993/94 dem bundesweiten Prozentrang 24, so entspricht sie in den aktuell untersuchten Klassen derselben Schulen heute dem Prozentrang 29. Und in den Klassen mit hoher Lernförderlichkeit konnte die Durchschnittsleistung auf einen Prozentrang 36 gesteigert werden.

Ebenso deutlich fällt das Ergebnis aus, wenn zum Vergleich die Anteile der Kinder herangezogen werden, die nach dem in der Voruntersuchung von 1993 aufgestellten Kriterium (weniger als 234 Graphemtreffer in der HSP 4/5; das entspricht dem Prozentrang 8 in der bundesdeutschen Bezugsgruppe) als *rechtschreibschwach* gelten. Der Anteil dieser Kinder betrug in den Referenzschulen 1993 insgesamt 18,0 Prozent. Bei der aktuellen Untersuchung beträgt dieser Anteil in den Klassen dieser Schulen nur noch 12,0 Prozent; dies bedeutet eine Reduzierung um ein Drittel. Dieser deutliche Rückgang des Gesamtanteils ist jedoch wiederum hauptsächlich den Schulen mit lernförderlichen Bedingungen zuzurechnen: Während sich der Anteil der LRS-Kinder in den Klassen mit geringer Lernförderlichkeit sogar geringfügig erhöhte (1993/94:

17,7 Prozent; 1998/99: 18,6 Prozent), sank der Anteil leistungsschwacher Kinder in der Gruppe der lernförderlichen Klassen in der untersuchten Zeitspanne von 17,1 auf 5,0 Prozent. Diese beträchtliche Reduzierung auf weniger als ein Drittel deutet an, welche Größenordnung unter lernförderlichen Bedingungen erreichbar zu sein scheint.

7.3.2 Klassenübergreifende Bedingungen in der Schule

Tabelle 7.3.2 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs unterschiedlich lernförderlicher Klassen im Hinblick auf soziokulturelle Umgebungsbedingungen sowie klassenübergreifende Merkmale der Schulen. [166]

Tabelle 7.3.2: Klassenübergreifende Bedingungen in der Schule von mehr oder weniger „lernförderlichen" Klassen

klassenbezogene Merkmale	Lernförderlichkeit der Klasse gering M	gering s	hoch M	hoch s	Signifikanz	Effektstärke
(a) schulische Umfeldbedingungen						
• Sozialindex (LAU 1995 und Schulaufsicht 1993)	-0,03	0,94	-0,04	0,92	.95	-0,01
• Rechtschreibniveau der Schule (May 1994)	251,4	8,9	251,2	9,5	.92	-0,02
• Anzahl der Förderstunden der Schule (SL 1996)	21,7	10,2	21,5	11,7	.95	-0,02
(b) schulische Aktivitäten zur schriftsprachlichen Förderung						
• Kooperation zwischen SL und SB(1)	3,05	1,08	3,26	0,87	.36	0,21
• Fortbildung und Projekte in der Schule(2)	0,48	0,37	0,43	0,37	.50	-0,14
• Elternaktivitäten in der Schule(3)	0,31	0,33	0,19	0,31	**.07**	**-0,38**
(c) Einstellungen im Lehrerkollegium						
• Einstellungsveränderungen gegenüber neuen Inhalten und Methoden im Anfangsunterricht	2,90	0,96	3,04	0,89	.47	0,15
• Akzeptanz der Projektziele (Prävention, Integration, Kooperation) im Kollegium	86,0	11,94	74,3	18,68	**.002**	**-0,70**

(1) Vorbereitung von Konferenzen, Durchführung von Lese- und Schreibprojekten, Organisation der PLUS-Förderstunden, Kooperation bei schulinterner Lehrerfortbildung (Quelle: FB SL und FB SB)

(2) Projekte, Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen (Quelle: FB SL)

(3) Elternabende und Elternrat-Aktivitäten (Quelle: FB SL)

Infolge der Auspartialisierung des Einflusses der soziokulturellen Milieubedingungen auf den Lernzuwachs ergeben sich zwischen beiden Gruppen keine Unterschiede hinsichtlich der Bedingungen des schulischen Umfelds. Ebenfalls gleich sind in beiden Gruppen die Mittelwerte der im Rahmen der Voruntersuchung des PLUS (May 1994c) erhobenen Rechtschreibleistungen sowie die Anzahl der Förderstunden in den Schulen. Ein relevanter *Einfluss der Umgebungsbe-*

166 Zur Erläuterung der Variablen siehe Kapitel 2.1 und 2.2.

dingungen der Schule auf die Lernförderlichkeit der Klassen kann damit als *ausgeschlossen* angenommen werden.

Im Bereich der schulischen Aktivitäten zur schriftsprachlichen Förderung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Kooperation zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern sowie bezüglich der Fortbildung und Projekte in der Schule. Dagegen ergeben sich nach Angaben der Schulleiter in den lernförderlichen Klassen tendenziell *weniger Elternaktivitäten* in der Schule. Da die Unterstützung des schulischen Lernens durch die Eltern im Allgemeinen als eine wirksame Förderung des Lernerfolgs der Kinder gilt (siehe Kapitel 2.2.1.4), erscheint dieses auf den ersten Blick paradoxe Ergebnis nur erklärlich, wenn die von den Schulleitern eingeschätzten Elternaktivitäten zum größeren Teil nicht lernwirksam werden und möglicherweise sogar von der lernwirksamen Förderung in den Klassen ablenken (vgl. Abschnitt 2.2.4).

Bei den Variablen zur Erfassung von *Einstellungen im Lehrerkollegium* der Schule ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Einstellungsveränderungen gegenüber neuen Inhalten und Methoden im Anfangsunterricht. Das bedeutet, dass neue Ansätze zum Lese- und Schreibunterricht und zur Förderung des eigenaktiven Lernens der Kinder in beiden Gruppen gleichermaßen bekannt und ähnlich bewertet werden. Deutliche Unterschiede ergeben sich jedoch zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Einschätzungen der Schulleitungen zur Akzeptanz der Projektziele (Prävention, Integration, Kooperation) im Kollegium. Hier wird die Einstellung der Kollegien in den Schulen von den Schulleitern deutlich reservierter gegenüber den Zielen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ eingeschätzt. Wie die Detailauswertung dieses Einstellungsbereiches zeigt, betrifft dies nicht die Einstellung zur Prävention, sondern ausschließlich die Projektidee „*kooperativer Unterricht*“ (Effektstärke: 0,65) und vor allem das Ziel „*integrative Förderung*“ (Effektstärke: 0,79), die in den Kollegien der lernförderlichen Klassen hochsignifikant weniger häufig unterstützt werden (vgl. Abschnitt 2.2.3).

7.3.3 Bedingungen des Klassenunterrichts

7.3.3.1 Strukturmerkmale des Klassenunterrichts

Tabelle 7.3.3.1 zeigt die mittleren Werte in den Vergleichsgruppen für die Strukturmerkmale des Klassenunterrichts im Lesen und Schreiben.[167]

Gegenüber der bivariaten Analyse des Zusammenhangs einzelner Strukturmerkmalen des Unterrichts und Lernerfolg (siehe Abschnitt 4.2.2.4.1) ergeben sich unter Kontrolle des sozialen

[167] Wegen der Bedeutung der didaktischen Maßnahmen für den gesamten Unterricht in der Grundschule werden die einzelnen Variablen in der gleichen Detailliertheit aufgeführt wie in Abschnitt 4.1.6 (siehe dort zu weiteren Einzelheiten).

Einflusses auf den Lernerfolg einige abweichende Ergebnisse. Diese Unterschiede betreffen die Lehrgangsmethoden im Anfangsunterricht (*Einsatz einer Fibel* und Lehrgang „*Lesen durch Schreiben*"), die mit dem Lernzuwachs rechtschreibschwacher Kinder signifikant positiv (Fibel) bzw. negativ (Lesen durch Schreiben) korrelieren, bei denen sich zwischen den Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit jedoch keine signifikanten Unterschiede zeigen. Dies bestätigt die Ergebnisse der Voruntersuchung zum PLUS (May 1994c), bei der sich die Entscheidung für oder gegen den Einsatz einer Fibel als irrelevant für die Unterscheidung von Schulklassen hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit erwies.

Tabelle 7.3.3.1.: Bedingungen und Merkmale des Klassenunterrichts in mehr oder weniger „lernförderlichen" Klassen

	Lernförderlichkeit der Klasse					
	gering		hoch		Signi-	Effekt-
(a) strukturelle Merkmale des Klassenunterrichts	M	s	M	s	fikanz	stärke
Lehrgang im Anfangsunterricht						
• Verwendung einer Fibel(1)	0,67	0,47	0,75	0,44	.49	0,17
• Lehrgang „Lesen durch Schreiben"(1)	0,52	0,51	0,43	0,50	.42	-0,19
Leseunterricht						
• Lesezeit im Unterricht(2)	24,5	12,7	23,3	10,5	.53	-0,10
• Anzahl Leseprojekte(2)	3,36	1,11	3,69	1,02	**.10**	**0,32**
Rechtschreiblehrgang						
• Rechtschreiblehrgang in Klasse 1(1)	0,00	0,00	0,22	0,44	**.10**	**0,69**
• Rechtschreiblehrgang in Klasse 2 bis 4(1)	0,74	0,41	0,74	0,41	.99	0,00
Rechtschreibgrundwortschatz						
• Rechtschreibgrundwortschatz in Klasse 1(1)	0,56	0,53	0,56	0,53	1,00	0,00
• Rechtschreibgrundwortschatz in Klasse 2 bis 4(1)	0,60	0,41	0,63	0,43	.66	0,08
Wörterbuch						
• Wörterbuch in Klasse 1 oder 2(1)	0,54	0,47	0,58	0,49	.98	0,09
• Wörterbuch ab Klasse 3(1)	0,92	0,38	0,90	0,31	.73	-0,05
Dauer des Schreibens im Unterricht: Kl. 1 bis 4	4,45	1,64	4,56	1,50	.75	0,07
• freies Schreiben/ Aufsätze Klasse 1	2,39	1,89	1,14	0,72	**.01**	**-0,87**
• vorgegebene Schreibaufgaben Klasse 1(3)	1,79	0,58	0,54	1,85	.88	0,03
• Verhältnis vorgegebenes/freies Schreiben Klasse 1	0,75	0,30	1,62	0,94	**.04**	**0,63**
• freies Schreiben/ Aufsätze Klasse 2 bis 4	1,39	0,66	1,44	0,72	.89	0,03
• vorgegebene Schreibaufgaben Klasse 2 bis 4(3)	0,76	0,46	0,74	0,48	.76	-0,05
• Verhältnis vorgegebenes/freies Schreiben Klasse 2-4	0,61	0,51	0,66	0,46	.58	0,12
Anzahl verschiedener Schreibprojekte(2)	1,48	0,99	1,84	0,97	**.09**	**0,36**
(b) Arbeits- und Sozialverhalten der Klasse	3,88	0,75	3,76	0,78	.50	-0,16

(1) Das Item wurde als sog. Dummy-Variable kodiert: 1 = ja, 0 = nein
(2) Durchschnittswert der Angaben der Klassenlehrer für die Klassen 1 bis 4
(3) vorgegebene Schreibaufgaben = Diktate, Lückentexte, Abschreiben

Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ergeben sich bei den Fragen, die sich auf die Einführung eines Rechtschreibgrundwortschatzes in Klasse 1 oder die Verwendung von Wörter-

büchern beziehen; beide weisen jedoch signifikante Korrelationswerte mit dem Lernerfolg auf. Dies weist auf die Abhängigkeit der Lernwirksamkeit dieser Maßnahmen vom soziokulturellen Kontext des Unterrichts hin: In Klassen mit günstigerem Sozialfaktor lassen sich solche didaktischen Mittel offenbar leichter einsetzen und wirken dann entsprechend lernförderlich.

Die gezielte Förderung des Rechtschreibens mit Hilfe eines speziellen *Rechtschreiblehrgangs bereits in Klasse 1* findet in 22 Prozent der lernförderlichen Klassen statt, in der Gruppe der wenig lernförderlichen Klassen kommt dies nicht vor. Dieses Merkmal erweist sich demnach auch unabhängig vom sozialen Kontext als tendenziell lernförderlich. Dagegen ergibt sich beim Anteil der Klassen, die in höheren Schuljahren einen Rechtschreiblehrgang einsetzen, kein bedeutsamer Unterschied.

Während sich bei der Dauer des Lesens im Unterricht – vermutlich wegen der geringen Zuverlässigkeit bei deren Schätzung durch die Lehrer – auch beim Vergleich der Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit keine signifikanten Differenzen ergeben, zeigen sich bei der Dauer des Schreibens die gleichen differentiellen Hinweise wie bei der bivariaten Korrelation der einzelnen Merkmale mit dem Lernerfolg (siehe Tabelle 3.1.2.3).

Das zeitliche Verhältnis von Schreibaufgaben, die von der Lehrerin vorgegeben werden, zu den freien Schreibaufgaben wird in lernförderlichen Klassen deutlich *stärker zugunsten der lehrergesteuerten Aufgaben bestimmt*. Vermutlich wird ein Teil der Kinder im ersten Schuljahr von freien Aufgabenstellungen zum Schreiben (z.B. eigene Geschichten zu einem Bild aufschreiben) überfordert, und dies führt zu einer Beeinträchtigung oder Verzögerung des Lernprozesses. In den höheren Klassen ergibt sich diesbezüglich wiederum kein Unterschied. Dies belegt, dass den von der Lehrerin ausgehenden Steuerimpulsen und Hilfen in den früheren Phasen des Lernprozesses und insbesondere im Hinblick auf die Kinder mit Lernschwierigkeiten ein hoher Stellenwert für den Lernerfolg zukommt.

Bei den Durchschnittswerten für die Anzahl verschiedener *Lese- und Schreibprojekte* ergeben sich tendenziell signifikant höhere Werte in der Gruppe der lernförderlichen Klassen. Dies bestätigt ebenfalls das gleichlautende Ergebnis der Voruntersuchung zum PLUS, bei der diese Merkmale sich als trennscharf zwischen unterschiedlich lernförderlichen Viertklassen erwiesen (siehe May 1994c, S. 118ff).

Beim *Arbeits- und Sozialverhalten* der Klasse ergeben sich nach den Einschätzungen der Klassenlehrer keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

7.3.3.2 Lehrerpersönlichkeit

Tabelle 7.3.3.2 zeigt die Mittelwertvergleiche zwischen den Angaben der Lehrer in lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen zu ihren Unterrichtszielen und ihrem Unterrichtsstil sowie zum Dienstalter.

Tabelle 7.3.3.2: Unterrichtsziele und Unterrichtsstil der Lehrerin in mehr oder weniger „lernförderlichen" Klassen

	Lernförderlichkeit der Klasse					
	gering		hoch		Signi-	Effekt-
	M	s	M	s	fikanz	stärke
Dienstalter der Klassenlehrerin	18,01	11,16	18,45	8,61	.86	0,04
Unterrichtsziele der KL(1)						
• spezifische Fertigkeiten entwickeln	7,02	2,06	6,86	1,92	.75	-0,08
• Motivation stärken	3,60	2,40	3,22	1,80	.48	-0,18
• allgemeine Fähigkeiten fördern	7,19	1,74	7,70	1,44	.21	0,31
Ausgewogenheit der Zielbereiche(2)	151,9	64,7	149,7	60,6	.89	-0,03
Unterrichtsstil						
• Orientierung auf den Unterrichtsablauf	3,23	0,73	3,60	0,69	**.04**	**0,51**
• Aufmerksamkeit für die Kinderäußerungen	4,08	0,67	3,90	0,72	.30	-0,26
Ausgewogenheit des Unterrichtsstils(3)	0,79	1,20	0,33	0,54	**.06**	**-0,47**
Intensität des Unterrichtsverhaltens(4)	3,66	0,52	3,75	0,59	.49	0,16

(1) Gewicht der Ziele, bestimmt durch den Mittelwert der (umkodierten) Rangplätze für die Einzelziele

(2) Produkt der Mittelwerte für die Zielebereiche: kleinerer Wert bedeutet mehr Ausgewogenheit

(3) Summe der Abweichungsquadrate vom gemeinsamen Mittelwert: kleinerer Wert bedeutet mehr Ausgewogenheit

(4) Mittelwert der Skalenwerte „Orientierung auf den Unterrichtsablauf" und „Aufmerksamkeit für die Kinderäußerungen"

Wie bereits bei der bivariaten Korrelationsanalyse (siehe Abschnitt 4.1.6) ergeben sich auch beim Klassenvergleich unter Kontrolle des Sozialfaktors weniger Unterschiede hinsichtlich der Frage, *was* die Lehrer gemäß ihren Zielangaben im Unterricht anstreben, sondern vielmehr hinsichtlich der Frage, *wie* sie ihren Unterricht führen: Weder bei den einzelnen Bereichen der Unterrichtsziele noch beim Grad der Ausgewogenheit der Zielbereiche ergeben sich substantielle Hinweise auf Unterschiede zwischen lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen. Dagegen zeigen sich differentielle Unterschiede bei den Angaben zum Unterrichtsstil: Lehrer aus lernförderlichen Klassen schätzen ihren Unterrichtsstil deutlich *stärker am Unterrichtsablauf orientiert* und etwas weniger kindorientiert ein, und zudem erscheint ihr *Unterrichtsstil mehr ausgewogen,* indem sie sich in ihrem Verhalten sowohl am Unterrichtsablauf orientieren als auch den Kindern Aufmerksamkeit schenken. Diese Art des Lehrstils, der sich bereits in der Korrelationsanalyse als relevant für den Lernerfolg erwies, scheint für die Lernförderlichkeit des Unterrichts in hohem Maße bedeutsam zu sein.

Wie schon bei der Voruntersuchung zeigt sich auch bei der aktuellen Längsschnittuntersuchung, dass zwischen dem Dienstalter der Lehrerin und der Lernförderlichkeit des Unterrichts kein Zusammenhang besteht.

7.3.3.3 Prozessmerkmale des Unterrichts

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf den in Kapitel 5 beschriebenen Unterrichtsbeobachtungen. Im Unterschied zu den schriftlichen Einschätzungen der Lehrer, die sich auf die Wahrnehmung der Unterrichtsprozesse in einem längeren Zeitraum stützen, bilden die Beobachtungsergebnisse eine Art Momentaufnahme des Unterrichts. Gegenüber der in Kapitel 5 dargestellten Prozessanalyse, die sich auf verschiedene Formen des Klassen- und Förderunterrichts bezieht, werden hier wegen der Vergleichbarkeit mit den Befragungsergebnissen alle Formen des Unterrichts zusammengenommen. Als weiterer Unterschied ist das abweichende Erfolgskriterium zu beachten: Während in Kapitel 5 der Lernzuwachs sowohl für alle Kinder in der Klasse als auch gesondert für die Förderkinder bestimmt wurde, werden für die Bestimmung der Lernförderlichkeit der Klassen an dieser Stelle beide Kriterien für den Lernzuwachs zusammengenommen. Dadurch ergeben sich einige zahlenmäßige Unterschiede zu den in Kapitel 5 behandelten Ergebnissen, die jedoch die hauptsächlichen Ergebnistrends nicht berühren.

Da die Werte in Tabelle 7.3.3.3 die Lernergebnisse für die ganze Klasse und für die Förderkinder gemeinsam darstellen, fallen die Differenzierungen hinsichtlich der Wirkung des Unterrichts für lernschwache Kinder teilweise fort. Dennoch bestätigt auch die gemeinsame Analyse die Befunde, die die Bedeutung der effektiven Lernzeit sowie der strukturierenden Hilfen – insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten – unterstreichen.

Die zeitliche Struktur der *Lehrer- und Schüleraktivitäten* lässt deutliche Unterschiede zwischen Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit erkennen: In lernförderlichen Klassen sind die Lehreraktivitäten häufiger auf die Schüler bezogen, und die Schüler interagieren häufiger untereinander anstelle der Einzelarbeit; vor allem fallen die nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten in lernförderlichen Klassen deutlich geringer aus.

Das *Unterrichtsverhalten der Klassenlehrerin* wird von Beobachtern als *stärker am Unterrichtsablauf orientiert* wahrgenommen. Sie wendet sich weniger den einzelnen Kindern in der Klasse zu – es sei denn, diese brauchen ebenso wie die Förderkinder gezielte Hilfen. Daher fällt die Zuwendung der Klassenlehrerin zu den Förderkindern in lernförderlichen Klassen signifikant intensiver aus.

Die *Förderlehrer in lernförderlichen Klassen* zeigen keine höheres Ausmaß an Orientierung am Unterrichtsablauf, da sie sich eher an einzelnen Kindern orientieren und für diese auch ein höheres Ausmaß an Aufmerksamkeit zeigen.

Das *Lern- und Arbeitsverhalten* der Schüler wird von geschulten Beobachtern in *lernförderlichen Klassen* ebenso als günstiger beurteilt wie das soziale Klima in der Klasse. Beim Lernverhalten der Förderkinder ergaben sich jedoch keine erkennbaren Unterschiede zwischen den Klassen der verschiedenen Gruppen.

Tabelle 7.3.3.3: Beobachtete Prozessmerkmale des Unterrichts in mehr oder weniger „lernförderlichen" Klassen

Unterrichtsbeobachtungen(1)	Lernförderlichkeit der Klasse gering		hoch		Signifikanz	Effektstärke
	M	s	M	s		
Lehrer- und Schüleraktivitäten						
• Lehreraktivitäten: ohne direkte Interaktion mit Kindern	0,05	1,00	-0,05	1,02	.53	-0,10
• Lehrer-Schüler-Interaktionen: unterrichtsbezogen	-0,16	0,93	0,01	0,96	.26	0,18
• Schüleraktivitäten: ohne direkte Interaktion	0,07	0,95	0,01	1,01	.67	-0,06
• Schüler-Schüler-Interaktionen (unterrichtsbezogen)	-0,07	0,82	0,11	1,17	.27	0,18
• nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten	0,25	1,21	-0,18	0,79	**.008**	**-0,41**
Verhalten der Klassenlehrerin (KL)						
• Lehrerverhalten am Unterrichtsablauf orientiert (KL)	-0,09	0,93	0,23	1,05	**.05**	**0,32**
• Aufmerksamkeit für Abläufe in der Klasse	-0,19	0,99	0,05	1,06	.20	0,23
• Zuwendung an einzelne Kinder in der Klasse (alle)	0,10	0,95	-0,24	0,93	**.03**	**-0,35**
• Zuwendung der KL an Förderkinder	-0,21	0,90	0,23	1,16	**.01**	**0,42**
Verhalten der Förderlehrerin (KL)						
• Lehrerverhalten am Unterrichtsablauf orientiert (FL)	0,06	0,98	-0,04	0,91	.62	-0,11
• Aufmerksamkeit der FL für die Förderkinder	-0,30	0,85	0,28	0,68	**.01**	**0,60**
• Zuwendung der FL an Förderkinder	-0,12	0,98	0,08	1,08	.42	0,20
Verhalten der Klasse insgesamt						
• Lern- und Arbeitsverhalten (alle Kinder)	-0,19	1,04	0,08	0,96	**.10**	**0,27**
• Soziales Klima in der Klasse	-0,19	0,97	0,09	1,05	**.09**	**0,27**
• Lehrstofforientierung/ Disziplin	-0,13	1,04	0,02	1,00	.35	0,15
Lern- und Arbeitsverhalten (Förderkinder)	0,02	0,99	0,08	1,01	.70	0,06

(1) Die in der Tabelle verwendeten Zahlenwerte stellen Faktorwerte von Faktoren dar, die mehrere Einzelvariablen zusammenfassen (siehe ausführlicher Abschnitt 5.3.1).

7.3.4 Förderunterricht

7.3.4.1 Strukturmerkmale des Förderunterrichts

Tabelle 7.3.4.1 zeigt die Vergleiche zwischen Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit hinsichtlich der strukturellen Merkmale des Förderunterrichts, denen die Angaben der Klassenlehrer und Schriftsprachberater zugrunde liegen.

Tabelle 7.3.4.1: Strukturmerkmale des Förderunterrichts in mehr oder weniger „lernförderlichen“ Klassen

	Lernförderlichkeit der Klasse					
	gering		hoch		Signi-	Effekt-
	M	s	M	s	fikanz	stärke
Anzahl und Verteilung der Förderstunden						
Anzahl Förderstunden Kl. 1 bis 4	1,95	0,81	1,30	0,97	**.02**	**-0,52**
Frühförderung 1: Anteil Förderstunden in Kl. 1(1)	1,25	0,40	1,33	0,57	.70	0,16
Förderperson						
Anteil der Förderstunden durch KL(2)	0,45	0,58	0,51	0,65	.64	0,10
Anteil der Förderstunden durch SB(2)	0,61	0,40	0,62	0,45	.92	0,02
Anteil der Förderstunden durch andere FL(2)	0,35	0,39	0,32	0,43	.75	-0,07
Anzahl verschiedener Förderlehrer in der Klasse (ohne KL)	0,46	0,35	0,32	0,27	**.02**	**-0,44**
Förderform: Anteil interner Förderung(3)	0,84	0,47	0,69	0,57	.16	-0,29
Festlegung der Förderkinder(4)	0,45	0,45	0,61	0,42	.17	0,36

(1) Anzahl der Förderstunden in Klasse 1, geteilt durch den Mittelwert der Förderstunden in Klasse 1 bis 4
(2) Anteil der durch die genannte Person erteilten Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden
(3) Anteil der durch Förderlehrer erteilten internen Förderstunden an der Gesamtzahl der Förderstunden
(4) Als Dummy-Variable kodiert: 1 = ja; 0 = nein

Die negative Korrelation zwischen der nach Lehrerangabe verfügbaren *Zahl der Förderstunden* in der Klasse und Lernerfolg (vgl. Abschnitt 4.2.2.4.1) wird auch durch den Mittelwertvergleich zwischen den Klassengruppen unter Kontrolle des Sozialeinflusses auf den Lernzuwachs bestätigt: Lernförderlichen Klassen stehen demnach weniger Förderstunden zur Verfügung. Dies besagt selbstverständlich nicht, dass Förderstunden überflüssig wären. Vielmehr ist dies ein empirischer Beleg für die Annahme, dass die Verfügbarkeit über eine höhere Anzahl von Förderstunden offenbar die Tendenz verstärkt, dass ein Teil der Förderstunden nicht lernwirksam genutzt werden.

Ein Effekt der Konzentration der Förderstunden in der ersten Klasse lässt sich anhand der Zahlenangaben in den beiden Gruppen unterschiedlich lernförderlicher Klassen – anders als bei der bivariaten Korrelationsanalyse – nicht feststellen. In beiden Gruppen zeigt sich mit den Faktoren 1,25 bzw. 1,33 eine erkennbare Präferenz für die Klassenstufe 1. Möglicherweise ist die Zahl der in den lernförderlichen Klassen verfügbaren Förderstunden (im Mittel: 1,42 Wochenstunden) für eine noch mehr ausgeprägte Staffelung der Stunden nach Schuljahren zu gering.

Hinsichtlich der Lehrerperson, die den Förderunterricht durchführt, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen mit hoher bzw. geringer Lernförderlichkeit. Jedoch ergibt ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine *möglichst geringe Zahl verschiedener Förderpersonen* in der Klasse tätig sein sollten, um die Lernförderlichkeit zu gewährleisten.

Bei der Förderform unterschreiten die Unterschiede zwischen den Gruppen ebenfalls die Signifikanzgrenze wie bei der Frage, ob die Förderung auf eine festgelegte Gruppe von Kindern oder auf eine wechselnde Auswahl von Kindern ausrichtet. Demnach stellt die Förderform, für

die sich bei der bivariaten Korrelationsanalyse ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil interner Förderstunden und dem Lernzuwachs ergab (siehe Abschnitt 4.2.4.1), unter Kontrolle des Sozialfaktors keine differentielle Variable für die Lernförderlichkeit dar. Lernförderlichkeit lässt sich demnach unter verschiedenartigen äußeren Förderbedingungen herstellen.

Der Befund, dass der Zusammenhang zwischen organisatorischen Förderbedingungen und Lernerfolg relativ gering ist, wird auch durch die Ergebnisse der *schülerbezogenen Analyse* (siehe Abschnitt 6.3.4) bestätigt. Der Vergleich der äußeren Förderbedingungen von zwei Gruppen förderbedürftiger Schüler, die während der Zeit ihrer Förderung einen hohen bzw. niedrigen Lernzuwachs im Rechtschreibtest aufweisen, ergibt keine oder nur schwache Effekte: Der Umfang der inner- und außerschulischen Fördermaßnahmen (Stundenzahl) erwies sich ebenso wenig trennscharf zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Lernzuwachs wie die Sozialform (Einzel- oder Gruppenförderung) oder der Ort (innerhalb oder außerhalb der Klasse) der Förderung (vgl. Tabelle 4.2.3.4.4). Nach den empirischen Ergebnissen lässt sich keine organisatorische Vorzugsform für die Förderung begründen. Vielmehr sprechen die Befunde für einen großen Spielraum bei der organisatorischen Gestaltung lernförderlichen Förderunterrichts.

7.3.4.2 Lehrereinstellungen zum Förderunterricht

Tabelle 7.3.4.2 zeigt die Vergleiche zwischen Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit hinsichtlich der von Klassenlehrern und Förderlehrern geäußerten Einstellungen zum Förderunterricht. Die Angaben beider Lehrergruppen wurden zusammengenommen, da sich in den betreffenden Klassen, in denen die Einschätzungen beider Kooperationspartner vorlagen, keine erheblichen Unterschiede der Antworttendenzen ergaben.

Im Unterschied zur bivariaten Korrelationsanalyse, die für die Variablen „Ausgewogenheit der Zielbereiche im Förderunterricht“ und „Übereinstimmung der Lehrkräfte bei den Zielen“ signifikante Zusammenhänge mit dem Lernzuwachs in der Klasse erbrachte, ergeben sich beim Vergleich der Klassen mit unterschiedlicher Lernförderlichkeit unter Kontrolle des Sozialfaktors keine statistisch bedeutsamen Mittelwertdifferenzen. Dies hängt vermutlich mit dem erheblich stärkeren Gewicht des Klassenunterrichts für die Realisierung des Lernfortschritts zusammen, während der Förderunterricht angesichts der insgesamt geringen Stundenzahl einen relativ geringen Einfluss auf die Lernförderlichkeit in der Klasse hat.

Tabelle 7.3.4.2: Lehrereinstellungen zum Förderunterricht in mehr oder weniger „lernförderlichen“ Klassen

	Lernförderlichkeit der Klasse					
	gering		hoch		Signi-	Effekt-
	M	s	M	s	fikanz	stärke
Ziele für den Förderunterricht(1)						
• spezifische Fertigkeiten trainieren	5,82	1,56	5,38	1,86	.26	-0,26
• Lernstrategien und Konzentration fördern	5,72	1,44	5,68	1,73	.91	-0,03
• Motivation und Selbstvertrauen stärken	4,71	1,15	5,10	1,22	.16	0,33
Ausgewogenheit der Zielbereiche(2)	-143,7	29,2	-138,4	38,4	.29	0,16
Übereinstimmung der Lehrkräfte bei den Zielen(2)	-90,6	68,8	-63,0	49,4	.25	0,44
Präferenz interner/ externer Förderung(3)						
Bevorzugung integrativer Förderung durch KL	0,55	0,23	0,47	0,26	.21	-0,33
Bevorzugung integrativer Förderung durch FL	0,37	0,07	0,41	0,09	.10	0,50

(1) Gewicht der Ziele, bestimmt durch den Mittelwert der (umkodierten) Rangplätze für die Einzelziele

(2) Summe der quadrierten Abweichungen der Einzelwerte für die Förderziele vom gemeinsamen Durchschnitt: kleinere Werte bedeuten eine höhere Übereinstimmung.

(3) Mittlere Bewertung der Argumente für die integrative Förderung, geteilt durch den Mittelwert aller Bewertungen zur Form des Förderunterrichts (siehe Abschnitt 4.2.2.2)

7.3.4.3 Kooperation von Klassen- und Förderlehrern

Tabelle 7.3.4.3 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs unterschiedlich lernförderlicher Klassen im Hinblick auf das Ausmaß und die inhaltliche Ausrichtung der Kooperation von Klassen- und Förderlehrern sowie ihrer persönlichen Bewertung der Kooperationsbeziehung. Da sich bei den meisten Einzelmerkmalen der Kooperation weder aus Sicht der Klassenlehrer noch aus Sicht der Schriftsprachberater signifikante Unterschiede ergaben, wurden die Angaben beider Gruppen zu gemeinsamen Werten vereinigt und die Einzelmerkmale zu übergreifenden Merkmalsbereichen zusammengefasst (siehe ausführlicher Abschnitt 3.3).

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche ergeben beim Vergleich der Werte für die Intensität und das Klima der Arbeitsbeziehungen sowie für das Ausmaß der kooperativen Gestaltung Förderung einen leichten Trend in die Richtung, dass Klassen- und Förderlehrer in lernförderlichen Klassen etwas weniger intensiv kooperieren. Deutlicher zeigt sich in diesen Klassen eine *stärkere Abgrenzung der Aufgabenbereiche der Kooperationspartner*. Es kann angenommen werden, dass die stärkere Betonung der spezifischen Aufgaben von Klassen- und Förderlehrern die pädagogische Wirksamkeit der Partner gegenüber den Lernenden erhöht, während ein Verzicht auf Abgrenzung der unterschiedlichen Rollen eher eine dysfunktionale Vermischung der Tätigkeiten führt.

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit ergeben sich zwischen beiden Klassengruppen keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 7.3.4.3: Kooperation von Klassen- und Förderlehrerin in mehr oder weniger „lernförderlichen“ Klassen

Einschätzungen von Klassenlehrern und Schriftsprachberatern[1]	Lernförderlichkeit der Klasse gering M	gering s	hoch M	hoch s	Signifikanz	Effektstärke
• Intensität und Klima der Arbeitsbeziehungen[2]	3,52	0,70	3,24	0,85	.20	-0,36
• kooperative Gestaltung der Förderung	4,10	0,91	3,73	1,11	.19	-0,37
• Kooperation im Klassenunterricht[2]	3,00	1,21	2,96	1,12	.90	-0,03
• Abgrenzung der Aufgabenbereiche	3,80	1,13	4,30	0,84	**.06**	**0,48**
• Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	4,52	0,85	4,34	0,94	.53	-0,20

(1) Die Einschätzungen von KL und FL zur Kooperation wurden zusammengefasst (siehe Abschnitt 3.3.6).
(2) Faktorwert aus mehreren Einzelitems des betreffenden Faktors (siehe ebd.).

7.4 Was zeichnet lernförderliche Klassen aus?

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. 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 Ergebnisse der Gruppenvergleiche lassen sich die Merkmale lernförderlicher Klassen im Kontrast zu den übrigen Klassen folgendermaßen zusammenfassen[168]:

- 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 Fortbil-

[168] Bei der Interpretation der Ergebnisse des Gruppenvergleichs sollte noch einmal betont werden, dass die Hervorhebung von Unterschieden zwischen den Klassen mit hoher bzw. niedriger Lernförderlichkeit in Form der differenziellen 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. Der hohe Einfluss solcher als selbstverständlich angesehenen Voraussetzungen erscheint nicht als differenzierendes Merkmal lernförderlicher Klassen. Der fehlende Unterschied hinsichtlich solcher Merkmale zwischen den Klassen besagt demnach, dass alle Klassen diese Bedingung hinreichend realisieren.

dung 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 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. Einflussreicher 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 unmittelbar interaktive Prozesse (z.B. Vortrag, Einzelarbeit) zurücktreten. Die Lehrerin verhält sich direkter instruierend, 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 personenabhängigen 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 drei generelle Trends an:

(1) 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 muss sich – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen.

(2) 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.

(3) Die Befunde konvergieren in der Feststellung, dass es „viele Wege“ zum Lernerfolg gibt und dass es für die Unterscheidung zwischen den Klassen hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit offenbar weniger darauf ankommt, wer oder was im Unterricht etwas tut, sondern entscheidend ist vor allem, wie es geschieht. Es geht – wie fast immer bei der Herausbildung von Expertentum, nicht so sehr um das *know that*, sondern um das *know how*.[169]

[169] Siehe dazu die instruktive Abhandlung von Dreyfus & Dreyfus (1986) über die Herausbildung des Expertentums, die in May (1995c) auf das Rechtschreiblernen übertragen wurde.

8 Zusammenfassung und Resümee

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich am Beispiel des Schriftspracherwerbs in der Grundschule mit der Frage, unter welchen Bedingungen Kinder in der Schule besser lernen können und wie das Lernversagen eingeschränkt werden kann. Zu diesem Zweck werden verschiedene Ebenen der schulischen Wirkungsfaktoren hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernerfolg der Kinder analysiert und in einen Zusammenhang gebracht.

Der Bericht hat das Ziel, sowohl eine aktuelle Bestandsaufnahme des schriftsprachlichen Unterrichts zu leisten als auch die nach dem Stand der Forschung wichtigsten Faktoren des schulischen Unterrichts empirisch zu überprüfen. Dabei wird neben dem Klassenunterricht auch der schulische Förderunterricht in verschiedenen Formen (integrativ und extern) und darüber hinaus auch die neuartige Förderform „Außerunterrichtliche Lernhilfen“ (AUL) einbezogen. Zur Einschätzung der Effektivität der Förderung lernschwacher Kinder im Klassen- und/oder im Förderunterricht wurden umfangreiche Daten aus mehreren Quellen (Schulleiter, Klassenlehrer, Schriftsprachberater, Schüler und AUL-Therapeuten) mit verschiedenartigen Methoden (schriftliche und mündliche Befragungen, Beobachtungen, Selbsteinschätzungen, Testergebnisse und Produktbeurteilungen) erhoben.

