
Projekt **L**esen **U**nd **S**chreiben für alle

Wissenschaftliche Begleitung

Psychologisches Institut II

Universität Hamburg

Rechtschreibfähigkeit und Unterricht

Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr
im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts

– Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* –

Dr. Peter May

Ergänzte Fassung
Oktober 1994

Übersicht

Zusammenfassung der Ergebnisse	Seite	4
Vorbemerkungen zum Bericht		13
1	Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen	18
1.1	Rechtschreibung am Ende der Grundschule	18
1.1.1	Vorgegebene Wörter und Sätze	18
1.1.2	Beispiele für gute und schwache Rechtschreibleistungen	23
1.1.3	Rechtschreibung in eigenen Texten	26
1.1.4	Jungen und Mädchen	29
1.1.5	Zweisprachig aufwachsende Kinder	31
1.2	Exkurs: Rechtschreibleistungen in der Sekundarstufe	34
1.2.1	Rechtschreibleistung als Kriterium für die Schulformwahl	34
1.2.2	Rechtschreibleistungen in 5., 7. und 9. Klassen	35
2	Merkmale schriftsprachlichen Unterrichts	42
2.1	Leseunterricht Ziele des Leseunterrichts • Leselehrgänge im Anfangsunterricht • Dauer des Lesens im Unterricht • Projekte zur Förderung des Lesens	42
2.2	Schreib- und Rechtschreibunterricht Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts • Vergleich der Ziele des Schreib- und des Leseunterrichts • Einsatz von Lehrgängen • Grundwortschatz • Diktate • Beachtung der Rechtschreibung in anderen Fächern • Anteil des Rechtschreibunterrichts am Deutschunterricht • Menge des Geschriebenen • Aufsätze • Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen • Projekte zur Förderung des Schreibens • Rechtschreibregelungen, die in der Grundschule beherrscht werden sollten	48
2.3	Absprachen und Konferenzen Absprache mit den Fachlehrern • Konferenzen zu schriftsprachlichen Themen	65
2.4	Erklärungen für gute und schwache Leistungen Erklärungen für schwache Leistungen • Erklärungen für gute Leistungen • Ursachenerklärungen für gute bzw. schlechte Leistungen im Vergleich	67
2.5	Berufserfahrung und Fortbildungswünsche Dienstalter und Erfahrung im Anfangsunterricht • Stellenwert von Fortbildungsthemen	75

3	Förderunterricht im Lesen und Rechtschreiben	78
3.1	Zahl geförderter und förderbedürftiger Schüler/innen	78
3.2	Organisation und Gestaltung des Förderunterrichts Zahl der wöchentlichen Förderstunden • Person der Förderlehrerin • Organisationsformen des Förderunterrichts • Kooperation zwischen Klassenlehrerin und LRS-Lehrerin • Ausfall des Förderunterrichts • Erfolg der Förderung in der Beurteilung der Klassenlehrer	81
3.3	Verteilung der Förderstunden Anteile "förderbedürftiger" und tatsächlich geförderter Schüler • "Treffquoten" bei der Zuteilung von LRS-Einzelhilfe • Förderbedürftigkeit und Förderung durch LRS-Einzelhilfe bei Jungen und Mädchen • Rechtschreibleistungen in den Schulkreisen und Verteilung der LRS-Einzelhilfe • Empfehlungen für die zukünftige Verteilung von Förderstunden	88
4	Mit oder ohne Fibel? – zwei Lehrgangskonzeptionen im Vergleich Merkmale des Unterrichts und Rechtschreibleistungen in Klassen mit unterschiedlichen Lehrgangskonzeptionen • Ziele des Lese- und Schreibunterrichts • Vergleich der Rechtschreibleistungen • Zusammenfassung der Vergleiche zwischen Klassen mit und ohne Fibel • Kommentar zum Lehrgangsvergleich	98
5	Wirkungen unterrichtlicher Bedingungen auf den Lernerfolg	107
5.1	Wirkungsmodell für das Projekt <i>Lesen und Schreiben für alle</i>	107
5.2	Empirische Prüfung des Wirkungsmodells	110
5.2.1	Operationalisierung von Variablen für die Überprüfung	110
5.2.2	Ergebnisse der Überprüfung des Wirkungsmodells	115
5.3	Merkmale von Klassen mit "förderlichen Unterrichtsbedingungen" Klassifikation und Merkmale von Klassen mit "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Unterrichtsbedingungen: Gestaltung des Leseunterrichts • Gestaltung des Schreibunterrichts • Gestaltung des Rechtschreibunterrichts • Förderunterricht im Lesen und Schreiben • Informationsaustausch mit Kollegen • schriftsprachliche Leistungsmerkmale • Berufserfahrung • Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen • Ziele des Leseunterrichts • Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts • Zusammenfassung der Vergleichsergebnisse zwischen "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Klassen	117
	Literaturangaben	128
	Anhang	131

Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS) wurden im Juni 1993 Rechtschreibleistungen in vierten Klassen aus 190 Hamburger Grundschulen (81,3 Prozent aller Grundschulen) erhoben und die Lehrer/innen der beteiligten Klassen zu Merkmalen und Bedingungen des schriftsprachlichen Unterrichts befragt. Der Rücklauf betrug 96 Prozent. Zu einem Teil der Fragen liegen Vergleichsergebnisse aus einer bundesweiten Befragung von Drittklaßlehrer/innen (IEA-Lesestudie) vor. Die Befunde werden ergänzt durch die Ergebnisse einer 1991 durchgeführten Erhebung von Rechtschreibleistungen in Hamburger fünften, siebten und neunten Klassen aller Schulformen.

Die Hauptergebnisse in Schlagzeilen:

- * Hamburger Schüler/innen weisen im Vergleich zur Bundesstichprobe durchschnittlich schwächere Rechtschreibleistungen auf, und der Anteil der Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen ist in Hamburg höher als im Bundesdurchschnitt.
- * Zwischen verschiedenen Regionen Hamburgs zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der Durchschnittsleistung und des Anteils der Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen.
- * Zwischen den einzelnen Hamburger vierten Klassen ist eine große Variationsbreite hinsichtlich der Merkmale und Bedingungen schriftsprachlichen Unterrichts festzustellen.
- * Die bisherige Verteilung von Förderstunden verfehlt in erheblichem Maße die Zielgruppe der Schüler/innen mit besonders schwachen Rechtschreibleistungen.
- * Zwischen Klassen, die mit oder ohne Fibel unterrichtet wurden, zeigen sich unter vergleichbaren soziokulturellen Umfeldbedingungen keine signifikanten Unterschiede in der Rechtschreibleistung. Schriftsprachlicher Lernerfolg läßt sich demnach nicht in erster Linie auf die Frage des zugrunde gelegten Lehrgangs im Anfangsunterricht zurückführen, sondern hängt in hohem Maße von anderen unterrichtlichen Faktoren ab.
- * Trotz des hohen Einflusses soziokultureller Umfeldbedingungen auf die schriftsprachlichen Leistungen kann förderlicher Unterricht erheblich zum Lernerfolg in den Klassen beitragen. Klassen mit einem hohem Ausmaß lernförderlicher Bedingungen erzielen höhere Durchschnittsleistungen und haben einen geringeren Anteil von Kindern mit schwachen Leistungen als andere in ihrer soziokulturellen Lage vergleichbare Klassen.

1. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen

Die Rechtschreibleistungen in vierten Klassen wurden anhand vorgegebener Wörter und Sätze (*Hamburger Schreibprobe* HSP 4/5) und in Aufsätzen, die im Rahmen des Klassenunterrichts geschrieben wurden, erhoben.

1.1 Rechtschreibung am Ende der Grundschule

1.1.1 Zwischen den *soziokulturell belasteten Regionen* Hamburgs und dem übrigen Stadtgebiet bestehen beträchtliche Unterschiede in den Durchschnittsleistungen und in den Anteilen von Schüler/innen mit besonders schwachen Rechtschreibleistungen. Die Unterschiede sind so groß, daß die leistungsstärksten Kinder der einen Klasse kaum das Niveau der leistungsschwächsten Kinder in einer anderen Klasse erreichen. Dasselbe gilt für die Durchschnittsleistungen ganzer Klassen, ja sogar ganzer Schulkreise. Der Anteil schwacher Rechtschreiber beträgt in den soziokulturell belasteten Regionen mehr als ein Viertel der Schülerschaft. Obwohl Hamburger Viertkläßler im Mittel deutlich schwächere Rechtschreibleistungen aufweisen als der bundesdeutsche Durchschnitt, liegt das eigentliche *Problem in der enormen Bandbreite und der Häufung schwacher Rechtschreibleistungen in bestimmten Regionen*.

1.1.2 Die hohe Bandbreite rechtschriftlicher Leistungen zeigt sich auch in selbstverfaßten Texten. Während ein Teil der Viertkläßler lange und gut formulierte Texte fast fehlerfrei schreibt, können andere Kinder gerade jedes zweite Wort in eigenen Texten richtig schreiben. Statistisch zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Rechtschreibleistung und dem *Verfassen eigener Texte*: Kinder mit großen Schwierigkeiten in der Rechtschreibung schreiben in der Regel auch weniger lange Texte als Kinder mit sicheren Rechtschreibkenntnissen.

1.1.3 *Mädchen* beherrschen die Rechtschreibung durchschnittlich deutlich besser als *Jungen*, und Mädchen schreiben im Mittel auch längere Texte. Allerdings ist die Leistungsstreuung innerhalb der Geschlechtergruppen größer als der mittlere Unterschied zwischen beiden Gruppen.

1.1.4 Der Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder ist in Hamburger vierten Klassen mit durchschnittlich 21,5 Prozent etwa um die Hälfte höher als im Bundesgebiet und reicht bis über 90 Prozent der Kinder einer Klasse. *Zweisprachigkeit* bedeutet jedoch nicht von vornherein eine Leistungsbeeinträchtigung. Zwar sind die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen der zweisprachig aufwachsenden Kinder deutlich schwächer als diejenigen ihrer deutschen Mitschüler, aber die Leistungsbandbreite der zweisprachig aufwachsenden Kinder ist ebenso groß wie diejenige der deutschen Viertkläßler, und die Leistung hängt u.a. mit der Dauer des Aufenthaltes in Deutschland zusammen. Berücksichtigt man den Einfluß des soziokulturellen Umfeldes der Klasse auf die Rechtschreibleistungen der Kinder, dann besteht zwischen der Höhe des

Anteils zweisprachiger Kinder in einer Klasse und der mittleren Leistung der Kinder mit Deutsch als Muttersprache kein nennenswerter Zusammenhang.

1.2 Rechtschreibleistungen in der Sekundarstufe

1.2.1 Die Rechtschreibleistung stellt ein wesentliches *Kriterium für die Wahl der Schulform* dar: Kinder, die später ein Gymnasium besuchen, zeigen schon am Ende der Grundschule im Mittel deutlich bessere Rechtschreibleistungen als Kinder, die später in eine Haupt-, Real- oder Gesamtschule übergehen. Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen besuchen äußerst selten ein Gymnasium.

1.2.2 Die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen bleiben auch in fünften, siebten und neunten Klassen hinter der bundesdeutschen Durchschnittsleistung zurück, und der Anteil der Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen ist in Hamburg bis zum Ende der Sekundarstufe I höher als im Bundesgebiet. Allerdings zeigen sich in den Rechtschreibleistungen große *Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen*. Innerhalb des gegliederten Schulsystems verändern sich die Leistungsproportionen zugunsten des Gymnasiums und zuungunsten der Hauptschule – vermutlich infolge der Selektion. In Hauptschulklassen erreicht am Ende der neunten Klasse die Hälfte der Schülerschaft nur schwache Rechtschreibergebnisse. Dagegen bleibt die Leistungsverteilung in der nicht selektierenden Schulform Gesamtschule über die Sekundarstufe I hinweg nahezu gleich, auch im Verhältnis zur Leistungsverteilung in der Hamburger Gesamtstichprobe. Der Anteil von Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen ist in der Gesamtschule von Anfang an höher als in der übrigen Schülerschaft, und dieser Anteil verändert sich von der fünften zur neunten Klasse kaum.

2. Merkmale schriftsprachlichen Unterrichts

Die Lehrer/innen der an der Voruntersuchung beteiligten vierten Klassen wurden mit einem standardisierten Fragebogen zu Merkmalen und Bedingungen ihres Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts befragt. Die Vergleichsergebnisse aus einer bundesweiten Befragung von Drittklaßlehrer/innen entstammen der IEA-Lesestudie (Lehmann, R.H. u.a. 1993).

2.1 Ziele des schriftsprachlichen Unterrichts

Hinsichtlich der Bedeutung der wichtigsten Ziele des schriftsprachlichen Unterrichts unterscheiden sich die Einschätzungen Hamburger Viertkläßlehrer/innen kaum von denen einer bundesdeutschen Stichprobe aus dritten Klassen. Die am häufigsten genannten Ziele des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts sind:

- bleibendes Interesse am Lesen und Schreiben entwickeln,
- Sicherung eines Rechtschreibgrundwortschatzes,
- Spaß am Lesen und Schreiben vermitteln,
- eigenständiges Lernen anregen,
- das Leseverständnis fördern
- die Fähigkeiten fördern, nichtgeübte Wörter zu schreiben und eigene Texte zu verfassen.

Während ein Teil der Lehrer/innen Ziele wie "Spaß haben" und "Interesse entwickeln" einerseits und "Förderung von Fertigkeiten" andererseits gleichermaßen als wichtig ansehen, besteht für viele Lehrer/innen zwischen diesen Zielvorstellungen offenbar ein Gegensatz: Diese Lehrer/innen betonen entweder den einen Zielkomplex ("Spaß und Interesse entwickeln") oder den anderen Zielkomplex ("Fertigkeiten fördern").

2.2 Merkmale des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts

Das Hauptergebnis der Befragung zu Merkmalen und Bedingungen des schriftsprachlichen Unterrichts besteht darin, daß es eine *große Vielfalt* der Lehrgangsformen im Anfangsunterricht, der Wertigkeit des Rechtschreibens im Unterricht, der Menge des Gelesenen und Geschriebenen und vieler weiterer Aspekte des Unterrichts in den Hamburger Schulen gibt.

- * Der Anteil der Klassen, in denen im Anfangsunterricht kein *Fibellehrgang* eingesetzt wurde, beträgt knapp 20 Prozent. Die überwiegende Mehrheit der Klassen lernt demnach mit einer Fibel lesen – meist mit der "Bunten Fibel". Die meisten Lehrer/innen setzen auch einen systematischen Rechtschreiblehrgang ein.
- * Obwohl die Sicherung eines begrenzten *Rechtschreibwortschatzes* das am häufigsten genannte Ziel des Rechtschreibunterrichtes darstellt, wird in mehr als einem Drittel der Klassen kein bestimmter Rechtschreibwortschatz zugrunde gelegt.
- * Im Mittel lesen die Hamburger Viertkläßler zwischen 15 und 20 Minuten täglich im Deutschunterricht. Die Angaben reichen von weniger als 5 bis über 45 Minuten.
- * Im Deutschunterricht werden pro Woche durchschnittlich 6 Seiten (DIN A5) geschrieben. Es gibt Klassen, in denen nach Angaben der Lehrer/innen nicht mehr als 2 Seiten oder in denen mehr als 10 Seiten geschrieben werden.
- * Es gibt fast keine Klasse, in der nicht wenigstens ein *Projekt zur Leseförderung* durchgeführt wurde. Am häufigsten werden eine eigene Klassenbücherei und regelmäßiges Vorlesen eines Buches genannt (jeweils über 70 Prozent). Angebote, die in einer Großstadt verhältnismäßig leicht zugänglich sind, wie Besuche von Bücherhallen oder Autorenlesungen, werden relativ selten realisiert (17 bzw. 4 Prozent). An Vorlese- oder Aufsatzwettbewerben nehmen ebenfalls nur wenige Klassen teil (9 bzw. 5 Prozent).

* *Projekte zur Förderung des Schreibens*, wie Klassenzeitungen oder Brieffreundschaften mit anderen Klassen, werden im Vergleich zu Leseprojekten weniger häufig durchgeführt. In gut 20 Prozent der Klassen wird im vierten Schuljahr kein Projekt zur Schreibförderung durchgeführt.

* Der Einsatz von *Diktaten* im Rechtschreibunterricht wird sehr unterschiedlich gehandhabt. Im Mittel werden knapp 17 geübte oder ungeübte Diktate geschrieben. Die Bandbreite reicht von 0 bis über 80 Diktate im Schuljahr, und die durchschnittliche Länge variiert zwischen 15 und über 80 Wörter.

* Auch hinsichtlich der Zahl der im Unterricht geschriebenen *Aufsätze* ist die Bandbreite hoch, sie reicht von weniger als 5 bis über 20 Aufsätze. Im Mittel werden 10 Aufsätze pro Schuljahr geschrieben.

* In etwa der Hälfte der Klassen wird in allen Fächern besonderer *Wert auf die Rechtschreibung gelegt*, während in etwa jeder siebten Klasse außer im Deutschunterricht die Rechtschreibung ohne besondere Beachtung bleibt.

* Hinsichtlich des *Umgangs mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen* gibt es keine einheitliche Grundauffassung: Gut 80 Prozent der Lehrer/innen lassen Rechtschreibfehler korrigieren und wenden dabei vielfältige Formen an. In knapp 20 Prozent der Klassen lassen die Lehrer/innen Rechtschreibfehler in Aufsätzen nicht korrigieren.

* Der *Anteil des Rechtschreibunterrichts* am gesamten Deutschunterricht reicht nach Einschätzung der Lehrer/innen von unter 20 bis über 60 Prozent. In Klassen mit schwächeren Rechtschreibleistungen ist der Anteil etwas höher. Es ist demnach zu vermuten, daß ein höherer Anteil des Rechtschreibunterrichts auch eine Reaktion auf Rechtschreibschwierigkeiten in der Klasse darstellt.

* Hinsichtlich der mittleren *Zeitpunkte, bis zu denen Kinder die wichtigsten Rechtschreibregelbereiche beherrschen sollten*, gehen die Ansichten der Lehrer/innen um mehr als zwei Jahre auseinander. Die Einschätzung hängt jedoch weder mit den tatsächlichen Leistungen der Klasse noch mit der Wertigkeit der Rechtschreibung in den Augen der Lehrer/innen zusammen, wie die Überprüfung anhand der Klassenergebnisse zeigt. Die meisten Viertklässlehrer/innen sind der Meinung, daß ein Großteil der Regelungen bis etwa Mitte des vierten Schuljahres beherrscht werden sollten.

Deutschlehrer/innen aus fünften und sechsten Klassen beurteilen die Zeitpunkte, zu denen die Rechtschreibregelungen beherrscht werden sollten, zurückhaltender. Die Ergebnisse des Rechtschreibtests geben ihnen recht, denn die meisten Rechtschreibregeln werden am Ende der Grundschulzeit noch nicht sicher beherrscht.

2.3 Absprachen und Konferenzen über schriftsprachliches Lernen

* Zwischen Klassen- und Fachlehrer/innen finden verhältnismäßig wenig Absprachen über das Lesen- und Schreibenlernen in allen Fächern statt. Nur in etwa jeder siebten Klasse sprechen sich die Kolleg/innen ständig oder häufig miteinander ab, dagegen in über der Hälfte der Klassen selten oder nie.