Durch die Bezugnahme auf die Ergebnisse der im Schuljahr 1993/94 durchgeführten Voruntersuchung zum PLUS werden einige Veränderungen des Grundschulunterrichts unmittelbar sichtbar, dazu gehört auch der direkte Vergleich der gegenwärtigen Leistungen der Kinder am Ende der Grundschule mit den früheren Leistungen.

Grundlage für die Analyse bilden diejenigen Grundschulklassen, in denen schrittweise das landesweite Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) eingeführt wurde. Diesem Projekt wurde das ehrgeizige Ziel vorangestellt, einen wirksamen Beitrag zur Verminderung des Lese-Rechtschreibversagens in den Schulen zu leisten. Der vorliegende Bericht stellt die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation des PLUS durch die Wissenschaftliche Begleitung (WiB) vor, soweit sie sich auf die Veränderungen in den Schulen beziehen. Der Auftrag für die WiB betraf darüber hinaus auch die Felder Konzeptentwicklung, Lehrerfortbildung und Praxisumsetzung der Prinzipien des PLUS, über die bereits früher berichtet wurde.[170]Im Folgenden sollen die Hauptergebnisse noch einmal thesenartig zusammengefasst werden, um die Diskussion um die Weiterentwicklung der Ideen zur Verbesserung des Unterrichts und seiner Erforschung anzuregen.

[170] Siehe die Liste der bisher vorgelegten WiB-Berichte im Anhang.

8.1 Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS

Das PLUS wurde entsprechend den Vorgaben schrittweise im Laufe von fünf Jahren realisiert und ist jetzt flächendeckend installiert. Dazu gehört u.a., dass fast alle Hamburger Grundschulen mit Schriftsprachberatern ausgestattet sind und ihre Tätigkeit in den Schulen aufgenommen haben. Das PLUS wird in den Schulen insgesamt überwiegend positiv angenommen und ist in den meisten Schulen bereits fest in den Schulalltag integriert.

Die als „neue Rolle im System Schule“ eingeführten Schriftsprachberater gestalten ihre Tätigkeit in den einzelnen Schulen unterschiedlich. Die überwiegende Mehrzahl sieht ihre Rolle in Übereinstimmung mit den Konzeptvorgaben (80 Prozent Förderung, 20 Prozent Beratung und Fortbildung) als „kooperative Förderlehrerin“, die darüber hinaus teilweise auch klassenübergreifende beratende und fortbildende Aufgaben wahrnimmt. Bei der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberatern dominiert eindeutig die *Organisation der Förderstunden*, die für die ganze Schule koordiniert werden müssen; die Kooperation bei weiteren klassenübergreifenden Aktivitäten ist dagegen vergleichsweise selten.

Nach den Befragungsergebnissen wurden die klassenübergreifenden Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens in den Schulen (v.a. Konferenzen, schulinterne Fortbildung und Projekte) gegenüber der Voruntersuchung (1993/94) gesteigert; allerdings ist die systematische Einbeziehung der Eltern noch immer ein „Stiefkind“.

Das Ziel der „Prävention“ wird allgemein akzeptiert, den Grundprinzipien „Integration“ und „Kooperation“ steht etwa ein Drittel der Lehrer skeptisch gegenüber. Die praktischen Realisierungsmöglichkeiten werden mit der Zeit zuversichtlicher beurteilt; das Bewußtsein für Lesen und Schreiben in den Kollegien ist gestiegen.

Der Zusammenhang zwischen klassenübergreifenden Aktivitäten und Einstellungsveränderungen im Kollegium auf der einen Seite und dem Lernerfolg in der Klasse fällt allerdings geringer als die entsprechenden Zusammenhänge mit den Bedingungsfaktoren des sozio-kulturellen Umfelds und des Unterrichts in der Klasse. Merkmale des „Schulklimas“ können demnach nur mittelbar über die Stärkung der Kompetenzen und der Motivation der Lehrkräfte für ihre Tätigkeit in der Klasse wirken.

Im Zuge der Einführung des PLUS in den Schulen fanden einige sichtbare Veränderungen des schriftsprachlichen Unterrichts in den Grundschulen statt, die allerdings teilweise auch unabhängig von der unmittelbaren Einbeziehung der Klassen und Schulen in das PLUS geschehen. So ging im Berichtszeitraum seit der Voruntersuchung z.B. der Einsatz der Fibel im Anfangsunterricht deutlich zurück, während sich gleichzeitig die Zahl der Projekte im Lesen und Schreiben erhöhte. Anhand der Vergleiche zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberater lässt sich dabei teilweise ein unmittelbarer Einfluss des PLUS bzw. der Schriftsprachberater auf die Veränderungen des Grundschulunterrichts feststellen. Dazu gehören nicht nur einzelne Merk-

male, wie z.B. die Steigerung der methodischen Vielfalt, die sich u.a. an variantenreicheren Überprüfungsmethoden des Leistungsstands ablesen lässt. Dazu gehört insgesamt auch eine stärkere Orientierung auf projektartiges und freieres Arbeiten im Unterricht. Hier werden auch Einflüsse der Fortbildung für die Schriftsprachberater sichtbar, in der deutliche Akzente in Richtung auf Vielfalt der Lehr-Lern-Methoden gesetzt werden. Allerdings werden solche Veränderungen nach den bisherigen Evaluationsergebnissen in den Klassen nicht immer lerneffektiv umgesetzt.

Der direkte Leistungsvergleich am Ende der Grundschule zwischen den aktuell untersuchten Klassen und den Klassen derselben Schulen, die im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung untersucht wurden, weist insgesamt einen deutlichen Erfolg des Projekts aus: Im Vergleich zu den Referenzergebnissen konnten die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in den Klassen deutlich gesteigert und der Anteil rechtschreibschwacher Kinder um etwa ein Drittel vermindert werden. Damit konnte mit dem PLUS gezeigt werden, dass es möglich ist, auch in der Alltagsrealität sozial belasteter Großstadtregionen die Lernergebnisse in den Klassen und insbesondere bei den Kindern mit Lernschwierigkeiten deutlich zu steigern. Die Tatsache, dass in der Gruppe der lernerfolgreichen Klassen die Erfolge noch ungleich höher sind und dass es dort gelungen ist, den Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Untersuchungszeitraum auf nur noch ein Drittel des früheren Anteils zu reduzieren, weist auf das erhebliche Potenzial in den Schulen für die Erhöhung der Lernwirksamkeit hin.

8.2 Bedingungsfaktoren für Lernerfolg in der Grundschule

Aus der Analyse der Zusammenhänge zwischen wesentlichen Lehr- und Lernbedingungen in der Schule und dem Lernerfolg der Kinder lassen sich einige generelle Schlussfolgerungen ableiten, die über die konkreten Bedingungen des PLUS hinaus reichen und vermutlich auf den Grundschulunterricht insgesamt verallgemeinert werden können, so weit dieser auf den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten zielt.

• Klassenunterricht und Rolle der Klassenlehrerin

Im Gesamtzusammenhang der auf den Lernerfolg der Klasse wirkenden Merkmale hat das Verhalten der Klassenlehrerin allein schon wegen der zeitlichen Unterschiede in der Präsenz in der Klasse einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler als das Verhalten der Förderlehrer, denen nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen. Eine Veränderung des Unterrichts und die Erhöhung der Lernförderung in der Klasse kann daher nicht ohne die Klassenlehrerin gelingen; die Rolle der Förderlehrerin muss sich – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen.

Hinsichtlich der methodischen Bedingungen des Klassenunterrichts ergeben sich relativ wenige Unterschiede zwischen Klassen mit hohem und niedrigem Lernerfolg. 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. Einflussreicher 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. In lernförderlichen Klassen wird die Lerntätigkeit der Kinder im ersten Schuljahr stärker durch die Lehrerin und ihre Vorgaben strukturiert.

Die Rolle der Lehrerin bei der Unterrichtsgestaltung wird durch die Vergleiche hinsichtlich der Prozessmerkmale des Unterrichts unterstrichen: In den lernförderlichen Klassen wird mehr Unterrichtszeit effektiv zum Lernen verwendet, die Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern dominieren stärker, während nicht unmittelbar interaktive Prozesse (z.B. Vortrag, Einzelarbeit) zurücktreten. Die Lehrerin instruiert direkter, schenkt der Klasse mehr Aufmerksamkeit und differenziert ihre Zuwendung an die Kinder (weniger an einzelne Kinder, jedoch gezielt an leistungsschwache Kinder). Zudem zeigen die Kinder in lernförderlichen Klassen ein eher angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten, und das soziale Klima in der Klasse erscheint Beobachtern besser.

- Förderunterricht: integrativ oder extern?

Entsprechend dem PLUS-Konzept wurden die Förderstunden stärker in den Anfangsklassen konzentriert und dadurch organisatorisch das Prinzip der Prävention realisiert. Diese frühe Platzierung der Fördermaßnahmen erweist sich nach den Evaluationsergebnissen auch als lernwirksam.

Während im ersten Schuljahr der Förderunterricht meist in Form integrativer Betreuung der Kinder im Klassenunterricht bzw. gemeinsamen Teamteachings durchgeführt wird, geht der Anteil des internen Förderunterrichts im Laufe der Grundschulzeit deutlich zurück und die externe Förderung dominiert mit der Zeit immer stärker. Differentielle Gründe auf Seiten der Kinder (z.B. Problemprofile) für die Wahl einer der Förderformen lassen sich indes nicht erkennen.

Der Ausfall von Förderstunden ist nach Angaben der Schulleiter etwas geringer als in den früheren vierten Klassen nach den Erhebungen der Voruntersuchung. Die ermittelte „Trefferquote“ bei der Schülerauswahl für die Förderung liegt jedoch ebenso niedrig wie in der Voruntersuchung. Die in vielen Klassen übliche Praxis der flexiblen Auswahl von Kindern für die Förde-

rung birgt danach auch das Risiko einer Zerstreuung der Ressourcen zu Ungunsten der förderbedürftigen Schüler.

Es ergibt sich ein signifikanter, jedoch negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Förderstunden in der Klasse und dem Fördererfolg. Dies legt die Annahme nahe, dass die Verfügbarkeit über eine höhere Anzahl von Förderstunden eine Tendenz verstärkt, einen Teil der Förderstunden nicht lernwirksam zu nutzen. Der Fördererfolg in den Klassen ist zudem eher größer, wenn die Zahl der Förderpersonen kleiner ist. Und beim Vergleich des Lernerfolgs bei externer und interner Förderung ergibt sich eine Tendenz zugunsten der externen Förderung.

Auch beim Förderunterricht scheinen die strukturellen Bedingungen jedoch weniger bedeutungsvoll für den Lernerfolg zu sein als die personabhängigen Gestaltungsmerkmale: So widmen die Förderlehrer in lernförderlichen Klassen den rechtschreibschwachen Kindern mehr Aufmerksamkeit.

- Außerunterrichtliche Lernhilfen

Im Rahmen des PLUS-Konzepts wurde mit den sog. Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) eine neuartige Form der Förderung eingeführt. Damit soll versucht werden, die Vorzüge des schulischen Förderunterrichts (z.B. Einbindung in den gesamten Unterricht) mit denen der außerschulischen Förderung (z.B. spezifisches Expertenwissen) zu verbinden. Da es sich um eine noch zu erprobende Form handelt, wurde dieses Förderangebot bisher nur an wenigen Schulstandorten eingerichtet. Dadurch wird die Vergleichbarkeit der Evaluationsergebnisse mit den Ergebnissen der schulischen Förderung erschwert. Zudem konnte bisher nur bei einem relativ kleinen Teil der in der AUL betreuten Schüler die Lernentwicklung mit Hilfe objektiver Verfahren untersucht werden. Dennoch belegen die bisherigen Ergebnisse, dass die Form der Förderung eine wirksame Hilfe für Kinder mit ausgedehnten und anhaltenden Lernschwierigkeiten darstellt, bei denen andere Förderbemühungen vorher versagt haben. Allerdings gibt es auch bei dieser Art der Förderung deutliche Unterschiede der Lernwirksamkeit, die konzept- und/oder personenbedingt sind. Die bisherigen Ergebnisse bestätigen die Tendenz, die sich auch beim innerschulischen Förderunterricht zeigt, nämlich dass die Förderung um so wirksamer ist, je spezifischer sie ausgerichtet ist. Demnach gilt bei jeder Art der Lernförderung, dass die Kinder am besten ein direktes Training im Bereich des anzueignenden Lerngegenstands erhalten. Weiter ausgreifende Therapiekonzepte, die weniger auf den spezifischen Lernprozess, sondern darüber hinaus auf eine allgemeine Persönlichkeitsveränderung zielen, scheinen demnach auch bei der lerntherapeutisch gestalteten Förderform weniger lernwirksam zu sein, wenn es um die Behebung spezifischer Lerndefizite geht.

- Teamarbeit und Kooperation

Im Gegensatz zur früheren LRS-Förderung findet in fast allen Klassen eine Kooperation zwischen Schriftsprachberaterin und Klassenlehrerin statt, die meistens regelmäßige Absprachen über einzelne Kinder und ihre Förderung umfasst.

Klassenlehrer und Schriftsprachberater drücken insgesamt ein hohes Maß an Zufriedenheit mit ihrer Kooperation aus, allerdings mit unterschiedlichen Akzenten: bei den Schriftsprachberatern wird ihre Zufriedenheit eher durch die persönlichen Beziehungen bestimmt, bei den Klassenlehrern dagegen stärker durch die Gestaltung der Förderarbeit. Zwischen dem Grad der subjektiven Zufriedenheit der Lehrpersonen und dem Lernerfolg der Kinder bestehen allerdings keine signifikanten Zusammenhänge. Dagegen besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Abgrenzung der Aufgabenbereiche der Kooperationspartner und dem Lernerfolg: Die stärkere Betonung der spezifischen Aufgaben von Klassen- und Förderlehrern erhöht die pädagogische Wirksamkeit.

- Diagnostische Kompetenz und Lernbeobachtung

Obwohl Kinder mit geringem Lernerfolg in der Regel schon sehr früh durch schwache und weiterhin relativ stagnierende Leistungen auffallen, verzichten viele Klassenlehrer und Schriftsprachberater entgegen den Konzeptvorgaben nach wie vor auf eine frühzeitige und regelmäßige Lernstandskontrolle mit Hilfe objektiver Erfassungsinstrumente (z.B. Rechtschreibtests).

Zwischen den Kriterien „Lehrerzufriedenheit mit dem Fördererfolg“ und „Lernfortschritt im Rechtschreiben nach Testleistung“ ergeben sich jedoch nur geringe Übereinstimmungen, obwohl die Leistungsbeurteilung durch die Lehrer und die Testergebnisse relativ hoch miteinander korrelieren – also im Kern dasselbe Fähigkeitsspektrum erfassen – und beide eine ausreichend hohe Zuverlässigkeit aufweisen. Tatsächlich orientieren sich die Klassenlehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht relativ wenig an den objektiven Leistungen der Kinder. Dagegen zeigt sich die Tendenz, dass Lehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht stärker die eigene Entlastung einbeziehen und die Bedingungen für den Lernerfolg stärker individualisieren.

Daher erscheint eine regelmäßige objektive Überprüfung des Lernerfolgs und eine Beratung über die Lernergebnisse als eine wichtige Aufgabe, bei der die Schriftsprachberater helfen sollten.

- Lernerpersönlichkeit und Unterricht

Kinder mit niedrigem Lernerfolg im Lesen und Schreiben weisen im Allgemeinen nicht nur zunehmend schwächere spezifische Leistungen auf, sondern verfügen im allgemeinen offensichtlich insgesamt über geringere Lernfähigkeiten und weitere weniger günstige lernerfolgsrelevante Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Motivation, Fähigkeitsattribuierung) als Kinder mit hohem Lernerfolg; dies erklärt die Zunahme der Leistungsunterschiede im Laufe der Grundschulzeit.

Ein auf Kinder mit unterschiedlichen Lernmöglichkeiten hin optimierter Unterricht sollte nach Einschätzung der meisten befragten Lehrer idealtypisch folgende Merkmale aufweisen:

Im Hinblick auf leistungsschwache Kinder sollte der Unterricht in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe, durch Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie durch Transparenz und Strukturiertheit gekennzeichnet sein; dagegen sind für leistungsstarke Kinder im Unterricht vor allem Spielraum für selbstständiges Arbeiten, eine gute Atmosphäre und das Aufgreifen von Schülerideen wichtig.

Eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen auf den Lernerfolg der Förderkinder zeigt, dass lernförderliche 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. Eine deutliche Förderorientierung des Unterrichts ist auch für den Lernerfolg der gesamten Klasse jedoch keinesfalls hinderlich.

8.3 Fazit

Das PLUS hat seine wichtigsten Ziele, nämlich das Bewusstsein für die Förderung von Lese- und Rechtschreibsicherheit in den Schulen zu stärken und den Anteil von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten zu reduzieren, erreicht. Die differenzierte Analyse verschiedener Maßnahmen und Lösungsvorschläge zeigt, dass der Lernerfolg in der Regel nicht von einzelnen Lehr-Lern-Methoden oder von allgemeinen Formen des Klassen- bzw. Förderunterrichts abhängt, sondern eher vom Gesamtensemble der Unterrichts- und Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst wird. Nach den empirischen Befunden gibt es „viele Wege" zum Lernerfolg. Strukturelle Merkmale des (Förder-) Unterrichts wie Lehrgangsform, Ort und Sozialform der Förderung haben für die Lernförderlichkeit eine eher untergeordnete Bedeutung. Wichtiger scheint demnach die Frage zu sein, *wie* die Lehrer ihre Schüler mit dem Unterrichtsmaterial vertraut machen und ihnen helfen. Die hier vorgestellten Befunde können jedoch dazu beitragen, bei der Erörterung von Vorgehensalternativen deren Vor- und Nachteile auf der Grundlage empirischer Belege besser abschätzen zu können.

Literaturverzeichnis

Aarnoutse, C.A.J. (1990): Reading Comprehension Instruction: Where is it and how can we improve it?. In: Biglmaier, F. (Hg.): Hat Lesen Zukunft? Bericht vom 6. Europäischen Lesekongreß. Berlin: Freie Universität, 291–299.

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978): Learnde helplessness in humans: critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87 (1), 49-74.

Adams, M.J. (1990): Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

Allington, R.L. (1980): Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading. Journal of Educational Psychology, Jg. 72, S. 371-377.

Anderson, L.M., Brubaker, N.L., Alleman-Brooks, J. & Duffy, G.D. (1985): A qualitative study of seatwork in first-grade classrooms. In: Elementary School Journal, 86, 123-140.

Anderson, L.M., Evertson, C.M. & Brophy, J.E. (1979): An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. In: Elementary School Journal, 79, 193-223.

Andrew, N. & Shaw, J. (1986): The efficacy of teaching dyslexia. Child: Care, Health and Development, 12, 53-63.

Angermaier, M. (Hg.) (1976): Legasthenie: Das neue Konzept der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus. Frankfurt a.M.: Fischer TB.

Antos, G. (1988): Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule – Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht, Jg. 40, Heft 3/1988, S. 37 - 48.

Applebee, A.N. (1982): Writing and learning in school settings. In: Nystrand, M. (Ed.): What writers know. The language, process, and structure of written discourse. New York: Academic Press.

Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen. Alltgstheorien von Schülern und Lehrern. Weinheim: Juventa Verlag.

Arter, J.A. & Jenkins, J.R. (1979): Differential diagnosis-prescriptive teaching: A critical appraisal. In: Review of Educational Research, 49, 517–555.

Asendorpf, J.B. (1990): Wider die allgemeinpsychologische Interpretation differentieller Befunde. In: Frey, D. (Hg.): Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Band 2. Göttingen: Verlag für Psychologie, 124-130.

Asendorpf, J.B. (1995): Persönlichkeitspsychologie: Das empirische Studium der individuellen Besonderheit aus spezieller und differentieller Perspektive. Psychologische Rundschau, 46, 235-247.

Atkinson, J.W. (1974): Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. In: Atkinson, J.W. & Raynor, J.O. (Eds.): Motivation and achievement. Washington, D.C.: Winston, S. 389-410.

Atzesberger, M. & Frey, H. (1977): Vergleich von Ausgangs- und Endleistungen bei zweijähriger Förderung von Legasthenikern an Koblenzer Grundschulen. In: Ebel, V. (Hg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1976. Bad Königshofen: BV Legasthenie, 84–108.

Augst, G. & Faigel, P. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt a.M., Bern, New York.

Axline, V. (1947): Nondirective therapy for poor readers.Journal of Consulting Psychology, 11, 61-69.

Ayres, A.J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.

Bach, H. (1984): Neue statistische Befunge zu Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Zeitschrift für Heilpädagogik, 35. Jg., Heft 12/1994, S. 853-863.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994): Multivariate Analysenmethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.

Baker, G.D. et al. (1941): New methods vs. old in American education. An analysis and summary of recent comparative studies. New York: Columbia University, Teacher College.

Balhorn, H. & Vieluf, U. (1990): ... und so war das Geheimnis entlüftet - praduktive sprachnot als motor des formulierens. In: Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, S. 134-144.

Ball, E.W. & Blachman, B.A. (1991): Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling. Reading Research Quarterly, 26, 49 - 66.

Ballstaedt, S.-P., Mandl, H., Schnotz, W. & Tergan, S.-O. (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Bamberger, R. (1990): Lesen und Lernen mit Schulbüchern. In: Biglmaier, F. (Hg.): Hat Lesen Zukunft? Bericht vom 6. Europäischen Lesekongreß. Berlin: Freie Universität, S. 158 - 163.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of bahavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bar-Tal, D. (1982): Attributions in the classroom: The effect of teachers‘ behavior on pupils‘ causal perception. In: Antak, C. & Brewin, C. (eds.): The application of attribution theory to clinical and educational practice. New York: Academic Press.

Barr, R. & Dreeben, R. (1983): How Schools Work. Chicago: The University of Chicago Press.

Barr, R. & Dreeben, R. (1991): Grouping students for reading instruction. In: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (Eds.): Handbook of research on reading. Vol. II. New York: Longman.

Bartnitzky, H. & Valtin, R. (1984): Richtig üben - einige Prinzipien für den Rechtschreibunterricht. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (o.J.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Frankfurt a.M.: Ak Grundschule, 52-57.

Baumert, J. (1997): Zielkonflikte in der Grundschule: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 317-321.

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

Baumert, J., Roeder, P.M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. Zeitschrift für Pädagogik, 32 (5), 639-660.

Baumert, J., Schmitz, B., Roeder, P.M. & Sang, F. (1989): Zur Optimierung von Leistungsförderung und Chancenausgleich in Schulklassen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 21, 201-222.

Baumert, J., Schmitz, B., Sang, F. & Roeder, P.M. (1987): Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 19, 249-265.

Baurmann, J. (1987): Schreiben: Aufsätze beurteilen. Praxis Deutsch, Jg. 14, Heft 84/1987, S.18 - 24.

Baurmann, J. (1993): Zur Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Baurmann, J., Günther, H. & Knoop, U. (Hg.): homo scribens – Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 299-317.

Baurmann, J. & Ludwig, O. (1986): Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. Praxis Deutsch, 13, 80/1986, S. 16-22.

Beck, I., McKeown, M.G. & Omanson, R.C. (1987): The effects ans uses of diverse vocabulary instructional techniques. In: McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (eds.): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Behrndt, S.-M. & Steffen, M. (Hg.) (1996): Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Bennett, N. (1976): Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bergk, M. (1987): Rechtschreibenlernen von Anfang an: Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Betz, D. & Breuninger, H. (1987): Teufelskreis Lernstörungen: Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. München: Urban & Schwarzenberg. 2., überarbeitete Auflage.

Bialk, H. (1989): Die Druckerei im Anfangsunterricht. In: Günther, K.B.(Hg): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Edition Schindele, S. 289-315

Biglmaier, F. (1984): Computer und Leseunterricht in den USA und im deutschsprachigen Raum. In: IRA/D-Beiträge 2/84, S. 102-109.

Binder, D. (1992): Fördert Förderunterricht? Über Lehrgänge und Förderunterricht beim Schriftspracherwerb. In: Die Grundschulzeitschrift 57/1992, S. 34 - 41.

Bittner, G. (1994): Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Block, R. & Klemm, K. (1998): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: eine Bilanz. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo).

Bloom, B.S. (1976): Human characteristics and school learning. New York: MacGraw-Hill.

Bloom, B.S. (1984): The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Researcher, 13 (6), 4-16.

Bluestein, V.W. (1967): Factors related to and predicitve ov improvement in reading. In: Psychology in the Schools, Jg. 4, S. 272 - 276.

Blumenstock, L. (1979): Prophylaxe der Lese- und Rechtschreibschwäche: Erstellung und Erprobung eines sprachlich-akustischen Trainingsverfahrens zur Verbesserung der grundlegenden Lese- und Rechtschreibfähigkeit der Schüler im 1. Schuljahr. Weinheim: Beltz.

Blumenstock, L. (1986): Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Heinsberg: Agentur Dieck

Blumenstock, L. (1987): Brauchen wir einen Fibel-Lehrgang zum Schriftspracherwerb? In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S.207-213.

Blumenstock, L. (1992): Erlernen der Schriftsprache im Anfangsunterricht. In: Ingenkamp, K., Jäger, S., Petillon, H. & Wolf, B. (Hg.): Empirische Pädagogik 1970 - 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Band I. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 280 - 290.

Bönsch, M. (1985): Lernanregungen – neuere Ansätze. Westermanns Pädagogische Beiträge, 3/85, S.128-132

Bohr, G. (1990): Computer-unterstütztes Rechtschreiblernen bei LRS. In: Biglmaier, F. (Hg.): Hat Lesen Zukunft? Bericht vom 6. Europäischen Lesekongreß. Berlin: Freie Universität, S. 372 - 377.

Borko, H., Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981): Teachers‘ decisions in the planning of reading instruction. Reading Research Quarterly, 16, 449-466.

Borkowski, J.G., Johnston, M.B. & Reid, M.K. (1987): Metacognition, motivation, and controlled performance. In: Ceci, S.J. (ed.): Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bortz, J. (1993): Statistik. 4. Auflage. Berlin u.a.: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer, 2. Aufl.

Bosch, B.J. (1978): Lautverschmelzung: Zum Gedenken an Karl Küpfmüller. Grundschule, 10, 7/78, S. 313

Bradley, L. (1981): The organisation of motor patterns for spelling: An effective remedial strategy for backward readers. In: Developmental Medicine & Child Neurology, Jg. 23, S. 83 - 91.

Bradley, L. (1988): Making connections in learning to read und spell. Applied Cognitive Psychology, 2, S. 3 - 18.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983): Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301, S. 419 - 421.

Bradley, L. & Bryant, P. (1985): Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Brand, I., Breitenbach, E. & Maisel, V. (1988): Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg: Maria-Stern-Schule des Marienvereins mit Marienheim e.V.

Breuninger, H. & Betz, D. (1989): Der Einsatz des Computers in der außerschulischen Lerntherapie. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in den Klassen 1-10. Weinheim: Beltz, S. 113-118.

Bridge, C.A. & Hiebert, E.H. (1985): A comparison of classroom writing practices, teacher‘s perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. In: Elementary School Journal, Jg. 86, S. 155 - 172.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Graumann, C.F., Kruse, L. & Lautermann, E.D. (Hg.): Ökologische Psychologie. München, S. 76-79.

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986) : Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3. edition. New York: Macmillan, S. 328-375.

Brown, A.L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (Hg.): Metakognition: Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 60–109.

Brügelmann, H. (1978): Veränderungen des Curriculums auf seinem Weg vom Autor zum Kind. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 24, Heft 4, S. 601 - 618.

Brügelmann, H. (1984): Schrifterwerb mit Computer-Hilfe: Verführung, Herausforderung oder Spiegelbild der Grundschuldidaktik? In: IRA/D-Beiträge 2/84, S. 21-51

Brügelmann, H. (1986): Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? Anmerkungen zur erneuten „Legasthenie“-Diskussion. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 22-29.

Brügelmann, H. (1992c): Die Säulenheiligen schleichen sich. Ein National Curriculum in England. In: Die Grundschulzeitschrift, 60/1992, S. 39.

Brügelmann, H. (1992d): Schreibvergleich BRDDR 1991. Wir müssen differenzieren – pädagogisch. Die Grundschulzeitschrift, 6, Heft 52, S. 40f.

Brügelmann, H. (1994a): Schwierigkeiten und Hilfen beim Schriftspracherwerb: Fragen, Trends und Thesen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Prävention von Analphabetismus. Dokumentation der Fachtagung in Schwerin vom 1. - 3. September 1993. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 43. Bonn: BLK-Geschäftsstelle, S. 15 - 30.

Brügelmann, H. (1994c): Wo genau liegen geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb? Eine kritische Übersicht über den Forschungsstand. In: Richter, S. & Brügelmann, H. (Hg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen am Bodensee: Libelle Verlag, S. 27-35.

Brügelmann, H. (1994d): Wider den Fibel-Gleichschritt. Eine Replik auf Klaus Wagners Verteidigung des Fibellehrgangs. In: Grundschule, Jg. 27, Heft 2, S. 30-31.

Brügelmann, H. (1997a): Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, H. & Niemann, H. (Hg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 35 - 42.

Brügelmann, H. (1997b): From Invention to Convention: Children‘s Different Routes to Literacy. Curriculum concepts and research evidence on language experience in open classrooms. Projekt OASE, Bericht Nr. 35, Universität-Gesamthochschule Siegen.

Brügelmann, H. (1998a): Leistungsverfall in der Grundschule? Die Grundschulzeitschrift, Nr. 116/1998.

Brügelmann, H. (1998b): Wehret den Vereinfachern! Zur öffentlichen Debatte über die „Leistung“ von Schülerinnen und Lehrerinnen in der Grundschule. In: Grundschulverband aktuell, Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V., Nr. 64, S. 3-10.

Brügelmann, H. (Hg.) (1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Brügelmann, H., Lange, I. & Spitta, G. (1991): Leistungs-Patt in der Rechtschreibung? Ein Vergleich in ausgewählten Regionen in Deutschland Ost und West. Die Grundschulzeitschrift, 5, Heft 43/1991, S. 32-34.

Brügelmann, H., Lange, I. & Spitta, G. (1993): Schreibvergleich BRDDR '90/91. Zusammenfassung wichtiger Befunde. Vervielfältigtes Manuskript. Universität Bremen.

Bühler-Niederberger, Doris (1991): Legasthenie: Geschichte und Folgen einer Pathologisiserung. Opladen: Leske und Budrich.

Büttner, M. (1981): Die Erfolge schulischer und privater Fördermaßnahmen bei lese-rechtschreibschwachen Schülern. In: Dummer, L. & Atzesberger, M. (Hg.): Legasthenie: Bericht über den Fachkongreß 1980. Bonn: Reha-Verlag, S. 37-60.

Bullock, M. & Ziegler, A. (1997): Entwicklung der Intelligenz und des Denkens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 27-35.

Bundschu, M. & May, P. (1995): Svenja erhält Hilfe. Erfahrungsbericht über die Förderung eines Kindes in Klasse 1. Bericht Nr. 95/03 der Wissenschaftlichen Begleitung. Psychologisches Institut II der Universität Hamburg.

Burk, K. (1993): Fördern – Förderunterricht – Förderkonzept. In: Burk, K. (Hg.): Fördern und Förderunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband S 55 (S. 8 - 12). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

Burk, K. (Hg.) (o.J.): Teamarbeit in der Grundschule. AK Grundschule, Band S 56, Frankfurt.

Burkard, C. (1998): Schulentwicklung durch Evaluation? Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Carr, T.H. & Evans, M.A. (1981): Classroom organization and reading ability: Are motivation and skill antagonistic goals. In: Edwards, J. (Hg.): Social psychology in reading. London: Edward Arnold.

Carroll, J.B. (1964): A model of school learning. Teachers College Record, 64, S. 723-733.

Ceci, S.J. (1991): How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. Developmental Psychology, 27 (5), S. 703-722.

Center, Y., Wheldall, K. & Freeman, L. (1992): Evaluating the effectiveness of reading recovery: A critique. In: Educational Psychology, Jg. 12, S. 263 - 274.

Chapman, R.B., Larsen, S.C. & Parker, R.M. (1979): Interactions of first-grade teachers with learning disordered children. In: Journal of Learning Disabilities, Jg. 12, S. 225 - 230.

Chen, C. & Stevenson, H.W. (1989): Homework: A cross-cultural examination. In: Child Development, Jg. 60, S. 551 - 560.

Chomsky, C. (1978): When you still can‘t read in third grade: After decoding, what? In: Samuels, S.J. (ed.): What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association.

Clarke, L.K. (1988): Invented versus traditional spelling in first graders‘ writing: Effects on learning to spell und read. Research in the Teaching of English, 22. Jg., S. 281 - 309.

Clauß, G. & Ebner, H. (1977): Grundlagen der Statistik. Nachdruck der 2. Auflage. Thun und Frankfurt a.M.: Verlag Harri Deutsch.

Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Coker, H. & Lorentz, J.L. (1977): Growth in reading as a correlate of pupil classroom behavior. In: Pearson, P.D. & Hansen, J. (eds.): Reading: Theory, research and practice. 26th Yearbook of the National Reading Conference. Clenson, SC: National Reading Conference.

Coleman, E.B. (1970): Collecting a data base for a reading technology. In: Journal of Educational Psychology Monograph, 61 (4, 2).

Coleman, J.S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office.

Coltheart, M. (Hg.) (1987): The psychology of reading: Attention and Performance Vo. XII. Hove/London: Lawrence Erlbaum.

Corno, L. & Rohrkemper, M.M. (1985): The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: Ames, C. & Ames, R. (eds.): Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu. Orlando: Academic Press.

Cronbach, L.J. (1957): The two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 12, 671-684.

Cronbach, L.J. (1975): Beyond the two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 30, 116-127.

Cunningham, A.E. (1990): Explicit versus implicit instruction in phonological awareness. Journal of Experimental Child Psychology, 50, 429 - 444.

Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1990): Early spelling acquisition: Writing beats the computer. Journal of Educational Psychology, 82, 159–162.

Daiute, C. & Kruidenier, J. (1985): A self-questioning strategy to increase young writer‘s revising processes. In: Applied Psycholinguistics, Jg. 6, S. 307 - 318.

Dehn, M. (1988): Zeit für die Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp

Dehn, M. (1989b): Projekt: Schwierigkeiten beim Schrifterwerb. Lernprozeß und Unterricht. Teilbereich: Lehrer-Schüler-Interaktionen bei Leseschwierigkeiten. Typoskript. Universität Hamburg.

Dehn, M. (1990a): Christina und die Rätselrunde: Schule als sozialer Raum für Schrift. In: Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hg) (1990): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, S.112-124.

Dehn, M. (1990b): Lesen- und Schreibenlernen: Kulturtechnik oder elementare Schriftkultur? In: Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Beiträge für die Reform der Grundschule, Bd. 79-80. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Dehn, M. (1998): Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. In: Crämer, C., Füssenich, I. & Schumann, G. (Hg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, S.45-70.

Dehn, M., Hüttis, P. & May, P. (1988): Schreiben- und Lesenlernen: Beobachtung des Lernprozesses im 1. Schuljahr. Hamburg: Amt für Schule.

Delecato, C. (1963): The diagnosis and treatment of speech and reading problems. Springfield (Ill.): Thomas.

Demmer, M. (1997): Mathe - echt cool? – TIMSS und die Folgen. Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der GEW, 9/97.

Devin-Sheehan, L., Feldman, R.S. & Allen, V.L. (1976): Research on children tutoring children: A critical review. In Review of Educational Research, Jg. 46, S. 355 - 385.

Dichanz, H. & Zahorik, J.A. (1986): Zauberformel „Direct Instruction“ – Methodenmonismus und Folgen für die Lehrerausbildung. In: Bildung und Erziehung, 39. Jg., Heft 3, S. 295 - 310

Diem, M. (1990): Evaluation eines Legasthenie-Praphylaxe-Kurses für Lehrerinnen. Unveröff. Dissertation. Universität Zürich.

Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim und München: Juventa.

Ditton, H. (1997): Wirkung und Wirksamkeit der Einzelschule. Analysen zur Bedeutsamkeit der verschiedenen Ebenen des Schulsystems. Beitrag zur internationalen Sommerakademie „More Autonomy for Schoos“, Bessenyei College, Ungarn, Oktober 1997.

Ditton, H. & Krecker, L. (1995): Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, S. 507-529.

Dörner, D. (1993): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3. edition. New York: Macmillan.

Drake, D.A. & Ehri, L.C. (1984): Spelling acquisition: Effects of pronouncing words on memory for their spellings. In: Cognition and Instruction, Jg. 1, S. 291 - 320.

Dreesmann, H. (1986): Zur Psychologie der Lernumwelt. In: Weidenmann, B., Krapp, A. u.a. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., von Saldern, M. & Wolf, B. (1992): Schulklima. In: Ingenkamp, K., Jäger, R.S., Petillon, H. & Wolf, B. (Hg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. Band II, 655-682.

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. rororo computer 8144.