* Auf Lehrerkonferenzen werden schriftsprachliche Themen selten behandelt. In mehr als zwei Dritteln der Schulen fand im letzten Schuljahr dazu keine Konferenz statt.

2.4 Erklärungen für gute und schwache Leistungen durch Lehrer/innen

Die meisten Lehrer/innen vermuten, daß gute und schwache Lese- und Schreibleistungen auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sind: Für die Entwicklung guter Leistungen stehen ihrer Einschätzung nach eher schulische Faktoren im Vordergrund, Ursachen für schwache Leistungen werden dagegen eher dem häuslichen Umfeld zugeordnet.

2.5 Berufserfahrung und Fortbildungswünsche

* Die Hamburger Viertkläßlerlehrer/innen sind im Mittel knapp 20 Jahre im Dienst und haben durchschnittlich dreimal eine Klasse im Anfangsunterricht betreut. Die Streuung hinsichtlich der Berufserfahrung ist erwartungsgemäß sehr hoch.

* Die Fortbildungswünsche bei erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrer/innen unterscheiden sich wenig. Am häufigsten wird die Behandlung von Fördermodellen gewünscht, weitere häufig genannte Themen sind Didaktik und Methodik des schriftsprachlichen Unterrichts sowie Entwicklungs-, Lernpsychologie und Verhaltensauffälligkeiten. Dagegen ist das Fortbildungsinteresse an Themen wie Kooperation mit Kolleg/innen, Elternberatung und Aufbau und Funktionsweise der (Schrift-) Sprache gering.

3. Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben

3.1 Zahl geförderter und förderbedürftiger Schüler/innen

Nach Einschätzung der Lehrer/innen benötigt knapp ein Drittel der Viertkläßler eine besondere Förderung im Lesen und/oder Rechtschreiben. Damit liegt der Anteil der nach Lehrereinschätzung förderbedürftigen Hamburger Kinder fast 80 Prozent über dem Anteil, den Drittkläßler/innen im Bundesgebiet als förderbedürftig einschätzen. Tatsächlich erhalten ca. 22 Prozent der Viertkläßler eine über den Klassenunterricht hinausgehende Förderung. Der Anteil der im Rahmen der sog. LRS-Einzelhilfe geförderten Viertkläßler beträgt 13 Prozent. Im Durchschnitt erhalten diese Schüler/innen 1,3 Wochenstunden LRS-Einzelhilfe.

3.2 Organisation und Gestaltung des Förderunterrichts

* In etwa drei Viertel der Klassen wird die Zusatzförderung teilweise oder vollständig von sog. LRS-Lehrer/innen durchgeführt. In den übrigen Klassen führt die Klassenlehrerin die Förderung durch.

* In Klassen, in denen die Förderung durch eine/n LRS-Lehrer/in durchgeführt wird, geschieht dies sehr selten innerhalb des Klassenunterrichts (ca. 2 Prozent), dagegen in knapp 80 Prozent der Fälle *parallel zum Klassenunterricht*. In den meisten Fällen versäumen die geförderten Kinder demnach den während des Förderunterrichts laufenden Klassenunterricht.

* In etwa der Hälfte der Klassen, in denen ein/e LRS-Lehrer/in die Förderung durchführt, finden regelmäßige *Besprechungen* mit dem/der Klassenlehrer/in über die Lernentwicklung der Kinder und über die Abstimmung zwischen Förder- und Klassenunterricht statt. Nur in jeder neunten Klasse erfolgen gemeinsame Elternberatungen. In über 20 Prozent der Klassen gibt es keine Absprachen zwischen LRS- und Klassenlehrer/in.

* In 42 Prozent der Klassen, in denen ein/e LRS-Lehrer/in die Förderung durchführt, fällt der Förderunterricht nach Einschätzung der Klassenlehrer/innen selten oder nie aus, in 38 Prozent der Klassen fällt er manchmal und in 20 Prozent der Klassen häufig aus.

* Die Klassenlehrer/innen sind in einem Viertel der Klassen vollständig oder weitgehend mit den Ergebnissen des Förderunterrichts zufrieden, etwa die Hälfte findet ihre *Erwartungen teilweise erfüllt*, und etwa ein Viertel ist mit den Erfolgen wenig oder gar nicht zufrieden.

Zwischen der Häufigkeit des Ausfalls des Förderunterrichts und dem Grad der Zufriedenheit mit den Fortschritten besteht - wie zu erwarten - ein statistischer Zusammenhang: in Klassen mit geringerem Ausfall des Förderunterrichts ist die Zufriedenheit mit den Ergebnissen höher.

3.3 Zur Verteilung der Förderstunden

* Das bisherige *Zuteilungsmodell verfehlt in beträchtlichem Ausmaß die Zielgruppe* der Kinder mit den schwächsten Leistungen: Nur 46 Prozent der Schüler/innen, die nach dem Ergebnis des Rechtschreibtests förderbedürftig sind, bekommen tatsächlich LRS-Einzelhilfe. Gleichzeitig erzielen 50 Prozent der Kinder, die Förderung erhalten, ein Testergebnis, demzufolge sie die Kriterien für die LRS-Einzelhilfe nicht erfüllen. Allein in rund einem Viertel der Klassen werden mit der LRS-Einzelhilfe ausschließlich Kinder gefördert, die die Kriterien nicht erfüllen.

* Die *Gründe für mögliche Fehlentscheidungen* bei der Verteilung der LRS-Einzelhilfe sind nicht nur bei den einzelnen Schulen oder innerhalb der Schulkreise zu suchen. Auch zwischen den einzelnen Schulkreisen bestehen erhebliche Disproportionen zwischen dem Umfang an Förderstunden, die ihnen vom Amt für Schule zugewiesen werden, und dem Förderstun-

denanteil, der sich aus der Anzahl förderbedürftiger Schüler/innen gemäß Rechtschreibtest ergibt. Auf der Grundlage der durchgeführten Rechtschreibtestung müßten den soziokulturellen Problemgebieten erheblich mehr Förderstunden zugewiesen werden.

4. Vergleiche zwischen Klassen, die mit bzw. ohne Fibel unterrichtet werden

* Beim Vergleich der Rechtschreibleistungen und der Befragungsergebnisse zwischen Klassen, die mit oder ohne Fibel unterrichtet wurden, ergeben sich folgende Befunde: Hinsichtlich der Ziele und Gestaltungsmerkmale des Leseunterrichts zeigen sich kaum Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Zielen und in der Praxis des Schreib- und Rechtschreibunterrichts. Lehrer/innen, die keine Fibel einsetzen, legen weniger Wert auf die Rechtschreibung und zielen im Unterricht stärker auf bleibendes Interesse am Schreiben. Lehrer/innen, die mit einer Fibel unterrichten, messen der Rechtschreibsicherheit einen höheren Wert zu und setzen dies in der Praxis u.a. durch häufigeres Üben eines Grundwortschatzes und häufigeres Diktatschreiben um.

* Im Mittel erzielen 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 haben 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 können. Bei den Klassen, deren außerschulisches Umfeld nach Einschätzung der Schulaufsicht stark bzw. sehr stark belastet ist, zeigen sich keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Klassen, die mit bzw. ohne Fibel unterrichtet werden. *Innerhalb* der Gruppen von Klassen, die mit bzw. ohne Fibel unterrichtet werden, bestehen weit größere Unterschiede hinsichtlich der Leistungen und der Unterrichtsmerkmale als *zwischen* den beiden Gruppen.

5. Wirkungen unterrichtlicher Bedingungen auf schriftsprachlichen Lernerfolg

Es wurde ein theoretisches *Wirkungsmodell* für das Projekt *Lesen und Schreiben für alle* entwickelt und geprüft, inwieweit es mit den vorhandenen Daten der Repräsentativerhebung übereinstimmt. Dabei ergab sich, daß die soziokulturellen Umfeldbedingungen der Schule zwar einen großen Einfluß auf die Rechtschreibleistungen haben, daß aber förderliche Unterrichtsbedingungen trotzdem spürbar zum Lernerfolg der Klasse beitragen können. Zu solchen – durch die Befragung der Lehrer/innen erfaßten – *förderlichen Bedingungen* werden gezählt: 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 Lehrer/innen und schulinterne Fortbildung. Klassen, in denen diese förderlichen Bedingungen nach Angaben der Lehrer/innen in höherem Maße realisiert werden, haben häufiger gute Durchschnittsleistungen und weniger schwache Rechtschreiber als die anderen Klassen. Zwar wird die Wirksamkeit förderlicher Unterrichtsbedingungen durch außerschulische Umfeldbedingungen, in die das Lernen in der Klasse eingebunden ist, begrenzt, aber ein förderlicher Unterricht kann spürbar zur *Verbesserung der Rechtschreibleistungen* und zur *Verminderung des Lernversagens* beitragen.

Lehrer/innen in Klassen mit eher förderlichen Bedingungen zeichnen sich in der Mehrzahl nicht zuletzt dadurch aus, daß es ihnen wichtig ist, Fertigungsziele (effektives Arbeiten am Lerngegenstand) mit emotionalen und motivationalen Zielen (Spaß und Interesse am Lesen und Schreiben) zu verbinden.

Vorbemerkungen zum Bericht

Bis 1979 erhielten Schüler/innen mit gravierenden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in Hamburg, wie in allen anderen Bundesländern, eine besondere Förderung, wenn sie vorher nach den Ergebnissen von Intelligenz-, Persönlichkeits- und Schulleistungstests als "Legasthener", eingestuft worden waren. "Legasthenie" galt als "seelische Behinderung" im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes (§39 BSHG), und die Förderung dieser Schüler/innen wurde vom Sozialamt finanziert und als außerschulische "Legasthenertherapie" durchgeführt.

1980 wurde in Hamburg die sog. LRS-Einzelhilfe eingeführt, in deren Rahmen die betreffenden Schüler/innen durch besondere Lehrkräfte (LRS-Lehrer/innen) innerhalb der Schule gefördert wurden. Mithin wurde es als Aufgabe der Institution Schule anerkannt, Kinder, die im schriftsprachlichen Lernprozeß zu versagen drohen, in besonderer Weise zu fördern. Die LRS-Einzelhilfe fand allerdings in der Regel außerhalb des Klassenunterrichts und häufig abgekoppelt von diesem statt. Damit einhergehend, wurde das schriftsprachliche Lernversagen im Kern weiterhin als individuelles Problem der Kinder aufgefaßt, denen die Schule zwar eine besondere Förderung zukommen lassen muß, ohne jedoch den Unterricht selbst und die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden als für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems (mit-) verantwortlich zu betrachten.

Seit einigen Jahren wird nicht nur die Effektivität der LRS-Einzelhilfe in Frage gestellt, sondern es verstärken sich zudem grundsätzliche Zweifel daran, daß die Ausgliederung der Schüler/innen und die damit verbundene Trennung des Förderunterrichts vom Lernen in der Klasse eine angemessene Antwort auf Lernprobleme von Kindern in der Schule darstellt.

Empirische Untersuchungen hatten ergeben, daß im Rahmen einer klassenexternen Förderung wie der LRS-Einzelhilfe zwar die Mehrzahl der Kinder individuelle Lernfortschritte verzeichnen, daß aber eine Förderung im Rahmen einer Klassenlerngruppe (sog. LRS-Kleinklassen) effektiver ist (vgl. May/Schiffel/Dünholter 1982). Der zahlenmäßige Anteil der Kinder mit sehr schwachen Leistungen im Lesen und Schreiben nahm seit Einführung der LRS-Einzelhilfe in Hamburg nicht ab, sondern er nahm deutlich zu, wie die entsprechenden Statistiken der Schülerhilfe über Schüler/innen, die die Kriterien für die LRS-Einzelhilfe erfüllen, belegen. Eine Studie über die Lehr-Lern-Interaktionen des Einzel- bzw. Kleinstgruppenunterrichts kam zu dem Ergebnis, daß diese Art der Förderung wenig lerneffektiv sei (Dehn 1990; zur Kritik externer Förderung siehe auch Binder 1992). Eine Längsschnittanalyse der Fördermaßnahmen erbrachte das Ergebnis, daß die starre Klassifikation (formale Bestimmung der Förderbedürftigkeit) zu einem sog. Drehtüreffekt führt, demzufolge immer wieder anderen Kindern, deren Leistungen im Grenzbereich der Förderbedürftigkeit liegen, LRS-Einzelhilfe zugewiesen wird, während gleichzeitig Kindern diese Förderung entzogen wird, nachdem ihre Leistungen geringfügig angestiegen sind (Malitzky 1992). Präventionsstudien ergaben, "daß durch einen verbes-

serten Lese- und Schreiberstunterricht und durch sofort einsetzende Fördermaßnahmen der Anteil von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erheblich sinkt" (Valtin 1989). In Hamburg entwickelte Beobachtungsverfahren (Lernbeobachtung Lesen und Schreiben, Hamburger Schreibprobe, Hamburger Leseprobe) ermöglichen ein frühzeitiges Aufdecken verzögerter und gestörter Lernprozesse. Neue Modelle der klasseninternen Förderung wurden erprobt (Paul 1989), und jüngste Studien unterstreichen die bis dahin unterschätzte Rolle der Lerngruppe (Schulklasse) für die Lernentwicklung (vgl. Helmke 1988, Hany et al. 1992). Neuere Ansätze für den schriftsprachlichen Unterricht wie der BLK-Modellversuch "Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern" sowie das UNESCO-Projekt "Unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur", die in Hamburg erprobt werden, betonen weniger die "technische" Seite des Erwerbs, sondern legen ein Schwergewicht auf die Entwicklung einer "Schriftkultur" in der Schulklasse. Daneben gibt es neue Entwicklungen zur Integration lerngestörter und lernbehinderter Kinder (u.a. seit 10 Jahren Integrationsklassen in Hamburg), die es fragwürdig erscheinen lassen, Kinder mit schriftsprachlichen Aneignungsschwierigkeiten weiterhin vorwiegend außerhalb des Klassenunterrichts zu fördern (vgl. H. Schwarz 1992 und Burk 1993).

Aus diesen Erfahrungen heraus wurde ein neues Konzept zur präventiven, integrativen und kooperativen Förderung von Kindern mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten entwickelt. Es wurden die Grundzüge des Projekts *Lesen und Schreiben für alle* (siehe das Konzeptpapier vom 25. 6. 1993) skizziert und die vorliegende Untersuchung in Auftrag gegeben.¹

Der Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* liegen in erster Linie drei Fragestellungen zugrunde:

1. Sie soll die Ausgangslage für das Projekt *Lesen und Schreiben für alle* erheben, damit die Veränderungen, die durch das Projekt bewirkt werden sollen, erfaßt werden können. Dazu gehören schriftsprachliche Leistungen der Hamburger Schüler/innen ebenso wie Merkmale und Bedingungen schriftsprachlichen (Förder-) Unterrichts.
2. Gleichzeitig soll sie zusätzliche Gesichtspunkte für die Gestaltung des neuen Förderkonzepts sowie der Lehrerfortbildungsmaßnahmen erarbeiten helfen. Dazu gehört, Merkmale des Unterrichts von Klassen, in denen schon heute besonders erfolgreich gelernt wird, zu erkunden und Fortbildungswünsche der Lehrer/innen zu erfragen.
3. Die Voruntersuchung soll Planungsdaten für die Schulbehörde liefern, um die verfügbaren Förderressourcen möglichst effektiv einsetzen zu können.

¹ Eine Kurzbeschreibung des Projekts Lesen und Schreiben für alle ist der Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 5. 7. 1994 zu entnehmen (siehe Anhang).

Das Anliegen dieser Voruntersuchung geht also über die bloße Erhebung von Lernständen hinaus. Sie soll zudem Anhaltspunkte dafür liefern, in welche Richtung Konzepte des (Förder-) Unterrichts fortentwickelt werden sollten, damit alle Kinder möglichst erfolgreich lernen und schriftsprachliches Lernversagen soweit wie möglich vermieden werden kann.

Bei den Überlegungen, wie schriftsprachliche Lernstände und Merkmale von Unterricht und Förderunterricht so ökonomisch und aussagekräftig wie möglich erhoben werden können, fiel die Entscheidung auf eine repräsentative Erhebung in den vierten Grundschulklassen, zumal nicht nur normorientierte Leistungen, sondern auch Fähigkeiten des Textschreibens erfaßt werden sollten. Darüber hinaus sollten Erfahrungen mit der Förderung von Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten berücksichtigt werden. Daher schien der Zeitpunkt am Ende der Grundschule am besten geeignet. Hier hat eine Erfassung von Lernständen auch am ehesten den Charakter einer aktuellen Bestandsaufnahme, weil die Fähigkeiten der Schüler/innen genügend differenziert erhoben werden können, ohne die Kinder zu überfordern.

Aus ökonomischen Gründen konnten die Leseleistungen der Viertkläbler nicht erhoben werden. Da zwischen Lese- und Rechtschreibleistungen im allgemeinen ein enger Zusammenhang besteht (vgl. May/ Vieluf/ Malitzky 1994) und außerdem von 1988 bis 1991 bei der Entwicklung der *Hamburger Leseprobe* (May/Arntzen 1992) Leseleistungen in einer großen Hamburger Stichprobe erhoben worden waren, schien dieser Verzicht hinnehmbar.

* * *

Im Mai 1993 wurden alle Hamburger Grundschulen angeschrieben, um an einer Erhebung von Rechtschreibleistungen in vierten Klassen und einer Befragung der Deutschlehrer/innen dieser Klassen über Merkmale des schriftsprachlichen Unterrichts teilzunehmen.

Aus jeder Grundschule sollte in jeweils einer nach Zufall ausgewählten vierten Klasse die *Hamburger Schreibprobe* (HSP 4/5) durchgeführt werden. Zusätzlich wurden die Lehrer/innen dieser Klassen gebeten, von je zufällig ausgewählten Kindern den letzten im Unterricht geschriebenen Aufsatz zur Verfügung zu stellen. Die Lehrer/innen selbst wurden gebeten, einen standardisierten Fragebogen zu beantworten, der u.a. Fragen zu Merkmalen des Lese-, Schreib- und Rechtschreibunterrichts und zur Förderpraxis, zu ihren Unterrichtszielen, zu ihren Erklärungen von schriftsprachlichem Erfolg und Mißerfolg und zu ihren Fortbildungswünschen enthielt, sowie Auskünfte zur Muttersprache der Schüler/innen und zur bisherigen Förderung der einzelnen Kinder ihrer Klasse zu geben.²

Die Durchführung der *Hamburger Schreibprobe* wurde einheitlich auf knapp drei Schulwochen (1. bis 18. Juni 1993) begrenzt.

² Die Anschreiben an die Schulleiter/innen und Lehrer/innen sowie der Fragebogen sind im Anhang wiedergegeben.