Duffy, G.D., Roehler, L.R., Meloth, M.S., Vavrus, L.G., Book, C., Putnam, J. & Wesselman, R. (1986): The relationship between explicit verbal axplanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. In: Reading Research Quarterly, Jg. 21, S. 237 - 252.

Dumke, D. (1972): Training von Rechtschreibregeln im zweiten Schuljahr. Schule und Psychologie, 19, S. 46–54.

Dumke, D. (1979): Einsatz von Rechtschreibregeln in der Grundschule. In: Plickat, H. & Wieczerkowski, W. (Hg.): Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.

Dumke, D. (Hg.) (1991): Integrativer Unterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Dummer, L. (1978): Lautgebärden als psychomotorische Hilfen im Erstlese-Unterricht. In: IRA/D-Beiträge 2/78, 13-24.

Dummer, L. (1981): Teilleistungsschwächen als Ursache von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Dummer, L. & Atzesberger, M. (Hg): Legasthenie: Bericht über den Fachkongreß 1980. Bonn: Reha-Verlag, S. 122-133.

Dummer-Smoch, L. (1996): Legasthenie - Einwände, Antworten und bildungspolitische Konsequenzen. In: Behrndt & Steffen (Hg.): Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 69-80.

Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (1988): Kieler Leseaufbau: Handbuch. Kiel: Veris (3. Auflage 1993).

Durkin, D. (1979): What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. In: Reading Research Quarterly, Jg. 14, S. 481 - 533.

Eberwein, H. (Hg.) (1988): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Eckel, K. (1969): Bedeutung des Klasseneffekts für die schulpädagogische Forschung. Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht, 3, S. 97-113.

Eggert, D., Schuck, K.D. & Wieland, A.J. (1975): Psychomotorisches Training. Ein Projekt mit lese-rechtschreibschwachen Grundschülern. Weinheim: Beltz.

Ehling, B., Müller, H.-M. & Oswald, M.-L. (1981): Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland: Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. BMBW-Werkstattberichte Nr. 32, Bonn.

Ehmann, H. (1995): Ist mein Kind Legastheniker? Ein Ratgeber zur Lese- und Rechtschreibschwäche. München: Beck‘sche Verlagsbuchhandlung.

Ehri, L.C. (1987): Learning to read and spell words. In: Journal of Reading Behavior, Jg. 19, S. 5-31.

Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, A. (Hg): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 246-264

Eichler, W. (1986): Zu Uta Frith' Dreiphasenmodell des Lesen (und Schreiben)Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modell des Schrifterwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In: Augst, G. (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin: de Gruyter, 234–247.

Einsiedler, W. (1997a): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 226-240

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

Elley, W.B. (1992): How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy. The Hague: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Elley, W.B. (Hg.) (1994): The IEA Study of Reading Literacy. Oxford: Pergamon.

Esser, G. (1994): Karrierechancen von LRS-Kindern: Forschung zeigt Gefährdungen. Vortrag über Ergebnisse der Mannheimer Langzeitstudie zur Entstehung und Entwicklung von LRS. In: Wortspiegel, Zeitschrift der L.O.S. zur Lese-/Rechtschreibschwäche, Heft 4/1994, S. 4-5.

Fackelmann, J. (o.J.): hören und üben. Verlag M. Prögel.

Falkenhagen, H. & Winsmann, H. (1964): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche durch gezieltes Training. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Jg. 12, S. 7 - 29.

Fatzer, Gerhard (1993): Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn: Jungfermannverlag. Vierte Auflage.

Fayne, H.R. & Bryant, N.D (1981): Relative effects of various word synthesis strategies on the phonics achievement of learning disabled youngsters. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 73, S. 616 - 623.

Feilke, H. (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, G. (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Onotogenese der Literalität. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 69-88.

Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Beeinflussungsprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1986): „Gute Schulen - schlechte Schulen“: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule, 78, S. 275-293.

Fend, H. (1997): Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild - Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 361-371.

Fend, H., Dreher, E. & Haenisch, H. (1980): Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Jg., S. 673 - 698.

Fend, H. & Stöckli, G. (1997): Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie. Band 3. Göttingen: Hogrefe, 1-35.

Ferdinand, W. (1967): Über die Fehlerarten des rechtschreibschwachen Kindes. In: Ingenkamp, K. (Hg): Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern. Tagungsbericht 11./14.1.65. Weinheim: Beltz, S. 88-95.

Ferdinand, W. (1972): Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Schreib-(Lese)-Unterrichts in der Grundschule. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4, 2/72, S. 105-117.

Filipp, S.H. (1978): Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne. In: Oerter, R. (Hg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg: Hoffmann & Campe, 111-135.

Fischer, B. (1998): Den Blick im Blick. Grundlagen - Störungen - Analysen - Hilfen. Neurobiologische Grundlagen und Entwicklung der Blicksteuerung durch das Gehirn. In: Wortspiegel, Zeitschrift der L.O.S. zur Lese-/Rechtschreibschwäche, Sonderdruck 1/1998.

Fisher, C.W., Filby, N.N., Marliave, R.S., Cahen, L.S., Dishaw, N.M., Moore, J.E. & Berliner, D.C. (1978): Teaching behaviors, academic learning time and student

achievement. Final report of phase III-B. Beginning teacher evaluation study. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Fitzgerald, J. & Markham, L.R. (1987): Teaching children about revision in writing. In: Cognition and Instruction, Jg. 4, S. 3 - 24.

Fitzgerald, J. & Teasley, A.B. (1986): Effects of instruction in narrative structure on children‘s writing. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 78, S. 424 - 432.

Flavell, J.H. (1979): Kognitive Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Flehmig, I. (1987): Außerschulische Förderung teilleistungsbehinderter Kinder. In: Dummer, L. (Hg.): Legasthenie: Bericht über den Fachkongreß 1986. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten, S. 129-138.

Fleischer, T. (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren: Schneider.

Flor, D., Ingenkamp, K. & Schreiber, W.H. (1992): Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern. Weinheim: Beltz.

Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A. (1987): Syntheses of educational productivity research. International Journal of Educational Research, 11, S. 145-252.

Frenz, H.-G. & Tröger, H. (1977): Lernen als Tätigkeit und die Messung des Lernzuwachses. In: Garten, H.-K. (Hg): Diagnose von Lernprozessen. Braunschweig: Westermann, S.72-87.

Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hg.): Surface dyslexia. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 301–330.

Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungstörung. In: Augst, G. (Hg.): New trends in graphemics and orthography. New York: de Gruyter, 218-233.

Frith, U. (1991): Dyslexia as a developmental disorder of language. In: Bundesverband Legasthenie (Hg.): Legasthenie: Bericht über den Europäischen Fachkongreß 1990. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten, S. 26 – 34.

Frostig, M. & Horne, D. (1964): The Frostig program for the development of visual perception. Teacher‘s Guide. Chicago: Follett.

Füssenich, I. (1992): Förderunterricht fördert. Wie Kinder mit Entwicklungsverzögerungen die Schrift entdecken. In: Die Grundschulzeitschrift, 57/1992, S. 42 – 44.

Gabelin, T. & Pannen, G. (1976): Außerschulisches Rechtschreibtraining mit freiwilligen Helfern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 23, S. 283 - 288.

Galperin, P.J. (1974): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, P.J., Leontjew, A.N. u.a.: Probleme der Lerntheorie. 4. Auflage. Berlin: Volk und Wissen, S. 33-49.

Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980): Inside the primary classroom. London: Routledge & Kegan Paul.

Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996): Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg.Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, 182-204.

Gettinger, M., Bryant, N.D. & Fayne, H.R. (1982): Designing spelling instruction for learning-disabled children: An emphasis on unit size, distributed practice, and training for transfer. In: Journal of Special Education, Jg. 16, S. 439 - 448.

Geuß, H. (1983): Ursachen der Wirksamkeit tachistoskopischer Trainings bei Schreib-/ Leseschwäche. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 32, S. 37 - 44.

Gewiss, B. (1988): Auffälliges Verhalten: Ursache oder Folge? Über die psychoreaktive Folgeproblematik einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. In: Fußgänger, B. u.a.: Pädagogische, psychologische und sprachwissenschaftliche Beiträge zum Problem der Lese- und Rechtschreibschwäche. Zeitschrift Schulpraxis, 4/1988, S. 14-19.

Ghodsian, M. & Calnan, M. (1977): A comparative longitudinal analysis of special education groups. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 47, S. 162 - 174.

Giaconia, R.M. & Hedges, L.V. (1982): Identifying features of effective open education. In: Review of Educational Research, 52, S. 579-602.

Giese, H.W. (1983): Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Alphabetisierungsarbeit und zur wissenschaftlichen Untersuchung des Analphabetisimus in der Bundesrepublik Deutschland. In: OBST 23, S.33-51

Giest, H. (1997): Zur kausal-genetischen Methode in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Glumpler, E. & Luchtenberg, S. (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 167-179.

Giest, H. (1999): Kann man das Lernen lehren oder nur lernen – Unterrichtsstrategien im Spannungsfeld zwischen Lernen und Belehren. In: Giest, H. & Scheerer-Neumann, G. (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band 2. Weinheim: DeutscherStudienVerlag, S. 34-49.

Gillingham, A. & Stillman, B.W. (1956): Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship. Cambridge, Mass.: Educators Publishing Service.

Gittelman, R. (1983): Treatment of reading disorders. In: Rutter, M. (ed.): Developmental Neuropsychiatry. New York: Guilford Press.

Gittelman, R. & Feingold, I. (1983): Children with reading disorders – I. Efficacy of reading remediation. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Jg. 24, S. 167 - 191.

Gittelman, R., Klein, D.F. & Feingold, I. (1983): Children with reading disorders – II. Effects of methylpheniate in combination with reading remediation. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Jg. 24, S. 193 - 212.

Glaser, R. & Bussok, M. (1989): Learning theory and the study of instruction. Annual Review of Psychology, 40, 631–666.

Glomp, I. (1993): Im Schoße der Familie. In: Psychologie heute, Nr. 2/1993, S. 16f.

Glowalla, U. & Glowalla, G. (1999): Mit dem Computer lesen und schreiben. In: Meiers, K., Esser, G. & Glowalla, U. (Hg.): Lese-Rechtschreibschwäche - Ursache, Diagnose, Behandlung (i.V.)

Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (Hg.) (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann Verlag.

Goodman, K.S. (1976a): Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, A. (Hg): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 139-151.

Goodman, K.S. (1977): Lesen: Ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten. In: Schwartz, E. (Hg): Lesenlernen - das Lesen lehren: Fibeln und Erstlesewerke II. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 30/31. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 295-309.

Gottesman, R., Belmont, I. & Kaminer, R. (1975): Admission and follow-up status of reading disabled children referred to a medical clinic. Journal of Learning Disabilities, Jg. 8, S. 642 - 650.

Graves, D.H. (1986): Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz. In: Brügelmann, H. (Hg): ABC und Schriftsprache – Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude 1986, S.135-157.

Greil, J. (1989): Rechtschreiben in der Grundschule. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.

Grimm, M. A. (1993): Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Grissemann, H. (1967): Die Legasthenie als Deutungsschwäche. In: Ingenkamp, K. (Hg): Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern. Weinheim: Beltz, S. 34-43.

Grissemann, H. (1980a): Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie. Bern: Huber.

Grissemann, H. (1980b): Lesen - Sprechen - Handeln. Ein methodenübergreifender Erstleselehrgang. Lehrerhandbuch, Textbände, Übungen. Luzern: Interkantonale Lehrmittelzentrale.

Grissemann, H. (1986): Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens: Lernprozesse und Lernstörungen. Ein Arbeitsbuch. Bern: Huber.

Gruehn, S. (1995): Vereinbarung kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 531-553.

Gruehn, S. (1999): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.

Grüning, T. (1999): Das innere Wörterbuch. Die Ordnung der Sprache in den Gestalten der Schrift. Berlin: trainmedia.

Grüttner, T. (1980): Legasthenie ist ein Notsignal: Verstehen und wirksam helfen. Reinbek. b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Günther, H. (1988): Freie Arbeit in der Grundschule. Bonn: Elternverein NRW e.V.

Günther, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, 32–54.

Günther, K.B. (1989): Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In: Günther, K.B.(Hg): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Edition Schindele, S. 206-288

Günther, K.B. (1990): Der Computer als Werkzeug für den Schriftspracherwerb: 10 Thesen - Erläuterungen und Zukunftsperspektiven. In: Biglmaier, F. (Hg.): Hat Lesen Zukunft? Bericht vom 6. Europäischen Lesekongreß. Berlin: Freie Universität, S. 357 - 365.

Gutezeit, G. (1979): Das tachistoskopische Übungsprogramm für lese-rechtschreibschwache Kinder. In: Ebel, V. (Hg.): Legasthenie. Bonn: Reha-Verlag, S.116-130.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 9. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Bern: Paul Haupt.

Haeberlin, U. (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Nr. 2, S. 167 - 189.

Haenisch, H. (1988): Evaluation in der Lehrerfortbildung. Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Haertel, G.D., Walberg, H.J. & Haertel, E.H. (1981): Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. British Educational Research Journal, 7, S. 27-36.

Halisch, F. (1997): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 77-82.

Hamburger Senat (1994): Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 05. 07. 94, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/1540.

Hanke, P. (1996): Unterrichtsgestaltung und der Erwerb von Laut- und Schriftsprache. Eine Wirkungsanalyse. In: DGLS-Beiträge 1996. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V., S. 30 - 39

Hanke, P. (1997a): Offener Anfangsunterricht nur ein Schlagwort? Versuch einer Merkmalsbeschreibung. In: Balhorn, H. & Niemann, H. (Hg.): Sprachen werden Schrift. Jahrbuch 7 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 35 - 42

Hanke, P. (1997b): Schriftspracherwerbsprozesse von Kindern nach verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen des Anfangsunterrichts. In: Glumpler, E. & Luchtenberg, S. (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hanke, P. (1999): Grundschulunterricht: Lehrgangsbindung, Offener Unterricht oder Mischform?
Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt: „Schrift-Spracherwerb“, Unterrichtskonzept und Schriftsprachentwicklung - eine Wirkungsanalyse. Grundschulverband aktuell (Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule) Nr. 65, Januar 1999, S. 15-17.

Hannon, P. (1987): A study of the effects of parental involvement in the teaching of reading on children‘s reading test performance. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 57, S. 56 - 72.

Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982): The relationship between self and achievement/ performance measures. Review of Educational Research, 52, S. 123-142.

Hany, E.A., Helmke, A. u.a. (1992): Forschungen zum Schüler. In: Ingenkamp, K., Jäger, R.S. u.a. (Hg.): Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 591-653.

Hargreaves, D.H. (1972): Interaktion und Erziehung. Graz.

Hasselbring, T.S. (1982): Remediating spelling problems of learning-handicapped students through the use of microcomputers. In: Educational technology, Jg. 22, S. 31- 32.

Hasselhorn, M. & Grube, D. (1997): Entwicklung der Intelligenz und des Denkens: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 15-26.

Havers, N. (1978): Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Weinheim: Beltz.

Heckhausen, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer. 2. Aufl.

Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht - erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8, S. 7-47.

Heinrich, P. (1993): Differenzierung und Individualisierung im Schreibunterricht einer 4. Grundschulklasse. In: Deutschunterricht, Jg. 44, Heft 2/93, S. 20 - 30.

Heller, K.A. (1995): Schulleistungsprognosen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion. 3. Auflage, S. 983-989.

Heller, K.A. (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 183–201.

Helmke, A. (1988a): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20. Jg., S. 45-76

Helmke, A. (1992a): Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizit. In: Nold, G. (Hg.): Lernbedingungen und Lernstategien. Tübingen: Narr, S. 23 - 34.

Helmke, A. (1992b): Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1997a): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 59-76.

Helmke, A. (1997b): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 269-279.

Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F.E. (1986): Quality of instruction and classroom learning outcomes. The German contribution to the IEA Classroom Environment Study. In: Teaching and Teacher Education, Jg. 2, S. 1 - 18.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1987): Interactional effects of instructional quality and teacher judgement accuracy on achievement. Teaching and Teacher Education, 3, 91-98.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1990): Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts - Clusteranalytische Studien. In: Knopf, M. & Schneider, W. (Hg.): Entwicklung. Allgemeine Verläufe, individuelle Unterschiede, pädagogische Konsequenzen. Göttingen: Hogrefe, S. 180-200.

Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997a): Die Münchner Grundschulstudie SCHOLASTIK: Wissenschaftliche Grundlagen, Zielsetzungen, Realisierungsbedingungen und Ergebnisperspektiven. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 3-12.

Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997b): Unterrichtsqulität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 241-251.

Herff, I. (1993): Zur Situation des Erstleseunterrichts. Ergebnisse einer Erhebung an den Grundschulen des Regierungsbezirks Köln. Universität Köln: Erziehungswissenschaftliche Fakultät.

Herz, O. (1997): Deutsche Schüler sind keineswegs „Spitze“. Eine internationale Vergleichsstudie verhilft zu anstößigen Einsichten. In: Hamburger Lehrerzeitung, Jg. 50, Heft 7/97, S. 14 - 17.

Hewison, J. (1988): The long-term effectiveness of parental involvement in reading: A follow-up to the Harringey Reading Project. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 58, S. 184 - 190.

Hilgendorf, E. (1979): Teilevaluation des Tempelhofer Projekts. Berlin: Pädagogisches Zentrum.

Hinte, W. (1980): Non direktive Pädagogik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1990): Der Schulversuch „Integrative Grundschule“. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Universität Hamburg: Arbeitsstelle Integration. September 1997.

Höhn, E. (1967): Der schlechte Schüler. München: Piper (Neuausgabe 1980).

Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen: Hogrefe.

Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1986): Die Psychologie des Lerners. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion, S. 219-276.

Hofmann, R. (1984): Vergleich der Effizienz zweier Therapieformen zur kursmäßigen Betreuung legasthenischer Kinder. Dissertation: Universität Wien.

Hohn, W.E. & Ehri, L.C. (1983): Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? In: Journal of Educational Psychology, Jg. 75, S. 752 - 762.

Hopf, D., Kreppmann, L. & Scheerer, H.J. (1979): Unterricht in der Grundschule. Grundschulreport des Max-Planck-Insituts für Bildungsforschung (2. Teil). In: betrifft: erziehung, Heft 4/79, S. 51-55.

Hops, H. & Cobb, J.A. (1974): Initial investigation into academic survival skill training, direct instruction, and first grade achievement. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 66, S. 548 - 553.

Hornsby, B. & Miles, T.R. (1980): The effects of a dyslexia-centered teaching programme. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 50, S. 236 - 242.

Horwitz, R.A. (1979): Psychological effects of the open classroom. In: Review of Educational Research, Vol. 49, S. 71-86.

Huber, G.L. (1985): Lernen in Schülergruppen. Studienbrief 1 des Fernstudienprojekts „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: DIFF.

Huber, G.L. & Schlottke, P.F. (1986): Prävention und Intervention. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion, S. 667-702.

Hüttis, P. (1985): Tobi macht Fehler. Was nun? Grundschule, 10/85, S.24f.

Hüttis, P. (1988): Umgang mit Fehlern: Kognitive Prozesse von Leselernern. Dissertation: Universität Hamburg.

Hüttis-Graf, P. & Widmann, B.-A. (1996): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1 bzw. Vorschulklasse - Klasse 2). Abschlußbericht des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg: Amt für Schule.

Hulme, C. & Bradley, L. (1984): An experimental study of multi-sensory teaching with normal and retarded readers. In: R.N. Malatesha & H.A. Whitaker (Hg.): Dyslexia: A global issue. The Hague: Martinus Nijhoff, S. 431 - 443.

Hurrelmann, K. (1998): Immer mehr privater Zusatzunterricht. Die Chancengleichheit ist in Gefahr. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, Nr. 37/1998, S. 25-27.

Ingenkamp, K.(1989): Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim, Basel: Beltz.

Ingenkamp, K.(1991): Die Bedeutung von Schultests für moderne Bildungssysteme. Weinheim, Basel: Beltz.

Ingenkamp, K., Jäger, R.S., Petillon, H. & Wolf, B. (Hg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. Bände I und II.

Ingenkamp, K., Petillion, H. & Weiss, M. (1985): Klassengröße: Je kleiner desto besser? Weinheim, Basel: Beltz.

Jansen, H. (1994): Fördert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), S. 165-175.

Jansen, H., Mannhaupt, G. & Marx, H. (1993): Probleme bei der Übertragbarkeit angloamerikanischer Entwicklungsmodelle des Lesens und Rechtschreibens auf deutschsprachige Schulkinder. In: Bromme, R. & Bauersfeld, H. (Hg.): Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann, S. 69 - 88.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.

Jaumann, O. & Riedinger, W. (1996): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Gemeinsam leben und lernen - Unterrichtsbeispiele. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Jencks, C.H., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972): Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basis Books.

Jeske, W. (1987): Lernstörungen und Leistungshemmungen: Pädagogische Stützmaßnahmen. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.

Johnston, P. & Allington, R.L. (1991): Remediation. In: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (Eds.): Handbook of research on reading. Vol. II. New York: Longman.

Juchems, A. (1995a): Förderpraxis im PLUS. Erste Erfahrungen von Schriftsprachberater/innen in der Schule. Bericht über die Evaluation im Schuljahr 1994/95. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS Nr. 95/02. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

Juchems, A. (1995b): Außerunterrichtliche Lernhilfen – Erste Erfahrungen aus der Praxis. Bericht über die Evaluation im Schuljahr 1994/95. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS Nr. 95/04. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

Juchems, A. (1995c): Bericht über die Evaluation des PLUS-Jahreskurses 1994/95 und der Praxisbegleitgruppen. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS Nr. 95/05. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

Käpnick, F. (1998): Mathematisch begabte Kinder. Modelle, empirische Studien und Förderungsprojekte für das Grundschulalter. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Kalk, S. & May, P. (1995): Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in den deutschen Bundesländern. Vergleich des Hamburger PLUS–Förderkonzepts mit den Erlassen und Konzepten der übrigen Bundesländer. Bericht Nr. 95/01 der Wissenschaftlichen Begleitung. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

Kanders, M., Rösner, E. & Rolff, H.-G. (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern - Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim, München, S. 57 - 113.

Kanders, M., Rolff, H.-G. & Rösner, E. (1996): Mehr Lust als Frust. In: Die Zeit, Nr. 12/1996 (15. 03. 96).

Kanter, G.O. (1974): Lernbehinderungen, Lernbehinderte - deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Sonderpädagogik 3. Stuttgart: Klett, S. 117 - 234.

Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Haas, K., Brame, T. & Boren, R. (1978): Imitating childrens‘s errors to improve their spelling performance. Journal of Learning Disabilities, 11, 217–222.

Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrman, P.G., Pottebaum, S.M. & Aubey, L.W. (1986): Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 78, S. 373 - 380.

Kemmler, L. (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen: Hogrefe.

Kerr, M.M. & Lambert, D.L. (1982): Behavior modification of children‘s written language. In: Progress in Behavior Modification, Jg. 13, S. 79 - 108.

Kerstan, Thomas (1999): Zeugnis für die Schule. Die Zeit, Nr. 12/1999.

Kibby, M.W. (1979): The effects of certain instructional conditions and response modes on initial wod learning. In: Reading Research Quarterly, 14. Jg., S. 147 - 171.

Klafki, W. & Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 22, S. 497 - 523.

Klauer, K.J. (1993): Induktives Denken beeinflußt das Rechtschreiblernen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25. Jg., S. 353 - 365.

Klauer, K.J. (1996): Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 28, Heft 1/1996.

Klein, J. (1989): Schriftspracherwerb im sensomotorischen und sprachlichen Entwicklungszusammenhang. In: Klein, J. & Küchler, W. (Hg.): Lesen- und Schreibenlernen im Entwicklungszusammenhang: Interdisziplinäre Beiträge. Hamburg: Verein Lesen und Schreiben e.V., S.115-122.

Klicpera, C. (1985): Leistungsprofile von Kindern mit spezifischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Heidelberg: Edition Schindele.

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

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Hütter, E. (1993): Die Praxis der Legasthenikerförderung in zwei Wiener Schulbezirken. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.): Was macht die Förderung effektiv? Kontroverse (?) Konzepte zur Legasthenikerbedtreuung. Wien: Ketterl-Verlag, S. 41 - 147.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern u.a: Huber.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1978): Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Beschluß vom 20. 04. 1978, Gemeinsames Ministerialblatt, 29, Nr. 21.

Knafle, J.D. (1976): Children‘s learning of words as a function of minimum contrasts in variable letter positions. In: Journal of Reading Behavior, 8. Jg., S. 205 - 220.

Knörzer, W. (1985): Die psychischen Auswirkungen von Mißerfolgen in einem zentralen Schulfach. In: Dummer, L. (Hg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1984. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten, S. 50-67.

Koch, G. & Schubenz, S. (1991): Schriftsprachliche Förderung mit dem Computer im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Therapie von schulversagenden Kindern: Morphemspiele. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42, (7/1991), S. 447-449.

Kochan, B. (1986): Fehler als Lernhilfe im Rechtschreibunterricht. In: Valtin, R. & Naegele, I. (Hg): Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M.: AK Grundschule, S. 111-128

Kochan, B. (1988): Der Computer als Schreibwerkzeug für Grundschulkinder. In: DGLS-Beiträge 1988, Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 37-42.

Kochan, B. (1997): Der Computer als Schreibwerkzeug für LRS-Kinder. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1 - 10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1. Weinheim: Beltz, 4. Auflage, S.160-171.

Kossakowski, A. (1961): Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese-Rechtschreib-Schwäche? Berlin: Volk und Wissen.

Kossow, H.-J. (1973): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Aufbau und Erprobung eines theoretisch begründeten Therapieprogramms. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften. (2. Auflage 1977).

Kossow, H.-J. (1985): Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche. 2 Bände. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Kossow, H.-J. (1996): Zum Rostocker Wahrnehmungstraining. In: Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 151-186.

Kowarik, O. & Kraft, J. (1973): Die Legasthenie und ihre methodische Behandlung. Wien: Jugend und Volk.

Krapp, A. (1973): Bedingungen des Schulerfolgs. München: Oldenbourg.

Krapp, A. (1976): Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 23, S. 91-109.

Krapp, A. (1986): Diagnose und Prognose. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.) (1986): Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion, S. 565-630.

Krapp, A. (1997): Selbskonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 325-339

Krichbaum, G. (1989): Schriftverschlingungen als Seelenbarometer? In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hg.): Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Konstanz: Faude, 277-279.

Kruse, N. (1996): Lernen im Anfangsunterricht. Ansätze zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung. Hamburg: Ergebnisse-Verlag.

Kübler, H.D., Graf, A. & Keitel, M. (1997): „Kinder brauchen Bücher“. Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Kooperationsprojekt „Bücher sind toll!“ – Bücherkisten für Leselerner der Stiftung Hamburger Öffentliche Bücherhallen (HÖB) und der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Amt für Schule) im Rahmen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Fachhochschule Hamburg, Fachbereich Bibliothek und Information.

Kühn, R. (1983): Bedingungen für Schulerfolg. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Küspert, P. (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Küttel, H. (1992): Wie Unterricht den Rechtschreiberwerb unterstützen kann. In: Deutschunterricht, 45. Jg., Heft 11, S. 506ff.

Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin: Springer.

Kuhle, C. & Bartnitzky, H. (1998): Keine Klassendiktate - was denn sonst? In: Grundschulverband aktuell, Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V., Nr. 64, S. 9f.

Lambrich, H.-J. & Metze, W. (1977): Kann Förderunterricht wirklich helfen? Zur sozialen Problematik von aussondernden Fördermaßnahmen für lese- und rechtschreibschwache Grundschüler. In: Schwartz, E. (Hg): Legasthenie oder Lesestörungen? Pro und Contra. Beiträge zur Reform der Grundschule Band S 28/29. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 142-156.

Landerl, K., Linortner, R. & Wimmer, H. (1992): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb im Deutschen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6, 17-33.

Landerl, K. & Wimmer, H. (1994): Phonologische Bewußtheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfertigkeiten in der Grundschule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, S. 153-164.

Larsen, S.C. & Hammill, D.D. (1975): The relationship of selected visual-perceptual abilities to school learning. In: Journal of Special Education, Jg. 9, S. 281–291.

Laus, M. & Schöll, G. (1995): Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 78. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Lechner, A. (1995): Trainingsprogramm zur schulrelevanten Aufmerksamkeit im Fach Deutsch. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Wien.

Lehmann, R.H. (1995): Take it from the Bright and Give it to the Poor? Some Remarks on Within-Classroom Homogeneity in Reading Achievement. In: Bos, W.; Lehmann, R.H.

(eds.): Reflections on educational achievement. Münster, New York: Waxmann, S. 183 - 195

Lehmann, R.H. & Peek, R. (1996): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Voruntersuchung im September 1995. Typoskript. Hamburg: Amt für Schule.

Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R.(1998): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung: Jahrgangsstufe 7. Bericht über die Voruntersuchung in zwei Hamburger Schulaufsichtsbezirken im September 1997. Typoskript. Hamburg: Amt für Schule.

Lehmann, R.H., Peek, R., Pieper, I. & Stritzky, R.v. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim und Basel: Beltz

Leinhardt, G., Zigmond, N. & Cooley, W.W. (1981): Reading instruction and its effects. In: American Educational Research Journal, Jg. 18, S. 343 - 361.

Leonard, J.P. & Eurich, A.C. (1942): An evaluation of modern education. A report sponsored by the Society for Curriculum Study. New York: Appleton-Century-Crofts

Licht, B. & Kistner, J. (1986): Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In: Torgesen, J.K. & Wong, B.W.L. (ed.): Psychological and educational perspectives on learning disabilities. New York: Academic Press.

Lie, A. (1991): Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. In: Reading Research Quarterly, 26. Jg., S. 234 - 250.

Lienert, G.A. (1973): Transformationen im Dienste der Testkonstruktion. Zeitschrift für Psychometrie.

Lienert, G.A. (1976): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz. 3. Auflage.

Linder, M. & Grissemann, H. (1972): Zürcher Lesetest. Ein Testverfahren zur Erfassung legasthenischer Kinder. Bern u.a.: Huber.

Little, J.W. (1982): Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Educational Research Journal, 19 (3/82), S. 325-340.

Little, T.D., Oettingen, G., Stetsenko, A. & Baltes, P.B. (1995): Children‘s action-control beliefs and school performance: How do American children compare with German and Russian children? Journal of Personality and Social Psychology, 69, S. 686-700.

Lompscher, J. (1967a): Geistige Erziehung als Forderung unserer Zeit – Möglichkeiten, Ergebnisse, Probleme. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Lompscher, J. (1999): Lern- und Lehrforschung aus kulturhistorischer Sicht. In: Giest, H. & Scheerer-Neumann, G. (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band 2. Weinheim: DeutscherStudienVerlag.

Lompscher, J., Nickel, H., Ries, G. & Schulz, G. (1997): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand.

Lorentz, J.L. & Coker, H. (1977): Observed patterns of teacher-pupil classroom behavior as predictors of student growth in reading. In: Pearson, P.D. & Hansen, J. (eds.): Reading: Disciplined inquiry into process and practice. 27th Yearbook of the National Reading Conference. Clenson, SC: National Reading Conference.

Lovett, M.W., Warren-Chaplin, P.M., Ransby, M.J. & Borden, S.L. (1990): Training the word recognition skills of reading disabled children: Treatment and effects. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 82, S. 769 - 780.

Ludwig, O. (1989): Die Produktion von Texten im Deutschunterricht - Tendenzen in der Aufsatzdidaktik und ihre Herkunft. In: Antos, G. & Krings, H.P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 328-347.

Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O.P. (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23, S. 263–284.

Lundberg, I. & Hoien, T. (1991): Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: Print awareness and phonological segmentation. In: Sawyer, D.J. & Fox, B.J. (Hg.): Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives. New York: Springer, 73–96.

Lundgren, U.P. (1972): Frame Factors in the Teaching Process. Stockholm: Almquist & Wiksell.

Lytton, H. (1967): Follow-up of an experiment in selection for remedial education. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 37, S. 1 - 9.

Machemer, P. (1976): Elternbetreuung von Legasthenikern nach verhaltenstherapeutischem Modell. In: Angermaier, M.(Hg.): Legasthenie. Das neue Konzept der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus. Frankfurt a.M.: Fischer TB, S. 329 - 342

Mager, R.F. (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz.

Malitzky, V. (1992): Zur Effektivität der LRS-Einzelhilfe in Hamburger Schulen. BL-Info, Informationen für Beratungslehrer, 3/92. Hamburg: Amt für Schule.

Malmquist, E. (1973): Eine Untersuchung zu Faktoren, die mit Lesestörungen des ersten Schuljahres verbunden sind. In: Valtin, R. (Hg.): Einführung in die Legasthenieforschung. Weinheim: Beltz.

Mandl, H., Friedrich, H.F. & Hron, A. (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion, S. 143 - 218.

Mann, C. (1987): Zur Prävention von LRS im Regelunterricht durch Fortbildung und Beratung von Lehrern des 1. und 2. Schuljahres unter besonderer Berücksichtigung der „Pilotsprache“ - eine Längsschnittuntersuchung. Dissertation: Universität Göttingen.

Mann, C. (1989): Legasthenie verhindern. Bochum: Kamp

Mannhaupt, G. (1992): Strategisches Lernen. Eine empirische Studie zur Ausbildung von Monitoring im frühen Schriftspracherwerb. Heidelberg: Asanger.

Mannhaupt, G. (1993): Alter Wein in jungen Schläuchen: Die Wiederentdeckung eines Karteikarten-Übungsprogramms für rechtschreibschwache Kinder. In: Kluge, B. & Kluge, W. (Hg.): Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Beiträge 1992/93. Hamburg: vpm, S. 76-84.

Mannhaupt, G. (1994a): Risikokind Junge – Vorteile der Mädchen in Vorläufer- und Teilfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. In: Richter, S. & Brügelmann, H. (Hg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen am Bodensee: Libelle Verlag, 36-50.

Mannhaupt, G. (1994b): Deutschsprachige Studien zu Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), 123–138.

Marsh, H.W., Byrne, B.M. & Shavelson, R.J. (1988): A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 80, 366-380.

Marx, H. (1985): Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeiten. Weinheim: VCH.

Marx, H. (1992a): Vorhersage von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten in Theorie und Anwendung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift: Universität Bielefeld.

Marx, H. (1992b): Frühe Identifikation und Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Bestandsaufnahme bisheriger Bewertungsgesichtspunkte von Längsschnittstudien. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 6, Heft 1, S. 35- 48.

Marx, H. (1997): Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 85–111.

Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993): Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In: Grimm, H. & Skowronek, H. (Eds.): Language acquisition problems and reading disorders. Aspects of diagnosis and intervention. Berlin, New York: de Gruyter, 219-241.

May, P. (1986b): Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

May, P. (1988a): Zur Entwicklung von Schriftlernversagen und Legasthenie in Folge ungünstigen Problemlöseverhaltens. In: H. Heyse & H. Wichterich (Hg.): Alte Schule - Neue Medien. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 251 - 258.

May, P. (1991a): Müssen Kinder beim Schrifterwerb scheitern? - Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas, B. & Schneck, P. (Hg.): Lesenlernen - Schreibenlernen. Wien und Bonn: Österreichische und Deutsche UNESCO-Kommission, S. 137 - 146.

May, P. (1993a): Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. Herausbildung orthographischer Kompetenz als erweiterte Rekonstruktion sprachlicher Strukturen. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude, S. 277–289.

May, P. (1994c): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler 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. (1995a): Rechtschreiblernen in West und Ost: Warum konnten DDR-Schüler besser schreiben? In: Niemeyer, W. (Hg.): Kommunikation und Lese- Rechtschreibschwäche. Bochum: Winkler, S. 169 – 178.

May, P. (1995b): Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS) – Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung im Schuljahr 1993/94. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/03 unter Mitarbeit von Hartmut Ruddat und Stefanie Maas. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

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. (1995f): Rechtschreibleistungen – "Versagt die Schule?". In: Die Grundschulzeitschrift, 9. Jg., Heft 89.

May, P. (1996b): Integrative Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten durch kooperativen Unterricht – Erfahrungen aus dem Hamburger Projekt „Lesen und Schreiben für alle“. In: Bundesverband Legasthenie (Hg.): Legasthenie. Bericht über den Kongreß 1995 in Darmstadt. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten.

May, P. (1996c): Hamburger Leitfaden für die Bewertung von Bild- und Textprodukten (HLBT) zur Erfassung bildnerischer und textualer Gestaltungsfähigkeiten von Kindern (Erprobungsfassung). Unter Mitarbeit von A. Juchems. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

May, P. (1998): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. Unter Mitarbeit von Ulrich Vieluf und Volkmar Malitzky. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien. 4. Auflage.

May, P. (1999b): Merkmale des (Förder-) Unterrichts und Lernerfolg im Rechtschreiben. Vergleich verschiedener Formen des Klassen- und Förderunterrichts. In: Giest, H. & Scheerer-Neumann, G. (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 266-283.

May, P. (2000a): Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Beschreibung ausgewählter Klassen mit hohem Lernerfolg. Unter Mitarbeit von Tanja Schwichtenberg, Verena Benze & Silke Jessen. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

May, P. & Arntzen, H. (1992): Hamburger Leseprobe: Handreichung zur Beobachtung der Leselernentwicklung in der Grundschule. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

May, P. & Balhorn, H. (1991): Kein Patt zwischen Ost und West: Untersuchungen zur Rechtschreibfähigkeit in Hamburger, Potsdamer, Rostocker und Zwickauer Grundschulen. In: Die Grundschulzeitschrift, 5. Jg., Nr. 46, S. 52 - 55.

May, P., Brügelmann, H. & Richter, S. (1993): Brauchen Jungen einen anderen Rechtschreibunterricht als Mädchen? In: Grundschule, 26. Jg., Nr. 10, S. 28 f.

May, P. & Juchems, A, (1996): Evaluation der PLUS-Fortbildung. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts “Lesen und Schreiben für alle”. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.

May, P., Schiffel, M. & Dünhölter, H. (1982): LRS-Fördermaßnahmen in Hamburger Schulen: Erhebung zur Effektivität der Rechtschreibförderung. Typoskript. Hamburg: Amt für Schule

Mayringer, H., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998): Die Vorhersage früher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Schwächen als Prädiktoren. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 30, Heft 2/1998.

McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1989): The role of affective variables in autonomous learning. Educational Psychologist, 24, S. 277–306.

Meichenbaum, D.H. & Goodman, J. (1971): Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. Journal of Abnormal Psychology, 77, S. 115-126.

Meiers, K. & Herbert, M. (1978): Bedingungen des Lesenlernens: Eine empirische Untersuchung. Königstein/Ts.: Scriptor.

Metze, W. (1995): Schluß mit der Scheindebatte. In: Brügelmann, H., Balhorn, H. & Füssenich, I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle, 57-64.

Metzner, W. & Olfen, I. (1999): Der Bildungstest: Deutschlands Schüler - Was sie wissen, wo sie versagen. STERN Nr. 03/99.

Meyer, W.U. (1973): Leistungsmotiv und Ursachenerklärung für Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart:Klett.

Meyer, W.U. (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Huber.

Mietzel, G. (1982): Interpretation von Leistungen, dargestellt aus der Sicht der Attribuierungstheorie. Leverkusen: Leske & Budrich.

Montada, L. (1995): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 3. Auflage, S. 1-83.

Morris, J.M. (1966): Standards and progress in reading. Slough: National Foundation for Educational Research.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1989): A study of effecitve junior schools. International Journal of Educational Research, 13, S. 753-768.

Muth, J. (1988): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 11 -18.

Naegele, I. (1988): Förderunterricht für Kinder mit LRS. Zeitschrift Grundschule, Jg. 20, Heft 12, S. 20-24.

Naegele, I. (1991): Schulversagen in Lesen und Rechtschreiben. Ursachen, Auswirkungen, Abhilfen. Weinheim, Beltz.

Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (1997): LRS in den Klassen 1 - 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984): How many words are there in printed school English? In: Reading Research Quarterly, Jg. 19, S. 304 - 330.

Nagy, W.E. & Herman, P.A. (1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (eds.): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Neber, H. (1982): Selbstgesteuertes Lernen. In: Treiber, B. & Weinert, F.E. (Hg): Lehr-Lern-Forschung. Urban & Schwarzenberg, S.89-112.

Neber, H. (1987): Problemlösen und Instruktion. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4/87, S.241-246.

Nenniger, P., Eigler, G. & Macke, G. (1993): Studien zur Mehrdimensionalität in Lehr-Lern-Prozessen. Bern, Berlin, Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.

Nestle, W. (1990): Die Schuldruckerei im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts. Sonderpädagogik, 20, 3/90, S.108-119

Neumann, H. (1997): Ganzheitliche Lese- und Rechtschreibförderung am Beispiel eines Ferienkurses. Diplomarbeit in Psychologie: Universität Hamburg.

Newman, S.P., Karle, H., Wadsworth, J.F., Archer, R. Hockly, R. & Rogers, P. (1985): Ocular dominance, reading and spelling: A reassessment of a measure associated with specific reading difficulties. In: Journal of Research in Reading, Jg. 8, S. 127 - 138.

Nickel, H. (1979): Fehlerkorrektur und Übungsfortschritt in einem Rechtschreibtraining. In: Plickat, H. & Wieczerkowski, W. (Hg.): Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nickel, H. & Petzold, M. (1997): Schule und Familie. In: Lompscher, J., Nickel, H., Ries, G. & Schulz, G. (Hg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand, S. 111-128

Niemeyer, W. (1974): Legasthenie und Milieu. Hannover: Schrödel.

Nock, H. (1990): Kognitionspsychologisch begründete Interventionen bei lese-rechtschreibschwachen Schülern – eine vergleichende empirische Studie. Dissertation: Universität Tübingen.

Nold, G. (1992): Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemaufriß. In: Ders. (Hg.): Lernbedingungen und Lernstategien. Tübingen: Narr, S. 9 - 22.

Nolting, H.-P. & Paulus, P. (1992): Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Ochsner, H. (1979): Besser lesen und schreiben. Winterthur: Schubiger Verlag.

OECD (1997): Organisation for Economic Cooperation and Development (Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen): Indikatoren für Bildungssysteme - Eine bildungspolitische Analyse. Paris: OECD.

OECD (1998): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren 1998. Paris: OECD.

Oerter, R. & Montada, L. (Hg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 3., vollständig überarbeitete Auflage.

Oesterreich, D. (1988): Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Office for National Statistics (1997): Adult Literacy in Britain. London: ONS.

Okwumo, S. & May, P. (1999): Effekte vorschulischer Trainings zur Schriftanbahnung auf das Rechtschreiblernen im ersten Schuljahr. Universität Hamburg: Unveröffentlichtes Manuskript.

Olofsson, A. (1990): Beyond word processing: Computer speech in reading instruction. In: Biglmaier, F. (Hg.): Hat Lesen Zukunft? Bericht vom 6. Europäischen Lesekongreß. Berlin: Freie Universität, S. 387 - 393.

Olofsson, A. (1992): Synthetic speech and computer aided reading for reading disabled children. In: Reading and Writing, Jg. 4, S. 165 - 178.

Opp, K.-D. & Schmidt, P. (1976): Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Osswald, E. (1990): Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung. Kriens: Brunner.

Palmowski, W. (1995): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. (3. Auflage 1998) Dortmund: borgmann publishing.

Paul, C. (1989): Fördern im Unterricht. Integrierte Förderung im kooperativen Regelunterricht. In: Naegele, I.M., Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Weinheim: Beltz. S. 66 – 69.

Pawlik, K. (1976): Ökologische Validität: Ein Beispiel aus der Kulturvergleichsforschung. In: Kaminski, G. (Hg.): Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett.

Pekrun, R. (1997): Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 341- 350.

Perrez, M., Huber, G.L. & Geißler, K.A. (1986): Pädagogische Interaktion in der Schule. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion, 397-433.

Peschel, F. (1996): Offener Unterricht am Ende – oder erst am Anfang? Eine kritische Auseinandersetzung mit Formen Offenen Unterrichts und ihrer gängigen Umsetzung in der Schule. Projekt OASE, Bericht No. 2, Universität-Gesamthochschule Siegen, 2. überarbeitete Auflage.

Peterson, P.L. (1979): Direct instruction reconsidered. In: Peterson, P.L. & Walberg, H.J. (eds.): Research in teaching. Concepts, findings, and implications. Berkeley, CA: McCutchan.

Petillon, H. (1978): Der unbeliebte Schüler. Braunschweig 1978.

Petillon, H. (1997): Zielkonflikte in der Grundschule: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 289-298.

Petillon, H. & Flor, D. (1995): Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Lern- und Spielschule“. Universität Landau: Institut für Grundschulpädagogik.

Piel, E. (1999): Schlechte Noten für die Schule. Elternbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach. In: GEO WISSEN Nr. 01/99 (Themenheft „Denken, Lernen, Schule“), S. 22-24.

Pilz, D. (1979): Die Morphemmethode: ein psycholinguistischer Ansatz in der Legastheniethерapie. In: Pilz, D. & Schubenz, S. (Hg.): Schulversagen und

Kindergruppentherapie: Pädagogisch-psychologische Therapie bei psychischer Entwicklungsbehinderung. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 256 - 270.

Poerschke, J. (1998): Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Dissertation: Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.

Portmann, R. (1984): Wir üben zu Hause: Hinweise für Eltern. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6: Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. Frankfurt a.M.: Ak Grundschule (o.J.), S. 72 - 76.

Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992): Effective schools in reading. Implications for educational planners. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Probst, H. (1989): Lernstrukturen als Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 35, 4/89, S. 565-573.

Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983): Effective schools: A review. Elementary School Journal, 83, S. 427 - 452.

Quirk, T.J., Trismen, D.A., Nalin, K.B. & Weinberg, S.F. (1975): The classroom behavior of teachers during compensatory reading instruction. In: Journal of Educational Research, Jg. 68, S. 185 - 192.

Rabenstein, R., Schorch, G. & Treinies, G. (1989): Leistungsunterschiede im Anfangsunterricht. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 68. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Rabkin, G. (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. Hg.: UNESCO-Institut für Pädagogik & Schulbehörde Hamburg. Stuttgart, Dresden: Klett.

Rainer, S. (1979): Legastheniker-Betreuung: eine pädagogische Verpflichtung. Dissertation: Universität Salzburg.

Rainer, S. (1982): Legasthenikerbetreuung – eine pädagogische Verpflichtung. In: Beiträge zur Pädagogischen Psychologie Nr. 627 - 632. Wien: Kletterl-Verlag.

Rathenow, P. (1987): Leseschwierigkeiten schon in der Zuckertüte?! In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 190-199.

Read, C. (1986): Children‘s creative spelling. London: Routledge and Kegan Paul.

Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich: SABE Verlagsinstitut für Lehrmittel.

Reitsma, P. (1988): Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and indpendent reading with computer-based speech feeback. In: Reading Research Quarterly, Jg. 23, S. 219 - 235.

Remschmidt, H. & Schmidt, M. (1994): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Bern: Huber.

Renkl, A., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1997): Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild - Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 374-383.

Reuter, P.E. (1979): Eltern arbeiten mit lese-rechtschreibschwachen Kindern. In: Ebel, V. (Hg.): Legasthenie. Bonn: Reha, S.161-173.

Reuter, P.E. & Köhler, V. (1979): Nachuntersuchung, 19 Monate nach Abschluß eines verhaltenstherapeutisch unterstützten häuslichen Legasthenietrainings. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 29, Heft 7/79, S. 250 - 253.

Rheinberg (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 225-240.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1993): Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung.Göttingen: Ottiger-Hogrefe. 2., überarb. und erw. Auflage 1998.

Richey, D.D., Miller, M. & Lessman, J. (1981): Resource and regular classroom behavior of learning disabled students. In: Journal of Learning Disabilities, Jg. 14, S. 163 - 166.

Richter, S. (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Regensburg: Roderer.

Riehme, J. (1986): Grundsätze der Vermittlung und Erlernung der Orthographie in der Schule der DDR. In: Augst, G. (Hg): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin: de Gruyter, S. 383-394

Röber-Siekmeyer, C. (1997): Ist die Schulbuchkultur noch zeitgemäß? In: Grundschule, 29. Jg., Heft 2, S. 34 f

Roecks, A.L. (1980): Instructional cost and utilization of classroom time for fifth grade students of differing achievement level. In: Journal of School Psychology, Jg. 18, S. 381 - 387.

Roeder, P.-M. (1986): Kommunikation und Kooperation von Lehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Roeder, P.-M. & Sang, F. (1991): Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23 (2), 159-170.

Röhr, H. (1978): Voraussetzungen zum Erlernen des Lesens und Rechtschreibens: Aspekte eines Lernprozesses und Ergebnisse einer multivariaten Längsschnittstudie. Dissertation: Universität Münster.

Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa-Verlag.

Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984): The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? Review of Educational Research, 54 (1), S. 31-63.

Rosenshine, B.V. (1979): Content, time, and direct instruction. In: Peterson, P.L. & Walberg, H.J. (Hg.): Research on teaching. Berkeley, CA: McCutchan, S. 28-56.

Rosenshine, B.V. (1981): How time is spent in elementary classrooms. In: Journal of Classroom Interaction, Jg. 17, S. 16 - 25.

Rosenshine, B.V. (1995): Advances in research on instruction. The Journal of Educational Research, 88, S. 262-268.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Roßbach, H.-G. (1996): Lage und Perspektiven der empirischen Grundschulforschung. Empirische Pädagogik, 10, 167-191.

Roßbach, H.-G.; Tietze, W. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation. Münster: Waxmann.

Roth, E. (1999): Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewußtheit und der Buchstabenkenntnis. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Roth, S.F. & Beck, I.L. (1987): Theoretical and instructional implications of the assessment of two microcomputer word recognition programs. In: Reading Research Quarterly, Jg. 22, S. 197-218.

Rudolph, B. (1996): Legis sind einfach kreativ. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Fuldatal, S. 77 - 83.

Rutter, M. (1983): School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. Child Development, 54, 1-29.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979): Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Sabatino, D.A. (1973): Auditory perception: Development, assessment and intervention. In: L. Mann & D.A. Sabatino (Hg.): The first review of special education. Philadelphia: Buttonwood Farms.

Safer, D.J. & Allen, R.P. (1973): Factors associated with improvement in severe reading disability. In: Psychology in the schools, Jg. 10, S. 110 - 118.

Saldern, M. von (1991): Klassengröße als Forschungsgegenstand. Geschichte, Theorie und pädagogische Implikationen. Habilitationsschrift: Universität Koblenz.

Saldern, M. von (1992): Lernen und Klassenklima. In: Nold, G. (Hg.): Lernbedingungen und Lernstategien. Tübingen: Narr, S. 73 - 93.

Samuels, S.J. (1979): The method of repeated readings. The reading teacher, Jg. 32, S. 403 - 408.

Sander, E. (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 261-267.

Santa, C.M. (1975): Visual discrimination and word recognition. In: Reading Improvement, Jg. 12, S. 245 - 250.

Sassenroth, M. (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 12. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Bern: Haupt.

Saum-Aldeboff, Thomas (1999): Bringen kleine Klassen wirklich mehr? In: Psychologie heute, 26. Jg., Heft 7/1999, S. 32.

Schäffer, K. (1987): Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von lese-rechtschreibschwachen Grundschülern in einer Kleinklasse: Beispiel einer Bonner Grundschule. In: Dummer, L. (Hg): Legasthenie: Bericht über den Fachkongreß 1986. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten, S. 292-296.

Scheerer-Neumann, G. (1977): Funktionsanalyse des Lesens: Grundlage für ein spezifisches Lesetraining. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24, S.125-135.

Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche: Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse. Bochum: Kamp.

Scheerer-Neumann, G. (1985): Zur Klassifikation von Lösungsmethoden im Rechtschreibunterricht oder: Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterricht - 75 Jahre später. In: Dummer, L.(Hg): Legasthenie: Bericht über den Fachkongreß 1984. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten, S. 329 - 343.

Scheerer-Neumann, G. (1986): Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein: Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil I: Rechtschreiben. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude 1986, S.171-185.

Scheerer-Neumann, G. (1988): Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage: Eine empirische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Scheerer-Neumann, G. (1993): Treatment of Developmental Reading and Spelling Disorders. In: G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J.C. Marshall & C.W. Wallesch (Hg.): Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook. Berlin, New York: de Gruiter, S. 753-767.

Scheerer-Neumann, G., Ahola, H., König, U. & Reckermann, U. (1978): Die Ausnutzung sprachlicher Redundanz bei leseschwachen Kindern: I. Nachweis des spezifischen Defizits. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 10, Heft 1/78, S.35-48.

Scheerer-Neumann, G., Kretschmann, R. & Brügelmann, H. (1986): Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben In: Brügelmann, H. (Hg): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude, 55-96.

Scheimann, G. (1994): Ein Fall für ULK - die neue Generation Lernsoftware für Kinder. In: Praxis Deutsch 1994.

Schenk-Danzinger, L. (1984): Legasthenie: Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie. München: Reinhardt.

Schlee, J. (1976): Legasthenieforschung am Ende? München: Urban & Schwarzenberg.

Schley, W. (1990): Innovative Prozesse an Schulen durch „Organisationsentwicklung“. In: Wenzel, H., Wesemann, M. & Bohnsack, F.: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.

Schmidt, H. (1979): Legasthenie: Kluft zwischen Theorie und Praxis. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 26, 2/79, 93-101.

Schmidt, H.W. & Cogan, L.S. (1996): Development of the TIMSS Context Questionnaires. In: Martin, M.O. & Kelly, D.L. (Hg.): Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report. Volume I. Chestnut Hill, M.A.; Boston College.

Schmidt, M.H. (1979): Umschriebene Funktionsstörungen und ihre Auswirkungen auf das schulische Lernen. In: Ebel, V. (Hg): Legasthenie, Bonn: Reha-Verlag, S.9-23

Schnabel, K. (1998): Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt. Münster: Waxmann.

Schneck, Peter (1993): Ergebnisse der Leseforschung - Konsequenzen für die Schule. In: Vanecek, E. (Hg.): Schulische Leseförderung. Frankfurt/M., Berlin u.a.: Peter Lang, S. 185-191.

Schneider, W. (1994): Lese-Rechtschreib-Forschung heute: Einführung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), S. 117-122.

Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. & Marx, H. (1996): Short-and long-term effects of training phonological awareness in Kindergarten: Evidence from two German studies. University of Wuerzburg: Department of Psychology.

Schneider, W. & Näslund, J.C. (1997): The impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In: Weinert, F.E. & Schneider, W. (Hg.): Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge: Cambridge University Press.

Schneider, W., Roth, E., Küspert, P. & Ennemoser, M. (1998): Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten children: Findings from a secondary analysis. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 30, Heft 1/1998.

Schneider, W., Stefanek, J. & Dotzler, H. (1997): Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 113–129.

Schneider, W., Visé, M., Reimers, P. & Blaesser, B. (1994): Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewußtheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), S. 177-188.

Schnöring, M. (1977): Rechtschreiben leicht gemacht. Hannover: Schroedel.

Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schorr, K.E. (1990): Erziehung als Periode. Über die Organisation von Anfang und Ende. In: Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hg.): Zwischen Anfang und Ende. Frankfurt/M., S. 112 - 133.

Schrader, F.-W., Helmke, A. & Dotzler, H. (1997): Zielkonflikte in der Grundschule: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 299-316.

Schreiber, W.H. (1991): Überregionale Lernerfolgsmessung und Lernerfolgsveränderung. Beiheft 1 zur Zeitschrift Empirische Pädagogik. Landau: Empirische Pädagogik

Schubenz, S. (1979): Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In: In: Pilz, D. & Schubenz, S. (Hg.): Schulversagen und Kindergruppentherapie: Pädagogisch-psychologische Therapie bei psychischer Entwicklungsbehinderung. Köln: Pahl-Rugenstein.

Schulz, W. (1974): Unterricht. In: Wulf, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Pieper, 591-598

Schwarz, H. (1998): Was sagt die DGLS zur "Qualitätssicherung" der KMK? In: LesBar, Mitteilungsblatt der DGLS, Nr. 2/August 1998.

Schwarzer, R. (1979): Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, Jg. 3, S. 153-166.

Schwarzer, R. (1987): Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Seligmann, M. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg.

Sennlaub, G. (1988): Kinder, laßt die Signale! Grundschulzeitschrift 12/88, S.33.

Sennlaub, G. (1989): Texterleichterungen: Unterwegs zum Polarstern. Die Grundschulzeitschrift, 22/89, S.51-53.

Seyfried, P. & Rop, I. (1985): Ergebnisse zur schulischen Legasthenikerbetreuung. Wien: Kletterl-Verlag.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.

Shearer, E. (1967): The long-term effects of remedial education. In: Educational Research, Jg. 9, S. 219 - 222.

Sieber, P., Spinner, K., Oomen-Welke, I. & Bremerich-Vos, A. (1994): Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachunterricht. Thesen zum Abschlußplenum. Symposion Deutschdidaktik Zürich 1994.

Sievers, I. (1997): Schulanfang: Auseinandersetzung von Erstkläßlern mit dem schulischen Lernen unter besonderer Berücksichtigung des Fähigkeitsselbstbildes. Diplomarbeit Psychologie. Universität Hamburg.

Sjölin, A. (1990): Micheal Knight und Batman in der Grundschule: Ein Anstoß für Schriftkultur? In: Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hg) (1990): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, S.106-111.

Skinner, B.F. (1965): Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens. In: Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen. Braunschweig: Westermann, S. 66-84.

Skowronek, H. & Marx, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. Heilpädagogische Forschung, 15, S. 38-49.

Slavin, R.E. (1987a): Mastery learning reconsidered Review of Educational Research, 57, S. 157-213.

Slavin, R.E. (1987b): Ability groups and standardized achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. In: Review of Educational Research, 57, S. 293 - 336.

Smyth, W.J. (1980): Pupil engaged learning time: Concepts, findings and implications. In: Australian Journal of Education, 24, S. 225 - 245

Sommer-Stumpenhorst, N. (1991): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 3., durchgesehene Auflage.

Spiel, C. (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 281-286.

Spitta, G. (1987): Entdeckendes Lernen - schon beim Lese- und Schreibunterricht? In: Dummer, L. (Hg): Legasthenie: Bericht über den Fachkongreß 1986. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten, S. 265-270.

Spitta, G. (1989): Schreibkonferenzen. Die Grundschulzeitschrift 30/89, S. 5-9.

Stahl, S.A. & Miller, P.D. (1989): Whole language experience approaches for beginning reading: A quantitative research syntheses. In: Review of Educational Research, Jg. 59, S. 87 -116.

Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (1995): How research might inform the debate about early reading acquisition. Journal of Research in Reading, 18, 87-105.

Steffens, U. (1988): Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposion 1988. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).

Steffens, U. & Bargel, T. (Hg.) (1987): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 3, Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).

Steiner, G. (1988): Lernen. 20 Scenarien aus dem Alltag. Bern: Huber.

Stelzl, I. (1982): Fehler und Fallen in der Statistik. Bern u.a.: Huber.

Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E. & Farnish, A.M. (1987): Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. Reading Research Quarterly, Jg. 22, S. 433-454.

Stevens, R.J., Slavin, R.E. & Farnish, A.M. (1991): The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. Journal of Educational Psychology, Jg. 83, S. 8-16.

Tacke, G., Wörner, R., Schultheiss, G. & Brezink, H. (1993): Die Auswirkung rhythmisch-syllabierenden Mitsprechens auf die Rechtschreibleistung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, S. 139–147.

Tacke, G., Nock, H. & Staiber, W. (1987): Rechtschreibförderkurse in der Schule: Wie erfolgreich sind sie und welche Faktoren tragen zur Leistungsverbesserung bei? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1 (1), S. 45–52.

Tausch, R. & Tausch, A. (1971): Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. Göttingen: Hogrefe. 6. Auflage.

Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim: Juventa. 2., überarbeitete Auflage.

Thewalt, A. (1997): Schlechte Noten für die Schüler – Umfrage unter 800 Firmenchefs (Schreiben, Lesen, Rechnen). Hamburger Abendblatt 3.11.1997.

Thomson, M.E. (1988): Preliminary findings concerning the effects of specialized teaching on dyslexic children. In: Applied Cognitive Psychology, Jg. 2, S. 19–31.

Tiedemann, J. & Faber, G. (1995): Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 27, Heft 1/95.

Tierney, R.J. & Cunningham, J.W. (1984): Research on teaching reading comprehension. In: Pearson, P.D. (Hg.): Handbook of reading research. New York, London: Longman, S. 609-655.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. & Plewis, I. (1988): Young children at school in the inner city. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Tizard, J., Schofield, W.N. & Hewison, J. (1982): Collaboration between teachers and parents in assisting children‘s reading. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 52, S. 1 - 15.

Tobin, D. & Pumfrey, P.D. (1976): Some long term effects of the remedial teaching of reading. In: Educational Review, Jg. 29, S. 1 - 12.

Tonjes, M.J. (1990): Metacognition and reading: Some Practical Applications. In: Biglmaier, F. (Hg.): Hat Lesen Zukunft? Bericht vom 6. Europäischen Lesekongreß. Berlin: Freie Universität, S. 244 - 248.

Torgesen, J., Morgan, S.T. & Davis, C. (1992): Effects of two types of phonological awareness training on word learning in Kindergarten children. Journal of Educational Psychology, 84, S. 364 - 370.

Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985): Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.

Treiber, B., Weinert, F.E. & Groeben, N. (1982): Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt: Bericht über ein empirisches Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28 (4), S. 563-576.

Treiman, R. & Baron, J. (1983): Phoneme analysis training helps children benefit from spelling-sound rules. Memory and Cognition, 11, S. 382 - 389.

Treinies, G. & Einsiedler, W. (1993): Hierarchische und bedeutungsnetzartige Lehrstoffdarstellungen als Lernhilfen beim Wissenserwerb im Sachkundeunterricht der Grundschule. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40, S. 263-277.

Treinies, G. & Einsiedler, W. (1996): Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen. Unterrichtswissenschaft, 24, S. 290-312.

Trempler, D., Minsel, W.-R. & Minsel, R. (1974): Pädagogische Therapie in Kleingruppen – ein Vergleich unterschiedlicher Behandlungskonzepte zur Behebung legasthenischer

Schwierigkeiten. In: Schwarzer, R. (Hg.): Lernerfolg und Schülergruppierung. Düsseldorf: Schwann, S. 96–111.

Ulich, K. (1972): Soziale Systeme als Bezugssysteme für Soziales Handeln. Bern, Frankfurt.

Ulich, K. (Hg.) (1980): Wenn Schüler stören. München: Urban & Schwarzenberg.

Valtin, R. (1975): Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte? Kritische Bemerkungen zum methodischen und theoretischen Konzept der Legasthenieforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 21 (3), S. 407–418.

Valtin, R. (1981): Zur ‚Machbarkeit' der Ergebnisse der Legasthenieforschung: Eine empirische Untersuchung. In: Valtin, R., Jung, U.O.H. & Scheerer-Neumann, G. (Hg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht: Leseprozeßmodell, Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 88–173.

Valtin, R. (1989c): Zusammenfassung empirischer Befunde zu Behandlungsmöglichkeiten bei LRS. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.) (1989): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in den Klassen 1 - 10. Weinheim: Beltz, S.24.

Valtin, R. (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, D. (Hg.): Handbuch der Grundschule, Bd. 2. Weinheim: Beltz, S. 68-80.

Valtin, R. (1997): Erwerb des Lesens und Schreibens: Kommentar. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 131-138.

Valtin, R. & Naegele, I. (Hg.) (1986): Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M.: AK Grundschule.

Valtin, R. u.a. (1986): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, R. & Naegele, I. (Hg.): Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M.: AK Grundschule, 23-53.

Van Aken, M.A.G., Helmke, A. & Schneider, W. (1997): Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 341- 350.

Van Daal, V.H.P. & Reitsma, P. (1993): The use of speech feedback by normal and disabled readers in computer-based reading practice. In: Reading and Writing, Jg. 5, S. 243 - 259.

Vanecek, E. (Hg.) (1993): Schulische Leseförderung. Frankfurt/M., Berlin u.a.: Peter Lang.

Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. (1987): Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 321 - 363.

Vietzke, E. (1978): Ich schreibe nie wieder ein Wort: Erfahrungen in einer Kleinklasse mit starken Lese- und Rechtschreibschwächen. Praxis Deutsch 33/78, S.11-13.

Wagner, G. & Schöll, G. (1992): Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 70. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Wagner, K.R. (1994): Zwischen Fibel-Gleichschritt und individuellen Lernsprüngen. Sechs Thesen zur Methodendiskussion beim Lese- und Schreibanfang. In: Grundschule, Jg. 27, Heft 2, S. 27 - 29.

Wagner, R. & Torgesen, J. (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychological Bulletin, 101, 192-212.

Wahl, D. u.a. (Hg.) (1991): Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining: Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Walberg, H.J. (1981): A psychological theory of educational productivity. In: Farley, F.H. & Gordon, N.J. (Hg.): Psychology and education. The state of union. Berkeley, CA: McCutchan, S. 81-108.

Walberg, H.J. (1986): Synthesis of research on teaching. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3. edition. New York: Macmillan, 214-229.

Walker & Hops (1976): Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/ or facilitative nonacademic responses. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 68, S. 218 - 225.

Walter, J., Johannsen, K. & Meyer-Göllner, M. (1993): Computergestützte Leseförderung unter lesetechnischen, motivationalen und schulorganisatorischen Gesichtspunkten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Sonderpädagogik, 23(1)/1993, 4-16.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63, 249-294.

Warnke, A. (1990): Legasthenie und Hirnfunktion. Bern: Huber.

Warnke, A. (1998): Umschriebene Lese-Rechtschreibstörungen. In: Petermann, F. (Hg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Göttingen: Hogrefe, 3. Aufl.

Warwel, K. (1977): Signalgruppen und strukturgemäßes Lesenlernen. In: Schwartz, E. (Hg.): Lesenlernen - das Lesen lehren: Fibeln und Erstlesewerke II. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 30/31. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 55 - 65.

Wasik, B.A. & Slavin, R.E. (1993): Preventing early reading failure with one-to-one-tutoring: A review ov five programs. In: Reading Research Quarterly, 28, S. 178 - 200.

Watzke, O. (1976): Rechtschreibunterricht in der Primarsstufe. München: List.

Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.) (1986): Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion.

Weiner, B. (1974): Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

Weinert, F.E. (1974): Die Schule als Sozialisationsbedingung. In: Weinert, F.E., Graumann, C.F., Heckhausen, H., Hofer, M. u.a. (Hg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 419-447.

Weinert, F.E. (1977): Legasthenieforschung - defizitäre Erforschung defizienter Lernprozesse? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24, S. 164–173.

Weinert, F.E. (1996): Für und wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 10, S. 1-12.

Weinert, F.E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie heute, 26. Jg., Heft 7/1999, S. 28-34.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1987): Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 17-31.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 34, Beiheft, S. 223-243.

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

Weinert, F.E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990): Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. School Psychology International, 11, S. 163-180.

Weinert, F.E. & Zielinski, W. (1977): Lernschwierigkeiten - Schwierigkeiten des Schülers oder der Schule? Unterrichtswissenschaft, 5. Jg., S. 292-304.

Weinstein, R.S. (1976): Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience over time. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 68, S. 103 - 116.

Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Sharp, L. & Botkin, M. (1987): Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children‘s awareness of teacher expectations. Child Development, 58, S. 1079-1093

Wickman, E.K. (1928): Children‘s behavior and teacher‘s attitudes. New York: Random House.

Wieczerkowski, W., Balhorn, H. & Langer, I. (1979): Rechtschreibtraining nach dem Kriterium der sozialen Nutzbarkeit der Übungsinhalte. In: Plickat, H.-H. & Wieczerkowski, W. (Hg): Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Wilberg, S. & Rost, D.H. (1999): Große Klassen – kleine Leistung? Klassenstärken und Geschichtskenntnisse in fünfzehn Ländern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 31, Heft 3/99.

Wild, K.-P. & Rost, D.H. (1995): Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 27, Heft 1/1995.

Wimmer, H. & Hartl, M. (1991): Erprobung einer phonologisch-multisensorischen Förderung bei jungen Schülern mit LRS. In: Heilpädagogische Forschung, 17 (2), S. 74–79.

Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E. (1990): Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 22 (2), S. 136–154.

Wimmer, H. & Hummer, P. (1990): How German-speaking first graders read and spell. Doubts on the importance of the logographic stage. Applied Psycholinguistics, 11, 349-368.

Winkel, R. (1993): Offener oder Beweglicher Unterricht? Zur Klärung einer Mißlichkeit. In: Grundschule, 26. Jg., Heft 2/1993, S. 12 - 14.

Wise, B.W. & Olson, R.K. (1992): How poor readers and spellers use interactive speech in a computerized spelling program. In: Reading and Writing, Jg. 4, S. 145 - 163.

Wittmann, W.W. (1983): Evaluationsforschung: Aufgaben, Probleme und Anwendungen. Heidelberg: Springer.

Wolf, M. (1987): Sprach- und Lesestörungen im Kindesalter: Neurolinguistische Untersuchungen und Implikationen für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 1/87, S.83-103

Wolfslast, O. (1980): Untersuchungen zu schulischen Maßnahmen bei Lese. und Rechtschreibschwierigkeiten. Diplomarbeit, TU Berlin: Psychologisches Institut.

Wrightstone, J.W. (1938): Appraisal of newer elementary school practices. New York: Columbia University, Teacher College.

Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag.

Zeman, M. (1978): Kursmäßige Legasthenikertherapie an Wiens Schulen. In: Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. Wien: Kletterl-Verlag.

Zielinski, W. (1980): Lernschwierigkeiten. Verursachungsbedingungen, Diagnose, Behandlungsansätze. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Anhang

A1	Fragebögen für Lehrkräfte	
	FB SL	Fragebogen für Schulleiter aus Schulen mit und ohne SB (SLmSB, SLoSB)[171]
	FB KLmSB	Fragebogen für Klassenlehrer aus Klassen mit SB
	FB KLoSB	Fragebogen für Klassenlehrer aus Klassen ohne SB
	FB SB	Fragebogen für Schriftsprachberater
	FB KL Org	Fragebogen für Klassenlehrer zur Unterrichtspraxis und Organisation der Förderung
	FB SB Org	Fragebogen für Schriftsprachberater zur Organisation der Förderung
	FB Kind	Fragebogen für Klassenlehrer zur Förderung und Entwicklung einzelner Kinder
	FB Kl.arb.	Fragebogen zu Deutsch-Klassenarbeiten im 3. und 4. Schuljahr
A2	UA Beob	Beobachtungsbogen zur Unterrichtsanalyse
	UA Protokoll	Protokollbogen zum Unterrichtsverlauf
A3	AUL-TKi	Außerunterrichtliche Lernhilfen: Leitfaden für Therapeuten
A4	Ki Int	Leitfaden für Interviews mit durch PLUS geförderte Kinder
	AuPo	Autorenportrait: Fragebogen zum Selbstkonzept und Motivation der Kinder
A5	Testinstrumente	Rechtschreibtests: Lernbeobachtung, HSP 1 bis HSP 4/5 (Wörter und Sätze)
		Bild- und Textaufgabe: Durchführungsanleitung, Schreibblätter („Ein Stück Fell", „Der geheimnisvolle Koffer", „Phantasieaufgabe", „Senécio"
		Leitfaden zur Bewertung von Bild- und Textprodukten (Kurzfassung)
A6	Liste der beteiligten Schulklassen	

[171] Der Fragebogen für Schulleiter wurde in zwei Formen (für Schulen mit oder ohne Schriftsprachberater) verwendet. Da beide Formen bis auf wenige Fragen identisch sind, wird hier nur der Fragebogen SLmSB abgedruckt. Die abweichenden Fragen sind gekennzeichnet.

Fragebogen für Schulleiter/innen

Klassen-Code-Nummer: _____

Hinweis zum Ausfüllen des Fragebogens:
Bei einigen Fragen werden Sie gebeten, Ihre Einschätzung/ Bewertung anhand einer Skala von 1 bis 5 anzugeben.
Der Wert 1 bedeutet: „nicht/ wenig ausgeprägt/ trifft nicht zu“ (schwacher Pol).
Der Wert 5 bedeutet: „hoch/ stark ausgeprägt/ trifft völlig zu“ (starker Pol).

1. Wieviele PLUS-Stunden stehen Ihrer Schule zur Verfügung? _____ Stunden

2. Nach welchen Kriterien werden die PLUS-Stunden an Ihrer Schule verteilt?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

3. Nehmen Sie die Verteilung allein vor, oder sind mehrere Personen daran beteiligt?
Bitte kreuzen Sie an.

a. Ich nehme die Verteilung allein vor.
❑

b. Ich werde dabei unterstützt von der Schriftsprachberaterin.
❑

c. *andere:* Ich werde dabei unterstützt von: _____

d. *andere:* Ich werde dabei unterstützt von: _____
(bitte Funktion/en der Person/en eintragen)

4. Verwendung der PLUS-Stunden für Förderunterricht und andere Zwecke

4.1 Wie verteilen sich die PLUS-Stunden auf die einzelnen Klassenstufen?
Bitte tragen Sie jeweils die Anzahl der Stunden und Klassen ein.

a. Klassenstufe 1 erhält _____ Wochenstunde/n, verteilt auf _____ Klassen.

b. Klassenstufe 2 erhält _____ Wochenstunde/n, verteilt auf _____ Klassen.

c. Klassenstufe 3 erhält _____ Wochenstunde/n, verteilt auf _____ Klassen.

d. Klassenstufe 4 erhält _____ Wochenstunde/n, verteilt auf _____ Klassen.

d. Klassenstufe 5+ erhält _____ Wochenstunde/n, verteilt auf _____ Klassen.

4.2 Für welche anderen Zwecke werden PLUS-Stunden an Ihrer Schule verwendet?
Bitte ergänzen Sie die Liste und tragen Sie die jeweilige Stundenzahl ein.

a. Beratungsstunde der Schriftsprachberaterin/ des Schriftsprachberaters: _____ Stunde/n

b. *andere*: welche? _____ : _____ Stunde/n

c. *andere*: welche? _____ : _____ Stunde/n

5. Ausfall von PLUS-Stunden

5.1 Bitte schätzen Sie, wieviel Prozent der PLUS-Stunden ausfallen: _____ Prozent

5.2 Aus welchem Grund/ welchen Gründen (z.B. Vertretungsunterricht) fallen die Stunden überwiegend aus?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

Fragen Nr. 6. und 7.1 und 7.2 wurden nur SLmSB gestellt:

6. In welchen Bereichen arbeiten Sie persönlich mit dem Schriftsprachberater/ der Schriftsprachberaterin zusammen?

Bitte geben Sie das Ausmaß der Zusammenarbeit in den verschiedenen Bereichen auf der Skala von 1 bis 5 an. *Eine „1" bedeutet „keine Zusammenarbeit." Eine „5" bedeutet „intensive Zusammenarbeit."*

Bereich der Zusammenarbeit	1	2	3	4	5
a. Vorbereitung von Konferenzen	❑	❑	❑	❑	❑
b. Durchführung von Projekten zum Lesen und Schreiben	❑	❑	❑	❑	❑
c. Organisation der PLUS-Stunden	❑	❑	❑	❑	❑
d. Schulinterne Lehrerfortbildung	❑	❑	❑	❑	❑
e. *andere:* welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

7. Aufgaben des Schriftsprachberaters/ der Schriftsprachberaterin

7.1 Welche Aufgaben der Schriftsprachberater/innen erscheinen Ihnen sehr wichtig, um Schwierigkeiten von Kindern beim Schriftspracherwerb zu vermindern? Welche sind nach Ihrer Meinung weniger wichtig?
„1" bedeutet „ sehr wenig wichtig". „5" bedeutet „sehr wichtig".