Von den 235 Hamburger Grundschulen nahmen 191 an der Vorerhebung mit der *Hamburger Schreibprobe* teil, das sind 81 Prozent aller Grundschulen.³ Eine Schule mußte ausgeschieden werden, da sie die Ergebnisse einer dritten Klasse zurücksandte. Aus 182 der 190 teilnehmenden vierten Klassen sandten die Lehrer/innen die ausgefüllten Fragebogen zurück. Der Rücklauf betrug damit 96 Prozent, und die Befragungsergebnisse beziehen sich insgesamt auf 77 Prozent aller Hamburger Grundschulen.

Als Grund für die Nichtteilnahme an der Vorerhebung wurde meist mitgeteilt, daß die Zeit kurz vor Schuljahresabschluß ungünstig sei (Konferenzen, Zeugnisschreiben, letzte Vorhaben vor Abschluß der Grundschule usw.). In anderen Schulen verhinderten äußere Ereignisse die Teilnahme (z.B. wurde die Lehrerin krank, oder die Klasse befand sich auf Klassenreise).

Insgesamt konnten die Rechtschreibeergebnisse von 4020 Schüler/innen aus vierten Klassen einbezogen werden. Weitere 14 Schüler/innen mußten wegen fehlender Werte (zu viele Wortauslassungen, Schreibung anderer Wörter oder "Verweigerung") ausgeschieden werden.

Alle Daten (Rechtschreibtests, Aufsätze und Fragebögen) wurden vor der Auswertung anonymisiert und durch studentische Hilfskräfte ausgewertet, die zuvor in das Auswertungsverfahren eingewiesen worden waren. Es werden keinerlei Daten veröffentlicht, die sich auf einzelne Personen oder Schulen beziehen.

Die Ergebnisse der Erhebung in vierten Grundschulklassen werden ergänzt durch Ergebnisse aus einer 1991 durchgeführten Erhebung von Rechtschreibleistungen in 5., 7. und 9. Klassen der verschiedenen Hamburger Schulformen.

* * *

Die Erhebungen mußten angesichts der knappen Zeit vor Beginn der ersten Maßnahmen des neuen Projekts sehr schnell und möglichst ökonomisch durchgeführt werden, dazu noch in der für die Schulen ungünstigen Phase kurz vor den Sommerferien. Daß die Teilnahme dennoch so hoch ausfiel, ist in erster Linie der Bereitschaft der Schulleiter/innen und Lehrer/innen zu verdanken, die trotz vieler Bedenken die zusätzliche Belastung trugen, und der Unterstützung durch Herrn OSR Jörn Norden und seinen Kolleg/innen in der Schulaufsicht, die "ihre" Schulen für die Teilnahme gewinnen konnten. Die notwendige organisatorische, logistische und argumentative Hilfe durch das Amt für Schule, ohne die eine "amtsfremde" wissenschaftliche Begleitung nicht effektiv arbeiten kann, koordinierte federführend der Leiter des Projekts *Lesen und Schreiben für alle* im Amt für Schule, Herr OSR Bernd-Axel Widmann. Ihnen allen, die diese Voruntersuchung überhaupt ermöglichten, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

³ Am Ende des Schuljahres 1993/94 wurde die Vorerhebung von Rechtschreibleistungen in weiteren 34 Schulen durchgeführt, so daß nunmehr Ergebnisse aus 224 Schulen vorliegen. Die Ergebnisse dieser erweiterten Stichprobe unterscheiden sich jedoch nur sehr geringfügig von den auf der Basis der ursprünglich einbezogenen 190 Schulen gewonnenen Ergebnissen. (So würde sich beispielsweise der Mittelwert des Gesamtergebnisses im Rechtschreibtest um lediglich 0,1 Punkte verändern – von 255,5 auf 255,6 Punkte.). Da in den neu hinzugezogenen Schulen keine Befragung zum Unterricht durchgeführt wurde, wird auf die Darstellung der Ergebnisse aus diesen zusätzlichen Schulen verzichtet.

Insgesamt 32 studentische Hilfskräfte waren in die Datenauswertung einbezogen. Einer von ihnen ist Oliver Groth, der zudem bei der Koordination der gesamten Auswertungsarbeiten mitwirkte. Daß die Bewältigung der umfangreichen Arbeiten ohne größere Pannen geschah, ist zu einem nicht geringen Teil sein Verdienst.

Gedankt sei auch dem Team der Fortbildnerinnen des Projekts *Lesen und Schreiben für alle* (Dr. Inge Büchner, Petra Heinrich, Sigrid Heitmann-Baden und Gabriele Rabkin) für kritische und konstruktive Anmerkungen zu den Untersuchungsergebnissen sowie Herrn Ulrich Vieluf, der viele wertvolle Hinweise für die inhaltliche und sprachliche Fassung des vorliegenden Berichts lieferte.

1. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im Vergleich

1.1. Rechtschreibung am Ende der Grundschule (Ende Klasse 4)

1.1.1 Vorgegebene Wörter und Sätze

Die Rechtschreibleistungen der Hamburger Viertklassenschüler/innen wurden mit Hilfe der *Hamburger Schreibprobe* (HSP 4/5) als Gruppentest mit der ganzen Klasse erfaßt. Die *Hamburger Schreibprobe* wird seit 1985 in Hamburg in den zweiten und dritten Klassen zur Feststellung von förderbedürftigen Schüler/innen eingesetzt. Für die hier eingesetzte Fassung der HSP 4/5 liegen Vergleichswerte einer Stichprobe aus 11 Bundesländern vor.⁴

Die HSP 4/5 umfaßt 16 Einzelwörter und fünf Sätze, mit denen folgende *Merkmale der Rechtschreibleistung* auf der Basis der Zahl richtig geschriebener Grapheme (Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen, die einen Laut repräsentieren) bestimmt werden:

1. Zahl richtig geschriebener Grapheme (*Graphemtreffer*): Sie dient der Einschätzung des erreichten Niveaus des Rechtschreibkönnens (maximal 277 Punkte).
2. Werte für den Grad der Beherrschung der verschiedenen *Rechtschreibstrategien*, mit denen grundlegende Zugriffsweisen von Kindern auf Schrift beschrieben werden; dazu zählen
Alphabetische Strategie (maximal 25 Punkte): Damit wird die Fähigkeit beschrieben, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Diese Zugriffsweise basiert also auf der Analyse des eigenen Sprechens ("Verschriftlichen der eigenen Artikulation").

Orthographische Strategie (maximal 20 Punkte): Damit wird die Fähigkeit beschrieben, die einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien und Regeln zu modifizieren. "Orthographische Elemente" sind zum einen solche, die sich der Lerner als von der Verschriftlichung der eigenen Artikulation abweichend merken muß ("Merkelemente", z.B. *Windmühle*, *Gießkanne*, *Quarkkuchen*). Zum anderen sind dies Elemente, deren Verwendung hergeleitet werden kann ("Regelemente", z.B. *Schmetterling*, *Spinnennetz*).

Morphematische Strategie (maximal 15 Punkte): Damit wird die Fähigkeit beschrieben, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei *Staubsauger* und *Räuber* (morphematisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei *Fahrrad* und *Geburtstag* (morphologisches Strukturwissen).

⁴ Es handelt sich um Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein.

3. *Überflüssige orthographische Elemente*: Falsch plazierte orthographische Elemente deuten darauf hin, daß Unsicherheiten beim Anwenden der orthographischen Strategie bestehen.
4. *Oberzeichen- und Punktfehler*: Sie weisen auf den Grad der Sorgfalt und Kontrolle beim Schreiben hin.

Tabelle 1.1 zeigt die Mittelwerte (M)⁵, Standardabweichungen (s)⁶ und mittleren Prozentränge (PR)⁷ der erzielten Graphemtreffer und der weiteren Werte in der HSP 4/5 für die Hamburger Gesamtstichprobe sowie für die Teilstichproben "soziokulturell belastete Regionen"⁸ und "übriges Stadtgebiet".

Tabelle 1.1: Ergebnisse der HSP 4/5 am Ende der 4. Klasse in Hamburg

	Gesamtstichprobe			soziokulturell belastete Regionen			übriges Stadtgebiet		
	M	s	PR	M	s	PR	M	s	PR
Gesamtwert (Graphemtreffer)	255,5	18,4	29	247,8	20,8	21	258,1	16,8	34
Alphabetische Strategie	22,5	2,9	26	21,4	3,3	18	22,8	2,6	29
Orthographisches Strategie	14,7	4,6	33	13,0	4,9	25	15,2	4,4	35
Morphematisches Strategie	10,8	3,3	29	9,6	3,4	22	11,2	3,2	33
Überflüss. orthograph. Elemente	2,2	2,3	31	2,9	2,6	24	2,0	2,1	34
Oberzeichen- u. Punktfehler	1,8	2,2	24	2,2	2,4	18	1,7	2,2	27
Anzahl	4020			996			3024		

⁵ Der "Mittelwert" wird durch die Summe aller Testwerte, geteilt durch die Anzahl der einbezogenen Schüler/innen, gebildet.

⁶ Die "Standardabweichung" ist ein statistisches Maß für die Streuung der Testergebnisse um den Mittelwert. Je niedriger der Wert für die Standardabweichung ausfällt, desto enger liegen die Testwerte einer Stichprobe zusammen. Im Unterschied zur Variationsweite einer Verteilung, die vom niedrigsten bis zum höchsten Wert reicht, wird die Standardabweichung weniger durch Extremwerte (sog. "Ausreißer") beeinflusst. Daher wird hier auf dieses Maß zurückgegriffen.

⁷ Der "Prozentrang" ist ein statistischer Wert, der die Position einer individuellen Leistung im Rahmen einer Vergleichsgruppe kennzeichnet. Er gibt für die Ergebnisse der HSP 4/5 an, wieviel Prozent der bundesweiten Vergleichsstichprobe eine gleich gute bzw. schwächere Leistung erreichen. In den Tabellen geben die PR-Werte an, welchem Prozentrang der bundesdeutschen Vergleichsstichprobe der HSP 4/5 das mittlere Ergebnis der jeweiligen Stichprobe entspricht.

⁸ Die Stichprobe "soziokulturell belastete Regionen" soll das innerstädtische Ballungszentrum Hamburgs repräsentieren. Sie wurde aus Schüler/innen der Schulkreise 11 und 12 (Hamburg-Mitte, ohne Schule Bovestraße.), 21 (Altona, ohne die Schulen Klein-Flottbeker Weg und Windmühlenweg), 72 (Wilhelmsburg) sowie den in diesem Gebiet liegenden Grundschulen der Gesamtschulen Mümmelmannsberg, Neustadt, Öjendorf, Regerstraße und Wilhelmsburg zusammengesetzt. Zwar gibt auch außerhalb dieser Schulstichprobe Schulen mit soziokulturell belastetem Umfeld, und innerhalb der Teilstichprobe sind die Belastungen der einzelnen Schulen unterschiedlich hoch, jedoch entspricht die Durchschnittsleistung innerhalb des so definierten Gebietes "soziokulturell belastete Regionen" der Durchschnittsleistung jener Schulen, die von der Schulaufsicht als "besonders belastet" beurteilt werden (siehe dazu Abschnitt 5.2.1), so daß von einer guten Repräsentanz der Teilstichprobe für die Problemregionen auszugehen ist.

Im Gesamtdurchschnitt schreiben die Hamburger Viertklassenschüler/innen 255,5 der 277 Grapheme richtig bzw. 21,5 Grapheme falsch. Diese Durchschnittsleistung entspricht einem Prozentrang von 29 in der HSP 4/5, d.h., daß 29 Prozent in der bundesweiten Vergleichsstichprobe einen gleich hohen oder niedrigeren Wert erzielen bzw. daß dieser Wert von 71 Prozent der Bundesstichprobe übertroffen wird. Die Durchschnittswerte der Hamburger Gesamtstichprobe für die einzelnen Merkmale der Rechtschreibleistung in der HSP 4/5 liegen in einem Bereich von Prozentrang 33 ("orthographische Strategie") bis Prozentrang 24 ("Oberzeichen- und Punktfehler").

Der Vergleich der beiden Teilstichproben zeigt, daß die Schüler/innen in soziokulturell belasteten Regionen im Durchschnitt deutlich geringere Leistungen erzielen als jene des übrigen Stadtgebietes. Die Differenz beträgt im Mittel 10,3 Graphemtreffer. Die Unterschiede zwischen beiden Teilstichproben sind hinsichtlich aller Werte der HSP 4/5 statistisch hochsignifikant.⁹ Die Rechtschreibprobleme konzentrieren sich demnach vor allem auf die sozialen Brennpunktregionen, während die übrigen Stadtgebiete das Hamburger Durchschnittsniveau heben.

Tabelle 1.2: Prozentuale Anteile von Schüler/innen am Ende der 4. Klasse in unterschiedlichen Leistungsgruppen (nach der Einteilung in der Bundesstichprobe)¹⁰

		Gesamtstichprobe	soziokulturell belastete Regionen	übriges Stadtgebiet
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	8,0	3,9	9,5
Mittlere Rechtschreibleistung	(PR 11 bis 89)	77,3	69,9	79,7
Schwache Rechtschreibleistung	(PR 10)	14,6	26,2	10,8
Extrem schwache Rechtschreibl.	(PR 1)	1,6	3,0	1,1

Tabelle 1.2 zeigt die Unterteilung der Stichproben nach Leistungsbereichen. Im oberen Leistungsbereich (ca. 10 Prozent gute Rechtschreiber/innen gemäß der Verteilung in der Bundesstichprobe) ist die Hamburger Gesamtstichprobe mit 8,0 Prozent der Viertklassenschüler/innen

⁹ "Signifikanz" bedeutet im Sprachgebrauch der Statistik, daß Unterschiede mit mehr als 95prozentiger Wahrscheinlichkeit nicht durch Zufall zustande gekommen sind. Als "hochsignifikant" wird ein Unterschied bezeichnet, der mit mehr als 99prozentiger Wahrscheinlichkeit nicht durch Zufallsschwankungen erklärt werden kann. Wenn nicht anders angegeben, wurden alle im folgenden dargestellten Mittelwertunterschiede mit dem "U-Test" von Mann-Whitney, einem sog. verteilungsunabhängigen Prüfverfahren (siehe Clauß-Ebner 1977 und Bortz 1993), auf Signifikanz hin überprüft.

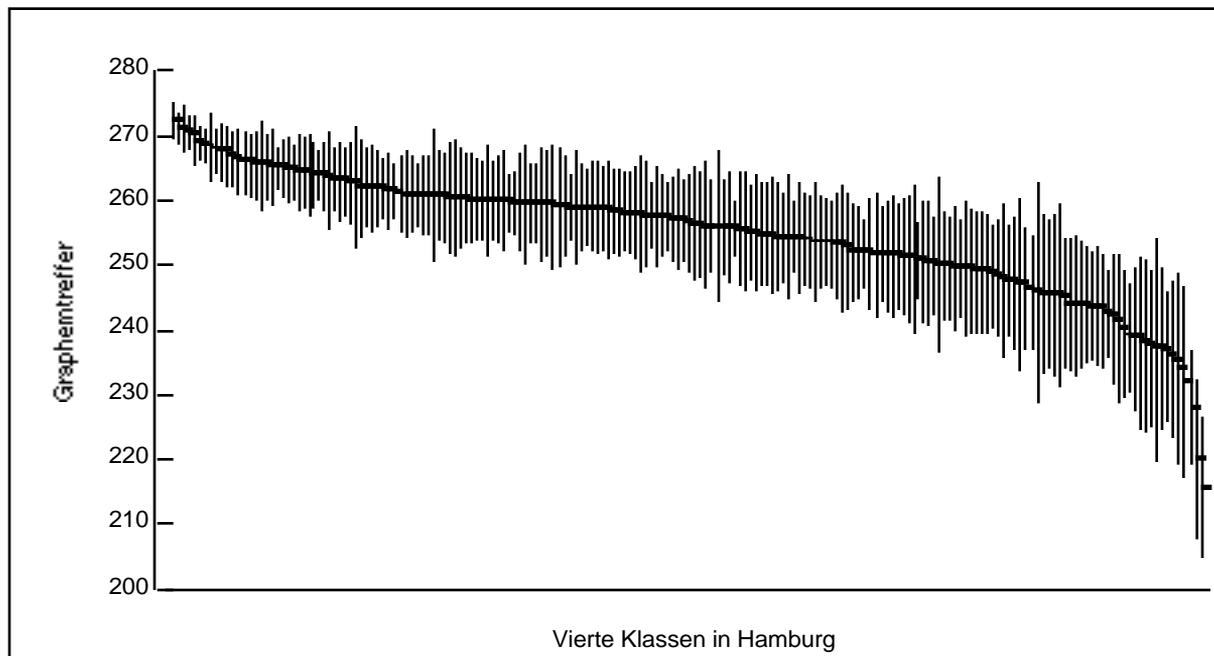
¹⁰ Der Gruppe "gute Rechtschreibleistung" werden jene Schüler/innen zugeordnet, deren Leistungen einem Prozentrang von 90 und höher in der HSP 4/5 entsprechen, d.h., daß sie mindestens 275 der 277 Grapheme richtig schreiben. Die Gruppe "mittlere Rechtschreibleistung" umfaßt jene Schüler/innen, deren Rechtschreibleistungen innerhalb des Bereichs der Prozenträge 11 bis 89 der HSP 4/5 liegen, die also zwischen 237 und 274 Grapheme richtig schreiben. Der Gruppe "schwache Rechtschreibleistung" werden jene Schüler/innen zugeordnet, deren Leistungen einem Prozentrang von höchstens 10 in der HSP 4/5 entsprechen, d.h., daß sie weniger als 237 Grapheme richtig schreiben. Die Ergebnisse der Schüler/innen in der Gruppe "extrem schwache Rechtschreibleistung" entsprechen einem Prozentrang von höchstens 1 in der HSP 4/5, d.h., sie schreiben weniger als 202 Grapheme richtig.

vertreten, und im unteren Leistungsbereich (bundesweit ca. 10 Prozent schwache Rechtschreiber/innen) liegen 14,6 Prozent der Hamburger Schüler/innen. In den belasteten Regionen erzielen demgegenüber nur 3,9 Prozent der Kinder eine gute Rechtschreibleistung, während dieser Anteil in den übrigen Stadtgebieten 9,5 Prozent beträgt. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen in der Stichprobe "Soziokulturell belastete Regionen" mit 26,2 Prozent mehr als doppelt so hoch wie im übrigen Stadtgebiet (10,8 Prozent). Der Anteil der extrem schwachen Rechtschreiber/innen (ca. 1 Prozent der Bundesstichprobe) ist in der Teilstichprobe "Soziokulturell belastete Regionen" sogar fast dreimal so hoch wie im übrigen Stadtgebiet.

Wie stark die Leistungen in verschiedenen Schulen und Regionen streuen, illustriert Abbildung 1.1, die die Mittelwerte und Standardabweichungen aller beteiligten Klassen zeigt. In der Klasse mit der besten Durchschnittsleistung beträgt der Klassenmittelwert 273 richtige Grapheme, d.h., die Kinder machen im Mittel nur 4 Fehler in der HSP 4/5, was einem Prozentrang von 77 in der Bundesstichprobe entspricht). In einer anderen Klasse erreicht das Kind mit der "schwächsten" Leistung 259 richtige Grapheme und liegt damit noch deutlich über dem Hamburger Gesamtdurchschnitt. Auf der anderen Seite beträgt der niedrigste Klassenmittelwert 215 Graphemtreffer, d.h., die mittlere Leistung in dieser Klasse wird nur von 2,6 Prozent der Bundesstichprobe unterschritten. Die Unterschiede sind so groß, daß *die beste Leistung in einer Klasse niedriger ist als der niedrigste Wert in einer anderen Klasse.*

Zwischen der Höhe der mittleren Leistung einer Klasse und der Leistungsstreuung unter den Kindern besteht ein deutlicher Zusammenhang. Dennoch liegen in Klassen mit hoher Durchschnittsleistung nicht immer "problemlose" Lernverhältnisse vor. Auch in Klassen mit sehr hohen Mittelwerten finden sich Kinder mit teilweise erheblichen Lernschwierigkeiten. Neben der mittleren Leistung in der Klasse ist daher auch die Leistungsbandbreite für die Einschätzung des Lernerfolgs wichtig.

Abbildung 1.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Hamburger vierten Klassen in der HSP 4/5¹¹



¹¹ In der Abbildung sind die durchschnittlichen Klassenergebnisse (Mittelwerte) als fette Kurve eingetragen. Die senkrechten Stäbchen markieren jeweils die Standardabweichung in den Klassen, d.h. den Bereich, in dem ca. zwei Drittel der Klassenergebnisse um den Klassenmittelwert streuen. Tatsächlich streuen die Ergebnisse in den Klassen noch breiter. Da jedoch die Ergebnisse einzelner Kinder die gesamte Bandbreite einer Klasse sehr stark auseinanderziehen können, wurde hier die Darstellung der Standardabweichungen gewählt, weil sie weniger durch Extremwerte beeinflusst wird.

1.1.2 Beispiele für Schreibungen von Kindern mit guten und schwachen Rechtschreibleistungen

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-/ Getrennschreibung und Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensatz zu erwarten.

Zwischen einzelnen Kindern bestehen jedoch große Unterschiede hinsichtlich des von ihnen am Ende der Grundschulzeit erreichten Lernstandes in der Rechtschreibung. Für die Vergleiche zwischen verschiedenen Regionen und verschiedenen Klassen wurden die Kinder nach dem Lernstand in mehrere Gruppen eingeteilt, die sich nach der Verteilung der Rechtschreibleistungen von Kindern am Ende der vierten Klasse der bundesdeutschen Gesamtstichprobe ergeben. Die Beispiele in Tabelle 1.2.1 zeigen die Schreibungen ausgewählter Wörter und eines Satzes aus der *Hamburger Schreibprobe* (HSP 4/5) von Kindern aus diesen Gruppen.

Tabelle 1.2.1: Schreibungen guter, durchschnittlicher und schwacher Rechtschreiber am Ende der 4. Klasse

Schreibwörter	Gute Rechtschreiber	Durchschnittliche Rechtschreiber	Schwache Rechtschreiber	Extrem schwache Rechtschreiber
Fahrradschloß	Fahrradschloss	Fahradschlos	Faradschlos	Faratschus
Verkäuferin	Verkäuferin	Verkeuferin	Ferkeuferen	Fakoifaren
Rollschuhe	Rollschuhe	Rolschuhe	Rolschue	Rolsuche
Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.	Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.	Der Torwahrt schimpft mit dem Schitzrichter.	Der Torwat schümfte mit den schitsrichter.	Der torfat schift miten Schisrehta.

Kinder mit guter Rechtschreibleistung erreichen in der HSP 4/5 mindestens 275 der 277 möglichen Punkte. Ihre Leistungen entsprechen den 10 Prozent besten Leistungen aller Kinder in der bundesdeutschen Stichprobe.

Kinder mit guter Rechtschreibung können am Ende der Grundschulzeit nicht nur beliebige Wörter ohne Schwierigkeiten anhand ihrer Aussprache schreiben, sie beherrschen auch alle gängigen orthographischen Regelungen (z.B. Längezeichen wie in Fahrrad, Kürzezeichen wie in Rollschuhe), und sie können die Schreibung der einzelnen Wörter aus ihrer Kenntnis der Wortbedeutung (Verkäuferin kommt von kaufen) und der Wortbausteine (Fahrrad ist aus den Wortstämmen *fahr* und *rad* zusammengesetzt) herleiten. Auch Kinder mit guter Rechtschreibung machen noch Fehler - wie wir alle. Aber neben Flüchtigkeitsfehlern betreffen die Unsicherheiten meist komplexe Regelungen (wie *-schloß* mit *ß*, aber *-schlösser* mit *ss*).

Kinder mit durchschnittlicher Rechtschreibleistung erreichen in der HSP 4/5

zwischen 237 und 274 Punkte. Die Leistungen dieser Gruppe umfaßt den Leistungsbereich der großen Mehrzahl der deutschen Kinder (80 Prozent).

Kinder mit durchschnittlicher Rechtschreibleistung können am Ende der Grundschulzeit Wörter nach der eigenen Aussprache schreiben, und sie können eine Reihe von orthographischen Besonderheiten beachten (siehe z.B. das *h* in *Fahrrad* und *Rollschuhe*, das *v* in *Verkäuferin*). Allerdings sind sie bei etlichen Regelungen noch nicht sicher. Dies äußert sich darin, daß sie Länge- und Kürzezeichen nicht an der geforderten Stelle schreiben (z.B. *-*schlos*, **Rolschuhe*, **Schitzrichter*). Ihre Unsicherheit zeigt sich aber auch darin, daß sie mitunter orthographische Elemente hinzufügen (z.B. **Torwahrt*). Die Kinder beachten schon morphologische Gesichtspunkte bei der Schreibung (wie die Vorsilbe *ver* in *Verkäuferin*), jedoch leiten sie die Wortschreibungen noch häufig nicht aus der Kenntnis der Stämme ab (z.B. **Fahrrad*, **Verkeuferin*).

Kinder mit schwacher Rechtschreibleistung erzielen in der HSP 4/5 weniger als 237 Punkte. Ihre Leistungen entsprechen denen der 10 Prozent schwächsten Leistungen aller Kinder in der bundesdeutschen Stichprobe.

Kinder mit schwacher Rechtschreibleistung können am Ende der Grundschulzeit zwar die meisten Wörter anhand ihrer eigenen Aussprache so verschriften, daß sie in der Regel gut lesbar sind. Aber feine Lautunterschiede, die für die Schreibung bedeutsam sind, werden von ihnen häufig noch nicht realisiert (z.B. **Ferkeuferen*, **Torwat*, **schümft*). Ihnen fehlen noch wesentliche Grundlagen für die Entscheidung, wann und nach welchen Regeln orthographische Elemente geschrieben werden müssen (z.B. **Rolschue*, *Faradschlos), weshalb sie die einzelnen Wörter bei verschiedenen Gelegenheiten auch immer wieder anders schreiben (z.B. innerhalb eines Textes **Ferkeuferin*, **Fehrkoiferien*, **Ferkeufferinn*). Sie verfügen noch nicht über hinreichende Kenntnisse der Herleitung der Schreibungen nach Wortstämmen und anderen Wortbausteinen (z.B. **Ferkeuferen*, **Fahrrad*). Auch einfache Regeln der Großschreibung und der Flexion von Wörtern sind ihnen noch nicht vertraut (z.B. **mit denen schitsrichter*).*

Kinder mit extrem schwacher Rechtschreibleistung erzielen in der HSP 4/5 weniger als 202 Punkte. Eine vergleichbare Leistung wird nur von 1 Prozent aller Kinder in der bundesdeutschen Stichprobe erzielt.

Auch Kinder mit extrem schwacher Rechtschreibleistung können am Ende der Grundschulzeit die meisten Wörter so schreiben, daß sie - allerdings teilweise mit Mühe - lesbar sind. Das Prinzip, Wörter anhand der eigenen Aussprache zu verschriften, ist ihnen geläufig. Allerdings beinhalten ihre Schreibungen häufig noch grobe Verstöße gegen das "alphabetische Prinzip" (z.B. **Faratschus* statt *Fahrradschloß*, **Rolsuche* statt *Rollschuhe*, **schift* statt *schimpft*). Orthographische Besonderheiten und Herleitungen der Schreibungen aus der Kenntnis der Wortbedeutungen und der Wortbausteine sind ihnen meist noch nicht vertraut. Länge- und Kürzezeichen werden - wenn überhaupt - häufig willkürlich und diffus verwendet – ein Zeichen dafür, daß den Kindern das orthographische System noch nicht transparent ist. Auch Wortgrenzen werden nicht immer beachtet (**miten* statt *mit dem*). Wenn Kinder am Ende der Grundschulzeit auf diesem Lernstand sind, werden sie vermutlich noch lange Zeit elementare Rechtschreibschwierigkeiten haben. Sie benötigen über die Grundschule hinaus intensive Unterstützung und gezielte Förderung, damit sie beim Erwerb der orthographischen Regelungen nicht resignieren.

1.1.3 Rechtschreibung in eigenen Texten

Die Lehrer/innen der für die Voruntersuchung ausgewählten Klassen waren gebeten worden, den letzten im Rahmen des Deutschunterrichts geschriebenen Aufsatz von je drei nach einem Zufallsprinzip (Anfangsbuchstaben der Vornamen) ausgewählten Schüler/innen zur Verfügung zu stellen. Fast alle Lehrer/innen kamen dieser Bitte nach. Wegen des hohen Aufwands bei der Auswertung der Aufsatzschreibungen wurden zunächst nicht alle Aufsätze, sondern eine Zufallsauswahl von insgesamt 186 Aufsätzen einbezogen. Da auf etlichen Aufsätzen die Namensangabe fehlte, konnte nur bei 152 Aufsätzen die Rechtschreibung in Aufsätzen und in der *Hamburger Schreibprobe* verglichen werden. Die mittlere Rechtschreibleistung und die Leistungsstreuung in der Hamburger Schreibprobe entspricht in der für die Aufsatzauswertung herausgezogenen Zufallsstichprobe den Werten in der Gesamtstichprobe, es handelt sich demnach um eine die Gesamtstichprobe repräsentierende Teilstichprobe.

Den ausgewerteten Aufsätzen liegen verschiedenartige Aufgabenstellungen zugrunde. Die Palette umfaßt u.a. Märchennacherzählungen, Berichte (z.B. Ablauf einer Fahrradprüfung), Erlebnis schilderungen (z.B. Ferienerlebnisse), Phantasiegeschichten, Sachbeschreibungen und formale Argumentationsübungen. Die Textlängen und die verwendeten Schreibwortschätze hängen daher nicht nur von den individuellen Fähigkeiten, sondern auch von der jeweils vorgegebenen Aufgabenstellung ab. Im Durchschnitt umfassen die Texte 164 Wörter. Diese Zahl liegt erheblich höher als jene, die in Untersuchungen ermittelt wurden, in denen die Schüler/innen eigene Texte zu vorgegebenen Themen verfaßten: Die Textlänge beträgt dort im Durchschnitt ca. 90 bis 110 Wörter (vgl. Brügelmann u.a. 1993, May/ Vieluf 1991, May/ Vieluf/ Malitzky 1994). Dies könnte auch daran liegen, daß ein Teil der von den Schulen zugesandten Aufsätze über mehrere Tage entstanden ist. Der längste erfaßte Text umfaßt 676 Wörter, der kürzeste 41 Wörter. Damit entspricht die Variation der Textlängen den Größenordnungen, die sich auch in anderen Untersuchungen (siehe a.a.O.) fanden, denn auch bei gleicher Themenstellung ergeben sich große Unterschiede hinsichtlich der Textlängen.

Durchschnittlich werden 84,7 Prozent aller Wörter (ohne Eigennamen) in den Aufsätzen richtig geschrieben (siehe Tabelle 1.3). Betrachtet man nur die verschiedenen Wörter (ohne Wortwiederholungen), so beträgt der Anteil richtig geschriebener Wörter 80,1 Prozent.¹² Allerdings ist

¹² Der Anteil richtig geschriebener Wörter wird zum einen auf alle von den Schüler/innen geschriebenen Wörter bezogen, also einschließlich der mehrfachen Schreibungen derselben Wörter, zum anderen auf die Zahl verschiedener Schreibungen. Letztere umfaßt alle verschiedenen Wörter und alle verschiedenen Schreibversionen derselben Wörter. Bezieht man den Anteil richtig geschriebener Wörter auf alle Textwörter, so erhalten besonders häufige Wörter, die in fast jedem Text mehrfach vorkommen, ein relativ großes Gewicht. So wird beispielsweise das am häufigsten und so gut wie immer richtig geschriebene Wort "und" durchschnittlich knapp 7mal in einem Aufsatz geschrieben und macht damit allein 4,1 Prozent aller Textwörter aus. Die 20 am häufigsten geschriebenen Wörter (und, der, die, ich, er, ein, sie, war, auf, in, das, den, zu, mit, nicht, wir, sich, dem, es, ist) haben einen Anteil von 29,4 Prozent an der Gesamtwortzahl der Texte. Ein Vergleichswert, der die Mehrfachschreibungen einschließt, bezieht sich demnach eher auf die geläufigen Wörter des Schreibwortschatzes, während die Beschränkung auf die verschiedenen Wörter eher die Vielfalt der orthographisch beherrschten Wörter hervorhebt.

auch in den Aufsätzen die Bandbreite der Rechtschreibleistungen außerordentlich hoch, wie Tabelle 1.3 zeigt: Sie reicht in der Stichprobe von fast 99 Prozent richtig geschriebener Wörter bis 54 Prozent (einschließlich Mehrfachschreibungen) bzw. bis 46 Prozent (nur bezogen auf verschiedene Wörter) richtig geschriebener Wörter.

Tabelle 1.3: Zahl geschriebener und Anteil richtig geschriebener Wörter in den Aufsatztexten

n = 186	mit Mehrfachschreibungen				ohne Mehrfachschreibungen			
	M	s	max	min	M	s	max	min
Zahl aller "gültig" geschriebenen Wörter (ohne korrigierte Wörter)	159,3	96,7	673	39	101,9	48,3	326	34
Anteil richtig geschriebener Wörter (ohne Eigennamen) in Prozent	84,7	9,6	98,7	54,1	80,1	11,9	98,5	46,0

Da bei den eingereichten Aufsätzen nicht feststellbar ist, ob und in welchem Umfang die Schüler/innen Hilfen von Seiten der Lehrer/innen erhielten, sind die für den Anteil richtiger Schreibungen ermittelten Werte mit Unsicherheiten behaftet. Jedoch spricht das Ergebnis einer früheren Untersuchung der Rechtschreibleistungen Hamburger Viertklassenschüler/innen beim Schreiben freier Texte ohne Hilfen durch die Lehrer/innen, in der sich ein nur wenig geringerer Anteil richtig geschriebener verschiedener Wörter von durchschnittlich 77,8 Prozent ergab (May/Vieluf 1991, May/Vieluf/Malitzky 1994), für die Zuverlässigkeit der Ergebnisse.

Zum Anteil richtig geschriebener Wörter in selbstverfaßten Texten liegen Vergleichsdaten aus anderen Untersuchungen vor¹³: Brügelmann u.a. (1993) ermittelten in verschiedenen Viertklassenstichproben aus Bremen/Umland, aus der Schweiz und aus Rostock Anteile richtig geschriebener Wörter im freien Text "Mein Traum", die zwischen 91 und 93 Prozent lagen. In einer Stichprobe aus Potsdam, Rostock und Zwickau schrieben die Viertklassenschüler/innen in selbstverfaßten Texten 92,4 Prozent aller Wörter richtig (May 1991). Der in der Hamburger Voruntersuchung ermittelte Durchschnittswert von 84,9 Prozent richtig geschriebener Wörter liegt noch unter dem von Brügelmann u.a. (a.a.O.) für Drittklassenschüler/innen in den oben genannten Regionen ermittelten Durchschnittswert von ca. 87 Prozent.

Damit bestätigt auch die Analyse der Rechtschreibung in den selbstverfaßten Texten, daß Hamburger Viertklassenschüler/innen im Durchschnitt eine deutlich schwächere Rechtschreibleistung aufweisen als Kinder in anderen Regionen.

¹³ Die Werte beziehen sich jeweils auf die Zahl aller richtig geschriebener Wörter. Teilweise wurde die Schreibung von Eigennamen einbezogen und teilweise nicht. Allerdings beträgt die Differenz zwischen dem Anteil richtig geschriebener Wörter mit bzw. ohne Einbeziehung der Eigennamen in der vorliegenden Voruntersuchung nur 0,2 Prozent und ist demnach bei den Vergleichen zu vernachlässigen.

Zwischen den Rechtschreibleistungen in den Aufsätzen und in der Hamburger Schreibprobe besteht statistisch ein relativ enger Zusammenhang: Der Korrelationskoeffizient¹⁴ zwischen der Zahl richtig geschriebener Grapheme in der HSP 4/5 und dem Anteil richtig geschriebener verschiedener Wörter in Aufsätzen beträgt .67. Bei einer früheren Untersuchung (May/Vieluf 1991) ergab sich ein Zusammenhang von .78 zwischen der Rechtschreibung in der HSP 4/5 und in selbstverfaßten Texten. Der geringere Zusammenhang zwischen beiden Werten in der Voruntersuchung hängt vermutlich mit den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Textsorten zusammen, bei denen die Rechtschreibung von verschiedenen Faktoren (z.B. themen- bzw. aufgabengebundener Schreibwortschatz) beeinflusst wird, während die Anforderungen an die orthographische Sicherheit bei der Abfassung eines Textes zu einem vorgegebenen Thema eher vergleichbar sind (vgl. May/Vieluf/Malitzky 1994).

Die Länge von selbstverfaßten Texten hängt von zahlreichen Faktoren ab (Aufgabenstellung, persönliches Verhältnis zum Thema, Textkompetenz u.v.m.). Um so bemerkenswerter ist es, daß auch zwischen der Länge der Texte und der orthographischen Kompetenz ein statistisch gesicherter Zusammenhang besteht. Die Korrelation zwischen der Zahl verschiedener Wörter im Aufsatz und dem Gesamtergebnis in der HSP 4/5 beträgt .42 und ist hochsignifikant. Dabei ist die Menge des Geschriebenen weniger für die aktuelle Rechtschreibleistung von Bedeutung, jedoch kann sie ein Indikator für die zukünftige Lernentwicklung auch im Rechtschreiben sein, denn mit dem Textschreiben ist in der Regel auch ein Nachdenken über die Orthographie der Wörter verbunden (vgl. May 1994).

¹⁴ Die "Korrelation" ist ein statistisches Maß für die Enge des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen. Der *Korrelationskoeffizient* gibt an, in welchem Ausmaß die Meßwerte für die eine Variable mit Hilfe der Meßwerte für die andere Variable bestimmt werden kann. Er kann zwischen +1.0 (völlige Übereinstimmung) und -1.0 (negativer Zusammenhang) variieren; bei einem Wert von .00 besteht überhaupt kein Zusammenhang zwischen zwei Variablen. In der Voruntersuchung wurden die *Korrelationskoeffizient* durch die Übereinstimmung der Rangreihen der Meßwerte bestimmt (sog. Spearman'sche Rangkorrelation; siehe Clauß-Ebner 1977 und Bortz 1993).