Aufgabe	1	2	3	4	5
a. Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch Frühdiagnostik und Frühförderung in Klasse 1	❑	❑	❑	❑	❑
b. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben innerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
c. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben außerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. Kooperative Unterrichtsgestaltung von Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin	❑	❑	❑	❑	❑
e. Beratung von Kolleg/innen bei konkreten Schwierigkeiten mit Kindern in ihrer Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. Schulinterne Fortbildung von Kolleg/innen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
g. Durchführung von Projekten, Elternabenden, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
h. *andere:* welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

7.2 Wie beurteilen Sie die Schwierigkeit bei der Ausführung dieser Aufgaben im Schulalltag?
„1“ bedeutet „nicht schwierig.“ „5“ bedeutet „sehr schwierig.“

Aufgabe	1	2	3	4	5
a. Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch Frühdiagnostik und Frühförderung in Klasse 1	❑	❑	❑	❑	❑
b. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben innerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
c. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben außerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. Kooperative Unterrichtsgestaltung von Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin	❑	❑	❑	❑	❑
e. Beratung von Kolleg/innen bei konkreten Schwierigkeiten mit Kindern in ihrer Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. Schulinterne Fortbildung von Kolleg/innen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
g. Durchführung von Projekten, Elternabenden, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
h. *andere:* welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

8. Lesen und Schreiben an Ihrer Schule

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile „ja“ oder „nein“ an.

8.1	Gab es im laufenden Schuljahr an Ihrer Schule Projekte zum Thema „Lesen und Schreiben“?	ja ❑ nein ❑
8.2	Gab es im laufenden Schuljahr Konferenzen zum Thema „Lesen und Schreiben“?	ja ❑ nein ❑
8.3	Gab es im laufenden Schuljahr Elternabende zum Thema „Lesen und Schreiben“?	ja ❑ nein ❑
8.4	Gab es Aktivitäten des Elternrates zum Thema „Lesen und Schreiben?“	ja ❑ nein ❑
8.5	Gab es im laufenden Schuljahr an Ihrer Schule schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zum Thema „Lesen und Schreiben?“	ja ❑ nein ❑

8.6 Bitte beschreiben Sie die stattgefundenen Projekte/ Konferenzen/ Elternabende/ schulinternen Fortbildungsmaßnahmen. *Füllen Sie hierfür die folgende Tabelle aus. Bitte geben Sie bei schulinternen Fortbildungsmaßnahmen auch die ungefähre Zeitdauer in Stunden an.*

Inhalte der Projekte/ Konferenzen/ Elternabende/ Fortbildungsmaßnahmen	Durchgeführt von:	bei Fortbildung: Zeitdauer in Stunden

Anmerkungen: _____

9. Veränderungen durch PLUS an Ihrer Schule

Welche Veränderungen zeigen sich durch die Einführung von PLUS an Ihrer Schule? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zutreffen. *„1“ heißt „trifft überhaupt nicht zu.“ „5“ heißt „trifft völlig zu.“*

Aussage	1	2	3	4	5
a. Das Bewußtsein der Kolleg/innen für die Bedeutung des Themas „Lesen und Schreiben“ ist gewachsen.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Einstellung der Kolleg/innen gegenüber „Integration“ ist positiver als vorher.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Die Einstellung der Kolleg/innen gegenüber „Team-Unterricht“ ist positiver als vorher.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Inhalte und/oder Methoden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht haben sich verändert.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Es werden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht andere/ neue Materialien verwendet.	❑	❑	❑	❑	❑
f. Es wird weniger „frontal“ unterrichtet.	❑	❑	❑	❑	❑
g. *andere:* welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen:_____

10. Integrative Förderung

10.1 Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen aus der Diskussion um integrative Förderung jeweils zustimmen. *„1“ heißt „stimme überhaupt nicht zu.“ „5“ heißt „stimme völlig zu.“*

Aussage	1	2	3	4	5
a. „Integrative Förderung führt dazu, daß das Lerntempo der ganzen Klasse sinkt.“	❑	❑	❑	❑	❑
b. „Bei integrativer Förderung profitiert das ‚Förderkind‘ von den Anregungen der Lerngruppe.“	❑	❑	❑	❑	❑
c. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts ist für die schwachen Kinder effektiver als eine externe Förderung.“	❑	❑	❑	❑	❑
d. „Integrative Förderung stört den Unterricht.“	❑	❑	❑	❑	❑
e. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder überfordern (z.B. durch Unruhe), andere hingegen unterfordern (z.B. durch Langsamkeit des Lerntempos).“	❑	❑	❑	❑	❑
f. „Die spezielle Förderung, die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich.“	❑	❑	❑	❑	❑
g. „Integrative Förderung vermeidet die Stigmatisierung der förderbedürftigen Kinder.“	❑	❑	❑	❑	❑
h. „Integrative Förderung erfordert offene Unterrichtsformen.“	❑	❑	❑	❑	❑
i. „Auch außerhalb des Klassenunterrichts kann integrative Förderung stattfinden.“	❑	❑	❑	❑	❑
j. „Integrative Förderung hilft, den Unterricht für alle Kinder zu verbessern.“	❑	❑	❑	❑	❑
k. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

10.2 Was ist aus Ihrer Sicht die größte Schwierigkeit bei der integrativen Förderung?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

10.3 Was müßte man tun, um integrative Förderung besser umzusetzen als bisher?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

11. Welche Maßnahme/n sehen Sie als besonders vordringlich an, um in Zukunft Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten effektiver zu helfen als bisher?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

12. Ziele des PLUS: Prävention, integrative Förderung, kooperativer Unterricht

12.1 Wie ist die Einstellung Ihrer Kolleg/innen zu den genannten Zielen des PLUS?

a. Wieviele Ihrer Kolleg/innen stimmen mit dem Ziel „Prävention“ überein? _____
Prozent

b. Wieviele Ihrer Kolleg/innen stimmen mit dem Ziel „Integrative Förderung“ überein? _____
Prozent

c. Wieviele Ihrer Kolleg/innen stimmen mit dem Ziel „kooperativer Unterricht“ überein? _____
Prozent

12.2 Wie beurteilen Sie selbst die praktische Realisierbarkeit dieser Ziele an Ihrer Schule?
1“ bedeutet „überhaupt nicht realisierbar“, „5“ bedeutet „in vollem Umfang realisierbar“.

	1	2	3	4	5
Realisierbarkeit der Zielsetzung „Prävention“ an unserer Schule	❑	❑	❑	❑	❑
Realisierbarkeit der Zielsetzung „Integrative Förderung“ an unserer Schule	❑	❑	❑	❑	❑
Realisierbarkeit der Zielsetzung „Kooperativer Unterricht“ an unserer Schule	❑	❑	❑	❑	❑

12.3 Bitte begründen Sie kurz Ihre Einschätzung der Realisierbarkeit.
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

13. Belastung Ihrer Schule

13.1 Wie schätzen Sie die Belastung des soziokulturellen Umfelds Ihrer Schule im Hinblick auf den Erwerb der Schriftsprache ein?
„1“ bedeutet “sehr wenig belastet“, „5“ bedeutet „sehr stark belastet.“

	1	2	3	4	5
Belastung des Umfelds unserer Schule	❑	❑	❑	❑	❑

13.2 Worin besteht diese Belastung?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

14. Informationen zum PLUS

14.1 Inwieweit fühlen Sie sich ausreichend über das PLUS informiert?
„1“ bedeutet: „zu wenig informiert“. „5“ bedeutet: „völlig ausreichend informiert."

	1	2	3	4	5
Mein Informationsstand zum PLUS	❑	❑	❑	❑	❑

14.2 Über welche/n Aspekt/e hätten Sie gern mehr Informationen?
Bitte antworten Sie in Stichworten.

_____

_____

_____

15. Haben Sie zum PLUS sonstige Anmerkungen, Fragen oder Wünsche?

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bis
10. Mai 1996
per Behördenpost an die folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS
z.H. Dr. Peter May, Annette Juchems
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20 146 Hamburg

Fragebogen für Klassenlehrerinnen mit Schriftsprachberaterin (SB)

Klassen-Code-Nummer:_____

1. Anzahl Ihrer Stunden in Ihrer Klasse
Wieviele Stunden geben Sie in Ihrer Klasse? _____ Stunden

2. Förderunterricht im Lesen und Schreiben
2.1 In welcher Form wird der Förderunterricht im Lesen und Schreiben gegeben? Bitte tragen Sie jeweils ein, mit wievielen Stunden die folgenden Förderformen in Ihrer Klasse praktiziert werden. Bitte ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste.

a. Förderung einzelner Kinder durch die SB im Klassenraum	___ Stunde/n pro Woche
b. Förderung einzelner Kinder durch die SB außerhalb der Klasse	___ Stunde/n pro Woche
c. allgemeine Unterstützung der Klasse durch die SB im Klassenraum	___ Stunde/n pro Woche
d. Förderung durch eine Kollegin/ LRS-Lehrerin außerhalb der Klasse	___ Stunde/n pro Woche
e. Förderung durch mich selbst (z.B. bei Rollentausch)	___ Stunde/n pro Woche
f. andere: welche? _____	___ Stunde/n pro Woche
g. andere: welche? _____	___ Stunde/n pro Woche

Anmerkungen _____
___

2.2 Bitte skizzieren Sie, wie die Förderung in Ihrer Klasse im allgemeinen abläuft.
(Wer arbeitet mit welchen Kindern? Wo? Einzeln oder in der Kleingruppe? An welchen Inhalten?)



_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.3 Wenn die betreffende Klasse eine IR-Klasse ist:
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Ihnen, der Sonderpädagogin und der SB?
Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen, indem Sie für jede Aussage einen Wert zwischen 1 und 5 ankreuzen. 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." 5 bedeutet „trifft völlig zu."

Aussage	1	2	3	4	5
a. Die Team-Arbeit verläuft eingespielt.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Man tritt sich manchmal „auf die Füße".	❑	❑	❑	❑	❑
c. Alle drei Beteiligten haben ähnliche Ansichten über Unterrichtsgestaltung.	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen: _____

_____

3. Kooperation mit der SB

Bitte bewerten Sie die im folgenden aufgeführten Aspekte von Kooperation mit der SB in zweierlei Hinsicht. In Frage 3.1. geht es darum, wie wie Sie die Wichtigkeit der einzelnen Kooperationsformen einschätzen. Unter Frage 3.2. geben Sie bitte an, mit welcher Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit diese Kooperationsformen in Ihrem Alltag tatsächlich umgesetzt werden.

3.1 Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Kooperationsformen? 1 bedeutet „sehr wenig wichtig". 5 bedeutet „sehr wichtig".

Kooperationsform	1	2	3	4	5
a. Besprechungen über die Fortschritte der Schüler/innen	❑	❑	❑	❑	❑
b. Absprachen über Inhalte und Gestaltung der Förderung	❑	❑	❑	❑	❑
c. Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. gemeinsame Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren	❑	❑	❑	❑	❑
e. Teilnahme der SB an den Zeugniskonferenzen der Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. gemeinsame Elternberatungen	❑	❑	❑	❑	❑
g. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

3.2 Wie häufig bzw. regelmäßig finden die Kooperationsformen in Ihrem Schulalltag statt? 1 bedeutet „sehr selten/ unregelmäßig." 5 bedeutet „sehr häufig/ regelmäßig."

Kooperationsform	1	2	3	4	5
a. Besprechungen über die Fortschritte der Schüler/innen	❑	❑	❑	❑	❑
b. Absprachen über Inhalte und Gestaltung der Förderung	❑	❑	❑	❑	❑
c. Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. gemeinsame Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren	❑	❑	❑	❑	❑
e. Teilnahme der SB an den Zeugniskonferenzen der Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. gemeinsame Elternberatungen	❑	❑	❑	❑	❑
g. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen: _____

_____

3.3 Bitte beschreiben Sie Ihre Zusammenarbeit mit der SB. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu.“ 5 bedeutet „trifft völlig zu.“

Aussage	1	2	3	4	5
a. Die SB und ich haben ähnliche Ansichten über Unterrichtsgestaltung.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Unsere Aufgabenbereiche sind klar abgegrenzt.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Zu zweit können wir den schwachen Kindern besonders gezielt helfen.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Mein Unterricht ist allein effektiver als zu zweit.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Ich werde durch die Arbeit der SB entlastet.	❑	❑	❑	❑	❑
f. Durch die Arbeit der SB hat sich der Unterricht in meiner Klasse positiv verändert.	❑	❑	❑	❑	❑
g. Ich fühle mich durch die zweite Person in meiner Klasse gestört.	❑	❑	❑	❑	❑
h. Mein Unterricht läßt der SB ausreichend Gestaltungsspielraum.	❑	❑	❑	❑	❑
i. Wir tauschen regelmäßig im Unterricht die Rollen.	❑	❑	❑	❑	❑
j. Es gab in unserer Zusammenarbeit erhebliche Anfangsschwierigkeiten.	❑	❑	❑	❑	❑
k. Die Material-Ideen der SB greife ich auf.	❑	❑	❑	❑	❑
l. Die Anregungen der SB zur Unterrichtsgestaltung greife ich auf.	❑	❑	❑	❑	❑
m. Ihre Ideen kann die SB außerhalb des Klassenraums eher realisieren als in der Klasse.	❑	❑	❑	❑	❑
n. Über Meinungsverschiedenheiten reden wir offen miteinander.	❑	❑	❑	❑	❑
o. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑
p. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

3.4 Bitte skizzieren Sie in Stichworten, worin Sie den größten Vorteil in der Zusammenarbeit mit der SB sehen.



_____

_____

3.5 Bitte skizzieren Sie in Stichworten, worin Sie die größte Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit der SB sehen.



_____

_____

3.6 Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Zusammenarbeit mit der SB? 1 bedeutet „sehr unzufrieden." 5 bedeutet „sehr zufrieden."

	1	2	3	4	5
Meine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	❑	❑	❑	❑	❑

3.7 Bitte vervollständigen Sie den Satz.

Für meine Zusammenarbeit mit der SB wünsche ich mir, daß ...

_____

4. Lese- und Schreibunterricht in Ihrer Klasse

4.1 Wurde die Klasse im ersten Schuljahr mit einer Fibel unterrichtet?

❑ nein ❑ ja: Mit welcher? _____

4.2 Wurde/ wird in der Klasse eine Anlauttabelle verwendet?

❑ nein ❑ ja: Welche? _____

4.3 Arbeitet die Klasse mit einem Wörterbuch?

❑ nein ❑ ja: Mit welchem? _____

4.4 Wie lange lasen die Kinder im Unterricht täglich durchschnittlich (stilles Lesen und Vorlesen)?

ca. _____Minuten am Tag.

4.5 Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr besondere Projekte zur Förderung des Lesens in Ihrer Klasse?

❑ keine
❑ regelmäßiges Vorlesen eines Buches in der Klasse
❑ Buchvorstellung mit Vorlesen
❑ Lektüre mit gezielten Fragen
❑ eigene Klassenbücherei
❑ Büchertausch in der Klasse
❑ andere (Stichworte): _____

4.6 Stufen Sie bitte die folgenden Ziele des Leseunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Zielen, und stufen Sie diese ebenfalls ein. Vergeben Sie für jedes Ziel einen Rangplatz. (Notieren Sie eine "1" neben das für Sie wichtigste Ziel usw.. Vergeben Sie die Rangplätze nur einmal.)

		Rangplatz
a.	die Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	_____
b.	bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	_____
c.	das Leseverständnis verbessern	_____
d.	die Fähigkeit entwickeln, eigenständig zu lernen	_____
e.	den Wortschatz erweitern	_____
f.	kritisches Denken fördern	_____
g.	den geistigen Horizont erweitern	_____
h.	die emotionale Entwicklung fördern	_____
i.	die Fähigkeit fördern, unbekannte Wörter zu erlesen .	_____
j.	die Lesegeschwindigkeit erhöhen	_____
k.	das Lesespektrum erweitern	_____
l.	Spaß am Lesen vermitteln	_____
m.	anderes Ziel: welches? _____	_____
n.	anderes Ziel: welches? _____	_____

4.7 Wurde bzw. wird in Ihrer Klasse ein Rechtschreiblehrgang verwendet?

❑ nein ❑ ja: Welcher? _____

4.8 Wurde bzw. wird in dieser Klasse ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz geübt?

❑ nein ❑ ja: Welcher? _____

4.9 Wie lange schreiben die Schüler/innen Ihrer Klasse durchschnittlich pro Woche im Unterricht (d.h. ohne Hausaufgaben)?

Aufsätze, freie Schreibungen	ca. _____ Stunde/n
Diktate	ca. _____ Stunde/n
Abschreiben	ca. _____ Stunde/n
Lückentexte	ca. _____ Stunde/n
andere: _____	ca. _____ Stunde/n

4.10 Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr besondere Projekte zur Förderung des selbständigen Schreibens?

❑ keine
❑ Brieffreundschaft mit einer anderen Klasse
❑ Klassenzeitung
❑ Klassenbriefkasten
❑ Wandzeitung zu bestimmten Themen
❑ andere (Stichworte): _____
_____

4.11 Stufen Sie die folgenden Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Zielen, und stufen Sie diese ebenfalls ein.

		Rangplatz
a.	die Rechtschreibsicherheit in einem Grundwortschatz entwickeln	_____
b.	bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln	_____
c.	den geistigen Horizont erweitern	_____
d.	die Fähigkeit entwickeln, eigenständig zu lernen	_____
e.	den Wortschatz erweitern	_____
f.	kritisches Denken fördern	_____
g.	das Nachdenken über Sprache anregen	_____
h.	die emotionale Entwicklung fördern	_____
i.	die Fähigkeit fördern, auch nichtgeübte Wörter zu schreiben	_____
j.	die Schreibgeschwindigkeit erhöhen	_____
k.	die Fähigkeiten zum Textschreiben erweitern	_____
l.	Spaß am Schreiben vermitteln	_____
m.	anderes Ziel: welches? _____	_____
n.	anderes Ziel: welches? _____	_____

5. Ziele des Förderunterrichts im Lesen und Schreiben

Stufen Sie die folgenden Ziele des Förderunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Zielen, und stufen Sie diese ebenfalls ein.

		Rangplatz
a.	Motivation des Kindes zum Lesen- und Schreibenlernen fördern	_____
b.	Leistungen im Lesen und Schreiben steigern	_____
c.	Arbeitsverhalten des Kindes verbessern	_____
d.	Konzentrationsfähigkeit des Kindes erhöhen	_____
e.	Selbstvertrauen des Kindes stärken (z.B. durch Erfolgserlebnisse)	_____
f.	gezielt bestimmte Lernrückstände im Lesen und Schreiben aufarbeiten	_____
g.	dem Kind den „Anschluß“ an den Lernstand der Klasse ermöglichen	_____
h.	das Kind in psychisch belastenden Situationen (z.B. familiären Problemen) unterstützen	_____
i.	Entwicklung eines angemessenen Lerner-Selbstbildes beim Kind fördern	_____
j.	soziale Integration des Kindes in die Klasse fördern	_____
k.	anderes Ziel: welches? _____	_____

6. Integrative Förderung

6.1 Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen aus der Diskussion im integrative Förderung jeweils zustimmen, indem Sie für jede Aussage einen Wert zwischen 1 und 5 ankreuzen. 1 bedeutet „stimme überhaupt nicht zu“. 5 bedeutet „stimme völlig zu“.

Aussage	1	2	3	4	5
a. „Integrative Förderung führt dazu, daß das Lerntempo der ganzen Klasse sinkt.“	❑	❑	❑	❑	❑
b. „Bei integrativer Förderung profitiert das ‚Förderkind‘ von den Anregungen der Lerngruppe.“	❑	❑	❑	❑	❑
c. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts ist für die schwachen Kinder effektiver als eine externe Förderung.“	❑	❑	❑	❑	❑
d. „Integrative Förderung stört den Unterricht.“	❑	❑	❑	❑	❑
e. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder überfordern (z.B. durch Unruhe), andere hingegen unterfordern (z.B. durch Langsamkeit des Lerntempos).“	❑	❑	❑	❑	❑
f. „Die spezielle Förderung, die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich.“	❑	❑	❑	❑	❑
g. „Integrative Förderung vermeidet die Stigmatisierung der förderbedürftigen Kinder.“	❑	❑	❑	❑	❑
h. „Integrative Förderung erfordert offene Unterrichtsformen.“	❑	❑	❑	❑	❑
i. „Auch außerhalb des Klassenunterrichts kann integrative Förderung stattfinden.“	❑	❑	❑	❑	❑
j. „Integrative Förderung hilft, den Unterricht für alle Kinder zu verbessern.“	❑	❑	❑	❑	❑
k. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑
l. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

6.2 Bitte skizzieren Sie in Stichworten Ihre Erfahrungen mit Förderunterricht innerhalb und/ oder außerhalb des Klassenunterrichts. Sie können zu a. und/ oder b. Angaben machen.

a. Ich bevorzuge Förderung innerhalb des Klassenunterrichts, weil ...

_____

b. Ich bevorzuge Förderung außerhalb des Klassenunterrichts, weil ...

_____

7. Veränderungen durch PLUS an Ihrer Schule

Welche Veränderungen zeigen sich durch die Einführung von PLUS an Ihrer Schule? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zutreffen. „1“ heißt „trifft überhaupt nicht zu." „5“ heißt „trifft völlig zu."

Aussage	1	2	3	4	5
a. Das Bewußtsein der Kolleg/innen für die Bedeutung des Themas „Lesen und Schreiben“ ist gewachsen.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Einstellung der Kolleg/innen gegenüber „Integration“ ist positiver als vorher.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Die Einstellung der Kolleg/innen gegenüber „Team-Unterricht“ ist positiver als vorher.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Inhalte und/oder Methoden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht haben sich verändert.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Es werden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht andere/ neue Materialien verwendet.	❑	❑	❑	❑	❑
f. Es wird weniger „frontal“ unterrichtet.	❑	❑	❑	❑	❑
g. *andere:* welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen:_____

8. Mein Unterrichtsstil

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen. „1“ bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." „5“ bedeutet „trifft völlig zu."

Mein Unterrichtsstil	1	2	3	4	5
a. Mein Unterrichtsstil in dieser Klasse ist sehr direktiv.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Auf sachliche Beiträge der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Auf persönliche Äußerungen der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Auf Störungen achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑

9. Arbeits- und Lernverhalten der Klasse

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Klasse zutreffen. „1“ bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu“. „5“ bedeutet: „trifft völlig zu“.

Arbeits- und Lernverhalten der Klasse	1	2	3	4	5
a. Das Arbeitsverhalten der Klasse ist sehr konzentriert.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Beteiligung der Klasse am Unterrichtsgeschehen ist sehr lebhaft.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Geringfügige Regelverstöße treten sehr häufig auf.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Gravierende Störungen des Unterrichts treten sehr häufig auf.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Vermeidungsstrategien von Kindern sind in der Klasse sehr häufig zu beobachten.	❑	❑	❑	❑	❑

10. Soziales Klima in der Klasse

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Klasse zutreffen. „1“ bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." „5“ bedeutet „trifft völlig zu."

Soziales Klima in der Klasse	1	2	3	4	5
a. Das Verhalten der Kinder untereinander ist sehr gemeinschaftlich.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Zu aggressiven Handlungen oder Streitereien kommt es sehr häufig.	❑	❑	❑	❑	❑

11. Statistik

11.1 Sind Sie männlich oder weiblich? männlich ❑ weiblich ❑

11.2 Wieviele Dienstjahre werden Sie mit Abschluß diese Schuljahrs als Lehrer/in absolviert haben? _____ Jahre

11.3 Ihr Vor- und Nachname (diese Angabe ist freiwillig): _____

12. Anmerkungen und/ oder Kritik

Möchten Sie zu diesem Fragebogen oder zu anderen Aspekten Anmerkungen oder Kritik äußern?



_____

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bis
10. Mai 1996
per Behördenpost an die folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS
z.H. Dr. Peter May, Annette Juchems
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20 146 Hamburg

Fragebogen für Klassenlehrerinnen an Schulen ohne Schriftsprachberaterin

Klassen-Code-Nummer:_____

1. Angaben zum Stundenplan

1.1 Wieviele PLUS-Stunden stehen Ihrer Klasse zur Verfügung? _____ Stunden

1.2 Wieviele Unterrichtsstunden geben Sie in Ihrer Klasse selbst? _____ Stunden

2. Förderunterricht im Lesen und Rechtschreiben

2.1 In welcher Form wird der Förderunterricht im Lesen und Rechtschreiben gegeben? Bitte tragen Sie jeweils ein, mit wieviel Stunden die folgenden Förderformen in Ihrer Klasse praktiziert werden. Bitte ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste.

a. Förderung einzelner Kinder durch die LRS-Lehrerin im Klassenraum	___ Stunde/n pro Woche
b. Förderung einzelner Kinder durch die LRS-Lehrerin außerhalb der Klasse	___ Stunde/n pro Woche
c. Förderung durch mich selbst (z.B. nach dem Klassenunterricht)	___ Stunde/n pro Woche
d. andere: welche? _____	___ Stunde/n pro Woche
e. andere: welche? _____	___ Stunde/n pro Woche
x. Es findet keine besondere Förderung im Lesen/ Rechtschreiben statt	**bitte hier ankreuzen, wenn zutreffend ❑**

Anmerkungen _____
___

2.2 Bitte skizzieren Sie, wie die Förderung im Lesen und Rechtschreiben im allgemeinen abläuft. (Wer arbeitet mit welchen Kindern? Wo? Einzeln oder in der Kleingruppe? An welchen Inhalten?)



_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.3 Wenn die betreffende Klasse eine IR-Klasse ist:
In welcher Form arbeiten Sie in Ihrer Klasse mit der Sonderpädagogin zusammen?

a. Förderung einzelner Kinder durch die SoPäd im Klassenraum	___ Stunde/n pro Woche
b. Förderung einzelner Kinder durch die SoPäd außerhalb der Klasse	___ Stunde/n pro Woche
c. Teilung der Klasse in Halbgruppen	___ Stunde/n pro Woche
d. Team-Teaching	___ Stunde/n pro Woche
e. andere: welche? _____	___ Stunde/n pro Woche
f. andere: welche? _____	___ Stunde/n pro Woche

Anmerkungen: _____

_____

3. Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrkraft in Ihrer Klasse

Falls Sie eine oder mehrere Stunden in der Woche gemeinsam mit einer zweiten Lehrkraft in Ihrer Klasse unterrichten (Team-Teaching):

3.1 Bitte geben Sie zunächst an, auf wen sich Ihre folgenden Aussagen beziehen:

❑ auf die LRS-Lehrerin ❑ auf die Sonderpädagogin ❑ andere: welche? _____

❑ in meiner Klasse findet kein Förderunterricht durch eine zweite Lehrperson statt.

3.2 Beschreiben Sie bitte Ihre Zusammenarbeit. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." 5 bedeutet „trifft völlig zu." Ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste durch weitere Aussagen.

Aussage	1	2	3	4	5
a. Die zweite Lehrkraft und ich haben ähnliche Ansichten über Unterrichtsgestaltung.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Unsere Aufgabenbereiche sind klar abgegrenzt.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Zu zweit können wir den schwachen Kindern besonders gezielt helfen.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Mein Unterricht ist allein effektiver als zu zweit.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Ich werde durch die Arbeit der zweiten Lehrkraft entlastet.	❑	❑	❑	❑	❑
f. Durch die Arbeit der zweiten Lehrkraft hat sich der Unterricht in meiner Klasse positiv verändert.	❑	❑	❑	❑	❑
g. Ich fühle mich durch die zweite Person in meiner Klasse gestört.	❑	❑	❑	❑	❑
h. Mein Unterricht läßt der zweiten Lehrkraft ausreichend Gestaltungsspielraum.	❑	❑	❑	❑	❑
i. Wir tauschen regelmäßig im Unterricht die Rollen.	❑	❑	❑	❑	❑
j. Es gab in unserer Zusammenarbeit erhebliche Anfangsschwierigkeiten.	❑	❑	❑	❑	❑
k. Die Material-Ideen der zweiten Lehrkraft greife ich auf.	❑	❑	❑	❑	❑
l. Die Anregungen der zweiten Lehrkraft zur Unterrichtsgestaltung greife ich auf.	❑	❑	❑	❑	❑
m. Ihre Ideen kann die zweite Lehrkraft außerhalb des Klassenraums eher realisieren als in der Klasse.	❑	❑	❑	❑	❑
n. Über Meinungsverschiedenheiten reden wir offen miteinander.	❑	❑	❑	❑	❑
o. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑
p. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

3.3 Bitte skizzieren Sie in Stichworten, worin Sie den größten Vorteil in der Zusammenarbeit mit der zweiten Lehrkraft sehen.



_____

_____

3.4 Bitte skizzieren Sie in Stichworten, worin Sie die größte Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit der zweiten Lehrkraft sehen.



_____

_____

4. Lese- und Schreibunterricht in Ihrer Klasse

4.1 Wurde die Klasse im ersten Schuljahr mit einer Fibel unterrichtet?

❑ nein ❑ ja: Mit welcher? _____

4.2 Wurde/ wird in der Klasse eine Anlauttabelle verwendet?

❑ nein ❑ ja: Welche? _____

4.3 Arbeitet die Klasse mit einem Wörterbuch?

❑ nein ❑ ja: Mit welchem? _____

4.4 Wie lange lasen die Kinder im Unterricht täglich durchschnittlich (stilles Lesen und Vorlesen)? ca. _____Minuten am Tag.

4.5 Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr besondere Projekte zur Förderung des Lesens in Ihrer Klasse?

❑ keine
❑ regelmäßiges Vorlesen eines Buches in der Klasse
❑ Buchvorstellung mit Vorlesen
❑ Lektüre mit gezielten Fragen
❑ eigene Klassenbücherei
❑ Büchertausch in der Klasse
❑ andere (Stichworte): _____

4.6 Stufen Sie bitte die folgenden Ziele des Leseunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Zielen, und stufen Sie diese ebenfalls ein. Vergeben Sie für jedes Ziel einen Rangplatz. (Notieren Sie eine "1" neben das für Sie wichtigste Ziel usw.. Vergeben Sie die Rangplätze nur einmal.)

		Rangplatz
a.	die Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	_____
b.	bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	_____
c.	das Leseverständnis verbessern	_____
d.	die Fähigkeit entwickeln, eigenständig zu lernen	_____
e.	den Wortschatz erweitern	_____
f.	kritisches Denken fördern	_____
g.	den geistigen Horizont erweitern	_____
h.	die emotionale Entwicklung fördern	_____
i.	die Fähigkeit fördern, unbekannte Wörter zu erlesen	_____
j.	die Lesegeschwindigkeit erhöhen	_____
k.	das Lesespektrum erweitern	_____
l.	Spaß am Lesen vermitteln	_____
m.	anderes Ziel: welches? _____	_____
n.	anderes Ziel: welches? _____	_____

4.7 Wurde bzw. wird in Ihrer Klasse ein Rechtschreiblehrgang verwendet?

❑ nein ❑ ja: Welcher? _____

4.8 Wurde bzw. wird in dieser Klasse ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz geübt?

❑ nein ❑ ja: Welcher? _____

4.9 Wie lange schreiben die Schüler/innen Ihrer Klasse durchschnittlich pro Woche im Unterricht (d.h. ohne Hausaufgaben)?

Aufsätze, freie Schreibungen	ca. _____ Stunde/n
Diktate	ca. _____ Stunde/n
Abschreiben	ca. _____ Stunde/n
Lückentexte	ca. _____ Stunde/n
andere: _____	ca. _____ Stunde/n

4.10 Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr besondere Projekte zur Förderung des selbständigen Schreibens?

- ❑ keine
- ❑ Brieffreundschaft mit einer anderen Klasse
- ❑ Klassenzeitung
- ❑ Klassenbriefkasten
- ❑ Wandzeitung zu bestimmten Themen
- ❑ andere (Stichworte): _____

4.11 Stufen Sie die folgenden Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Zielen, und stufen Sie diese ebenfalls ein.

		Rangplatz
a.	die Rechtschreibsicherheit in einem Grundwortschatz entwickeln	_____
b.	bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln	_____
c.	den geistigen Horizont erweitern	_____
d.	die Fähigkeit entwickeln, eigenständig zu lernen	_____
e.	den Wortschatz erweitern	_____
f.	kritisches Denken fördern	_____
g.	das Nachdenken über Sprache anregen	_____
h.	die emotionale Entwicklung fördern	_____
i.	die Fähigkeit fördern, auch nichtgeübte Wörter zu schreiben	_____
j.	die Schreibgeschwindigkeit erhöhen	_____
k.	die Fähigkeiten zum Textschreiben erweitern	_____
l.	Spaß am Schreiben vermitteln	_____
m.	anderes Ziel: welches? _____	_____
n.	anderes Ziel: welches? _____	_____

5. Ziele des Förderunterrichts im Lesen und Schreiben

Stufen Sie die folgenden Ziele des Förderunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Zielen, und stufen Sie diese ebenfalls ein.

		Rangplatz
a.	Motivation des Kindes zum Lesen- und Schreibenlernen fördern	_____
b.	Leistungen im Lesen und Schreiben steigern	_____
c.	Arbeitsverhalten des Kindes verbessern	_____
d.	Konzentrationsfähigkeit des Kindes erhöhen	_____
e.	Selbstvertrauen des Kindes stärken (z.B. durch Erfolgserlebnisse)	_____
f.	gezielt bestimmte Lernrückstände im Lesen und Schreiben aufarbeiten	_____
g.	dem Kind den „Anschluß“ an den Lernstand der Klasse ermöglichen	_____
h.	das Kind in psychisch belastenden Situationen (z.B. familiären Problemen) unterstützen	_____
i.	Entwicklung eines angemessenen Lerner-Selbstbildes beim Kind fördern	_____
j.	soziale Integration des Kindes in die Klasse fördern	_____
k.	anderes Ziel: welches? _____	_____

6. Integrative Förderung

6.1 Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen aus der Diskussion im integrative Förderung jeweils zustimmen. 1 bedeutet „stimme überhaupt nicht zu." 5 bedeutet „stimme völlig zu." Bitte beantworten Sie diese Frage auch dann, wenn Sie selbst keine praktischen Erfahrungen mit integrativer Förderung haben.

Aussage	1	2	3	4	5
a. „Integrative Förderung führt dazu, daß das Lerntempo der ganzen Klasse sinkt."	❑	❑	❑	❑	❑
b. „Bei integrativer Förderung profitiert das ‚Förderkind' von den Anregungen der Lerngruppe."	❑	❑	❑	❑	❑
c. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts ist für die schwachen Kinder effektiver als eine externe Förderung."	❑	❑	❑	❑	❑
d. „Integrative Förderung stört den Unterricht."	❑	❑	❑	❑	❑
e. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder überfordern (z.B. durch Unruhe), andere hingegen unterfordern (z.B. durch Langsamkeit des Lerntempos)."	❑	❑	❑	❑	❑
f. „Die spezielle Förderung, die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich."	❑	❑	❑	❑	❑
g. „Integrative Förderung vermeidet die Stigmatisierung der förderbedürftigen Kinder."	❑	❑	❑	❑	❑
h. „Integrative Förderung erfordert offene Unterrichtsformen."	❑	❑	❑	❑	❑
i. „Auch außerhalb des Klassenunterrichts kann integrative Förderung stattfinden."	❑	❑	❑	❑	❑
j. „Integrative Förderung hilft, den Unterricht für alle Kinder zu verbessern."	❑	❑	❑	❑	❑
k. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

6.2 Bitte skizzieren Sie in Stichworten Ihre Erfahrungen mit Förderunterricht innerhalb und/ oder außerhalb des Klassenunterrichts. Sie können zu a. und/ oder b. Angaben machen.

a. Ich bevorzuge Förderung innerhalb des Klassenunterrichts, weil ...

_____

_____

b. Ich bevorzuge Förderung außerhalb des Klassenunterrichts, weil ...

_____

_____

7. Mein Unterrichtsstil

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen. „1" bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." „5" bedeutet „trifft völlig zu."

Mein Unterrichtsstil	1	2	3	4	5
a. Mein Unterrichtsstil in meiner Klasse ist sehr direktiv.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Auf sachliche Beiträge der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑

c. Auf persönliche Äußerungen der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Auf Störungen achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑

9. Arbeits- und Lernverhalten der Klasse

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Klasse zutreffen. „1“ bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." „5“ bedeutet „trifft völlig zu."

Arbeits- und Lernverhalten der Klasse	1	2	3	4	5
a. Das Arbeitsverhalten der Klasse ist sehr konzentriert.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Beteiligung der Klasse am Unterrichtsgeschehen ist sehr lebhaft.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Geringfügige Regelverstöße treten sehr häufig auf.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Gravierende Störungen des Unterrichts treten sehr häufig auf.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Vermeidungsstrategien von Kindern sind in der Klasse sehr häufig zu beobachten.	❑	❑	❑	❑	❑

10. Soziales Klima in der Klasse

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Klasse zutreffen. „1“ bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu“. „5“ bedeutet: „trifft völlig zu“.

Soziales Klima in der Klasse	1	2	3	4	5
a. Das Verhalten der Kinder untereinander ist sehr gemeinschaftlich.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Zu aggressiven Handlungen oder Streitereien kommt es sehr häufig.	❑	❑	❑	❑	❑

11. Statistik

11.1 Sind Sie männlich oder weiblich? männlich ❑ weiblich ❑

11.2 Wieviele Dienstjahre werden Sie mit Abschluß diese Schuljahrs als Lehrer/in absolviert haben? _____ Jahre

11.3 Ihr Vor- und Nachname (diese Angabe ist freiwillig): _____

12. Anmerkungen und/ oder Kritik

Möchten Sie zu diesem Fragebogen oder zu anderen Aspekten Anmerkungen oder Kritik äußern?

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bis
10. Mai 1996
per Behördenpost an die folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS
z.H. Dr. Peter May, Annette Juchems
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20 146 Hamburg

Fragebogen für Schriftsprachberaterinnen

Klassen-Code-Nummer: _____

1. Anzahl der PLUS-Stunden in der Klasse
Wieviele PLUS-Stunden geben Sie in der betreffenden Klasse? _____Stunden

2. Förderunterricht im Lesen und Schreiben

2.1 In welcher Form werden die Stunden gegeben? Bitte tragen Sie jeweils ein, mit wieviel Stunden die folgenden Förderformen in der betreffenden Klasse praktiziert werden. Bitte ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste.

a. Förderung einzelner Kinder durch mich im Klassenraum	____ Stunde/n pro Woche
b. Förderung einzelner Kinder durch mich außerhalb der Klasse	____ Stunde/n pro Woche
c. allgemeine Unterstützung der Klasse durch mich im Klassenraum	____ Stunde/n pro Woche
d. Förderung durch eine Kollegin/ LRS-Lehrerin außerhalb der Klasse	____ Stunde/n pro Woche
e. Förderung durch die Klassenlehrerin selbst (z.B. bei Rollentausch)	____ Stunde/n pro Woche
f. andere: welche? _____	____ Stunde/n pro Woche
g. andere: welche? _____	____ Stunde/n pro Woche

Anmerkungen _____
___

2.2 Bitte skizzieren Sie, wie Ihre Fördertätigkeit allein oder gemeinsam mit der Klassenlehrerin im allgemeinen abläuft. (Wer arbeitet mit welchen Kindern? Wo? Einzeln oder in der Kleingruppe? An welchen Inhalten?)



_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.3 Wenn die betreffende Klasse eine IR-Klasse ist:
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Ihnen, der Sonderpädagogin und der Klassenlehrerin? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen, indem Sie für jede Aussage einen Wert zwischen 1 und 5 ankreuzen. 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." 5 bedeutet „trifft völlig zu."

Aussage	1	2	3	4	5
a. Die Team-Arbeit verläuft eingespielt.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Man tritt sich manchmal „auf die Füße".	❑	❑	❑	❑	❑
c. Alle drei Beteiligten haben ähnliche Ansichten über Unterrichtsgestaltung.	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen: _____

_____

3. Kooperation zwischen Ihnen als SB und der Klassenlehrerin

Bitte bewerten Sie die im folgenden aufgeführten Aspekte von Kooperation in zweierlei Hinsicht. In Frage 3.1. geht es darum, wie Sie die Wichtigkeit der einzelnen Kooperationsformen einschätzen. Unter Frage 3.2. geben Sie bitte an, mit welcher Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit diese Kooperationsformen in Ihrem Alltag tatsächlich umgesetzt werden. Ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste durch weitere Aspekte.

3.1 Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Kooperationsformen? 1 bedeutet „sehr wenig wichtig." 5 bedeutet „sehr wichtig."

Kooperationsform	1	2	3	4	5
a. Besprechungen über die Fortschritte der Schüler/innen	❑	❑	❑	❑	❑
b. Absprachen über Inhalte und Gestaltung der Förderung	❑	❑	❑	❑	❑
c. Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. gemeinsame Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren	❑	❑	❑	❑	❑
e. Teilnahme in der Funktion als Schriftsprachberaterin an den Zeugniskonferenzen an der betreffenden Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. gemeinsame Elternberatungen	❑	❑	❑	❑	❑
g. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

3.2 Wie häufig bzw. regelmäßig finden die Kooperationsformen in Ihrem Schulalltag statt? 1 bedeutet „sehr selten/ unregelmäßig." 5 bedeutet „sehr häufig/ regelmäßig."

Kooperationsform	1	2	3	4	5
a. Besprechungen über die Fortschritte der Schüler/innen	❑	❑	❑	❑	❑
b. Absprachen über Inhalte und Gestaltung der Förderung	❑	❑	❑	❑	❑
c. Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. gemeinsame Durchführung/ Auswertung diagnostischer Verfahren	❑	❑	❑	❑	❑
e. Teilnahme in der Funktion als Schriftsprachberaterin an den Zeugniskonferenzen an der betreffenden Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. gemeinsame Elternberatungen	❑	❑	❑	❑	❑
g. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen: _____

_____

3.3 Bitte beschreiben Sie Ihre Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? 1 bedeutet „trifft überhaupt nicht zu." 5 bedeutet „trifft völlig zu." Ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste durch weitere Aussagen.

Aussage	1	2	3	4	5
a. Die Klassenlehrerin und ich haben ähnliche Ansichten über Unterrichtsgestaltung.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Unsere Aufgabenbereiche sind klar abgegrenzt.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Zu zweit können wir den schwachen Kindern besonders gezielt helfen.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Der Unterricht der Klassenlehrerin ist allein effektiver als zu zweit.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Die Klassenlehrerin wird durch meine Arbeit entlastet.	❑	❑	❑	❑	❑
f. Durch meine Arbeit hat sich der Unterricht in der Klasse positiv verändert.	❑	❑	❑	❑	❑
g. Die Klassenlehrerin fühlt sich durch die zweite Person in ihrer Klasse gestört.	❑	❑	❑	❑	❑
h. Der Unterricht der Kollegin läßt mir ausreichend Gestaltungsspielraum.	❑	❑	❑	❑	❑
i. Wir tauschen regelmäßig im Unterricht die Rollen.	❑	❑	❑	❑	❑
j. Es gab in unserer Zusammenarbeit erhebliche Anfangsschwierigkeiten.	❑	❑	❑	❑	❑
k. Meine Material-Ideen werden von der Klassenlehrerin aufgegriffen.	❑	❑	❑	❑	❑
l. Meine Anregungen zur Unterrichtsgestaltung werden von der Klassenlehrerin aufgegriffen.	❑	❑	❑	❑	❑
m. Meine Ideen kann ich außerhalb des Klassenraums eher realisieren als in der Klasse.	❑	❑	❑	❑	❑
n. Über Meinungsverschiedenheiten reden wir offen miteinander.	❑	❑	❑	❑	❑
o. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑
p. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

3.4 Bitte skizzieren Sie in Stichworten, worin Sie den größten Vorteil in der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin sehen.



_____

_____

3.5 Bitte skizzieren Sie in Stichworten, worin Sie die größte Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin sehen.



_____

_____

3.6 Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin? 1 bedeutet „sehr unzufrieden“. 5 bedeutet „sehr zufrieden“.

	1	2	3	4	5
Meine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	❑	❑	❑	❑	❑

3.7 Bitte vervollständigen Sie den Satz.

Für meine Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin wünsche ich mir, daß ...



_____

4. Merkmale der Unterrichtsgestaltung

Bitte bewerten Sie die folgenden Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lernentwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Bilden Sie hierfür eine Rangfolge nach der Wichtigkeit, die Sie den einzelnen Aspekten zumessen, und weisen Sie jedem Aspekt einen Rangplatz zu. („1“ bedeutet „von größter Bedeutung für die Lernentwicklung dieser Kinder“, „2“ bedeutet „von zweitgrößter Bedeutung für die Lernentwicklung dieser Kinder“ etc.) Ergänzen Sie ggf. die Liste mit weiteren Aspekten, und stufen Sie diese ebenfalls ein.

		Rangplatz
a.	Maßnahmen zur Binnendifferenzierung/ Individualisierung des Unterrichts	_____
b.	Spielraum zum selbständigen Arbeiten	_____
c.	differenzierte Rückmeldung zu den Leistungen des Kindes	_____
d.	Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts	_____
e.	Atmosphäre im Unterricht	_____
f.	individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit	_____
g.	Erfahrungsnähe von Aufgaben	_____
h.	Aufgreifen von Schüler-Ideen	_____
i.	Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung	_____
j.	andere: welche? _____	_____
k.	andere: welche? _____	_____

5. Ziele des Lese- und Schreibunterrichts

5.1 Stufen Sie bitte die folgenden Ziele des Leseunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen. Vergeben Sie wieder für jedes Ziel einen Rangplatz.

		Rangplatz
a.	die Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	_____
b.	bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	_____
c.	das Leseverständnis verbessern	_____
d.	die Fähigkeit entwickeln, eigenständig zu lernen	_____
e.	den Wortschatz erweitern	_____
f.	kritisches Denken fördern	_____
g.	den geistigen Horizont erweitern	_____
h.	die emotionale Entwicklung fördern	_____
i.	die Fähigkeit fördern, unbekannte Wörter zu erlesen .	_____
j.	die Lesegeschwindigkeit erhöhen	_____
k.	das Lesespektrum erweitern	_____
l.	Spaß am Lesen vermitteln	_____
m.	anderes Ziel: welches? _____	_____
n.	anderes Ziel: welches? _____	_____

5.2 Stufen Sie die folgenden Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen.

		Rangplatz
a.	die Rechtschreibsicherheit in einem Grundwortschatz entwickeln	_____
b.	bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln	_____
c.	den geistigen Horizont erweitern	_____
d.	die Fähigkeit entwickeln, eigenständig zu lernen	_____
e.	den Wortschatz erweitern	_____
f.	kritisches Denken fördern	_____
g.	das Nachdenken über Sprache anregen	_____
h.	die emotionale Entwicklung fördern	_____
i.	die Fähigkeit fördern, auch nicht geübte Wörter zu schreiben	_____
j.	die Schreibgeschwindigkeit erhöhen	_____
k.	die Fähigkeiten zum Textschreiben erweitern	_____
l.	Spaß am Schreiben vermitteln	_____
m.	anderes Ziel: welches? _____	_____
n.	anderes Ziel: welches? _____	_____

6. Ziele Ihres Förderunterrichts

Stufen Sie die folgenden Ziele Ihres Förderunterrichts nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen beimessen.

		Rangplatz
a.	Motivation des Kindes zum Lesen- und Schreibenlernen fördern	_____
b.	Leistungen im Lesen und Schreiben steigern	_____
c.	Arbeitsverhalten des Kindes verbessern	_____
d.	Konzentrationsfähigkeit des Kindes erhöhen	_____
e.	Selbstvertrauen des Kindes stärken (z.B. durch Erfolgserlebnisse)	_____
f.	gezielt bestimmte Lernrückstände im Lesen und Schreiben aufarbeiten	_____
g.	dem Kind den „Anschluß“ an den Lernstand der Klasse ermöglichen	_____
h.	das Kind in psychisch belastenden Situationen (z.B. familiären Problemen) unterstützen	_____
i.	Entwicklung eines angemessenen Lerner-Selbstbildes beim Kind fördern	_____
j.	soziale Integration des Kindes in die Klasse fördern	_____
k.	anderes Ziel: welches? _____	_____
l.	anderes Ziel: welches? _____	_____

7. Integrative Förderung

7.1 Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen aus der Diskussion im integrative Förderung jeweils zustimmen, indem Sie für jede Aussage einen Wert zwischen 1 und 5 ankreuzen. 1 bedeutet „stimme überhaupt nicht zu." 5 bedeutet „stimme völlig zu."

Aussage	1	2	3	4	5
a. „Integrative Förderung führt dazu, daß das Lerntempo der ganzen Klasse sinkt."	❑	❑	❑	❑	❑
b. „Bei integrativer Förderung profitiert das ‚Förderkind' von den Anregungen der Lerngruppe."	❑	❑	❑	❑	❑
c. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts ist für die schwachen Kinder effektiver als eine externe Förderung."	❑	❑	❑	❑	❑
d. „Integrative Förderung stört den Unterricht."	❑	❑	❑	❑	❑
e. „Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder überfordern (z.B. durch Unruhe), andere hingegen unterfordern (z.B. durch Langsamkeit des Lerntempos)."	❑	❑	❑	❑	❑
f. „Die spezielle Förderung, die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts kaum möglich."	❑	❑	❑	❑	❑
g. „Integrative Förderung vermeidet die Stigmatisierung der förderbedürftigen Kinder."	❑	❑	❑	❑	❑
h. „Integrative Förderung erfordert offene Unterrichtsformen."	❑	❑	❑	❑	❑
i. „Auch außerhalb des Klassenunterrichts kann integrative Förderung stattfinden."	❑	❑	❑	❑	❑
j. „Integrative Förderung hilft, den Unterricht für alle Kinder zu verbessern."	❑	❑	❑	❑	❑
k. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑
l. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

7.2 Bitte skizzieren Sie in Stichworten Ihre Erfahrungen mit Förderunterricht innerhalb und/ oder außerhalb des Klassenunterrichts. Sie können zu a. und/ oder b. Angaben machen.

a. Ich bevorzuge Förderung innerhalb des Klassenunterrichts, weil ...



_____

_____

b. Ich bevorzuge Förderung außerhalb des Klassenunterrichts, weil ...



_____

_____

8. Prävention

8.1 Seit wann (Monat/Jahr) sind Sie als SB in dieser Klasse tätig? Seit _____

8.2 Welche diagnostischen Verfahren wurden in Klassenstufe 1 durchgeführt? Bitte geben Sie die durchgeführten Maßnahmen und die Zeitpunkte der Durchführung an.

a. Lernbeobachtung „Schreiben- und Lesenlernen. Beobachtung des Lernprozesses im ersten Schuljahr“ (Arbeitshilfe des Amtes für Schule)	November ❑ Januar ❑ April/ Mai ❑
b. „Hamburger Schreibprobe 1“	Zeitpunkt:
c. andere: welche? _____	Zeitpunkt:

8.3 Welche Maßnahmen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten waren Ihnen im Unterricht/ in der Arbeit mit einzelnen Kindern in dieser Klasse besonders wichtig?

_____

_____

9. Veränderungen durch PLUS an Ihrer Schule

Welche Veränderungen zeigen sich durch die Einführung von PLUS an Ihrer Schule? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zutreffen. „1“ heißt „trifft überhaupt nicht zu." „5“ heißt „trifft völlig zu.“

Aussage	1	2	3	4	5
a. Das Bewußtsein der Kolleg/innen für die Bedeutung des Themas „Lesen und Schreiben“ ist gewachsen.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Einstellung der Kolleg/innen gegenüber „Integration“ ist positiver als vorher.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Die Einstellung der Kolleg/innen gegenüber „Team-Unterricht“ ist positiver als vorher.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Inhalte und/oder Methoden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht haben sich verändert.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Es werden im schriftsprachlichen Anfangsunterricht andere/ neue Materialien verwendet.	❑	❑	❑	❑	❑
f. Es wird weniger „frontal“ unterrichtet.	❑	❑	❑	❑	❑
g. *andere:* welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen:_____

10. In welchen Bereichen arbeiten Sie mit der Schulleiterin/ dem Schulleiter zusammen?

Bitte geben Sie jeweils das Ausmaß der Zusammenarbeit in den verschiedenen Bereichen an. Eine „1“ bedeutet „keine Zusammenarbeit." Eine „5“ bedeutet „intensive Zusammenarbeit."

Bereich der Zusammenarbeit	1	2	3	4	5
a. Vorbereitung von Konferenzen	❑	❑	❑	❑	❑
b. Durchführung von Projekten zum Lesen und Schreiben	❑	❑	❑	❑	❑
c. Organisation der PLUS-Stunden	❑	❑	❑	❑	❑

d. Schulinterne Lehrerfortbildung	❑	❑	❑	❑	❑
e. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

11. Aufgaben als Schriftsprachberaterin

11.1 Welche Ihrer Aufgaben erscheinen Ihnen sehr wichtig, um Schwierigkeiten von Kindern beim Schriftspracherwerb zu vermindern? Welche sind nach Ihrer Meinung weniger wichtig? „1“ bedeutet „sehr wenig wichtig“. „5“ bedeutet „sehr wichtig“.

Aufgabe	1	2	3	4	5
a. Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch Frühdiagnostik und Frühförderung in Klasse 1	❑	❑	❑	❑	❑
b. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben innerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
c. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben außerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. Kooperative Unterrichtsgestaltung von Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin	❑	❑	❑	❑	❑
e. Beratung von Kolleg/innen bei konkreten Schwierigkeiten mit Kindern in ihrer Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. Schulinterne Fortbildung von Kolleg/innen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
g. Durchführung von Projekten, Elternabenden, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
h. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

11.2 Wie erfahren Sie die Schwierigkeit bei der Ausführung dieser Aufgaben im Schulalltag? „1“ bedeutet: „nicht schwierig“. „5“ bedeutet: „sehr schwierig“.

Aufgabe	1	2	3	4	5
a. Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durch Frühdiagnostik und Frühförderung in Klasse 1	❑	❑	❑	❑	❑
b. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben innerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
c. Gezielte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben außerhalb des Klassenunterrichts	❑	❑	❑	❑	❑
d. Kooperative Unterrichtsgestaltung von Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin	❑	❑	❑	❑	❑
e. Beratung von Kolleg/innen bei konkreten Schwierigkeiten mit Kindern in ihrer Klasse	❑	❑	❑	❑	❑
f. Schulinterne Fortbildung von Kolleg/innen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
g. Durchführung von Projekten, Elternabenden, Konferenzen zum Thema Schriftspracherwerb	❑	❑	❑	❑	❑
h. andere: welche? _____	❑	❑	❑	❑	❑

11.3 Schulinterne Fortbildung zum Thema Lesen und Schreiben

Gab es im laufenden Schuljahr an Ihrer Schule schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zum Thema „Lesen“ und „Schreiben“?

Inhalte der Fortbildung	Durchgeführt von:	Zeitdauer in Stunden

12. Mein Unterrichtsstil

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen. „1“ bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu." „5“ bedeutet: „trifft völlig zu."

Mein Unterrichtsstil	1	2	3	4	5
a. Mein Unterrichtsstil in dieser Klasse ist sehr direktiv.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Auf sachliche Beiträge der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Auf persönliche Äußerungen der Kinder achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Auf Störungen achte ich besonders aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑

13. Arbeits- und Lernverhalten der Klasse

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Klasse zutreffen. „1“ bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu“. „5“ bedeutet: „trifft völlig zu“.

Arbeits- und Lernverhalten der Klasse	1	2	3	4	5
a. Das Arbeitsverhalten der Klasse ist sehr konzentriert.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Beteiligung der Klasse am Unterrichtsgeschehen ist sehr lebhaft.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Geringfügige Regelverstöße treten sehr häufig auf.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Gravierende Störungen des Unterrichts treten sehr häufig auf.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Vermeidungsstrategien von Kindern sind in der Klasse sehr häufig zu beobachten.	❑	❑	❑	❑	❑

14. Soziales Klima in der Klasse

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Klasse zutreffen. „1“ bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu“. „5“ bedeutet: „trifft völlig zu“.

Soziales Klima in der Klasse	1	2	3	4	5
a. Das Verhalten der Kinder untereinander ist sehr gemeinschaftlich.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Zu aggressiven Handlungen oder Streitereien kommt es sehr häufig.	❑	❑	❑	❑	❑

15. PLUS-Fortbildung

Bitte denken Sie einmal an die PLUS-Fortbildung zurück, die Sie am IfL absolviert haben. Bewerten Sie die einzelnen Aspekte vor dem Hintergrund Ihrer heutigen Erfahrungen als SB.

15.1 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen über die Fortbildung auf Sie persönlich zutreffen. „1“ bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu." „5“ bedeutet: „trifft völlig zu."

PLUS-Fortbildung	1	2	3	4	5
a. Der Jahreskurs hat mich bezüglich der dort vermittelten Fachkenntnisse und Unterrichtsmethoden sehr gut auf meine Aufgaben vorbereitet.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Praxisbegleitgruppe ist für mich im ersten Jahr meiner neuen Tätigkeit sehr hilfreich gewesen. .	❑	❑	❑	❑	❑

15.2 Haben Sie aus Ihrer Praxis Anregungen für die Gestaltung zukünftiger Jahreskurse und/ oder Praxisbegleitgruppen?

a. zur Organisation

_____

_____

b. zu den Inhalten

_____

_____

c. zu den Arbeitsformen

_____

_____

16. Statistik

16.1 Wie viele Dienstjahre werden Sie mit Ablauf dieses Schuljahres als Lehrer/in insgesamt absolviert haben?
_____ Jahre

16.2 Seit wann sind Sie als SB tätig? Schuljahr 94/95 ❑ Schuljahr 95/96 ❑

16.3 Sind Sie weiblich oder männlich? weiblich ❑ männlich ❑

17. Anmerkungen und/ oder Kritik

Möchten Sie zu diesem Fragebogen oder zu anderen Aspekten Anmerkungen oder Kritik äußern?

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bis
10. Mai 1996
per Behördenpost an die folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS
z.H. Dr. Peter May, Annette Juchems
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20 146 Hamburg

Projekt Lesen und Schreiben für alle Mai 1996
Wissenschaftliche Begleitung

Fragebogen zum Fortbildungskurs Lesen und Schreiben für alle (1995/96)

Liebe/r Teilnehmer/in,
wir möchten Ihnen zum Abschluß des Jahreskurses erneut einige Fragen zu Ihren Erfahrungen im Kurs und zu Ihren Wünschen für die Fortsetzung der Fortbildung stellen.
Um einen Vergleich mit Ihren Antworten im Dezember zu ermöglichen, verwenden Sie bitte denselben Code (z.B. den Geburtstag Ihres Kindes oder etwas anderes Einprägsames), falls Sie diesen bei der letzten Befragung angegeben haben.

Kursgruppe: _____ Code: _____

1. Mit dem Verlauf des Jahreskurses bin ich

1	2	3	4	5
unzufrieden		halbwegs zufrieden		zufrieden

Bitte tragen Sie Ihr eigenes Empfinden an entsprechender Stelle auf der Skala ein.

2. Die Inhalte des Fortbildungsangebotes fand ich ...
(Bewertung der einzelnen Veranstaltungen hinsichtlich der drei Aspekte mit einer Ziffer von 1 bis 5. "1" = sehr gering – "5" = sehr hoch)

Datum	Veranstaltung (Bei Alternativveranstaltungen bitte Leiter/in unterstrichen)	Neuigkeit / Interessant-heit	Praxis-relevanz	Aufberei-tung / Dar-bietung
15./16. 12.	WES „Schriftsprachliche Lernentwicklung und didaktische Konzepte“ a) Vortrag (Dehn)			
	b) Workshops (Hüttis-Graff, Wolf-Weber, Kruse, Schnelle, Brinkmann, Bertschi-Kaufmann, Röber-Siekmeyer)			
17. 1.	„Lesen und Leseförderung“ (H. Niemann)			
7. 2.	„(Recht-) Schreiben und (Recht-) Schreibförderung“ (Röber-Siekmeyer)			
21. 2.	„Sprache und Sachen“ (Mattenklott, Arp)			
29./30. 3.	WES „Interkulturelle Arbeit/ Deutsch als Zweitsprache...“ a) Vortrag (Gogolin)			
	b) Workshops (Krause, Müller-Krätschmer, Büchner, Heitmann-Baden)			
10. 4.	„Lesen und Schreiben im Medienumfeld“ a) Gruppenarbeit			
	b) Workshop „Symbolsysteme“ (Wellner)			
24. 4.	„Chancen und Probleme der präventiven, integrativen und kooperativen Arbeit“ a) Gruppenarbeit			
	b) Halbplena „Interaktionskonstellationen i.Unt. (Wellner)			
8. 5.	Beratung, Arbeit an der Rolle (Redlich, Wellner)			
22. 5.	Arbeit an der Rolle (Kedziora, Kühne, Wellner)			

Anmerkungen:
_____

3. Bitte bewerten Sie, wie Ihnen die folgenden Aspekte der Fortbildung gefallen haben.
(Skala von 1 - 5, 1= sehr schlecht, 5= sehr gut)

Arbeitsform: 14-tägige Veranstaltungen	
Arbeitsform: "Hausaufgaben"	
Anteil der Kleingruppenarbeit	
Möglichkeiten zur praktischen Erprobung in der Schule	

4. Welche Themen sollten nach Ihrer Meinung in der Praxisbegleitgruppe behandelt werden?

_____

_____

_____

5. Haben Sie noch andere Wünsche oder Erwartungen an die Fortbildung?

_____

_____

_____

6. Bitte bewerten Sie, wie Ihnen die folgenden Aspekte der Fortbildung gefallen haben.
(Skala von 1 - 5, 1= sehr schlecht, 5= sehr gut)

Arbeitsatmophäre im Plenum	
Arbeitsatmophäre im Halbplenum	
Arbeitsatmophäre in der Kleingruppe	
Produktivität / Informationswert der Plena	
Produktivität / Informationswert der Halbplena	
Produktivität / Informationswert der Kleingruppen	
Gestaltung der Wochenendseminare	
Bezug der Fortbildungsinhalte zueinander („Roter Faden“)	

7. Bitte geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung zu folgenden Aussagen an.
(Skala von 1 - 5, 1= geringe Zustimmung, 5= hohe Zustimmung)

Die Ziele des PLUS (Prävention, Kooperation, Integration) sind mir klar.	
Ich persönlich bin von diesen Zielen überzeugt.	
Meine zukünftige praktische Tätigkeit als Schriftsprachberater/in ist mir klar.	

8. Vorbereitung auf die Aufgabe:
Wenn Sie Ihre persönlichen Erwartungen an Ihre eigene Qualifikation, die Sie Ihrer Meinung nach erreichen sollten, als Maßstab zugrundelegen – in welchem Ausmaß fühlen Sie sich aufgrund des Jahreskurses auf ihre praktische Tätigkeit als Schriftsprachberater/in vorbereitet?
Geben Sie bitte eine Prozentzahl zwischen 0 und 100 an (0 Prozent entspricht Ihrem Anfangsstand – 100 Prozent entspricht ihren Zielerwartungen).

Ich fühle mich zu _____ Prozent qualifiziert.

9. Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen mit dem PLUS habe ich noch folgende Bedenken und/oder Anregungen:

Angaben zum (Förder-) Unterricht im Lesen und Schreiben

Schule:_____ **Klasse:**_____

1. Anzahl der Klassenlehrer- und Förderstunden in Ihrer Klasse

1.1 Wieviele PLUS-Stunden stehen Ihrer Klasse zur Verfügung? _____ Stunden

1.2 Wieviele Unterrichtsstunden geben Sie in Ihrer Klasse selbst? _____ Stunden

2. Förderunterricht im Lesen und Schreiben

2.1 Ist in der Klasse ein/e Förderlehrer/in tätig?

- ❑ ja, ein/e Schriftsprachberater/in
- ❑ ja, ein/e LRS-Lehrer/in
- ❑ ja, eine andere Förderlehrkraft; welche? _____
- ❑ nein

2.2 In welcher Form wird der Förderunterricht im Lesen und Schreiben gegeben? Bitte tragen Sie die jeweilige Zahl der Wochenstunden für die einzelnen Förderformen in die Spalte der betreffenden Lehrperson ein.
Geben Sie bei wechselnden Zeitanteilen Durchschnittswerte an.

	Klassen-lehrerin	Schriftsprach-beraterin	LRS-Lehrerin	andere Lehrper-son (welche?)
a. gezielte Förderung einzelner Kinder im Klassenraum				
b. gezielte Förderung einzelner Kinder außerhalb der Klasse				
c. allgemeine Unterstützung der Klasse durch eine zweite Lehrerin im Klassenraum				
x. Es findet keine besondere Förderung im Lesen/ Rechtschreiben statt	❑ Bitte hier ankreuzen, wenn zutreffend.			

Anmerkungen _____

2.3. Welche Kinder erhalten im laufenden Schuljahr eine gezielte Förderung mit PLUS-Stunden?
Bezieht sich die unter 2.2 angeführte gezielte Förderung mit PLUS-Stunden auf bestimmte, festgelegte Kinder, oder wechseln die einbezogenen Kinder von Stunde zu Stunde?

- ❑ Die Förderung im Klassenraum bezieht sich auf bestimmte, festgelegte Kinder. Tagen Sie hier bitte die Namen dieser Kinder ein.

  _____

  _____

- ❑ Die Förderung im Klassenraum bezieht sich nicht auf bestimmte Kinder, sondern wechselt je nach aktuellem Bedarf.

3. Zum Lese- und Schreibunterricht in der Klasse im laufenden Jahr

(Alle Angaben zum Unterricht sollen sich auf das laufende Schuljahr beziehen.)

3.1 Wie lange lasen die Kinder im Unterricht täglich durchschnittlich (stilles Lesen und Vorlesen)?
ca. _____Minuten am Tag.

3.2 Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr besondere Projekte zur Förderung des Lesens in Ihrer Klasse?

- ❑ keine
- ❑ regelmäßiges Vorlesen eines Buches in der Klasse
- ❑ Buchvorstellung mit Vorlesen
- ❑ Lektüre mit gezielten Fragen
- ❑ eigene Klassenbücherei
- ❑ Büchertausch in der Klasse
- ❑ andere (Stichworte): _____

3.3 Wurde bzw. wird im laufenden Schuljahr ein Rechtschreiblehrgang verwendet?

❑ nein ❑ ja: Welcher? _____

3.4 Wurde bzw. wird in dieser Klasse ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz geübt?

❑ nein ❑ ja: Welcher? _____

3.5 Arbeitet die Klasse mit einem Wörterbuch?

❑ nein ❑ ja: Mit welchem? _____

3.6 Wie lange schreiben die Schüler/innen Ihrer Klasse durchschnittlich pro Woche im Unterricht (d.h. ohne Hausaufgaben)?

Aufsätze, freie Schreibungen	ca. _____ Stunde/n
Diktate	ca. _____ Stunde/n
Abschreiben	ca. _____ Stunde/n
Lückentexte	ca. _____ Stunde/n
andere: _____	ca. _____ Stunde/n

3.7 Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr besondere Projekte zur Förderung des selbständigen Schreibens?

❑ keine
❑ Brieffreundschaft mit einer anderen Klasse
❑ Klassenzeitung
❑ Klassenbriefkasten
❑ Wandzeitung zu bestimmten Themen
❑ andere (Stichworte): _____

4. Ihre Beurteilung der Bild- und Textaufgabe: Wie ist ihre Klasse mit der Aufgabe zurechtgekommen?

_____

_____

_____

5. Geben Sie bitte **Veränderungen der Klassenzusammensetzung seit dem letzten Schuljahr** an, oder senden Sie uns eine aktuelle Klassenliste. Geben Sie bitte mit einem Stichwort den Grund für den Wechsel an (z.B. Umzug, Klassenwiederholung, Sonderschule).

a) Kinder, die seit dem letzten Schuljahr **neu in die Klasse gekommen** sind:

_____

a) Kinder, die seit dem letzten Schuljahr **die Klasse verlassen** haben:

_____

6. Ergänzungen/ Anmerkungen



_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen per Behördenpost an folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS
Dr. Peter May
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg

Projekt *Lesen und Schreiben für alle*

Kurzfragebogen für Schriftsprachberater/innen

Name: _____

Schule: _____

1. Nehmen Sie im laufenden Schuljahr an einer Praxisbegleitgruppe teil?

   ❑ nein
   ❑ ja, an welcher? _____

2. Sind Sie selbst Klassenlehrer/in? ❑ ja ❑ nein

3. Wie viele Wochenstunden geben Sie insgesamt? _____

4a. Wie viele PLUS-Stunden sind Ihrer Schule im laufenden Schuljahr insgesamt zugeteilt? _____ Stunden

4b. Wie viele PLUS-Stunden erteilen Sie davon selbst? _____ Stunden

4c. Welche anderen Lehrpersonen erteilen ebenfalls PLUS-Förderstunden?
Geben Sie bitte ggf. die Anzahl der betreffenden Lehrpersonen an.

   ____ weitere/r Schriftsprachberater/in
   ____ LRS-Lehrer/in
   ____ Klassenlehrer/innen
   ____ andere Lehrpersonen, nämlich _____

5. Sind Ihrer Schule noch andere Förderstunden zugeteilt?

   ❑ Förderstunden für _____ mit _____ Stunden
   ❑ Förderstunden für _____ mit _____ Stunden
   ❑ Förderstunden für _____ mit _____ Stunden

6. In welchen Klassen sind Sie tätig? Tragen Sie bitte in der Tabelle für die einzelnen Klassen ein, wie viele Stunden Sie in den verschiedenen Formen fördern. Bei wechselnden Zeitanteilen geben Sie bitte Durchschnittswerte an.
(Alle Zeitangaben bitte in **Schulstunden**)

Klasse	Förderung einzelner Kinder **im** Klassenraum	Förderung einzelner Kinder **außerhalb** der Klasse	allgemeine Unterstützung des Klassenunterrichts

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen per Behördenpost an folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS (Dr. Peter May)
Universität Hamburg, Psychologisches Institut II
Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg
oder faxen Sie den Fragebogen an: Fax-Nr. 4123 - 5492

Fragebogen für Klassenlehrer/innen
zur Lernentwicklung ausgewählter Kinder ihrer Klasse

Klassen-Code-Nummer: _____

1. Allgemeine Angaben

1.1	Vor- und Nachname des Kindes: _____
1.2	Alter des Kindes: _____ Jahre
1.3	Geschlecht: m ❑ w ❑
1.4	Muttersprache: deutsch ❑ andere (bitte eintragen): _____
1.5	Zahl der Geschwister (einschl. des betreffenden Kindes): _____
1.6	Ist ein Elternteil alleinerziehend? ja ❑ nein ❑
1.7	Ihr Kontakt zu den Eltern des Kindes (bitte ankreuzen): regelmäßig ❑ sporadisch ❑ kein Kontakt ❑

2. Außerschulische Fördermaßnahmen

Bitte tragen Sie ein, welche der folgenden außerschulischen Fördermaßnahmen das Kind in welchem Umfang (Stunden pro Woche) erhält. Bitte ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste.

a. Verhaltens-/oder Spieltherapie	_____ Stunde/n pro Woche
b. Spezielle Lerntherapie (z.B. Legasthenie-Therapie)	_____ Stunde/n pro Woche
c. Nachhilfe in _____	_____ Stunde/n pro Woche
d. Nachhilfe in _____	_____ Stunde/n pro Woche
e. andere: welche? _____	_____ Stunde/n pro Woche
f. andere: welche? _____	_____ Stunde/n pro Woche

Anmerkungen zu den außerschulischen Fördermaßnahmen: _____

_____

3. Schulische Fördermaßnahmen

3.1 Bitte tragen Sie ein, welche der folgenden innerschulischen Fördermaßnahmen das Kind in welchem Umfang (Stunden pro Woche) erhält. Bitte ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste.

a. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL)	_____ Stunde/n pro Woche
b. Deutsch für Ausländer (DfA)	_____ Stunde/n pro Woche
c. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht	_____ Stunde/n pro Woche
d. Förderung deutscher Kinder bei hohem Ausländeranteil	_____ Stunde/n pro Woche
e. Förderung durch die Schriftsprachberaterin innerhalb des Klassenunterrichts	_____ Stunde/n pro Woche
f. Förderung durch die Schriftsprachberaterin außerhalb des Klassenunterrichts	_____ Stunde/n pro Woche
g. Förderung durch die LRS-Lehrerin außerhalb des Klassenunterricht	_____ Stunde/n pro Woche
h. Förderung durch die Klassenlehrerin selbst innerhalb der Klasse	_____ Stunde/n pro Woche
i. andere: welche? _____	_____ Stunde/n pro Woche
j. andere: welche? _____	_____ Stunde/n pro Woche

Anmerkungen zu den innerschulischen Fördermaßnahmen: _____

_____

3.2 Bitte skizzieren Sie kurz, wie sich die innerschulische Förderung des Kindes gestaltet.
(Wer arbeitet mit dem Kind? Wo? Einzeln oder in der Kleingruppe? An welchen Inhalten?)



_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Ausfall des Förderunterrichts im Lesen und Schreiben für dieses Kind

Wie häufig fällt der vorgesehene Förderunterricht aus?

sehr selten/ nie	selten (bis 20 %)	manchmal (bis 30 %)	häufig (bis 50 %)	sehr häufig (über 50 %)
❑	❑	❑	❑	❑

Bemerkungen: _____

5. Erfüllung von Erwartungen an den Förderunterricht im Lesen und Schreiben für dieses Kind

Erfüllt der Förderunterricht für dieses Kind Ihre Erwartungen?