1.1.4 Jungen und Mädchen

In den letzten Jahren gilt dem unterschiedlichen Lernverhalten von Jungen und Mädchen wieder verstärkt Aufmerksamkeit, wobei sich das öffentliche Interesse eher den Benachteiligungen der Mädchen widmet. Das schriftsprachliche Lernen stellt jedoch einen jener Lernbereiche dar, in dem Mädchen den Jungen im Durchschnitt deutlich überlegen sind (vgl. May/ Brügelmann/ Richter 1993). Jüngste Studien ergaben, daß Geschlechtsunterschiede beim schriftsprachlichen Lernen nicht nur durch vorschulische Faktoren bestimmt werden, sondern auch durch schulische Einflüsse verstärkt werden.¹⁵

Tabelle 1.4 zeigt die Leistungen von Jungen und Mädchen in der Hamburger Viertklassenstichprobe. Alle Mittelwertunterschiede sind statistisch hochsignifikant. Die durchschnittliche Leistung von Jungen entspricht bei den Graphemtreffern 98 Prozent der mittleren Leistung der Mädchen, bei den Werten für die einzelnen Rechtschreibstrategien erreichen die Jungen durchschnittlich zwischen 91 und 97 Prozent der mittleren Leistung der Mädchen. Dagegen machen Jungen im Durchschnitt 40 Prozent mehr Oberzeichen- und Punktfehler als Mädchen. Dies ist ein Indiz dafür, daß Mädchen im Mittel nicht nur über eine höhere Rechtschreibkompetenz verfügen als Jungen, sondern sich auch in einem höheren Ausmaß um ein lese(r)freundliches Schreiben bemühen.

Tabelle 1.4: Rechtschreibleistungen von Jungen und Mädchen in der HSP 4/5 ¹⁶

	Jungen		Mädchen	
	M	s	M	s
Graphemtreffer	253,0	19,1	258,1	17,3
Alphabetisches Schreiben	22,1	3,0	22,8	2,7
Orthographisches Schreiben	14,0	4,8	15,3	4,3
Morphematisches Schreiben	10,4	3,4	11,1	3,1
Überflüssige orthographische Elemente	2,4	2,4	2,0	2,2
Oberzeichenfehler und fehlende Punkte	2,1	2,4	1,5	2,0
Anzahl	2023		1956	

¹⁵ Zu ausführlichen Analysen der Herausbildung der Schriftsprache bei Jungen und Mädchen siehe die Beiträge im Sammelband von Richter/Brügelmann (1994).

¹⁶ Da die Geschlechtszugehörigkeit nicht bei allen Kindern bekannt war, ist die Stichprobe für den Geschlechtergruppenvergleich etwas kleiner als die Gesamtstichprobe, und es ergeben sich geringfügige Abweichungen der Ergebnisse von denen in der Gesamtstichprobe.

Wie Tabelle 1.5 zeigt, sind Mädchen in der höchsten Leistungsgruppe häufiger vertreten als Jungen, während den Gruppen mit schwachen und extrem schwachen Leistungen anteilmäßig erheblich mehr Jungen zugeordnet werden.

Tabelle 1.5: Anteile von Jungen und Mädchen in unterschiedlichen Leistungsgruppen (in Prozent)

		Jungen	Mädchen
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	6,0	10,1
Mittlere Rechtschreibleistung	(PR 11 bis 89)	75,7	79,0
Schwache Rechtschreibleistung	(PR 10)	18,3	10,9
Extrem schwache Rechtschreibl.	(PR 1)	1,9	1,2

Bei der Interpretation der Unterschiede zwischen den Durchschnittsleistungen von Jungen und Mädchen muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Streuungen *innerhalb* der Teilstichproben deutlich höher sind als die Unterschiede *zwischen* den Gruppen. Die Geschlechtszugehörigkeit allein sagt demnach im Einzelfall nur wenig über das zu erwartende Leistungsvermögen in der Rechtschreibung aus.

1.1.5 Zweisprachig aufwachsende Kinder

Nach den Angaben in den Klassenlisten wachsen 21,5 Prozent der in die Voruntersuchung einbezogenen Kinder zweisprachig auf. Der Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder streut in den einzelnen Klassen zwischen 0 und 95 Prozent. In der Stichprobe sind Kinder aus mehr als 50 verschiedenen Herkunftsländern vertreten. Durchschnittlich befinden sich 4,6 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in den Klassen. Zum Vergleich: Bundesweit befinden sich nach den Ergebnissen der IEA-Lesestudie durchschnittlich 3,0 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in den dritten Klassen (vgl. Lehmann u.a. 1993).

Tabelle 1.6: Mittlere Rechtschreibergebnisse von Kindern mit Deutsch als Zweit- bzw. als Muttersprache in der HSP 4/5 ¹⁷

	Deutsch als Zweitsprache		Deutsch als Muttersprache	
	M	s	M	s
Graphemtreffer	247,0	22,0	257,9	16,6
Alphabetisches Schreiben	21,3	3,5	22,8	2,6
Orthographisches Schreiben	13,0	5,1	15,1	4,4
Morphematisches Schreiben	9,4	3,5	11,2	3,1
Überflüssige orthographische. Elemente	2,8	2,7	2,0	2,2
Oberzeichenfehler und fehlende Punkte	2,0	2,2	1,8	2,2
Anzahl	865		3155	

Wie Tabelle 1.6 zeigt, liegen die mittleren Leistungen der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der HSP 4/5 deutlich unter denen der Kinder mit deutscher Muttersprache. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind im oberen Leistungsbereich unterrepräsentiert, während ihr Anteil in den Leistungsgruppen "schwache Rechtschreibleistung" und "extrem schwache Rechtschreibleistung" besonders hoch ist (siehe Tabelle 1.7).

Die Rechtschreibergebnisse zweisprachig aufwachsender Kinder streuen über die gesamte Bandbreite, demnach ist Zweisprachigkeit keinesfalls per se ein Nachteil. Im Gegenteil kann die Kenntnis zweier Sprach- und Schriftsysteme bei vielen Kindern ein besseres Verständnis der Prinzipien auch der deutschen Schriftsprache fördern. Zudem muß die Auswertung der Rechtschreibergebnisse zweisprachiger Kindern in verschiedener Hinsicht differenziert werden. So zeigen zweisprachig aufwachsende Kinder, die in Deutschland geboren wurden, signifikant bessere Ergebnisse (M = 248,3) als Kinder, die im Herkunftsland geboren wurden und später

¹⁷ Da die Muttersprache nicht bei allen Kindern bekannt war, ergeben sich leichte Abweichungen der Ergebnisse von den Ergebnissen der Gesamtstichprobe.

Tabelle 1.7: Anteile von Schüler/innen mit Deutsch als Zweit- bzw. als Muttersprache in unterschiedlichen Leistungsgruppen (in Prozent)

		Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Muttersprache
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	3,4	9,3
Mittlere Rechtschreibleistung	(PR 11 bis 89)	69,2	79,5
Schwache Rechtschreibleistung	(PR 10)	27,4	11,2
Extrem schwache Rechtschreibl.	(PR 1)	4,2	0,9

die deutsche Sprache erwarben ($M = 245,2$). Deutlich niedriger liegen erwartungsgemäß die Ergebnisse jener Kinder, die erst nach ihrer Einschulung nach Deutschland kamen ($M = 242,6$).

Zwischen dem Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder und dem Durchschnittsergebnis in den Klassen besteht statistisch ein hochsignifikanter Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient zwischen dem Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder und dem mittleren Klassenergebnis beträgt $-.57$. In dem umgekehrt proportionalen Zusammenhang drückt sich aus, daß die durchschnittlich schwächeren Rechtschreibergebnisse der zweisprachigen Kinder in die Durchschnittsergebnisse der Klassen eingehen.

Von deutschen Eltern, deren Kinder Schulen mit relativ hohem Anteil zweisprachig aufwachsender besuchen, wird häufig die Frage gestellt, ob ein höherer Anteil zweisprachiger Kinder in einer Klasse systematisch mit einer geringeren Durchschnittsleistung der Kinder mit Deutsch als Muttersprache einhergeht. Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn in Klassen mit einem höheren Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder der Unterricht langsamer voranschreitet und die sprachlichen Anregungen für Kinder mit deutscher Muttersprache eingeschränkt sind. Dies wird von manchen deutschen Eltern befürchtet, die ihre Kinder lieber in Klassen mit geringerem Anteil zweisprachiger Kinder einschulen möchten, da sie dort höhere (schrift-) sprachliche Anregungsbedingungen für ihre Kinder erwarten.

Auf den ersten Blick scheint sich diese Annahme zu bestätigen, denn die Korrelation zwischen dem Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder und den durchschnittlichen Rechtschreibergebnissen der Kinder mit deutscher Muttersprache in den Klassen beträgt $-.34$ und ist damit hochsignifikant. Das bedeutet, daß – statistisch gesehen – in Klassen mit höherem Anteil zweisprachiger Kinder auch die Kinder mit Deutsch als Muttersprache tendenziell geringere Leistungen aufweisen als in Klassen mit einem geringeren Anteil zweisprachiger Kinder.

Berücksichtigt man jedoch, daß sowohl die Leistungen der Kinder mit deutscher Muttersprache als auch diejenigen der zweisprachigen Kinder von Faktoren abhängen, die nichts mit der Muttersprache zu tun haben (v.a. das soziokulturelle Milieu der Kinder), so ergibt sich ein anderes Bild:

Wenn man den Zusammenhang zwischen den Rechtschreibergebnissen und dem soziokulturel-
lem Umfeld der Klasse bei der Korrelation zwischen dem Anteil zweisprachig aufwachsender
Kinder und den mittleren Rechtschreibleistungen der Kinder mit Deutsch als Muttersprache
rechnerisch einbezieht, so sinkt der statistische Zusammenhang zwischen den beiden Variablen
deutlich. Die Partialkorrelation¹⁸ zwischen dem Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder und
der mittleren Leistung der Kinder mit Deutsch als Muttersprache beträgt unter "Bereinigung"
des Zusammenhangs beider Variablen mit dem Ausmaß der allgemeinen Belastung im schuli-
schen Umfeld¹⁹ nur noch .11 und ist nicht signifikant. Der "bereinigte korrelative Zusammen-
hang" erklärt demnach gerade noch ca. 1 Prozent der gemeinsamen Varianz zwischen dem
Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder in der Klasse und der mittleren Leistung der Kinder
mit Deutsch als Muttersprache.²⁰

Ein direkter Einfluß des Anteils der zweisprachig aufwachsenden Kinder auf die Durchschnitts-
leistung der Kinder mit Deutsch als Muttersprache läßt sich demnach nicht nachweisen. Viel-
mehr legt dieses Ergebnis nahe, daß die mittleren Leistungen der Kinder mit Deutsch als Mut-
tersprache wie auch jener mit Deutsch als Zweitsprache viel stärker von anderen Faktoren (wie
soziale Herkunft, allgemeine Anregungsbedingungen) beeinflußt werden als von den Bedin-
gungen, die mit der Höhe des Anteils zweisprachig aufwachsender Kinder in der Klasse
zusammenhängen.

¹⁸ Bei der "Partialkorrelation" wird bei der Korrelation der Zusammenhang zweier Variablen mit einer dritten
Variable berücksichtigt und rechnerisch um deren Einfluß auf die Korrelation der beiden ersten Variablen korri-
giert. Das Ergebnis ist eine Korrelation zwischen den beiden Variablen ohne den Einfluß der dritten Variable.

¹⁹ Die Variable "Belastung im schulischen Umfeld" beruht auf den Einschätzungen der soziokulturellen Umfeld-
bedingungen der einzelnen Schulen durch die Schulaufsicht (zur Erläuterung siehe Abschnitt 5.2).

²⁰ Die "gemeinsam erklärbare Varianz" zweier Merkmale bezeichnet das Ausmaß, in dem die Variation der einen
Variable aufgrund der Variation der anderen Variable erklärbar ist. Sie wird als "Determinationskoeffizient" be-
zeichnet und drückt zahlenmäßig das Quadrat des Korrelationskoeffizienten in Prozent aus. Der Determinations-
koeffizient kann Werte zwischen 0 und 100 annehmen. Der Determinationskoeffizient, der sich aus der hier ermit-
telten Korrelation von .11 ergibt, beträgt $D = 100 \cdot (0,11)^2 = 1,2$.

1.2 Exkurs: Rechtschreibleistungen in der Sekundarstufe

Die Ergebnisse dieses Abschnittes wurden 1990/91 im Rahmen des Forschungsprojektes "Herausbildung schriftsprachlicher Kompetenz in der Schule" gewonnen. Sie werden hier wiedergegeben, da sie zeigen können, daß der Erwerb des Rechtschreibkönnens in der Grundschule eine wichtige Grundlage für die weitere Schullaufbahn darstellt (Rechtschreibung als Kriterium für die Wahl der Schulform) und daß sich Schüler/innen mit Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe in bestimmter Weise konzentrieren (schulformbezogener Leistungsvergleich).

1.2.1 Rechtschreibleistung als Kriterium für die Schulformwahl

Bevor auf die Rechtschreibleistungen in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe eingegangen wird, soll anhand der Ergebnisse einer Analyse der Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschule gezeigt werden, daß diese nach wie vor einen wichtigen Prädiktor für Schulerfolg und ein wesentliches Kriterium für die Entscheidung zwischen den Schulformen darstellt. Am Ende der vierten Klasse wurden in einer Längsschnittstudie über die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz in den Klassen 1 bis 6 die Rechtschreibleistungen mit einer Vorform der HSP 4/5 erhoben und die Lehrer/innen befragt, in welche Schulformen die Schüler/innen nach der Grundschule übergehen.²¹ Tabelle 1.8 zeigt die Verteilung der Rechtschreibleistungen am Ende des vierten Schuljahres und die verschiedenen Schulformen, in die die Schüler/innen im fünften Schuljahr übergehen.

Fast alle Schüler/innen, die in ein Gymnasium eintreten, weisen am Ende der Grundschulzeit eine gute oder mittlere Rechtschreibleistung auf. Schüler/innen mit extrem schwacher Rechtschreibleistung kommen in der Stichprobe der zukünftigen Gymnasialschüler/innen nicht vor. Dagegen weist kein/e Schüler/in der Stichprobe, der/die in die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule eintritt, eine Rechtschreibleistung auf, die nach der Einteilung der Bundesstichprobe als "gut" zu klassifizieren ist, und 35,7 Prozent dieser Teilstichprobe weist am Ende der vierten Klasse eine schwache Rechtschreibleistung auf. Bei der Gruppe von Schüler/innen, die in eine Gesamtschule übergehen, sind die Schüler/innen mit einer guten Rechtschreibleistung

²¹ Die Stichprobe entstammt folgenden Schulen: Altonaer Straße (Altona/Eimsbüttel), Am Altonaer Volkspark (Lurup), An der Isebek (Eimsbüttel/Hoheluft), Bornheide (Lurup), Christian-Förster-Schule (Eimsbüttel), Eduardstraße (Eimsbüttel), Forsmannstraße (Winterhude), Genslerstraße (Barmbek), Grundschule der Gesamtschule Öjendorf (Billstedt/Öjendorf), Herrmannstal (Horn/Billstedt), Jenfelder Straße (Jenfeld), Lämmersieth (Barmbek/Dulsberg), Rellinger Straße (Eimsbüttel), Tornquiststraße (Eimsbüttel). Die Stichprobe ist nicht repräsentativ für das gesamte Hamburger Landesgebiet; sie umfaßt stärker Schulen aus den innerstädtischen Regionen, während Schulen aus den Randgebieten unterrepräsentiert sind.

nur schwach vertreten, während Schüler/innen mit mittleren und schwachen Leistungen überrepräsentiert sind.

Tabelle 1.8: Rechtschreibleistungen am Ende der vierten Klasse und Schulformwahl

		Die Kinder gehen über in ein/e		
		Gymnasium	Haupt- und Realschule	Gesamtschule oder Orientierungsstufe
Mittelwert		267,0	240,5	250,8
Standardabweichung		9,5	19,8	17,3
Anzahl		83	112	141
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	22,9	0,0	2,1
Mittlere Rechtschreibleistung	(PR 11 bis 89)	75,9	64,3	79,4
Schwache Rechtschreibleistung	(PR 10)	1,2	35,7	18,5
Extrem schwache Rechtschreibl.	(PR 1)	0,0	2,7	0,8

Dieses Ergebnis zeigt, daß sich die Teilpopulationen in den verschiedenen Schulformen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit im Rechtschreiben von vornherein deutlich unterscheiden. Jene Schulformen, die höhere Schulabschlüsse anbieten (Gymnasium und Gesamtschule), werden von Schüler/innen aufgesucht, die am Ende der Grundschule deutlich bessere Rechtschreibleistungen aufweisen, und das Gymnasium unterscheidet sich diesbezüglich noch einmal deutlich von der Gesamtschule. Damit kann anhand dieser Studie belegt werden, daß die Rechtschreibleistung ein wesentliches Entscheidungskriterium für die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe darstellt.

1.2.2 Rechtschreibleistungen in 5., 7. und 9. Klassen verschiedener Schulformen

Ergänzend zu den Ergebnissen der Längsschnittstudie wurden 1991 Rechtschreib- und Textleistungen Hamburger Schüler/innen am Ende der 5., 7. und 9. Klasse erhoben. Die Stichprobe der Fünftklassenschüler/innen setzt sich aus jenen Klassen zusammen, in die die Schüler/innen der Längsschnittstudie nach der Grundschule übergegangen waren, sowie aus weiteren Klassen, deren Lehrer/innen an der Erhebung am Anfang der Sekundarstufe teilnahmen. In denselben Schulen wurden im Querschnitt Daten in den Klassenstufen 7 und 9 erhoben.²² Die Recht-

²² Es handelt sich demnach nicht um eine repräsentative, sondern um eine sog. anfallende Stichprobe, in der Schüler/innen aus den Stadtrandgebieten zu gering vertreten sind.

schreibleistungen wurden mit Hilfe der Sekundarstufenversion der *Hamburger Schreibprobe* HSP 5-9 ermittelt, die 14 Wörter und 6 Sätze mit insgesamt 337 Graphemen umfaßt.

Da es sich bei der Erhebung nicht um Längsschnitts-, sondern um Querschnittsdaten handelt, können keine direkten Schlüsse auf die Leistungsentwicklungen in den einzelnen Schulformen gezogen werden. Ein indirekter Vergleich der Leistungsentwicklung wird allerdings dadurch möglich, daß es sich jeweils weitgehend um dieselben Schulen handelt, in denen fünfte, siebte und neunte Klassen an der Erhebung teilnahmen.²³ Tabelle 1.9 zeigt die Mittelwerte aller einbezogenen Klassen der verschiedenen Schulformen sowie die Mittelwerte der jeweiligen Auswahlstichproben für Hamburg, bei deren Zusammensetzung die Anteile der einzelnen Schulformen an der Gesamtschülerschaft berücksichtigt wurden.²⁴ Darüber hinaus sind die prozentualen Anteile verschiedener Leistungsgruppen in den einzelnen Schulformen aufgeführt, denen die Schüler/innen nach ihrem Ergebnis in der HSP 5-9 – entsprechend den Verteilungen in den jeweiligen Bundesstichproben – zugeordnet wurden.