Wenn der Förderunterricht Ihre Erwartungen überhaupt nicht erfüllt, kreuzen Sie bitte die 1 an. Wenn er Ihre Erwartungen voll und ganz erfüllt, kreuzen Sie bitte eine 5 an. Mit den Werten dazwischen können Sie Ihre Einschätzung abstufen.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Erfüllung von Erwartungen an den Förderunterricht	❑	❑	❑	❑	❑

Bemerkungen: _____

6. Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf das betreffende Kind

Bitte bewerten Sie die folgenden Aspekte der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lernentwicklung dieses Kindes.

Bilden Sie hierfür eine Rangfolge nach der Wichtigkeit, die Sie den einzelnen Aspekten zumessen, und weisen Sie jedem Aspekt einen Rangplatz zu. „1" bedeutet „von größter Bedeutung für die Lernentwicklung dieses Kindes", „2" bedeutet „von zweitgrößter Bedeutung für die Lernentwicklung dieses Kindes" etc.

	Rangplatz
a. Maßnahmen zur Binnendifferenzierung/ Individualisierung des Unterrichts	_____
b. Spielraum zum selbständigen Arbeiten	_____
c. differenzierte Rückmeldung zu den Leistungen des Kindes	_____
d. Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts	_____
e. Atmosphäre im Unterricht	_____
f. individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit	_____
g. Erfahrungsnähe von Aufgaben	_____
h. Aufgreifen von Schüler-Ideen	_____
i. Transparenz und Strukturiertheit der Aufgabenstellung	_____
j. andere: welche? _____	_____
k. andere: welche? _____	_____

7. Leistungen des Kindes

7.1 Allgemeine Schulleistungen des Kindes: bitte kreuzen Sie den jeweils zutreffenden Wert an.
1 bedeutet: sehr schwache Leistungen. 5 bedeutet: sehr gute Leistungen.

Fach	1	2	3	4	5
a. Mathematik	❑	❑	❑	❑	❑
b. Sachunterricht	❑	❑	❑	❑	❑
c. Deutsch	❑	❑	❑	❑	❑
d. Arbeit und Technik	❑	❑	❑	❑	❑
e. Kunst	❑	❑	❑	❑	❑
f. Sport	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen zu den allgemeinen Schulleistungen: _____

7.2 Schriftsprachliche Leistungen des Kindes: Bitte kreuzen Sie jeweils an, inwieweit die folgenden Aspekte des Lesens und Schreibens dem Kind gelingen. *1 bedeutet „gelingt noch gar nicht."*
5 bedeutet: „gelingt vollkommen."

Leistungsaspekt	1	2	3	4	5
a. Synthese mehrerer Buchstaben/ Laute	❑	❑	❑	❑	❑
b. Sinnentnehmendes Lesen	❑	❑	❑	❑	❑
c. Flüssiges Lesen	❑	❑	❑	❑	❑
d. Lautgetreue Rechtschreibung	❑	❑	❑	❑	❑
e. Beachtung orthographisch-morphematischer Aspekte	❑	❑	❑	❑	❑
f. Schreiben eines eigenen Textes (inhaltliche Gestaltung)	❑	❑	❑	❑	❑

Anmerkungen zu den schriftsprachlichen Leistungen: _____

8. Erhält das Kind zu Hause Hilfestellung für die Bewältigung schulischer Anforderungen?

1 bedeutet: das Kind erhält zu Hause nach Ihrer Einschätzung sehr wenig Hilfestellung .
5 bedeutet: es erhält sehr intensive Hilfestellung.

	1	2	3	4	5
Hilfestellung zu Hause	❑	❑	❑	❑	❑

Bemerkungen _____

_____

9. Einflüsse auf die schriftsprachlichen Leistungen des Kindes

In welchem Ausmaß beeinflussen die folgenden Faktoren nach Ihrer Einschätzung die schriftsprachlichen Leistungen dieses Kindes? Bitte bewerten Sie die folgenden Einflußfaktoren im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Leistungen dieses Kindes. Bilden Sie hierfür eine Rangfolge nach der Wichtigkeit, die Sie den einzelnen Faktoren zumessen, und weisen Sie jedem Aspekt einen Rangplatz zu

	Rangplatz
a. Interesse und Unterstützung von seiten der Eltern	_____
b. Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben durch die Schule	_____
c. Intelligenz des Kindes	_____
d. Verfügbarkeit von Büchern und anderen Schriftanregungen im Elternhaus	_____
e. Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben	_____
f. Interesse des Kindes am Lesen und Schreiben	_____
g. Fernsehen	_____
h. Stellenwert des Lesens und Schreibens im Elternhaus	_____
i. Möglichkeiten der Förderung durch die Schule	_____
k. Fähigkeit des Kindes zur Integration von Teilleistungen	_____
l. andere: _____	_____
m. andere: _____	_____

10. Aspekte der psychischen Situation des Kindes und seines Entwicklungsstandes

Bitte kreuzen Sie an, welche Ausprägung der einzelnen Aspekte jeweils auf dieses Kind zutrifft.
1 bedeutet: sehr wenig entwickelt/ sehr gering ausgeprägt/ wenig angemessen. 5 bedeutet: sehr weit entwickelt/ stark ausgeprägt/ angemessen.

Aspekt	1	2	3	4	5
a. Motivation zum Lesen und Schreiben	❑	❑	❑	❑	❑
b. Selbstvertrauen	❑	❑	❑	❑	❑
c. Selbstbild / Selbsteinschätzung	❑	❑	❑	❑	❑
d. Psychische Belastbarkeit in Anforderungssituationen	❑	❑	❑	❑	❑
e. Sozialverhalten in der Klassengemeinschaft	❑	❑	❑	❑	❑
f. Beteiligung an Klassenaktivitäten (z.B. Spielen)	❑	❑	❑	❑	❑
g. Freundschaften mit Klassenkameraden	❑	❑	❑	❑	❑
h. Sprache (z.B. Wortschatz, Sprachverstehen)	❑	❑	❑	❑	❑
i. Sensomotorik	❑	❑	❑	❑	❑

Bemerkungen _____

_____

11. Arbeits- und Lernverhalten des Kindes

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf das Verhalten dieses Kindes zutreffen. „1" bedeutet: „trifft überhaupt nicht zu". „5" bedeutet: „trifft völlig zu".

Arbeits- und Lernverhalten des Kindes	1	2	3	4	5
a. Das Arbeitsverhalten des Kindes ist sehr konzentriert.	❑	❑	❑	❑	❑
b. Die Beteiligung des Kindes am Unterrichtsgeschehen ist sehr lebhaft.	❑	❑	❑	❑	❑
c. Das Kind verstößt sehr häufig geringfügig gegen Verhaltensregeln.	❑	❑	❑	❑	❑
d. Das Kind stört sehr häufig gravierend den Unterricht.	❑	❑	❑	❑	❑
e. Das Kind zeigt sehr häufig Vermeidungsstrategien.	❑	❑	❑	❑	❑

12. Ergänzungen/ Anmerkungen zu Ihren Angaben:

Bitte vermerken Sie hier weitere Aspekte, die für das Verständnis Ihrer Beschreibung des Kindes wichtig sein könnten.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen
per Behördenpost an die folgende Adresse:

Wissenschaftliche Begleitung des PLUS
z.H. Dr. Peter May
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20 146 Hamburg

Fragebogen zu Deutsch-Klassenarbeiten im 3. und 4. Schuljahr

Schule: _____ Klasse: _____ Lehrer/in: _____

Achtung: Die erbetenen Angaben beziehen sich auf das 3. und 4. Schuljahr der an der Längsschnittuntersuchung teilnehmenden Klasse.

(1) Wie viele Deutsch-Klassenarbeiten wurden im ganzen Schuljahr geschrieben?

Geben Sie bitte die Anzahl an	Klasse 3		Klasse 4	
	benotet	nicht benotet	benotet	nicht benotet
schriftliche Darstellung				
Rechtschreibung				
andere, welche:				

(2) Wie viele Wörter hatten die als Klassenarbeit eingesetzten Diktate durchschnittlich?

Klasse 3: durchschnittlich _____ Wörter

Klasse 4: durchschnittlich _____ Wörter

(3) Welche Formen der Leistungsüberprüfung als Klassenarbeit eingesetzt?
Bitte skizzieren die Formen in Stichworten.

(a) Formen der Überprüfung der schriftlichen Darstellung:

(b) Formen der Überprüfung der Rechtschreibung:

(4) Werden die Klassenarbeiten für Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau differenziert?

❑ nein

❑ ja, und zwar folgendermaßen (bitte Stichworte)

(5) Welche Hilfen dürfen die Kinder während der Klassenarbeiten nutzen?
(Bitte Stichworte)

(6) Wie werden die Klassenarbeiten vorbereitet?
(Bitte Stichwort)

(a) Vorbereitung der Klassenarbeiten in schriftlicher Darstellung

(b) Vorbereitung der Klassenarbeiten in der Rechtschreibung

(7) Wie gehen Sie mit möglichen Versagensängsten von schwächeren Schülern um?
(Bitte Stichworte)

(8) Weitere Bemerkungen oder Anregungen

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!
Schicken Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen mit der Behördenpost an folgende Adresse:
Dr. Peter May, Projekt „Lesen und Schreiben für alle“, Psychologisches Institut II, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg

Beobachtungsbogen zur Unterrichtsanalyse

A. Angaben zur Beobachtung

1. Name des Beobachters/ der Beobachterin: _____

2. Angaben zur Beobachtung

Schule (Name und Adresse): _____

Klasse: _____

Name der SB: _____

Klassenlehrer/in:_____

Weitere anwesende Personen? (nur Funktion angeben: Erzieher/in, SoPäd, andere: welche?)

_____

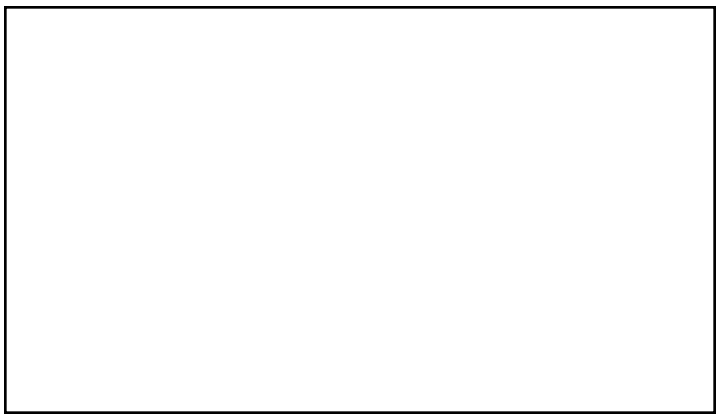
Datum und Unterrichtszeit (von - bis): _____,_____

Name/n des/der Fö.Ki. (das in der Stunde gezielt beobachtete Fö.Ki. bitte einkreisen)

_____

_____

Skizze **Sitzplan** der Klasse (Fö. Ki. besonders markieren)



Möchte KL oder SB eine Kopie des Bogens? (ankreuzen, wenn gewünscht)

KL	SB

Achtung: Falls eine Frage nicht beantwortet werden kann, weil sie nicht zutrifft (z.B. wenn keine SB vorhanden ist), dann die Frage insgesamt **durchstreichen.**

C. EINSCHÄTZUNGEN NACH DER STUNDE

Block I: Effektive Nutzung der Unterrichtszeit

10.1. Angabe der auf die einzelnen Aktivitäten jeweils verwendeten Zeit
Bitte jeweils Zeitanteil in Minuten in der rechten Spalte eintragen! Die Angaben sollten die gesamte Stundendauer abdecken (Summe = 45 Minuten)!

Schüleraktivitäten im Unterricht	**Klasse (Ø)** Angabe in Minuten
1. dem Lehrer zuhören/folgen	
a) Vortrag/Geschichte wird erzählt, andere „Ansprachen“	
b) Aufgabenerläuterung, Anweisungen	
c) Organisatorische Klärungen/ Aktivitäten (Klassenkasse, der Lehrerin die Hausaufgaben kontollieren etc.)	
d) Lehrerfragen beantworten	
e) andere: (z.B. Begrüßung, Gäste vorstellen) welche?	
2. eigene Lernaktivitäten der Schüler	
a) Einzelarbeit (z.B. Geschichte schreiben, basteln, leise Lesen)	
b) Partnerarbeit	
c) Arbeit in der Kleingruppe	
d) andere: welche?	
3. Lernaktivitäten der Großgruppe	
a) Aktivitäten (Spiele, Singen, Rätselraten)	
b) Vortragen (Vorlesen einzel. Kinder, Aufgaben vor Gruppe lösen)	
c) Unterrichtsgespräch (z.B. Austausch im Morgenkreis)	
d) andere: welche?	
4. Nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten	
a) verspäteter Beginn, Ruhe abwarten, frühzeitiges Ende	
b) Klassenfrühstück	
c) andere: welche?	

Summe: _____ **Minuten**

Bemerkungen:_____

_____

1. Praktizierte Unterrichts-/Förderformen

jeweils Zeitanteil in Minuten schätzen

Förderformen	KL	SB
gezielte Förderung eines Kindes/ mehrerer Kinder außerhalb der Klasse („extern“)		
gezielte Förderung eines Kindes/ mehrerer Kinder innerhalb der Klasse („intern“)		
allgemeiner Unterricht (ohne auf bestimmte Kinder gerichtete Förderung)		

1.3. Beschreibung der Förderung:

Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich

1.3.1 Inhalte der Förderung/Fördergebiet	KL	SB
keine gezielte Förderung	KF	KF
Inhalte des laufenden Unterrichts	LU	LU
Deutsch allgemein:	DA	DA
Deutsch: Schreiben	SS	SS
Deutsch: Lesen	SL	SL
Andere Fächer	AF	AF
psychologische Förderung	PS	PS
Begabtenförderung/Zusatzangebote	ZU	ZU

1.3.2 Unterrichtsform

offen	eher offen	eher lehrerzentriert	lehrerzentriert

1.3.3 Weitere Beobachtungen/Bemerkungen:

_____

12. Zeit für Lesen und Schreiben

Wie lange wurde von den Kindern gelesen und geschrieben?

12.1. Fö. Ki.

- aktives Schreiben: _____ Minuten
- aktives Lesen: _____ Minuten

12.2. andere Kinder der Klasse

- aktives Schreiben: _____ Minuten
- aktives Lesen: _____ Minuten

Bemerkungen:

_____

Block II: Lehrerverhalten

2. Rollen/ Verhalten von KL und SB

2.1. Wer leitet den Unterricht
Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich

1. Nur eine Lehrperson anwesend ❑
2. Team-Teaching ❑
3. KL leitet ❑
4. SB leitet ❑
5. Andere Personen ❑

2.2. Sind Zuständigkeitsunterschiede zwischen KL und SB erkennbar?
Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich

Wer ist zuständig für:	KL	SB
alle Kinder	AK	AK
nur Förderkind	FK	FK
Kleingruppe	KG	KG
wechselnde Kinder (nach Bedarf)	WK	WK
ein einzelnes Kind (nicht Föki)	EK	EK

2.3. Wer erteilt Erlaubnisse / Verbote?
Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich

Wer ist zuständig für:	KL	SB
Erlaubnisse	EL	EL
Verbote	VB	VB
Aufträge	AU	AU

2.4. Verhalten der Lehrer/innen gegenüber der Klasse (ankreuzen)

KL	direktiv	eher direktiv	eher laisser-faire	laisser-faire
SB	direktiv	eher direktiv	eher laisser-faire	laisser-faire

2.5. Ausstrahlung von KL und SB (ankreuzen)

KL	sehr gelassen/ruhig	eher gelassen	eher nervös/gehetzt	sehr nervös/ gehetzt
SB	sehr gelassen/ruhig	eher gelassen	eher nervös/gehetzt	sehr nervös/ gehetzt

2.6. Bemerkungen zu Rollen/ Verhalten von KL und SB:

_____

3. Kommunikation zwischen SB und KL

3.1. Intensität (ankreuzen):

sehr intensiv	eher intensiv	weniger intensiv	keine Kommunik. zu beobachten

3.2. Formen der Kommunikation
Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich

3.2.1 Verbale Kommunikation:

Zeitpunkte der Absprache

❑ vor der Stunde ❑ während der Stunde ❑ nach der Stunde ❑ nicht zu beobachten

Inhalte der Absprache

❑ Unterrichtsinhalt ❑ Unterrichtsablauf ❑ Schüler/innen ❑ persönlicher Austausch

3.2.2 Nonverbale Kommunikation

❑ Gesten ❑ Blicke ❑ nicht zu beobachten

16. Verhältnis von KL und SB

16.1. Persönliches Verhältnis

sehr herzlich	eher herzlich	eher kühl	ziemlich kühl

16.2. Arbeitsverhältnis

sehr kooperativ	eher kooperativ	weniger kooperativ	wenig kooperativ

Bemerkungen:

_____

_____

4. Zuwendung an Förderkind(Fö. Ki.)

4.1. KL

Globale Einschätzung der Zuwendung (ankreuzen)

sehr intensiv	eher intensiv	wenig intensiv	keine Zuwendung

Formen der Zuwendung (jedes Item bewerten!)

sitzt daneben	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
gibt gezielte Hilfen zur Lösung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
ermuntert, spornt an	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
erläutert Auftrag	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
gibt Rückmeldung/ Korrektur	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
variiert Aufgaben-stellung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
übt Kritik	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
tadelt, schimpft	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
lobt	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie

Bemerkungen KL:

_____

_____

4.2. SB

Globale Einschätzung der Zuwendung (ankreuzen)

sehr intensiv	eher intensiv	wenig intensiv	keine Zuwendung

Formen der Zuwendung (jedes Item bewerten!)

sitzt daneben	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
gibt gezielte Hilfen zur Lösung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
ermuntert, spornt an	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
erläutert Auftrag	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
gibt Rückmeldung/ Korrektur	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
variiert Aufgaben-stellung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
übt Kritik	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
tadelt, schimpft	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie
lobt	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie

Bemerkungen SB:

_____

_____

5. Zuwendung an Kinder der Klasse

5.1. KL

Globale Einschätzung der Zuwendung (ankreuzen)

sehr intensiv	eher intensiv	wenig intensiv	keine Zuwendung

Formen der Zuwendung (jedes Item bewerten!)

sitzt daneben	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
gibt gezielte Hilfen zur Lösung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
ermuntert, spornt an	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
erläutert Auftrag	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
gibt Rückmeldung/ Korrektur	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
variiert Aufgaben-stellung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
übt Kritik	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
tadelt, schimpft	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
lobt	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie

Bemerkungen KL:

_____

_____

5.2. SB

Globale Einschätzung der Zuwendung (ankreuzen)

sehr intensiv	eher intensiv	wenig intensiv	keine Zuwendung

Formen der Zuwendung (jedes Item bewerten!)

sitzt daneben	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
gibt gezielte Hilfen zur Lösung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
ermuntert, spornt an	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
erläutert Auftrag	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
gibt Rückmeldung/ Korrektur	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
variiert Aufgaben-stellung	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
übt Kritik	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
tadelt, schimpft	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/ nie
lobt	sehr häufig	eher häufig	eher selten	selten/nie

Bemerkungen SB:

_____

_____

9. Rückmeldung

9.1. Kinder in der Klasse

a) Rückmeldungen der KL auf Beiträge von Kindern waren (jeweils Intensität ankreuzen):

- ermutigend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- sachlich-kühl

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- zurücksetzend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- andere: welche?_____

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

b) Rückmeldungen der SB auf Beiträge von Kindern waren (jeweils Intensität ankreuzen):

- ermutigend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- sachlich-kühl

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- zurücksetzend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- andere: welche?_____

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

Bemerkungen:

_____

9.2. Förderkind

a) Rückmeldung der KL auf Beiträge des Fö. Ki. war (jeweils Intensität ankreuzen) :

- ermutigend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- sachlich-kühl

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- zurücksetzend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- andere: welche?_____

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

b) Rückmeldung der SB auf Beiträge des Fö. Ki. war (jeweils Intensität ankreuzen) :

- ermutigend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- sachlich-kühl

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- zurücksetzend

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

- andere: welche?_____

sehr stark	eher stark	eher wenig	sehr wenig

Bemerkungen:

_____

6.5.1 Wachsamkeit/ Aufmerksamkeit der Lehrer/innen für Abläufe in der Klasse

- **KL:**

Aufmerksamkeit für die Klasse allgemein

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

Aufmerksamkeit für die Kinder mit Lernschwierigkeiten

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

- **SB**

Aufmerksamkeit für die Klasse allgemein

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

Aufmerksamkeit für die Kinder mit Lernschwierigkeiten

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

6.5.2. Aufmerksamkeit für bestimmte Aspekte des Schülerverhaltens

a) Die KL achtete auf...

- sachliche Beiträge der Kinder

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

- persönliche Äußerungen der Kinder

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

- Störungen

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

b) Die SB achtete auf...

- sachliche Beiträge der Kinder

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

- persönliche Äußerungen der Kinder (Befindlichkeiten, soziale Beziehungen)

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

- Störungen

sehr aufmerksam	eher aufmerksam	eher wenig aufmerks	wenig aufmerksam

6.6 Bemerkungen zu Wachsamkeit/ Aufmerksamkeit der Lehrer/innen für Abläufe in der Klasse:

_____

_____

7. Beobachtbare Regelungen zum Arbeits- und Sozialverhalten

7.1. Welche Regelungen waren zu erkennen?
Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich

- ❑ organisatorische Regelungen (z.B. Stühle umstellen, aufräumen...)
- ❑ inhaltliche Regelungen (z.B. Ergebnisse vorzeigen, Helfersystem...)
- ❑ soziale Regelungen (z.B. nicht schlagen...)
- ❑ Melden
- ❑ Ruhe/Zuhören
- ❑ andere: welche?_____

7.2. Wirkten die Kinder vertraut mit den Regeln?
Einschätzung (ankreuzen)

völlig vertraut	eher vertraut	eher wenig vertraut	gar nicht vertraut

7.3. Umgang mit Regel-Abweichungen und Störungen

Auftreten von Regel-Abweichungen und Störungen (ankreuzen)

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

7.3.1 Maßnahmen	KL	SB
Ermahnen	ER	ER
Ignorieren	IG	IG
Zurechtweisen/Maßregeln	ZM	ZM

(Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich)

7.5. Bemerkungen zu Regelungen zum Arbeits- und Sozialverhalten

_____

_____

Block III: Schülerverhalten

14. Gegenseitige Unterstützung der Kinder

Kinder	**sehr unterstützend**	**eher unterstützend**	**eher konkurrierend**	**stark konkurrierend**
Fö. Ki.	**sehr unterstützend**	**eher unterstützend**	**eher konkurrierend**	**stark konkurrierend**

15. Soziales Klima

15.1. Verhalten der Kinder untereinander

sehr gemeinschaftlich	eher gemeinschaftlich	eher wenig gemeinschaftlich	wenig gemeinschaftlich

15.2. Häufigkeit von Aggressionen, Streitereien

sehr häufig	eher häufig	eher selten	sehr selten

15.3. Soziale Integration des Fö. Ki.

sehr gut integriert	eher integriert	weniger integriert	kaum integriert

Bemerkungen zu 14. und 15.:

_____

_____

6. Arbeitsverhalten in der Klasse

6.1. Geräuschpegel

- Gesamteinschätzung (ankreuzen)

ruhig	eher ruhig	eher laut	laut

6.1.1 Wie laut war es, während...

- die Klasse dem Lehrer zuhören soll

ruhig	eher ruhig	eher laut	laut

- die Schüler einzeln oder in Kleingruppen arbeiteten

ruhig	eher ruhig	eher laut	laut

- die Klassen in der Großgruppe arbeitete

ruhig	eher ruhig	eher laut	laut

- nicht unterrichtsbezogener Aktivitäten

ruhig	eher ruhig	eher laut	laut

6.2. Stille

- Gab es Phasen wirklicher Stille in der Klasse? ❑ ja ❑ nein
- Wie lange dauerten sie etwa? _____ Minuten
- Wodurch wurden sie erreicht/erhalten?

❑ Regeln

❑ Ermahnungen/Belohnungen

❑ konzentrierte Lernatmosphäre

❑ andere, welche?_____

6.3. Arbeitsverhalten

a) der Klasse

- Gesamteinschätzung (ankreuzen)

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

Wie war das Arbeitsverhalten, während...

- die Klasse dem Lehrer zuhören soll

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

- die Schüler einzeln oder in Kleingruppen arbeiteten

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

- die Klassen in der Großgruppe arbeitete

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

b) des Fö. Ki.

- Gesamteinschätzung (ankreuzen)

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

Wie war das Arbeitsverhalten, während...

- das Fö. Ki. dem Lehrer zuhören soll

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

- das Fö. Ki. selbständig arbeitete

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

- das Fö. Ki. in der Großgruppe arbeitete

sehr konzentriert	eher konz.	eher unkonz.	sehr unkonz.

6.4 Beteiligung am Unterrichtsgeschehen

a) Beteiligung der Klasse

- Einschätzung (ankreuzen) („lebhaft“ heißt nicht lautstark!)

sehr lebhaft	eher lebhaft.	eher gering	sehr gering

b) Beteiligung des Fö. Ki.

- Einschätzung (ankreuzen)

sehr lebhaft	eher lebhaft	eher gering	sehr gering

6.4.1 Bemerkungen zum Arbeitsverhalten in der Klasse:

_____

_____

8. Vermeidungsstrategien

8.1. Kinder in der Klasse (jedes Item bewerten)

- reden mit Nachbarn über anderes:

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- suchen herum, blättern ziellos, tun beschäftigt

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- „träumen“, wirken abwesend

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- laufen herum

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- verlassen die Klasse

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- andere: welche?_____

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

Bemerkungen:_____

8.2. Förderkind (jedes Item bewerten)

- redet mit Nachbarn über anderes:

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- sucht herum, blättert ziellos, tut beschäftigt

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- „träumt“, wirkt abwesend

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- läuft herum

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- verläßt die Klasse

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

- andere: welche?_____

sehr oft	eher oft	eher selten	sehr selten/nie

Bemerkungen:_____

10.2. Selbständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung (ankreuzen)

Kinder	selbständig/ eigenverantwortlich	eher selbständig/ eigenverantwortlich	eher hilfesuchend	hilfesuchend
Fö. Ki.	selbständig/ eigenverantwortlich	eher selbständig/ eigenverantwortlich	eher hilfesuchend	hilfesuchend

Bemerkungen:

_____

_____

11. Transparenz der Aufgabe

Wie klar war die jeweilige Aufgabe den anderen Kindern und dem Förderkind?

Kinder	sehr klar	eher klar	eher unklar	sehr unklar
Fö. Ki.	sehr klar	eher klar	eher unklar	sehr unklar

Bemerkungen:

_____

_____

13. Sichtbarer Gefühlsausdruck der Kinder

Kinder	**zuversichtlich/ fröhlich**	**eher zuversichtlich/ fröhlich**	**eher bedrückt**	**bedrückt**
Fö. Ki.	**zuversichtlich/ fröhlich**	**eher zuversichtlich/ fröhlich**	**eher bedrückt**	**bedrückt**

Bemerkungen:

_____

_____

Block IV: Summarische Einschätzung

17.1. Einzelne Kategorien

- **Wärme der Atmosphäre**

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

- **Lehrstofforientiertheit (Orientiertheit auf Stoffvermittlung)**

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

- **Disziplin**

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

- **Arbeitseifer der Klasse insgesamt**

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

- **Arbeitseifer des Fö. Ki.**

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

17.2. Gesamteinschätzung der Lernförderlichkeit des Unterrichts in dieser Klasse

a) für die Klasse insgesamt

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

Begründung: _____

_____

b) für das Fö. Ki.

deutlich ausgeprägt	ziemlich ausgeprägt	weniger ausgeprägt	kaum ausgeprägt

Begründung: _____

_____

17.3. Hat das Fö. Ki. von der Anwesenheit in der Klasse (im Unterschied zu externer Förderung) profitiert?

viel	etwas	wenig	nicht

Begründung: _____

_____

18. Sonstige Anmerkungen zur Beobachtung, die zum Verständnis der Angaben wichtig sein könnten *(ggf. auf der Rückseite weiterschreiben)*

_____

_____

Protokollbogen Unterrichtsverlauf Blatt 1 (verkleinert)

Beobachterin:_____ Schule:_____ Klasse:_____ Datum:_____ Stunde:_____

1	2	3	4	5	6	7
t	U.form, Arb.form	Auftrag/ Thema	KL	SB	Klasse	Förderkind
t 1						
t 2						

768

Protokoll Unterrichtsverlauf Blatt 2 (verkleinert)

1	2	3	4	5	6	7
t	U.form, Arb.form	Auftrag/ Thema	KL	SB	Klasse	Förderkind
t 3						
t 4						

769

Protokoll Unterrichtsverlauf Blatt 3 (verkleinert)

1	2	3	4	5	6	7
t	U.form, Arb.form	Auftrag/ Thema	KL	SB	Klasse	Förderkind
t 5						
t 6						

770

Anmerkungen zum **Protokollbogen Unterrichtsverlauf**

Spalte 1 (t): Hier ist die genaue Uhrzeit einzutragen (z.B. 8.00).
Alle 10 Minuten wird eine neue Zeile begonnen. Z.B.: t 1 (8.00), t 2 (8.10), t 3 (8.20) etc.
Unter **t 1** sollte der Stundenbeginn erfaßt werden, unter **t 6** der Schluß der Stunde.
Wenn sich z.B. t 2 und t3 nicht unterscheiden, trotzdem in beiden Zeilen Einträge machen.

Spalte 2 (U.form/Arbeitsform): Hier ist die äußere Form des Unterrichts zu vermerken (z.B. Sitzkreis, frontal, Parter, Gruppen, Einzelarbeit), und die Arbeitsform (Gespräch, Vortrag, Lehrerfragen...)

Spalte 3 (Auftrag, Thema): Worum geht es inhaltlich? (Z.B.: „der Baum im Januar“)

Spalte 4 (KL): Was tut die Klassenlehrerin? (Z.B. geht herum, kümmert sich um verschiedene Kinder)

Spalte 5 (SB): Was tut die Schriftsprachberaterin? (Z.B.: unterstützt ein Förderkind bei der Lösung der Aufgabe)

Spalte 6 (Förderkinder): Was tun die Förderkinder? (Z.B.: arbeiten konzentriert, stellen Fragen...) Bei mehreren Kindern für jedes Kind Stichworte!

Leitfaden für Therapeuten
zur Beschreibung von Schüler/innen in der AUL

Deckblatt
wird von der Schülerhilfe abgetrennt

Name des Kindes: _____

Geburtsdatum des Kindes: _____

Schule: _____

Zugeteilte Code-Nummer: _____

Wichtig

- Berichte über die Kinder, die AUL erhalten, sollen alle 30 Einheiten nach folgendem Leitfaden verfaßt und an die Schülerhilfe weitergegeben werden, wo die Codierung vorgenommen wird.

- Dem Bericht ist eine Schriftprobe des Kindes beizulegen.

Leitfaden für Therapeut/innen
zur Beschreibung von Schüler/innen in der AUL

Ihr Name: _____

Therapeut/in in der Einrichtung: _____

I)

1. Code-Nummer: _____

2. Alter des Kindes: _____ Jahre

3. Geschlecht: männlich ❑ weiblich ❑

4. Klassenstufe: _____

5. Datum Ihres Berichts: _____

II)

6a. Die Therapie hat **begonnen** _____
Bitte in dieser Form eintragen: z.B. 8/94

6b. Sie wird voraussichtlich **abgeschlossen**: _____

7. Wenn die Therapie bereits abgeschlossen wurde:
Von **wann bis wann** hat sie gedauert?
Von _____ bis _____

III)

8.1. Wie würden Sie die **häusliche Situation** des Kindes beschreiben?

_____

_____

_____

_____
(z.B.: Beide Eltern leben mit dem Kind und seinen Geschwistern zusammen)

8.2. Stellung in der Geschwisterreihe: Das Kind ist das_ von _ Kindern

8.3. Bekommt das Kind zu Hause Hilfestellung für die Bewältigung schulischer Anforderungen?
ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Durch wen? _____

8.4. Wächst das Kind in einer mehrsprachigen Familie auf?
ja ❑ nein ❑
Wenn ja: welche Sprachen werden zu Hause gesprochen? _____

8.5. Machen die Eltern Angaben zu häuslichen Problemen?
ja ❑ nein ❑
Wenn ja, welche? _____

_____

_____

_____

_____

8.6. Gibt es Familienmitglieder (Vater, Mutter, Geschwister), die zum Erlernen des Lesens und Schreibens Unterstützung gebraucht haben /hätten?
- nicht bekannt ❑

_____

8.7. Wo sehen die Eltern die Ursachen des Lernproblems ihres Kindes?
- nicht bekannt ❑

_____

_____

_____

8.8. Bestehen bei dem Kind gesundheitliche Probleme, z.B. eine chronische Erkrankung?
- nicht bekannt ❑

_____

8.9. Gab es in der Vorgeschichte, z.B. der Vorschulzeit, Probleme, die das Kind heute noch belasten?
- nicht bekannt ❑

_____

_____

9. Wie ist **Ihr Kontakt** zu den Eltern des Kindes?

	Mutter	Vater
intensiver Austausch	❑	❑
regelmäßiger Kontakt	❑	❑
sporadischer Kontakt	❑	❑
kein Kontakt	❑	❑

- Sonstige Anmerkungen: _____

_____

_____

IV)

10. Erhält oder erhielt das Kind nach Ihrer Kenntnis **therapeutische und/oder Fördermaßnahmen** (außer AUL), z.B. Sprachtherapie, Psychomotorikgruppe, Nachhilfe?

Schulische Maßnahme Außerschulische Maßnahme

Aktuelle Maßnahmen:_____

_____

Frühere Maßnahmen: _____

_____

V)

11. Beschreiben Sie bitte anhand der folgenden Kriterien die jeweilige Leistung des Kindes:

11.1 Die Leistungen des Kindes sind:
gleichmäßig ❑ etwas schwankend ❑ sehr schwankend ❑

Anmerkungen / Beispiele: _____

_____

_____

11.2. Das Kind kennt die Buchstaben: sicher ❑ teilweise ❑ sehr unsicher ❑

Die Laut-Buchstaben-Zuordnung ist:
beim Lesen automatisiert ❑ teilautom.❑ nicht aut.❑
beim Schreiben automatisiert ❑ teilautom.❑ nicht aut.❑

Anmerkungen: _____

_____

11.3 Leseleistung im Hinblick auf altersentsprechende Anforderungen
- *Das Kind liest flüssig:* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Anmerk.:_____

- *Das Kind liest sinnentnehmend:* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

_____

- *Die Synthese gelingt:* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

_____

- *Es sind Wortbilder gespeichert:* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

_____

- *Das Kind liest im Verhältnis zu seiner Rechtschreibleistung:*
besser ❑ gleich ❑ schlechter ❑

_____

Weitere Bemerkungen zur Leseleistung: _____

_____

_____

11.4 Die Rechtschreibung weist folgende Merkmale auf:

- *Diffuse /Pseudoschreibungen* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

_____

- *weitgehend lautgetreu* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

_____

- *orthographisch-morphematische Gesichtspunkte* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

- *Verwechslung optisch ähnl. Buchstaben* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

- *Verwechslung akustisch ähnl. Laute:* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

- *Steuert das Kind sein Schreiben durch Mitsprechen (Pilotsprache)?* ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Weitere Bemerkungen zur Rechtschreibung: _____

11.5 Textschreiben

Das Kind kann einen Text alters-/ klassenstufenentsprechend schreiben:

- beim freien Schreiben ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

- im Diktat ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

- beim Abschreiben ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Die Texte des Kindes sind verständlich ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Die Texte des Kindes sind grammatisch vollständig ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Sonstige Anmerkungen zur Textkompetenz: _____

_____

_____

_____

_____

_____

12. Sprachentwicklung

Hat oder hatte das Kind Probleme oder Rückstände hinsichtlich der folgenden Aspekte:

-Wortschatz: keine Probleme ❑ leichte P. ❑ erhebliche P. ❑

Welche? _____

_____

- Sprachverstehen: keine Probleme ❑ leichte P. ❑ erhebliche P. ❑

Welche? _____

_____

-Artikulation: keine Probleme ❑ leichte P. ❑ erhebliche P. ❑

Welche? _____

_____

-Redefluß (z.B. Stottern): keine Probleme ❑ leichte P. ❑ erhebliche P. ❑

Welche? _____

_____

-Grammatik: keine Probleme ❑ leichte P. ❑ erhebliche P. ❑

Welche? _____

_____

- Allgemeine Einschätzung des Sprachstandes: _____

_____

_____

_____

13. Sensorik und Motorik

Kinästh. Wahrnehmung sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

Muskelspannung sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

Gleichgewicht sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

Grobmotorik sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

Feinmotorik sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

Graphomotorik sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑
(z.B. Stifthaltung,Bew.abläufe)

_____

visuelle Wahrnehmung sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

auditive Wahrnehmung sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

taktile Wahrnehmung sehr problematisch ❑ etwas probl. ❑ nicht probl. ❑

_____

Beobachtungen zur Händigkeit/Seitigkeit:

_____

_____

Das Kind ist motorisch auffallend unruhig: ja ❑ manchmal ❑ nein ❑

Eventuelle Anmerkungen zur Sensorik und Motorik: _____

_____

_____

_____

_____

VI)

14. Psychische Situation

- Die *Motivation* des Kindes zum Lesen und Schreiben ist:
gering ❑ mittel ❑ groß ❑

Bemerkungen hierzu: _____

_____

_____

- Das *Selbstvertrauen* des Kindes ist : gering ❑ mittel ❑ ausgeprägt ❑

Bemerkungen hierzu (als Mitglied der sozialen Gruppe, allgemein als Lerner, bezüglich Lesen und Schreiben):_____

_____

_____

_____

_____

- Selbstbild / Selbsteinschätzung des Kindes: Wie setzt sich das Kind mit den Lernschwierigkeiten auseinander, welche Kausalattributionen nimmt es vor?