In den Gymnasien liegen die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in allen Klassenstufen deutlich über dem Hamburger Durchschnitt. Der Anteil der Schüler/innen in Gymnasien, die nach der Einteilung in der bundesweiten Vergleichsstichprobe eine gute Rechtschreibleistung aufweisen, steigt mit der Klassenstufe an. Er liegt am Ende des fünften Schuljahres bei 11,8 Prozent, steigt gegen Ende der siebten Klasse auf 18,7 Prozent und liegt am Ende der neunten Klasse bei 21,1 Prozent. In die Gruppe der Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen fallen schon am Ende der 5. Klasse nur 1,9 Prozent, und der Anteil dieser Gruppe nimmt noch weiter ab. Während die Zusammensetzung der Schülerschaft in der fünften Klasse nach der Elternentscheidung bestimmt wird, entscheidet später ausschließlich die Klassenkonferenz über den Verbleib im Gymnasium. Es ist daher zu vermuten, daß Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen im Laufe der Zeit das Gymnasium verlassen. Wie Abbildung 1.2 illustriert, ergeben sich auch zwischen den Durchschnittsleistungen verschiedener Klassen im

An den Erhebungen nahmen folgende Schulen teil: Gymnasien: Billstedt, Bramfeld, Eppendorf, Helene-Lange, Johanneum, Kaiser-Friedrich-Ufer, Lerchenfeld, Margaretha-Rothe, Matthias-Claudius, Sankt Ansgar, Tonndorf, Uhlenhorst-Barmbek; Gesamtschulen: Eppendorf, Geschwister-Scholl, Harburg, Horn, Öjendorf, Otto-Hahn, Stellingen; Orientierungsstufen: Heinrich-Hertz, Luruper Hauptstraße; Haupt- und Realschulen: Am Altonaer Volkspark, Beim Pachthof, Döhrnstraße, Fränkelstraße, Goosacker, Herrmannstal, Kroonhorst, Oppelner Straße, Winterhuder Weg; Förderschule: Böttcherkamp.

²³ In der neunten Klassenstufe nahmen allerdings wegen des bevorstehenden Entlassungstermins nicht alle Hauptschulklassen der beteiligten Schulen teil, so daß hier die Verhältnisse nur schlaglichtartig erfaßt werden konnten.

²⁴ Bei den Ergebnissen für die verschiedenen Schulformen wurden jeweils alle beteiligten Klassen einbezogen, um möglichst große Teilstichproben zu bilden. Der Anteil der einzelnen Schulformen an der Gesamtschülerschaft entspricht dadurch nicht den tatsächlichen Verhältnissen in Hamburg. So ist z.B. der Anteil der Schüler/innen in Gesamtschulen zu hoch. Dies wurde bei der Zusammenstellung der Hamburger Auswahlstichproben korrigiert, indem für die drei Klassenstufen gewichtete Zufallsstichproben gezogen wurden, die die Anteile der einzelnen Schulformen an der Hamburger Gesamtschülerschaft im Schuljahr 1990/91 (ohne Sonderschule) repräsentieren. Infolgedessen unterscheiden sich in der Tabelle die jeweiligen Gesamtzahlen der Schüler/innen für die Hamburger Auswahlstichproben von der Summe, die sich aus den Schülerzahlen der einzelnen Schulformen ergibt. Die Klassen der Schulform Orientierungsstufe wurden der Gesamtschule zugeordnet.

Gymnasium bereits im fünften Schuljahr die geringsten Unterschiede unter allen Schulformen. Gleichwohl liegen aber auch dort zwischen den Mittelwerten der fünften Klasse mit der höchsten Durchschnittsleistung (330,3 Graphemtreffer) und der fünften Klasse mit dem niedrigsten Durchschnittswert (317,7 Graphemtreffer) fast 13 Graphemtreffer. Im siebten Schuljahr rücken die Klassen in den Gymnasien nach oben hin zusammen. Der maximale Unterschied zwischen den Klassendurchschnittsleistungen beträgt hier nur noch 4,1 Graphemtreffer (maximal 335,4 Graphemtreffer, minimal 331,3 Graphemtreffer). Im neunten Schuljahr stellen sich die Klassen in den Gymnasien nach den Ergebnissen in der HSP 5-9 noch leistungshomogener dar. Weniger als 3 Graphemtreffer trennen die mittleren Leistungen (maximal 337,1 Graphemtreffer, minimal 334,2 Graphemtreffer).

In die Schulform Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen treten nur wenige Schüler/innen mit guten Rechtschreibleistungen ein. Ihr Anteil beträgt am Ende der fünften Klasse lediglich 0,6 Prozent. Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen in der fünften Klasse hier mit 23,9 Prozent unter allen Schulformen am größten. Zwischen den mittleren Leistungen in verschiedenen fünften Klassen der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule beträgt der größte Mittelwertunterschied 23 Graphemtreffer (höchster Klassenmittelwert: 316,7 Graphemtreffer; niedrigster Klassenmittelwert: 293,8 Graphemtreffer), die Bandbreite der mittleren Klassenleistungen ist demnach erheblich größer als diejenige der fünften Gymnasialklassen.

Ab der siebten Klasse, in der sich Hauptschule und Realschule trennen, stellen sich die Leistungsverhältnisse in den beiden Schulformen sehr unterschiedlich dar:

In der Realschule liegt der Anteil von Schüler/innen mit guten Rechtschreibleistungen am Ende der siebten Klasse bei 4 Prozent und steigt in der neunten Klasse auf 5,8 Prozent. Gleichzeitig zeigen in der siebten Klasse der Realschule nur 7,1 Prozent der Schüler/innen eine schwache Rechtschreibleistung. In der neunten Klasse macht diese Gruppe 12,0 Prozent der Schülerschaft in der Realschule aus. Die Realschule ist damit nach dem Gymnasium die Schulform mit den relativ meisten Schüler/innen mit guten Rechtschreibleistungen sowie mit den wenigsten schwachen Rechtschreibleistungen. Dies drückt sich auch in den Durchschnittsleistungen aus, die jeweils über derjenigen der Hamburger Auswahlstichprobe liegen. Die mittleren Leistungen der siebten Realschulklassen liegen nach denen des Gymnasiums am engsten zusammen: maximal 333,7 Graphemtreffer, minimal 321,6 Graphemtreffer. Bemerkenswert ist, daß in der Realschulklasse mit der besten Durchschnittsleistung eine höhere mittlere Leistung erzielt wird als in den meisten Klassen der Gymnasien. Bis auf eine "Ausreißerklasse" liegen die Realschulklassen auch im neunten Schuljahr hinsichtlich ihrer Durchschnittsleistung (maximal 334,8

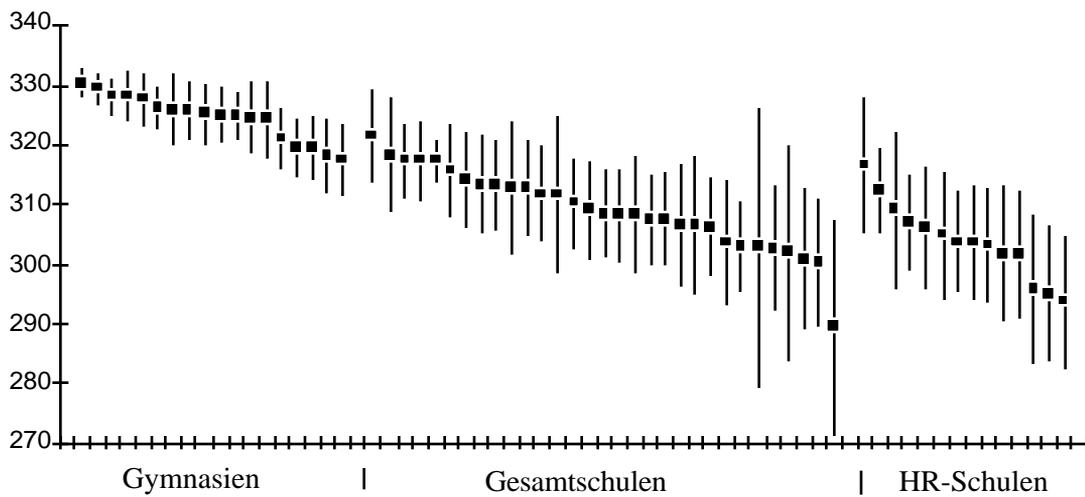
Tabelle 1.9: Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen verschiedener Schulformen in 5., 7. und 9. Klassen (nichtrepräsentative Stichproben) ²⁵

Ende Klasse 5		HH-Auswahl	Gymnasium	Haupt- und Realschule		Gesamt-schule
Mittelwert (Graphemtreffer)		314,7	324,6	304,3		309,5
Standardabweichung		19,6	10,5	21,9		21,1
Mittlerer Prozentrang		28	47	18		23
Anzahl Schüler/innen		1011	478	309		711
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	5,7	11,8	0,6		2,7
Mittlere Rechtschreibleist.	(PR 11 bis 89)	81,1	86,3	75,5		79,8
Schwache Rechtschreibl.	(PR 10)	13,2	1,9	23,9		17,5
Ende Klasse 7		HH-Auswahl	Gymnasium	Real-schule	Haupt-schule	Gesamt-schule
Mittelwert (Graphemtreffer)		325,1	333,3	326,3	312,5	321,4
Standardabweichung		13,4	4,8	10,0	18,5	14,6
Mittlerer Prozentrang		28	62	32	12	23
Anzahl Schüler/innen		665	252	198	162	357
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	7,8	18,7	4,0	0,0	3,1
Mittlere Rechtschreibleist.	(PR 11 bis 89)	78,8	81,3	88,9	65,9	79,0
Schwache Rechtschreibl.	(PR 10)	13,4	0,0	7,1	34,1	17,9
Ende Klasse 9		HH-Auswahl	Gymnasium	Real-schule	Haupt-schule	Gesamt-schule
Mittelwert (Graphemtreffer)		330,6	336,1	332,0	323,5	328,9
Standardabweichung		9,9	3,4	8,3	10,1	9,1
Mittlerer Prozentrang		27	63	32	10	18
Anzahl Schüler/innen		401	166	208	88	239
Gute Rechtschreibleistung	(PR 90)	7,1	21,1	5,8	1,1	4,2
Mittlere Rechtschreibleist.	(PR 11 bis 89)	77,6	77,7	82,2	48,9	76,6
Schwache Rechtschreibl.	(PR 10)	15,3	1,2	12,0	50,0	19,2

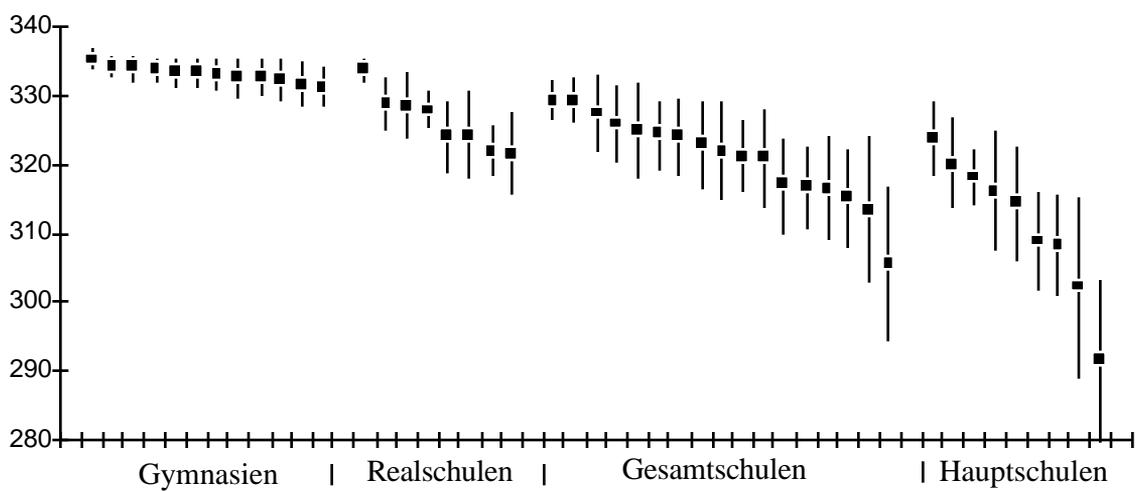
²⁵ Entsprechend dem allgemeinen Leistungsfortschritt verändern sich die Leistungskriterien für die Zuordnung in die einzelnen Gruppen von Klassenstufe zu Klassenstufe. So schreiben in der Bundesstichprobe am Ende der fünften Klasse erst 11 Prozent der Schüler/innen bis zu maximal 3 Graphemen falsch, während am Ende der neunten Klasse 11,8 Prozent der Schüler/innen alle Grapheme richtig schreiben. Am anderen Ende der Leistungsskala schreiben Ende der fünften Klasse noch knapp 10 Prozent der Bundesstichprobe mehr als 45 Grapheme falsch, während am Ende der neunten Klasse nur noch 10,3 Prozent der Schüler/innen mehr als 13 Grapheme falsch schreiben. Dies entspricht der enormen Lernentwicklung in der orthographischen Kompetenz, die noch in der Sekundarstufe erfolgt (vgl. May 1993). Gleichzeitig ist dadurch ein sog. Deckeneffekt gegeben, wodurch kompetente Rechtschreiber/innen ihr tatsächliches Leistungsvermögen bei den vorgegebenen Wörtern und Sätzen der HSP 5-9 nicht mehr umfassend zeigen können. Infolge dieses Deckeneffektes ist die Zuordnung zur Leistungsgruppe "gute Rechtschreibleistung" in der Klasse 9 mit Unsicherheiten behaftet, da sich schon einzelne Flüchtigkeitsfehler auf die Gruppenzuordnung auswirken können.

Abbildung 1.2: Mittelwerte und Standardabweichungen in Klassen verschiedener Schulformen

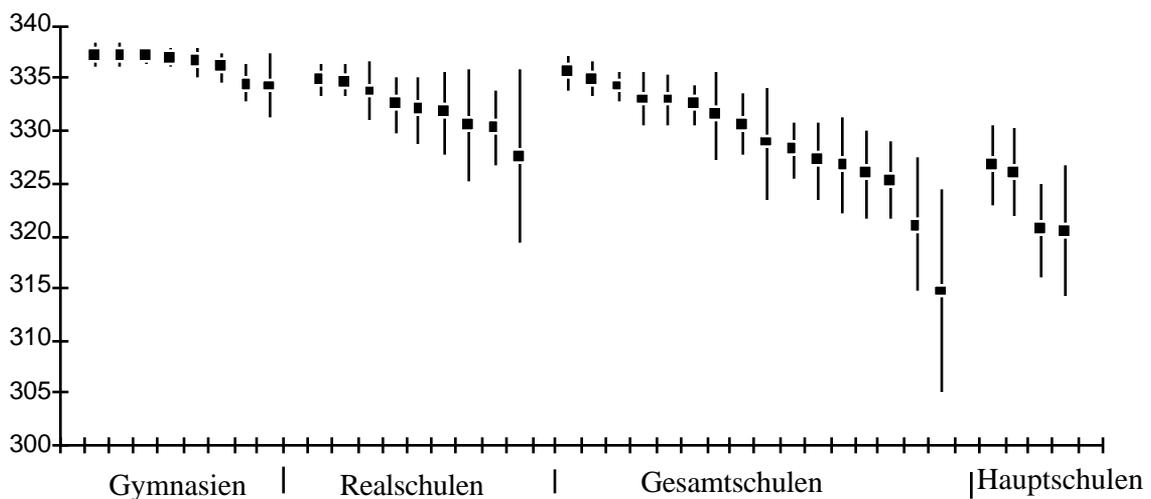
a) Klasse 5



b) Klasse 7



c) Klasse 9



Graphemtreffer, minimal 327,5 Graphemtreffer) und Binnenklassenstreuung relativ nahe beieinander, und die durchschnittlich besseren Realschulklassen erreichen in der Rechtschreibung das Leistungsniveau der Gymnasialklassen.

Besonders gravierende Rechtschreibprobleme zeigen sich in der Hauptschule. Kein/e Schüler/in erreicht in der siebten Hauptschulklasse eine Rechtschreibleistung, die in die Kategorie "gut" fällt, dagegen werden 34,1 Prozent der Hauptschüler/innen nach ihren Ergebnissen in der Hamburger Schreibprobe der Kategorie "schwache Rechtschreibleistung" zugeordnet. In den neunten Klassen erreichen zwar 1,1 Prozent der Hauptschüler/innen eine gute Rechtschreibleistung, aber gleichzeitig steigt der Anteil mit schwacher Rechtschreibung auf 50 Prozent in dieser Schulform.²⁶ In welchem Ausmaß diese Unterschiede zwischen der siebten und neunten Klassenstufe infolge der Selektion in den Schulformen auftreten, läßt sich aufgrund der Querschnittsdaten nicht feststellen. Jedoch ist anzunehmen, daß zwischen den Schulformen des gegliederten Schulsystems ein "Sortieren" von Schüler/innen erfolgt, infolgedessen der Hauptschule mehr Schüler/innen mit besonders schwachen Rechtschreibleistungen zugeführt werden, während in die Realschule zusätzlich Schüler/innen aus dem Gymnasium eintreten, die zwar nach dortigen Maßstäben relativ schwache Leistungen zeigten, jedoch kaum gravierendere Rechtschreibprobleme haben dürften.

Aufschlußreich ist die Verteilung der Rechtschreibleistungen in der Gesamtschule, weil deren Schülerschaft kaum durch Selektion beeinflusst wird. In den Gesamtschulen, in denen die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in allen Klassenstufen unterhalb derjenigen der Hamburger Auswahlstichprobe liegen, macht der Anteil von Schüler/innen mit guten Rechtschreibleistungen am Ende der fünften Klasse 2,7 Prozent aus. Dieser Anteil steigt auf 3,1 Prozent in der siebten Klasse und auf 4,2 Prozent in der neunten Klasse, bleibt jedoch jeweils deutlich unter dem Anteil guter Rechtschreibleistungen in der Hamburger Auswahlstichprobe. Die Anteile von Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen in den Gesamtschulen liegen in allen Klassenstufen über denjenigen der Hamburger Auswahlstichprobe, und ihre Größenordnung bleibt von der fünften bis zur neunten Klasse nahezu gleich (Klasse 5: 17,5 Prozent; Klasse 7: 17,9 Prozent; Klasse 9: 19,2 Prozent). Nach den Rechtschreibleistungen treten in die Schulform Gesamtschule demnach weniger leistungsstarke Schüler/innen, dagegen mehr Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen ein. Es gelingt zwar, den Anteil von Schüler/innen mit guten Rechtschreibleistungen leicht zu steigern, aber es gelingt nicht, den anfänglich relativ hohen Anteil von Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen zu senken.

²⁶ Noch mehr Probleme mit der Rechtschreibung haben allerdings Schüler/innen in der Förderschule, wo in den drei in die Erhebung einbezogenen fünften und sechsten Klassen 93,3 Prozent der Schüler/innen eine "schwache" Rechtschreibleistung aufweisen.

Innerhalb der Schulform Gesamtschule zeigen sich insgesamt die größten Unterschiede zwischen verschiedenen Klassen: Zwischen der leistungsstärksten Gesamtschulklasse am Ende des fünften Schuljahrs, deren Mittelwert mit 321,6 Graphemtreffer im Bereich der Leistungsstärke in Gymnasialklassen liegt, und der Klasse mit den durchschnittlich schwächsten Rechtschreibleistungen (die mit 289,5 Graphemtreffer einen niedrigeren Mittelwert aufweist als die leistungsschwächste HR-Klasse der Stichprobe) liegen im Durchschnitt beachtliche 32,1 Graphemtreffer. Ebenso sind in der Gesamtschule die Klassen mit der größten Binnenstreuung innerhalb der Klassen zu finden. Auch zwischen den siebten Gesamtschulklassen zeigen sich hohe Unterschiede hinsichtlich der Durchschnittsleistung (maximal 329,3 Graphemtreffer, minimal 305,5 Graphemtreffer) und der Klassenbinnenstreuung²⁷. Im neunten Schuljahr werden einzelne Gesamtschulklassen in der durchschnittlichen Rechtschreibleistung von Hauptschulklassen übertroffen, während andere Klassen bzw. Kurse ein sehr hohes Durchschnittsniveau bei gleichzeitig geringer Binnenstreuung aufweisen.

Zusammengefaßt erbringt der Vergleich zwischen den verschiedenen Schulformen folgende Ergebnisse:

- Die Verteilung der Schüler/innen mit unterschiedlich guten Rechtschreibleistungen in den einzelnen Schulformen ergibt sich weitgehend bereits bei der Schulformwahl nach der vierten Klasse, für die die Rechtschreibleistung offenbar einen zentralen Stellenwert hat.
- Im gegliederten Schulsystem setzt sich die selektive Funktion der Rechtschreibleistungen weiter fort: Schüler/innen mit schwacher Rechtschreibleistung verlassen das Gymnasium, in der Hauptschule sammelt sich ein wachsender Anteil rechtschreibschwacher Schüler/innen, während in die Realschule verhältnismäßig wenige Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen eintreten.
- Relative Veränderungen in der Rechtschreibleistung in den verschiedenen Schulformen sind demnach vor allem eine Folge von Selektion und sprechen nicht für eine schulformspezifische Förderwirkung. Dies zeigt sich auch darin, daß sich in der Gesamtschule, in der die Schüler/innen in der Regel ohne Selektion verbleiben, zwischen den Schuljahren kaum Veränderungen hinsichtlich der Anteile von Schüler/innen mit guten, mittleren und schwachen Rechtschreibleistungen ergeben.
- Gleichzeitig unterstreicht das Ergebnis den unvermindert hohen Stellenwert, den die Rechtschreibleistung (bzw. das schriftsprachliche Leistungsvermögen allgemein) für den Schulerfolg nach der Grundschule hat.

²⁷ Der Vergleich zwischen den verschiedenen Gesamtschulklassen wird ab dem 7. Schuljahr dadurch eingeschränkt, daß an der Erhebung teilweise nicht ganze Klassen, sondern nach der Deutschleistung differenzierte Leistungskurse teilnahmen, so daß die "Klassen" mit den besten Leistungen in Gesamtschulen in Wirklichkeit Gruppen mit eher leistungsstarken Schüler/innen sind.

2. Merkmale schriftsprachlichen Unterrichts

Im folgenden werden Ergebnisse der Befragung der Hamburger Viertklassenlehrer/innen dargestellt. Alle Lehrer/innen, deren Klassen an der Voruntersuchung teilnahmen, wurden gebeten, einen Fragebogen zu beantworten, der Fragen zu Zielen und Merkmalen ihres schriftsprachlichen Unterrichts und des Förderunterrichts, Fragen zu Hintergründen guter bzw. schwacher schriftsprachlicher Leistungen sowie Fragen zur Fortbildung enthielt (siehe Anhang A 2.3). Die Fragen betreffen bei weitem nicht alle relevanten Aspekte des schriftsprachlichen Unterrichts. Da die Befragung zu einem für die Lehrer/innen ungünstigen Zeitpunkt durchgeführt wurde (Schuljahresende und Abschlußarbeiten der Grundschule), mußte der Umfang des Fragebogens stark begrenzt werden, um einen möglichst hohen Rücklauf zu sichern. Von den 190 Lehrer/innen, deren Klassen an der Voruntersuchung teilnahmen, beantworteten 182 den Fragebogen, die Beantwortungsquote beträgt damit 95,8 Prozent. Bezogen auf alle 235 Hamburger vierten Klassen beträgt der Anteil der Klassen, auf die sich die folgenden Ergebnisse beziehen, 77,4 Prozent.²⁸

2.1 Ziele und Praxis des Leseunterrichts

Einige Angaben zum Leseunterricht konnten mit denen einer bundesweiten Befragung von 150 Drittklassenlehrer/innen im Rahmen der IEA-Lesestudie (Lehmann u.a. 1993) verglichen werden, deren Ergebnisse uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden.

- Ziele des Leseunterrichts

Bei der Frage zu Zielen des Leseunterrichts, die aus dem Fragebogen der IEA-Lesestudie übernommen und geringfügig modifiziert wurde, sollten die Lehrer/innen zwölf vorgegebene Ziele nach dem Stellenwert einschätzen, die sie ihnen beimessen. Dabei sollten die jeweils fünf wichtigsten Ziele ausgewählt und in eine Rangfolge gebracht werden.

Tabelle 2.1.1 zeigt die Häufigkeit, mit der die einzelnen Ziele von den Lehrer/innen hinsichtlich ihres Stellenwertes beurteilt werden, sowie die sich daraus ergebende mittlere Punktzahl als

²⁸ Da in den Fragebögen häufiger Angaben zu einzelnen Fragen fehlten, reduziert sich dieser Anteil bei den betreffenden Fragen. Im folgenden wird deshalb stets die Zahl der Lehrer/innen genannt, die die jeweilige Frage beantworteten.

"Wichtigkeitsindex". Danach bildet das "Entwickeln bleibenden Interesses am Lesen" das mit Abstand am häufigsten und meist vorrangig genannte Ziel des Leseunterrichts, gefolgt von "Spaß am Lesen vermitteln", dann mit weiterem Abstand die "Fähigkeit, eigenständig zu lernen" und die "Verbesserung des Leseverständnisses". Die weiteren Ziele folgen erst mit großem Abstand und sind demnach für die meisten Lehrer/innen eher untergeordnet.

Tabelle 2.2.1: Stellenwert verschiedener Ziele des Leseunterrichts in den Einschätzungen Hamburger Viertklassenlehrer/innen (n = 178) und Drittklassenlehrer/innen in der bundesweiten IEA-Lesestudie (n = 150) ²⁹

Das Ziel ist ... (Angaben in Prozent; in Klammern die Ergebnisse der bundesweiten IEA-Studie in dritten Klassen)	am wichtigsten 5 Punkte	am zweitwichtigsten 4 Punkte	am dritt-wichtigsten 3 Punkte	am viert-wichtigsten 2 Punkte	am fünft-wichtigsten 1 Punkt	nicht genannt 0 Punkte	Mittlere Punktzahl
bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	38,8 (37,3)	27,5 (14,0)	10,2 (12,7)	9,0 (7,3)	2,8 (9,3)	11,8 (19,3)	3,55 (3,04)
Spaß am Lesen vermitteln	35,4 (28,0)	16,9 (14,7)	8,4 (8,7)	4,5 (5,3)	10,1 (10,0)	24,7 (33,3)	2,89 (2,45)
Fähigkeit, eigenständig zu lernen	12,9 (11,3)	17,4 (18,7)	15,2 (12,0)	10,1 (14,7)	9,0 (9,3)	35,4 (34,0)	2,09 (2,06)
Leseverständnis verbessern	9,6 (10,0)	13,5 (19,3)	19,7 (8,7)	7,3 (8,0)	6,7 (4,7)	43,3 (49,3)	1,82 (1,74)
Wortschatz erweitern	1,1 (2,0)	7,3 (3,3)	14,1 (6,7)	14,0 (13,3)	12,9 (8,0)	50,6 (66,7)	1,18 (0,78)
geistigen Horizont erweitern	2,2 (2,0)	5,1 (8,7)	5,7 (12,0)	14,6 (14,7)	17,4 (11,3)	55,1 (51,3)	0,95 (1,22)
kritisches Denken fördern	1,1 (2,7)	5,1 (8,7)	7,3 (16,0)	9,0 (14,0)	8,4 (10,7)	69,1 (48,0)	0,74 (1,35)
emotionale Entwicklung fördern	0,6 (0,7)	2,3 (4,7)	9,6 (4,7)	11,8 (10,0)	7,9 (10,7)	68,0 (69,3)	0,72 (0,67)
Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	3,4 (8,0)	2,8 (3,3)	5,6 (6,7)	5,6 (2,7)	13,5 (6,7)	69,1 (72,7)	0,70 (0,85)
Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erlesen	3,4 (1,3)	5,1 (2,0)	6,2 (3,3)	2,8 (0,7)	2,8 (3,3)	79,8 (89,3)	0,64 (0,29)
Lesegeschwindigkeit erhöhen	0,6 (0,7)	2,8 (1,3)	1,7 (3,3)	7,3 (4,7)	4,5 (6,0)	83,1 (84,0)	0,38 (0,34)
Lesespektrum erweitern	0,0 (0,7)	1,7 (2,0)	3,9 (4,0)	3,4 (2,7)	2,8 (4,7)	88,2 (86,0)	0,28 (0,34)

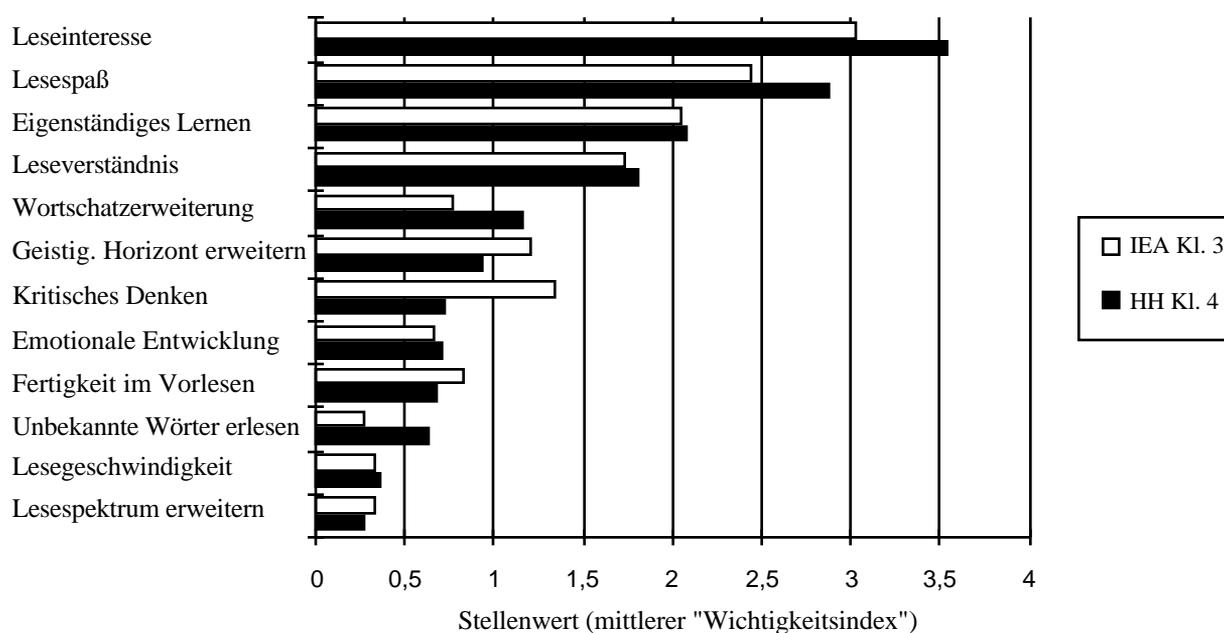
Die Hamburger Viertklassenlehrer/innen unterscheiden sich hinsichtlich der Rangfolge der von ihnen als am wichtigsten eingeschätzten Ziele nicht von den Drittklassenlehrer/innen in der bundesweiten IEA-Lesestudie. Die vier wichtigsten Leseziele werden in beiden Stichproben in gleicher Reihenfolge genannt. Dies belegt auch Abbildung 2.1, in der die einzelnen Ziele des Lese-

²⁹ Die Form der Beantwortung, die wegen der Vergleichsmöglichkeiten aus dem IEA-Fragebogen übernommen wurde, bewirkt, daß sich die Lehrer/innen auf die ihnen am wichtigsten erscheinenden Ziele konzentrieren, während eine Abstufung der weniger wichtigen Ziele unterbleibt. Die Antworten wurden so kodiert, daß das wichtigste Ziel 5 Punkte bekam, das zweitwichtigste Ziel 4 Punkte usw. und das fünftwichtigste Ziel 1 Punkt. Bei den Lehrer/innen, die auf die Frage geantwortet haben, bekamen jene Items, für die keiner der fünf Rangplätze vergeben wurde, 0 Punkte. Aus diesen Punktzahlen wurde für jedes Ziel ein durchschnittlicher Wert berechnet, der den "Wichtigkeitsindex" darstellt.

Es wurde nur sehr selten von der Möglichkeit gebraucht gemacht, weitere Ziele aufzuschreiben, und diese konnten ausnahmslos den vorgegebenen Zielen zugeordnet werden, so daß die folgenden Ergebnisse alle Angaben der Lehrer/innen zu dieser Frage einschließen.

unterrichts nach der Höhe ihres durchschnittlichen Stellenwerts gezeigt werden. Die Hamburger Viertklassenlehrer/innen weisen den Zielen "Leseinteresse" und "Lesespaß" im Durchschnitt einen noch höheren Stellenwert zu als die Drittklassenlehrer/innen der Bundesstichprobe. Dies mag auch mit dem in der vierten Klasse erreichten höheren Lesevermögen der Kinder zusammenhängen, so daß eher "technische Aspekte" des Lesenlernens (wie Fertigkeit im Vorlesen) weniger bedeutsam erscheinen. Häufiger wird von den Hamburger Lehrer/innen auch das Ziel "Wortschatzerweiterung" genannt, daß von den Drittklassenlehrer/innen erst hinter den Zielen "Förderung kritischen Denkens" und "Erweiterung des geistigen Horizontes" eingestuft wird. Hinsichtlich der Bewertung des Ziels "Kritisches Denken fördern" ergeben sich die größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Abbildung 2.1: Stellenwert verschiedener Ziele des Leseunterrichts in der Einschätzung Hamburger Lehrer/innen (Klasse 4) und Lehrer/innen einer bundesweiten Stichprobe (Klasse 3)



Ein Versuch, die verschiedenen Ziele zu bündeln, wird dadurch erschwert, daß die meisten Ziele überwiegend "Nullwerte" haben, weil sie unter den fünf wichtigsten Zielen, auf die sich die Lehrer/innen beschränken sollten, nicht auftauchen (siehe Tabelle 2.1.1). Dadurch fallen die Korrelationen zwischen den verschiedenen Zielen geringer aus, als wenn jeweils zu allen Zielen gesonderte Einschätzungen erhoben worden wären.³⁰

³⁰ Durch die erzwungene Rangbildung ist die Aussagekraft der Korrelationen ohnehin eingeschränkt, da die Beurteilung der Bedeutung der einzelnen Ziele nicht unabhängig voneinander ist. Die einzelnen Korrelationswerte sind im Anhang, Tabelle A 1.2, wiedergegeben.

Wenn man die vier meistgenannten Ziele, die von mindestens der Hälfte der Lehrer/innen unter den fünf wichtigsten Zielen aufgenommen werden und damit genügend hohe Zahlen von Nennungen aufweisen, miteinander korreliert, ergibt sich zwischen dem Ziel "Leseinteresse" und dem Ziel "Lesespaß" ein negativer Korrelationskoeffizient. Das bedeutet, daß Lehrer/innen, die die "Förderung bleibenden Leseinteresses" für besonders wichtig halten, das Ziel "Spaß am Lesen vermitteln" eher als weniger bedeutsam einschätzen und umgekehrt. Negative Korrelationen ergeben sich auch zwischen den Zielen "Leseverständnis verbessern" und "Eigenständiges Lernen" sowie "Lesespaß". Demnach schätzen Lehrer/innen, die mit ihrem Unterricht besonders das "Leseverständnis verbessern" helfen wollen, den Stellenwert des Ziels "Förderung eigenständigen Lernens" eher gering ein, und Lehrer/innen, die vor allem "Spaß am Lesen" vermitteln will, halten das Ziel "Leseverständnis verbessern" eher für weniger wichtig. Nach der Einschätzung der meisten Lehrer/innen stehen die vier meistgenannten Ziele also *teilweise in einem Gegensatz* zueinander.

- Fibel: ja oder nein bzw. welche?

Von den 178 Lehrer/innen, die die entsprechende Frage beantworteten, gaben 80,9 Prozent an, daß im Anfangsunterricht der Klasse eine Fibel verwendet worden sei. In 19,1 Prozent der Klassen wurde keine Fibel eingesetzt.³¹

In mehr als dreiviertel der Klassen, die mit einer Fibel unterrichtet wurden, wurde die "Bunte Fibel" eingesetzt (siehe Tabelle 2.1.2). Dieser hohe Anteil einer einzigen Fibel, der fast schon eine gewisse "Monokultur" kennzeichnet, wird vermutlich dadurch gefördert, daß den Anwendern dieser Fibel am Institut für Lehrerfortbildung eine lehrgangsbezogene Begleitung durch den Autor des Lehrwerkes angeboten wird.

³¹ Zum Vergleich von Klassen, in denen im Anfangsunterricht eine Fibel eingesetzt bzw. nicht eingesetzt wurde, siehe Abschnitt 4.

Tabelle 2.1.2: Leselehrgänge im Anfangsunterricht

Fibel	Häufigkeit in Prozent
Bunte Fibel	61,3
Die Fibel	9,0
Hallo Kinder	2,3
CVK	2,3
andere Fibeln	2,3
Angabe der Fibel fehlt	3,7
keine Fibel verwendet	19,1

- Dauer des Lesens im Unterricht

Die Beantwortung der Frage, wie lange die Schüler/innen in der vierten Klasse täglich im Unterricht durchschnittlich lesen (stilles Lesen und Vorlesen), fiel etlichen Lehrer/innen schwer, die dann mit "sehr unterschiedlich" oder "Kann ich nicht einschätzen" antworteten.

Im Mittel werden 17,5 Minuten Lesezeit angegeben. Tabelle 2.1.3 zeigt die große Spannweite der Angaben, die von 3 Minuten bis 90 Minuten reicht (hier wurden vermutlich von den Lehrer/innen unterschiedliche Maßstäbe verwendet).