_____

_____

_____

- Das *Verhalten des Kindes in Anforderungssituationen* ist:
eher gelassen ❑ etwas angespannt ❑ sehr angespannt ❑

Bemerkungen hierzu:_____

_____

_____

-Das Kind hat *psychosomatische Beschwerden*::
keine B. ❑ leichte bis mittelschwere B. ❑ starke B. ❑

Welche? _____

_____

_____

-Bitte nennen Sie hier ggf. *andere Aspekte der psychischen Situation,* die Ihnen wichtig erscheinen (z.B. auffallend distanzloses Verhalten, Überängstlichkeit)

_____

_____

_____

_____

15. Lernverhalten in der Therapie

-Das Kind kommt gern zur Therapie ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

-Es kommt pünktlich und zuverlässig ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

-Seine allgemeine Lernmotivation ist hoch ❑ mittel ❑ gering ❑

-Das Kind arbeitet ausdauernd mit: ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

-Das Kind arbeitet sorgfältig u. konzentriert ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

-Sein Arbeitstempo ist schnell ❑ durchschnittl.❑ langsam ❑

-das Kind lernt nur bei intensiver Einzelzuwendung ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

-das Kind zeigt Eigeninitiative zum Lernen ja ❑ teilweise ❑ nein ❑

Weitere Bemerkungen: _____

_____

16. Soziale Situation in der Klasse (Bitte nur bei ausreichender Beobachtung in der Klasse beantworten)

- das Kind ist in der Klasse beliebt trifft zu ❑ trifft teilw. zu ❑ trifft nicht zu ❑

_____

- das Kind ist in die Gemeinschaft integriert trifft zu ❑ trifft teilw. zu ❑ trifft nicht zu ❑

_____

- das Kind wird geärgert oder gemieden trifft zu ❑ trifft teilw. zu ❑ trifft nicht zu ❑

_____

- das Kind steht oft im Mittelpunkt trifft zu ❑ trifft teilw. zu ❑ trifft nicht zu ❑

_____

- das Kind ist eher still und zurückgezogen trifft zu ❑ trifft teilw. zu ❑ trifft nicht zu ❑

_____

Weitere Bemerkungen : _____

_____

_____

VII)

17.1 Was waren aus Ihrer Sicht (in kurzen Stichworten) die *wichtigsten* Gründe für die Aufnahme des Kindes in die AUL?

_____

_____

_____

_____

_____

17.2 Welche *zentralen* Ziele sollten erreicht werden?

_____

_____

_____

18. Bitte charakterisieren Sie *kurz* Ihre Arbeit mit dem Kind:
(hauptsächliche Inhalte, Materialien)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

19. Was ist bisher erreicht worden? Bitte nehmen Sie Bezug auf Ihre Antwort zu Frage 17.

_____

_____

_____

_____

_____

Insgesamt hat das Kind (bezogen auf die Ziele, Frage 17) bisher
❑ sehr große Fortschritte ❑ einige Fortschritte ❑ eher wenig Fortschritte gemacht.

20. Wie ist die Zusammenarbeit mit der Schule? (Absprachen mit der Lehrerin, Möglichkeiten des Kompetenztransfers in den Klassenunterricht)

_____

_____

_____

_____

Die Zusammenarbeit funktioniert insgesamt gut ❑ mittel ❑ schlecht ❑

21. Durchgeführte und denkbare Maßnahmen zur Reintegration des Kindes in den Klassenunterricht:

_____

_____

_____

_____

_____

22. Planen Sie weitere Maßnahmen? Welche?
Oder haben Sie noch andere Empfehlungen für die Förderung des Kindes?

_____

_____

_____

_____

_____

23. Weitere Anmerkungen

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Interviewleitfaden mit Kindern über den (Förder-) Unterricht

- Allgemein: Atmosphäre locker gestalten.
- Die Fragen möglichst wörtlich stellen. Falls die Kinder bestimmte Ausdrücke oder Redewendungen nicht verstehen, dann sinngemäß umformulieren oder erläutern.
- Vor Beginn des Interviews den Kassettenrecorder anstellen.
- Falls das Kind auf Fragen nur mit dem Kopf schüttelt oder nickt o.ä., daß Kind freundlich zum Sprechen auffordern und ggf. die Antwort laut für das Tonband wiederholen.
- Bemerkungen zum Interview ggf. am Ende auf das Band sprechen.

Einleitung für das Kind (sinngemäß)
Wir machen eine Befragung mit Kindern. Wir wollen wissen, ob die Kinder gern in die Schule gehen, was sie gut finden und was sie weniger gut finden.

1. Wie heißt du?

2. Wie alt bist du?

3. Wie heißen Deine Freunde?

4. Wer bestimmt von euch meistens das, was ihr spielt?

5. Gehst du gern zur Schule?(Wenn nein, warum?)

6. Welches sind deine Lieblingsfächer?
(ggf. einzeln nachfragen: Lesen, Schreiben, Rechnen, Sport, Malen, Sachkunde etc.)

7. Welche Fächer magst du nicht so gerne?

8. Was magst du in der Schule insgesamt am meisten, so allgemein?

9. Was magst du in der Schule nicht so gerne?

10. Meldest du dich oft im Unterricht?

11. Bekommst du Extrahilfe (Förderunterricht o.ä.) im Lesen und Schreiben von Frau...(=SB) oder von jemand anderem?

12. Magst du diese Förderstunden gerne?
12a. (Wenn nein:) Warum nicht?

13. Was macht dir dabei am meisten Spaß?

14. Was magst du beim Förderunterricht nicht so gerne?

15. Worin hat dir der Förderunterricht (bzw. die Hilfe von Frau ...) besonders geholfen?
Worin bist du im Klassenunterricht seitdem besser geworden?

16. Wenn du eine schwierige Aufgabe vor dir hast, fragst du dann erst deine Lehrerin oder deine Mitschüler, oder probierst du es erst einmal selbst?

17. Macht dir eine ganz schwierige Aufgabe Spaß?
17a. Warum? / Warum nicht?

18. Bist du sehr enttäuscht, wenn bei dir etwas nicht geklappt hat?

19. Möchtest du gern einer der Besten in deiner Klasse sein?

20. Fällt es dir leicht zuzugeben, daß du etwas nicht kannst?

21. Haben die anderen Kinder meistens bessere Einfälle als du?

22. Hast du Angst zu fragen, wenn du im Unterricht etwas nicht kannst?
22a. (Wenn ja:) Wovor?

23. Bei wem holst du dir Hilfe, wenn du etwas nicht kannst?
(ggf. einzeln abfragen: KL, SB, Mitschüler, Vater, Mutter, Geschwister, andere?)

24. Machst du deine Hausaufgaben alleine? (Wer hilft dir?)

25. Gibt es Mitschüler, die auch gerne mit zum Förderunterricht kommen (bzw. mit Frau... arbeiten) wollen, aber nicht dürfen?

26. Ärgern dich die anderen Kinder weil du Förderunterricht (bzw. Extrahilfen von Frau...) bekommst?

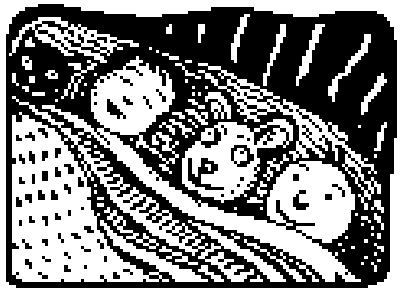
27. Was möchtest du später mal werden?

28. Was sind denn deine Hobbies?

29. Möchtest du sonst noch etwas sagen?

30. Anmerkung

Das bin ich.



1. Ich heiße _____ .

2. Meine Schule heißt _____ .

3. Ich gehe in die Klasse _____. 4. Ich bin _____ Jahre alt.

5. Meine Lieblingsfächer sind _____ .

6. Das finde ich an der Schule toll _____ .

7. Das ärgert mich an der Schule _____ .

8. In der Schule kann ich am besten _____ .

9. Am liebsten lese ich _____ .

10. Meine Hobbys sind _____ .

11. Später möchte ich mal _____
werden.

13. Die „Mal- und Schreibaufgabe“ fand ich

☐ toll! ☐ ging so... ☐ doof!

Eingesetzte Rechtschreibtests: Wörter und Sätze

Lernbeobachtung Schreiben in Klasse 1 (LB1, LB2, LB3)

Sofa, Mund, Limonade, Reiter, Kinderwagen,

HSP 1+

Baum, Telefon, Hund, Mäuse, Löwe, Hammer, Spiegel, Fahrrad
Die Fliege fliegt auf Uwes Nase.

HSP 2

Eimer, Mäuse, Kerze, Sandkiste, Blätter, Kamm, Regenwurm
Stiefel, Bäckerei, Handtuch, Zähne, Fahrrad, Schnecke, Postkarte, Räuber
Anna verkleidet sich vor dem Spiegel.
Hier ist ein Gespenst.
Das kann nur Peter sein.

HSP 3

Katze, Briefmarke, Stein, Fahrrad, Räuber, Schwimmbad, Fernseher, Bäckerei,
Spinne, Rollschuhe, Spielplatz, Läuferin, Schubkarre, Zähne, Schlüsselloch.
Die Kinder haben einen Koffer gefunden.
Julia versucht ihn zu öffnen.
Aber sie schafft es nicht.
Jan fragt: „Wollen wir zur Polizei gehen?“

HSP4/5

Handtuch, Briefträger, Schmetterling, Fahrradschloß, Fernsehprogramm,
Verkäuferin, Spinnennetz, Gießkanne, Blätter, Quarkkuchen, Rollschuhe,
Staubsauger, Windmühle, Verkehrsschild, Bankräuber, Strumpfhose
Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.
Familie Mittag sitzt beim Frühstück.
Das Eichhörnchen knackt Nüsse.
Max bekommt zwei Päckchen zum Geburtstag.
Die Lehrerin schreibt am Computer.

Informationen zur Durchführung der Schreibanregung "Ein Stück Fell"(*)

Ziele der Schreibaufgabe:
- Gestaltung eines Bildes mit dem Stückchen Fell
- Schreiben eines eigenen Textes zu dem Bild

Situation und Hilfsmittel:
Möglichst alle Kinder in Ihrer Klasse sollen die Aufgabe durchführen.
Es gibt bei dieser Aufgabe keine richtige oder falsche Lösung; jede Thematik ist erlaubt. Es ist ausdrücklich erwünscht, daß die Produkte der Kinder im Hinblick auf Inhalt, Gestaltung, handwerkliche Realisierung etc. sehr unterschiedlich ausfallen.
Gestalten Sie bitte die Durchführung in der Weise, die Ihnen pädagogisch sinnvoll erscheint. Beachten Sie dabei jedoch die folgenden Hinweise:
- Es sollten die *Hilfsmittel* erlaubt sein, auf die die Kinder auch sonst in Ihrem Unterricht zurückgreifen können.
- Die Kinder sollen für die Aufgabe so viel *Zeit* haben, wie sie benötigen. In der Regel reicht eine Unterrichtsstunde.
- Bitte nehmen Sie *keine Korrekturen* in den Texten vor. Wir möchten die Originalprodukte der Kinder auswerten.

Zum technischen Ablauf:
Sie erhalten einen Klassensatz Fellstückchen in einer Tüte und einen Klassensatz Mal- und Schreibblätter.
Jedes Kind klebt ein Fellstück nach seinen Vorstellungen auf das Mal- und Schreibblatt. Dann malt es (z.B. mit Bunt- oder Filzstiften) dazu ein Bild und schreibt eine Geschichte zum Bild.
Bitte achten Sie darauf, daß der Name des Kindes auf seinem Blatt notiert wird.

Zeitpunkt der Durchführung
Führen Sie die Aufgabe bis zum 7. Juni 1996 durch und schicken Sie die Originale unbedingt noch vor den Sommerferien per Behördenpost an die Adresse der Universität (siehe unten).

Kontaktadresse
Wenn Sie irgendwelche Fragen zur Aufgabe oder zur Durchführung dieser Schreibaufgabe haben, wenden Sie sich bitte an:

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II
Dr. Peter May, Annette Juchems
Von Melle-Park 5
20146 Hamburg
Tel. 4123 5491/5428

(*) Entnommen aus: Rabkin, G. (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. Hg.: UNESCO-Institut für Pädagogik & Schulbehörde Hamburg. Stuttgart, Dresden: Klett.
(Ein Teil der Stichprobe bearbeitete mit der gleichen Anweisung die leicht modifizierte Aufgabe „Ein Stück Stoff“.)

Name:_____

Klasse:_____ **Schule**:_____

Informationen zur Durchführung der Schreibaufgabe „Der geheimnisvolle Koffer“

Ziele der Schreibaufgabe:

- Gestaltung eines Bildes mit dem Thema „Der geheimnisvolle Koffer“ unter Verwendung der angebotenen Materialien (Tapetenstück, Wollfaden, Filzstück)
- Schreiben eines eigenen Textes zum Thema

Situation und Hilfsmittel:

Möglichst alle Kinder in Ihrer Klasse sollen die Aufgabe durchführen.
Es gibt bei dieser Aufgabe keine richtige oder falsche Lösung. Es ist ausdrücklich erwünscht, daß die Produkte der Kinder im Hinblick auf Inhalt, Gestaltung, handwerkliche Realisierung etc. sehr unterschiedlich ausfallen.
Gestalten Sie die Durchführung in der Weise, die Ihnen pädagogisch sinnvoll erscheint. Beachten Sie dabei jedoch die folgenden Hinweise:

- Es sollten die *Hilfsmittel* erlaubt sein, auf die die Kinder auch sonst in Ihrem Unterricht zurückgreifen können.
- Die Kinder sollen für die Aufgabe soviel *Zeit* haben, wie sie benötigen. In der Regel reicht eine Unterrichtsstunde.
- Bitte nehmen Sie *keine Korrekturen* in den Texten vor. Wir möchten die Originalprodukte der Kinder auswerten.

Zum technischen Ablauf:

Sie erhalten einen Klassensatz von Umschlägen mit den Materialien sowie einen Klassensatz der Mal- und Schreibblätter.
Bitte lassen Sie die Kinder die Überschrift und den Satz „Die Kinder haben einen Koffer gefunden“ vorlesen. Sie sollen selbst für sich allein überlegen, wie die Geschichte weitergeht. Bitte machen Sie selbst keine Vorschläge zur inhaltlichen Fortsetzung der Geschichte. Jedes Kind soll die Geschichte nach seiner eigenen Vorstellung fortsetzen, indem es ein Bild malt und einen Text schreibt. Zur Bildgestaltung kann es die Materialien aus dem Umschlag benutzen, um sie nach seinen Vorstellungen aufzukleben und (z.B. mit Bunt- oder Filzstiften) dazu ein Bild zu malen. Die Materialien sind ein Angebot an das Kind, sie müssen aber nicht unbedingt verwendet werden.
Die Kinder können selbst entscheiden, ob sie zuerst malen oder zuerst schreiben möchten.
Bitte achten Sie darauf, daß der Name jedes Kindes auf seinem Blatt notiert wird.

Zeitpunkt der Durchführung

Führen Sie die Aufgabe bis zum 7. 6. 96 durch und senden Sie die Originale unbedingt noch vor den Sommerferien mit der Behördenpost an die Adresse der Universität (siehe unten).

Kontaktadresse

Wenn Sie irgendwelche Fragen zur Aufgabe oder zur Durchführung dieser Schreibaufgabe haben, wenden Sie sich bitte an:

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II
Dr. Peter May, Annette Juchems
Von Melle-Park 5
20146 Hamburg
Tel.: 4123 5428/ 5491
Fax: 4123 54 92

Name _____

Schule _____ Klasse _____

Der geheimnisvolle Koffer

Die Kinder haben einen Koffer gefunden . . .

Überlege, wie es weitergeht. Male ein Bild und schreibe eine Geschichte.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Du kannst auf der Rückseite weiterschreiben.

Informationen zur Durchführung der „Phantasieaufgabe“

Ziele der Phantasieaufgabe

- Gestalten eines Bildes und Schreiben eines eigenen Textes mit freier Themenwahl
- Auskünfte über sich selbst als Autoren geben

Situation und Hilfsmittel

Möglichst alle Kinder in Ihrer Klasse sollen die Aufgabe durchführen.
Es gibt bei dieser Aufgabe keine richtige oder falsche Lösung. Es ist ausdrücklich erwünscht, daß die Produkte der Kinder im Hinblick auf Inhalt, Gestaltung, handwerkliche Realisierung etc. sehr unterschiedlich ausfallen. Das Bild kann als Schreibanregung für den Text dienen, jedoch können die Kinder auch mit dem Text beginnen, wenn sie es wollen.

Gestalten Sie die Durchführung in der Weise, die Ihnen pädagogisch sinnvoll erscheint. Beachten Sie dabei jedoch die folgenden Hinweise:

- Es sollten die *Hilfsmittel* erlaubt sein, auf die die Kinder auch sonst in Ihrem Unterricht zurückgreifen können.
- Die Kinder sollen für die Aufgabe soviel *Zeit* haben, wie sie benötigen.
  In der Regel reicht eine Unterrichtsstunde.
- Nehmen Sie bitte *keine Korrekturen* an den Texten vor. Wir möchten die Originalprodukte der Kinder auswerten.

Zum technischen Ablauf:

Sie erhalten einen Klassensatz der **Mal- und Schreibblätter** sowie des **Selbstporträt**s.
Die Kinder sollen für sich allein überlegen, welches Thema sie malend und schreibend bearbeiten wollen. Machen Sie selbst bitte keine Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung des Bildes und des Textes. Die Kinder können selbst entscheiden, ob sie zuerst malen oder zuerst schreiben möchten.
Nach Beendigung der Mal- und Schreibaufgabe sollen die Kinder den Bogen mit dem Selbstporträt ausfüllen.
Achten Sie bitte darauf, daß die Kinder auf jedes Blatt ihren Namen notieren.

Zeitpunkt der Durchführung

Führen Sie bitte die Aufgabe bis zum **6. Juni 97** durch und senden die Originale unbedingt noch vor den Sommerferien mit der Behördenpost an die unten stehende Adresse.

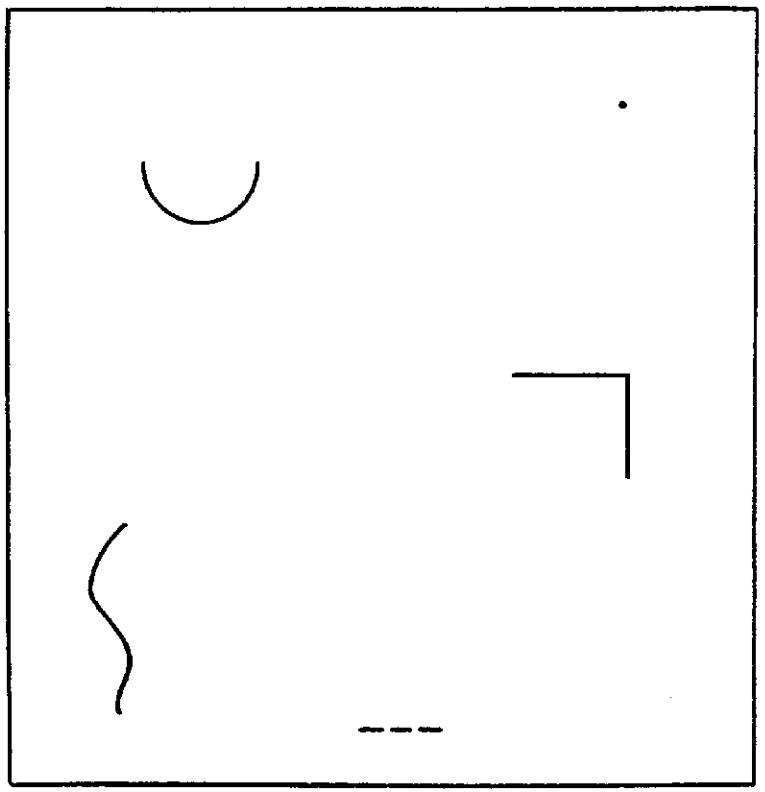
Kontaktadresse

Wenn Sie irgendwelche Fragen zur Aufgabe oder zur Durchführung der Mal- und Schreibaufgabe oder zu anderen Aspekten der Untersuchung haben, wenden Sie sich bitte an:

Psychologisches Institut II
Universität Hamburg
Dr. Peter May
Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg
Tel.: 4123 - 5491 (- 5428)
Fax: 4123 - 5492

Name:_____

Schule:_____ Klasse:_____





Du kannst auf der Rückseite weiterschreiben.

Informationen zur Durchführung der Bild- und Textaufgabe

Ziele der Bild- und Textaufgabe

- Gestalten eines Bildes und Schreiben eines eigenen Textes mit freier Themenwahl
- Auskünfte über sich selbst als Autoren geben (Autorenporträt)

Situation und Hilfsmittel

Möglichst alle Kinder in Ihrer Klasse sollen die Aufgabe durchführen.
Es gibt bei dieser Aufgabe keine richtige oder falsche Lösung. Es ist ausdrücklich erwünscht, daß die Produkte der Kinder im Hinblick auf Inhalt, Gestaltung, handwerkliche Realisierung etc. unterschiedlich ausfallen. Das Bild kann als Schreibanregung für den Text dienen, jedoch können die Kinder auch mit dem Text beginnen, wenn sie es wollen.

Gestalten Sie die Durchführung in der Weise, die Ihnen pädagogisch sinnvoll erscheint. Beachten Sie dabei jedoch die folgenden Hinweise:

- Es sollten die *Hilfsmittel* erlaubt sein, auf die die Kinder auch sonst in Ihrem Unterricht zurückgreifen können.
- Die Kinder sollen für die Aufgabe soviel *Zeit* haben, wie sie benötigen.
  In der Regel reicht eine Unterrichtsstunde.
- Nehmen Sie bitte *keine Korrekturen* an den Texten vor. Wir möchten die Originalprodukte der Kinder auswerten.

Zum technischen Ablauf:

Sie erhalten einen Klassensatz der **Mal- und Schreibblätter** sowie des **Selbstporträt**s.
Die Kinder sollen für sich allein überlegen, welches Thema sie malend und schreibend bearbeiten wollen. Machen Sie selbst bitte keine Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung des Bildes und des Textes. Die Kinder können selbst entscheiden, ob sie zuerst malen oder zuerst schreiben möchten.
Nach Beendigung der Mal- und Schreibaufgabe sollen die Kinder den Bogen mit dem Selbstporträt ausfüllen.
Achten Sie bitte darauf, daß die Kinder auf jedes Blatt ihren Namen notieren.

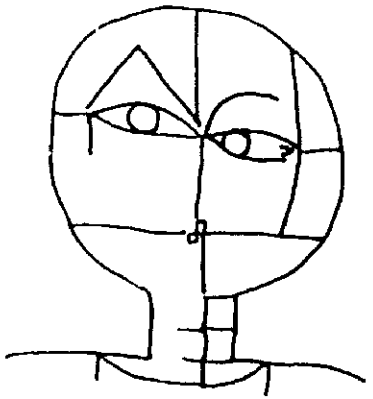
Zeitpunkt der Durchführung

Führen Sie bitte die Aufgabe bis zum **19. Juni 1998** durch und senden die Originale unbedingt noch vor den Sommerferien mit der Behördenpost an die unten stehende Adresse.

Kontaktadresse

Wenn Sie irgendwelche Fragen zur Aufgabe oder zur Durchführung der Mal- und Schreibaufgabe oder zu anderen Aspekten der Untersuchung haben, wenden Sie sich bitte an:

Psychologisches Institut II
Universität Hamburg
Dr. Peter May
Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg
Tel.: 4123 - 5491
Fax: 4123 - 5492
E-mail: may@rrz.uni-hamburg.de



Name: _____

Schule: _____ Klasse: _____

Du kannst auf der Rückseite weiterschreiben.

Hamburger Leitfaden zur Bewertung von Bild- und Textprodukten

(Kurzfassung)

Name / Code des Kindes: _____ Klassenstufe: _____

Schule: _____ Klasse: _____ Lehrer/in: _____

Bewerter/in: _____ Datum der Bewertung: _____

B01 Bildmotiv Nr. |

B02a Grad der Aufgabenbearbeitung

Vorlage zu einem eigenen Bild ausgearbeitet	a
Vorlage nur gering verändert	b
Vorlage unverändert/ kein eigenes Bild gemalt	c

B07 Verständlichkeit: Klarheit, Logische Nachvollziehbarkeit des Bildes	1	2	3	x

B08 Eingesetzte handwerklich-technische Mittel

B08a Detailliertheit der Ausführung	1	2	3	x
B08b Farbliche Gestaltung (auch bei S/W-Bild)	1	2	3	x

B09abc Größenrelationen, Raumkonzept, Personendarstellung	1	2	3	x

B10 Gesamtbewertung der handwerklich-technischen Kompetenzen bei der Bildgestaltung	1	2	3	4	5

B11 Inhaltlich-kreative Kompetenzen bei der Bildgestaltung

B11b Flexibilität (Ideenreichtum)	1	2	3	x
B11a Komplexität	1	2	3	x
B11de Bildwirkung: Wecken von Anteilnahme (Emotionaltität)/ Authentizität, Humor	1	2	3	x
B11cf Ungewöhnlichkeit, Grad der Eigenständigkeit der Ideen	1	2	3	x

B12 Gesamtbewertung der inhaltlich-kreative Kompetenzen bei der Bildgestaltung

B12 Aussagekraft, Ideenreichtum und Kreativität	1	2	3	4	5

T01 Textumfang

T01a	Gesamtzahl der Wörter	
T01c	Anzahl nicht lesbarer Wörter	

T02	**Sprachliche und orthographische Richtigkeit** (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wort- und Satzformen)	1	2	3	x

T09	**Verständlichkeit:** Klarheit / Logische Nachvollziehbarkeit des Textes	1	2	3	x

T12/13	**Sprachliche Angemessenheit:** Wortschatz und Satzkonstruktionen, Sprachstil / Schriftsprachlichkeit	1	2	3	x

T15a-d	**Darstellungsperspektive**: Erzähl-/ Schreibperspektive	1	2	3	x

T14	**Gesamtbewertung der handwerklich-technischen Kompetenzen bei der Textgestaltung**	1	2	3	4	5

T16 Inhaltlich-kreative Kompetenzen beim Textschreiben

T16a	Komplexität: Vielschichtigkeit der textlich verbundenen Ideen	1	2	3	x
T16b	Flexibilität (Ideenreichtum)	1	2	3	x
T16cde	Spannung, Unterhaltungswert, Interesse erzeugend, Authentizität, Emotionalität, Humor	1	2	3	x
T16f	Ungewöhnlichkeit des Textes	1	2	3	x

T17	**Gesamtbewertung der inhaltlich-kreativen Kompetenzen bei der Textgestaltung**	1	2	3	4	5

BT01 Dargestellte Hauptmotive / Gegenstände, die die Hauptidee(n) verkörpern

(ggf. Mehrfachnennungen)

	Bild	Text
Kinder, Jugendliche	a	a
Erwachsene	b	b
Tier/e: wilde, Haustiere	c	c
Mediengestalten (z.B. Comicfiguren, Schauspieler, Fibelhelden)	d	d
fremde Wesen I: Zukunftswelt, frühere Zeit, außerirdisch	e	e
fremde Wesen II: andere Länder, andere Völker	f	f
Märchenwesen, Phantasiegestalten (inkl. Weihnachtsmann)	g	g
Naturszene, Landschaft	h	h
Bauwerke, Stadt, Industrie	i	i
unbelebte Gegenstände (z.B. Auto)	j	j
abstrakte Motive (z.B. Musteranordnung)	k	k
andere (welche?)	l	l

BT02 Thematik

Kategorie eintragen (Kategorien siehe Anhang); falls keine zutreffende Kategorie vorhanden, Thema verbal bezeichnen; ggf. Mehrfachnennungen)

	Bild + Text
BT02.1 1. Hauptthema	
BT02.2 ggf. 2. Thema	
BT02.3 ggf. 3. Thema	

BT02a Kurzbeschreibung (falls unterschiedlich, Bild- und Textthemen gesondert angeben):

_____

_____

BT06 Grad der thematischen / inhaltlichen Beziehung von Bild und Text: Inwieweit erzeugen Bild und Text eine Gesamtaussage?

BT06 Grad der thematischen / inhaltlichen Beziehung zwischen B&T	1	2	3	x

BT09 Gewichtung zwischen Bild und Text hinsichtlich der inhaltlichen Aussage: Grad der Dominanz eines der beiden Teile des Gesamtprodukts hinsichtlich des Eindrucks auf den Rezipienten

Bild dominiert stark	Bild dominiert etwas	ausgewogenes Verhältnis	Text dominiert etwas	Text dominiert stark
b2	b1	bt0	t1	t2

BT09a Beurteilung nicht möglich, weil ....(Stichworte) _____

_____

BT10 Einschätzung des Gesamtprodukts aus Bild und Text	1	2	3	4	5

BT10a Kurze Erläuterung der Bewertung

_____

_____

BT12 Anmerkungen: Besonderheiten, Unklarheiten hinsichtlich der Produkterstellung; "Nachrichten" des Schülers

_____

_____

Liste der beteiligten Klassen

Welle 1: ab Schuljahr 1994/95

SAB	Schulname	Kl.	SAB	Schulname	Kl.
23/03	Altonaer Straße	1b	23/21	Theodor-Haubach-Schule	1a
23/03	An der Isebek	1c	23/21	Theodor-Haubach-Schule	1b
23/03	Brehmweg	1a	23/22	Am Altonaer Volkspark	1_
23/03	Brehmweg	1b	23/22	Bornheide	1b
23/03	Eduardstraße	1b	23/22	Kroonhorst	1a
23/03	Lutterothstraße	1c	23/22	Langbargheide	1a
23/03	Max-Traeger-Schule	1_	23/22	Langbargheide	1b
23/03	Moorflagen	1c	23/22	Langbargheide	1c
23/03	Tornquiststraße	1b	23/51	An der Gartenstadt	1c
23/04	Forsmannstraße	1a	23/51	Appelhoff	1_
23/04	Humboldtstraße	1c	23/51	Bandwirkerstraße	1a
23/04	Käthnerkamp (Adolph-Schönfelder-Sch.)	1_	23/51	Charlottenburger Straße	1a
23/04	Sengelmannstraße	1a	23/51	Charlottenburger Straße	1b
23/04	Tieloh	1_	23/51	Fahrenkrön	1b
23/06	Curslack-Neuengamme	1b	23/51	Hegholt	1a
23/06	Friedrich-Frank-Bogen	1a	23/51	Hegholt	1b
23/06	Friedrich-Frank-Bogen	1b	23/51	Heinrich-Helbing-Straße	1a
23/06	Mendelstraße	1b	23/51	Neurahlstedt	1b
23/06	Ochsenwerder	1a	23/51	Potsdamer Straße	1a
23/06	Richard-Linde-Weg	1b	23/52	Kamminer Straße	1b
23/11	Aueschule Finkenwerder	1b	23/52	Nydamer Weg	1a
23/11	Beltgens Garten	1a	23/52	Surenland	1b
23/11	Beltgens Garten	1b	23/71	Cranz	1a
23/11	Friedrichstraße	1a	23/71	Dempwolffstraße	1a
23/11	Friedrichstraße	1b	23/71	Grumbrechtstraße	1_
23/11	Griesstraße/Marienthaler Straße	1a	23/71	Moorburg	1_
23/11	Griesstraße/Marienthaler Straße	1b	23/71	Neugraben	1_
23/11	Heinrich-Wolgast-Schule	1b	23/71	Quellmoor	1d
23/11	Ludwigstraße	1b	23/71	Weusthoffstraße	1b
23/11	Norderstraße	1_	23/72	Buddestraße	1c
23/11	Pestalozzi-Schule	1c	23/72	Fährstraße	1c
23/12	An der Glinder Au	1a	23/72	Karl-Arnold-Ring	IR1c
23/12	Billbrookdeich	1b	23/72	Rotenhäuser Damm	1a
23/12	Fuchsbergredder	1_	23/72	Rotenhäuser Damm	1c
23/12	Öjendorfer Damm	1a	43/01	Horn	E1c
23/12	Öjendorfer Damm	1b	43/01	Öjendorf	1a
23/12	Oppelner Straße	1a	43/03	Eidelstedt, Abt. Grundschule	1b
23/12	Speckenreye	1b	43/03	Max-Brauer-Gesamtschule	1_
23/12	Steinadlerweg	1b	43/04	Heinrich-Hertz-Schule	1a
23/12	Stengelestraße	1b	43/04	Heinrich-Hertz-Schule	1b
23/21	Bahrenfelder Straße	1c	43/05	Alter Teichweg, Abt. Grundschule	1d
23/21	Königstraße	1b	43/05	Edwin-Scharff-Ring	1d
23/21	Mendelssohnstr.	1b	43/05	Erich-Kästner-Gesamtschule	1a
23/21	Osdorfer Weg	1c	43/05	Seeredder	1c
23/21	Rothestraße	1b	Privat	Wichernschule Horner Weg	1b
23/21	Thadenstraße/ Winklers Platz	1a	Privat	Wichernschule Horner Weg	1c

Welle 2: ab Schuljahr 1995/96

SAB	Schulname	Kl.	SAB	Schulname	Kl.
23/03	Furtweg	1a	23/22	Am Barls	1b
23/03	Furtweg	1b	23/22	Bornheide	1_
23/03	Furtweg	1c	23/22	Franzosenkoppel	1_
23/03	Hinter der Lieth	1_	23/22	Iserbrook	1a
23/03	Kielortallee	1a	23/22	Iserbrook	1b
23/03	Kielortallee	1b	23/22	Iserbrook	1c
23/03	Kielortallee	1c	23/22	Luruper Hauptstraße	1_
23/03	Kielortallee	1d	23/51	Bramfelder Dorfplatz	1_
23/03	Rellinger Straße	1a	23/51	Fabriciusstraße	1b
23/03	Röthmoorweg	1b	23/51	Großlohering	1_
23/03	Sachsenweg	1_	23/51	Hasselbrook	1b
23/03	Vizelinstraße	1_	23/51	Hinschenfelde	1_
23/04	Adolph-Schönfelder-Schule	1a	23/51	Ifflandstraße	1b
23/04	Adolph-Schönfelder-Schule	1b	23/51	Königsländer Schule	1_
23/04	Adolph-Schönfelder-Schule	1c	23/51	Potsdamer Straße	1_
23/04	Carl-Götze-Schule	1_	23/51	Tonndorf (Rahlaukamp)	1_
23/04	Lämmersieth	1c	23/52	Berne	1a
23/04	Langenfort	1_	23/52	Berne	1b
23/04	Winterhuder Weg	1a	23/52	Hinsbleek	1_
23/04	Winterhuder Weg	1b	23/52	Müssenredder	1a
23/04	Winterhuder Weg	1c	23/52	Müssenredder	1b
23/04	Wolfgang-Borchert-Schule	1b	23/52	Müssenredder	1c
23/06	Anton-Ree-Schule Allermöhe	1e	23/52	Müssenredder	1d
23/06	Friedrich-Frank-Bogen	1_	23/52	Redder	1_
23/06	Max-Eichholz-Ring	1_	23/71	Am Falkenberg	1b
23/06	Nettelnburg	1_	23/71	Bunatwiete/Maretstraße	1a
23/06	Sander Straße	1a	23/71	Kapellenweg	1_
23/06	Sander Straße	1b	23/71	Kerschensteinerstraße	1a
23/11	Friedrichstraße	1_	23/71	Kerschensteinerstraße	1b
23/11	Fritz-Köhne-Schule	1c	23/71	Lange Striepen	1_
23/11	Fritz-Köhne-Schule	1d	23/71	Neugraben	1_
23/11	Griesstraße/Marienthaler Straße	1_	23/71	Ohrnsweg	1a
23/11	Hohe Landwehr	1_	23/71	Ohrnsweg	1b
23/11	Osterbrook	1_	23/71	Ohrnsweg	1b
23/11	Westerschule Finkenwerder	1_	23/71	Quellmoor	1c
23/12	Jenfelder Straße	1_	23/72	Stübenhofer Weg	1_
23/12	Möllner Landstraße	1_	43/01	Kirchdorf	1_
23/12	Oststeinbeker Weg	1_	43/01	Neustadt, Abt. Grundschule	1_
23/12	Sterntalerstraße	1_	43/03	Eppendorf, Abt. Grundschule	1b
23/21	Arnkielstraße	1a	43/03	Regerstraße	1_
23/21	Arnkielstraße	1b	43/04	Heinrich-Hertz-Schule	1_
23/21	Arnkielstraße	1c	43/05	Edwin-Scharff-Ring	1a
23/21	Chemnitzstraße	1_	43/05	Edwin-Scharff-Ring	1c
23/21	Othmarscher Kirchenweg	1_	43/05	Poppenbüttel, Abt. Grundschule	1_
23/21	Theodor-Haubach-Schule	1_	43/06	Allermöhe	1b
23/21	Theodor-Haubach-Schule	1_	So	Appelhoff, Sprachheilschule	1_
23/21	Trenknerweg	1_	Privat	Bugenhagen-Schule	1_