Tabelle 2.1.3: Tägliche Lesezeit im Unterricht³²

Lesezeit (Minuten täglich)	Zahl der Klassen (in Prozent)
bis 5	5,8
6 bis 10	25,6
11 bis 15	30,8
16 bis 20	17,9
21 bis 25	5,1
26 bis 30	7,7
31 bis 35	1,3
36 bis 40	2,6
41 bis 45	2,6
über 45	0,6
Mittelwert	17,46
Standardabweichung	10,73
Anzahl	156

³² Bei Angabe einer Spannweite (z.B. "ca. 10 bis 15 Minuten"), wurde der mittlere Wert berechnet.

- Projekte zur Förderung des Lesens

Bei der Frage, welche besonderen Vorhaben zur Förderung des Lesens im laufenden Schuljahr durchgeführt wurden, waren mehrere Antwortkategorien vorgegeben. Diese Kategorien (in Tabelle 2.1.4 mit * gekennzeichnet) wurden von den Lehrer/innen durch eine Vielzahl von Vorhaben ergänzt, die dann zu weiteren Kategorien (***) zusammengefaßt wurden. Die tatsächliche Häufigkeit der diesen Kategorien zugeordneten Vorhaben ist vermutlich höher, da nicht alle Lehrer/innen die vorgegebenen Antworten ergänzten.

Die meisten Lehrer/innen geben unter den Vorhaben zur Förderung des Lesens eine "eigene Klassenbücherei" an (73 Prozent). Ebenfalls sehr häufig wird angegeben, daß in der Klasse regelmäßig ein Buch vorgelesen wird (71 Prozent). Angaben zu weiteren Vorhaben folgen mit großem Abstand: Einen Büchertausch gibt es in jeder dritten Klasse. Von einem Viertel der befragten Lehrer/innen wird ergänzend auf die Praxis hingewiesen, gezielt Leseaufträge in der Klasse zu vergeben. Dazu gehören die Vorstellung von Lieblingsbüchern der Kinder und Berichte über selbstgewählte Lektüren, z.B. über Themen im Sachunterricht. 17 Prozent der Lehrer/innen geben an, ihre Klasse gezielt zur Benutzung von Büchereien hinzuführen. Von 12 Prozent der Lehrer/innen wird als besonderes Vorhaben das regelmäßige Lesen von Klassenlektüre genannt. Der Anteil solcher Vorhaben dürfte faktisch erheblich höher sein, denn diese Kategorie war im Fragebogen nicht vorgegeben, da angenommen wurde, daß das regelmäßige Lesen einer Klassenlektüre eher zu den "Selbstverständlichkeiten" des Leseunterrichts gehört. Knapp 9 Prozent der Klassen nehmen nach den Angaben der Lehrer/innen an einem Vorlesewettbewerb teil. Wie die erläuternden Hinweise der Lehrer/innen mit diesbezüglichen Erfahrungen belegen, können solche Wettbewerbe den Leseeifer der Kinder besonders stimulieren. Die Teilnahme an Autorenlesungen, die den Kinder einen direkten Kontakt zu den Autoren jener Bücher ermöglichen, die sie lesen, und ihnen authentische Eindrücke aus der Welt der Kinderliteratur vermitteln können, wird nur von wenigen Lehrer/innen (4 Prozent) genannt. Weitere Angaben betreffen Aktivitäten wie regelmäßige Lesezeiten in der Klasse, die erfahrungsgemäß in vielen Klassen durchgeführt werden und deren faktischer Anteil daher deutlich höher sein dürfte als angegeben. Von fast allen Lehrer/innen (98 Prozent) wird mindestens eines der angeführten Vorhaben angegeben.

Zählt man die von den Lehrer/innen angegebenen Projekte nach den in Tabelle 2.1.4 angegebenen Kategorien zusammen, so ergibt sich durchschnittlich eine Summe von 2,6 verschiedenartigen Projekten, die Maximalzahl beträgt 7 Projekte in verschiedenen Kategorien. Zwischen der Anzahl verschiedenartiger Leseprojekte und der mittleren Rechtschreibleistung der Klasse besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang, d.h., in Klassen mit höherer Durchschnittsleistung wurden mehr verschiedenartige Leseprojekte durchgeführt. In diesem Zusammenhang drückt sich ein Prozeß wechselseitiger Verstärkung aus: Mit wachsender schriftsprachlicher Leistungsfähigkeit, für die die Rechtschreibleistung ein Indikator ist, können mit weniger Mühe

Leseprojekte durchgeführt werden, und diese tragen wiederum durch Übungs- und Motivationaleffekte zur Verbesserung der schriftsprachlichen Leistungen bei.

Tabelle 2.1.4: Besondere Vorhaben zur Förderung des Lesens in der Klasse

	Häufigkeit in Prozent (inkl. Mehrfachnennungen)
* eigene Klassenbücherei	73,3
* regelmäßiges Vorlesen eines Buches in der Klasse	71,1
* Büchertausch in der Klasse	33,9
** Leseaufträge (Vorstellung eines Buches, Referate über Lektüre, z.B. zu sachunterrichtlichen Themen, usw.)	25,0
** Förderung des Besuchs von Büchereien (Öffentliche Bücherhalle, Bücherbus, Schulbücherei, Schülerbücherei)	17,2
** regelmäßige Klassenlektüre (teilweise mit besonderen Aufträgen)	12,2
* Teilnahme an einem Vorlesewettbewerb	8,9
** regelmäßige Lesezeiten in der Klasse (Leseklub, Lesestunde, Lesecke usw.)	8,3
** Autorenlesungen	3,9
** andere Projekte (z.B. Vorlesen eigener Texte)	7,2
* keine besonderen Projekte zur Leseförderung durchgeführt	1,7

* im Fragebogen vorgegeben

** unter "anderen Vorhaben" von den Lehrer/innen ergänzt

2.2 Schreib- und Rechtschreibunterricht

- Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts

Bei der Frage zu Zielen des Schreib- und Rechtschreibunterrichts wurden die Antwortkategorien soweit wie möglich den von der IEA-Lesestudie übernommenen Fragen zu Zielen des Lesunterrichts angeglichen, um die Ergebnisse zu beiden Fragen aufeinander beziehen zu können. Infolgedessen wurden auch Zielformulierungen aufgenommen, die für den (Recht-) Schreibunterricht eher nebensächlich sind (z.B. "Erweiterung des geistigen Horizonts"). Auch wurde die Beantwortung analog zur Frage nach den Zielen des Lesunterrichts auf die Rang-

ordnung der fünf wichtigsten Ziele beschränkt. Die Auswertung erfolgte auf dieselbe Weise. Tabelle 2.2.1 zeigt die Ergebnisse.

Die "Sicherheit in einem Grundwortschatz" wird am häufigsten als wichtigstes Ziel genannt (36,5 Prozent der Lehrer/innen). Als zweites folgt das Ziel "Spaß am Schreiben vermitteln", danach das Ziel "bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln". Mit einigem Abstand folgen an vierter bzw. fünfter Stelle fast gleichauf die Ziele "Fähigkeiten zum Textschreiben erweitern" und die Förderung der "Fähigkeit, nichtgeübte Wörter zu schreiben". Diese fünf Ziele werden jeweils von mehr als der Hälfte der Lehrer/innen unter den fünf wichtigsten Zielen genannt. Die Ziele "Nachdenken über Sprache anregen" und "Fähigkeit zum eigenständigen Lernen" sowie "Wortschatz erweitern" werden ebenfalls noch mit einer nennenswerten Häufigkeit aufgeführt, während die übrigen Ziele nur selten genannt werden.

Tabelle 2.2.1: Stellenwert verschiedener Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts in den Einschätzungen Hamburger Viertklassenlehrer/innen (n = 178)

Das Ziel ist ... (Angaben in Prozent)	am wichtigsten 5 Punkte	am zweitwichtigsten 4 Punkte	am dritt-wichtigsten 3 Punkte	am viert-wichtigsten 2 Punkte	am fünft-wichtigsten 1 Punkt	nicht genannt 0 Punkte	Mittlere Punktzahl
Sicherheit in einem Grundwortschatz	36,5	17,4	10,7	3,4	5,6	26,4	2,97
Spaß am Schreiben vermitteln	27,0	10,7	12,9	10,1	10,1	29,2	2,47
bleibendes Interesse am Schreiben	19,7	16,9	9,6	6,7	10,1	37,1	2,18
Fähigkeiten zum Textschreiben erweitern	3,9	14,0	17,4	18,0	11,2	35,4	1,75
Fähigkeit, nichtgeübte Wörter zu schreiben	3,4	22,5	10,7	12,9	10,7	39,9	1,75
Nachdenken über Sprache anregen	4,5	5,1	10,1	14,6	14,6	51,1	1,17
Fähigkeit, eigenständig zu lernen	6,2	5,1	9,6	7,9	9,0	62,4	1,05
Wortschatz erweitern	2,8	6,7	10,1	11,2	9,6	59,6	1,03
Schreibgeschwindigkeit erhöhen	1,1	2,8	2,8	6,7	3,4	83,1	0,42
emotionale Entwicklung fördern	0,0	1,1	4,5	3,4	5,1	86,0	0,30
kritisches Denken fördern	0,6	1,1	3,4	3,4	4,5	87,1	0,29
geistigen Horizont erweitern	0,6	0,6	2,8	4,5	1,7	89,9	0,24

Bezieht man die fünf meistgenannten Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts aufeinander, so ergibt sich auch hier – wie bei der Auswertung der Ziele des Leseunterrichts – zwischen verschiedenen Zielen eine negative Korrelation³³, d.h., daß diese als gegensätzlich eingeschätzt werden. So ergibt sich die Tendenz, daß Lehrer/innen, die die Ziele "Sicherheit eines Grundwortschatzes" und "Nichtgeübte Wörter schreiben können" als besonders wichtig ansehen, den Zielen "bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln" und "Spaß am Schreiben vermitteln"

³³ Die einzelnen Korrelationswerte sind im Anhang, Tabelle A 1.3, wiedergegeben.

eher weniger Gewicht beimessen, und umgekehrt. Dagegen ergibt sich zwischen den Zielen "bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln" und "Spaß am Schreiben vermitteln" – im Unterschied zu den analog formulierten Lesezielen – keine negative Korrelation.

Vergleich der Ziele des (Recht-) Schreib- und des Leseunterrichts:

Korreliert man die Ziele des Lese- und die Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts miteinander, so zeigen sich zwischen allen gleichlautenden Zielen positive Korrelationen³⁴, d.h., jemand, der ein grundlegendes Ziel (z.B. "Spaß haben") im Leseunterricht als wichtig ansieht, sieht dieses Ziel im allgemeinen auch im (Recht-) Schreibunterricht als wichtig an. Zwischen keinem der gleichlautenden Ziele des Lese- und des (Recht-) Schreibunterrichts ergeben sich gegenläufige Einschätzungen des jeweiligen Stellenwerts.

Darüber hinaus ergibt der Vergleich folgende Ergebnisse:

- * Die beiden Ziele, die sowohl für den (Recht-) Schreib- als auch für den Leseunterricht am häufigsten genannt werden, sind "bleibendes Interesse ausbilden" und "Spaß am Lesen/Schreiben fördern". Damit sehen die meisten Lehrer/innen als wichtigstes Anliegen ihres Unterrichts die *Förderung einer positiven emotionalen Beziehung und einer hohen Motivation* der Kinder zum Lesen und Schreiben an.
- * An zweiter Stelle werden spezifisch schriftsprachliche und im weiteren sprachliche Ziele genannt, die eher die *Förderung des Lesens und des (Recht-) Schreibens als Fertigkeit* betreffen. Beim Schreibunterricht ist dies an vorderster Stelle "Sicherung eines Grundwortschatzes" (für das es beim Lesen kein Pendant gibt), dann folgen "Textkompetenz" und "nicht-geübte Wörter schreiben"; beim Lesen sind dies vor allem die Ziele "Verbesserung des Leseverständnisses" und "Wortschatzerweiterung".
- * Die *Förderung allgemeiner kognitiver und affektiver Ziele* (wie "Förderung selbständigen Lernens", "emotionale Entwicklung fördern") wird im Leseunterricht als wichtiger angesehen als im (Recht-) Schreibunterricht.
- * Zwischen Zielen, die eher die emotionale und motivationale Beziehungen zum Lerngegenstand betonen, und solchen Zielen, die eher die Fertigkeit des Lesens und (Recht-) Schreibens betreffen, ergeben sich negative Korrelationen. Dies belegt, daß viele Lehrer/innen beide Zielkomplexe in einem Gegensatz zueinander sehen, d.h., ein Teil der Lehrer/innen schätzt vor allem emotionale und motivationale Ziele hoch ein und hält Fertigkeitenziele eher für weniger wichtig, und bei einem anderen Teil der Lehrer/innen ist dies umgekehrt.

Dieser Befund, daß sich in den Einschätzungen vieler Lehrer/innen ein gewisser Zielkonflikt zwischen Fertigkeitenzielen und emotional-motivationalen Zielen ausdrückt, läßt sich am Beispiel

³⁴ Siehe Anhang, Tabelle A 1.4.

der beiden meistgenannten Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts ("Sicherheit in einem Grundwortschatz" und "Spaß am Schreiben vermitteln") belegen.

Tabelle 2.2.2 zeigt die jeweiligen Anteile unter den Lehrer/innen, die eines der beiden Ziele bzw. beide Ziele für besonders wichtig oder eher weniger wichtig halten.³⁵

Von den 50 Lehrer/innen dieser Teilstichprobe, die das Ziel "Spaß am Schreiben vermitteln" für besonders wichtig halten, weisen 19 dem Ziel "Sicherheit in einem Grundwortschatz" ebenfalls einen hohen Stellenwert zu, während 31 von ihnen dieses Ziel eher wenig wichtig finden. Auf der anderen Seite schätzen von den 70 Lehrer/innen der Teilstichprobe, die das Ziel "Sicherheit in einem Grundwortschatz" für besonders wichtig halten, 51 das Ziel "Spaß am Schreiben vermitteln" für eher wenig wichtig. Die beiden Gruppen, die den Stellenwert jeweils nur eines der beiden Ziele für besonders hoch und gleichzeitig den Stellenwert des anderen Zieles für niedrig halten, umfassen zusammen 71,3 der Teilstichprobe. Dagegen schätzen lediglich 16,5 Prozent der Lehrer/innen beide Ziele gleichermaßen als besonders wichtig ein. 12,2 Prozent der Lehrer/innen schätzen den Stellenwert beider Ziele als gering ein.

Tabelle 2.2.2: Stellenwert der beiden meistgenannten Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts in der Einschätzung verschiedener Gruppen von Lehrer/innen

		Stellenwert des Ziels "Sicherheit in einem Grundwortschatz"		Summe
		<u>hoch</u> (als wichtigstes oder zweitwichtigstes Ziel genannt)	<u>niedrig</u> (nicht oder höchstens als fünftwichtigstes Ziel genannt)	
Stellenwert des Ziels	<u>hoch</u> (als wichtigstes oder zweitwichtigstes Ziel genannt)	19 (16,5 %)	31 (27,0 %)	50 (43,5 %)
	<u>niedrig</u> (nicht oder höchstens als fünftwichtigstes Ziel genannt)	51 (44,3 %)	14 (12,2 %)	65 (56,5 %)
Summe		70 (60,9 %)	45 (39,1 %)	115 (100 %)

Ähnliche Trends ergeben sich auch bei anderen Antwortkategorien der Ziele für den Lese- und (Recht-) Schreibunterricht. Damit läßt sich als allgemeiner Trend belegen, daß die Mehrzahl der Lehrer/innen "emotional-motivationale" Ziele und "handwerkliche" Ziele des schriftsprachlichen

³⁵ Um die Darstellung möglichst prägnant zu gestalten, werden in die Tabelle nur die Angaben jener 115 Lehrer/innen aufgenommen, die mindestens eines der beiden Ziele als wichtigstes oder zweitwichtigstes Ziel nennen bzw. eines der beiden Ziele gar nicht oder allenfalls als fünftwichtigstes Ziel angeben, also den Stellenwert dieser beiden Ziele entweder als "hoch" oder als "niedrig" einschätzen. Die Einschätzungen der weiteren 63 Lehrer/innen, die mindestens eines der beiden Ziele den mittleren Kategorien (dritt- bzw. viertwichtigstes Ziel) zuordnen, bleiben hier außer Betracht. (Die Proportionen zwischen den vier Feldern der Tabelle ändern sich allerdings kaum, wenn man auch die mittleren Kategorien einbezieht.)

Unterrichts in ihrem Stellenwert eher als gegensätzlich ansehen, während die Gruppe von Lehrer/-innen, die beide Zielkomplexe gleichermaßen als wichtig ansehen, eine Minderheit darstellt.

- Einsatz von Rechtschreiblehrgängen

In 77,4 Prozent der Klassen wird nach Angaben der Lehrer/innen ein bestimmter Rechtschreiblehrgang eingesetzt, in 22,6 Prozent der Klassen wird kein Rechtschreiblehrgang verwendet. Der Einsatz eines Rechtschreiblehrgangs steht in keinem linearen Zusammenhang mit dem Einsatz einer Fibel im Anfangsunterricht, wie die diesbezüglichen Angaben der 172 Lehrer/innen zeigen, die beide Fragen beantworteten: Von 139 Lehrer/innen, die im Anfangsunterricht eine Fibel einsetzten, verwendeten 31 (d.h. 22 Prozent) keinen Rechtschreiblehrgang. Umgekehrt verwendeten von den 33 Lehrer/innen, die keine Fibel einsetzten, 26 (d.h. 79 Prozent) später einen Rechtschreiblehrgang. 108 von den 172 Lehrer/innen (d.h. 63 Prozent) setzten sowohl Fibel als auch Rechtschreiblehrgang ein, und nur 7 Lehrer/innen (4 Prozent) verwendeten weder Fibel noch Rechtschreiblehrgang.

Wie Tabelle 2.2.3 belegt, ist die Vielfalt der verwendeten Rechtschreiblehrgänge größer als diejenige bei den Fibeln. In mehreren Klassen wurde im Laufe der Grundschulzeit mehr als ein Lehrgang verwendet. Daher enthält die folgende Tabelle auch Mehrfachnennungen.

Tabelle 2.2.3: Verwendete Rechtschreiblehrgänge

Lehrgang (Verlag)	Häufigkeit in Prozent (inkl. Mehrfachnennungen)
Schroedel	42,8
vpm	16,1
CVK	11,7
Bunte Fibel (Schreibteil)	5,6
Westermann	7,2
Diesterweg	5,0
Klett	1,8
eigener Lehrgang	2,2
andere Lehrgänge	3,3
Angabe des Lehrgangs fehlt	1,3
keinen Rechtschreiblehrgang verwendet	22,6

- Rechtschreibgrundwortschatz

Die Frage, ob in ihrer Klasse im Laufe der Grundschulzeit ein bestimmter Rechtschreibgrundwortschatz geübt worden sei, war einige Lehrer/innen nicht eindeutig zu beantworten. Etliche Antworten lauteten "Weiß ich nicht". Daher wurde die Frage, wie viele Wörter der in der Klasse geübte Rechtschreibgrundwortschatz umfasse, nicht ausgewertet.

Von den 173 Lehrer/innen, die diese Frage beantworteten, gaben 62,4 Prozent an, daß sie einen bestimmten Grundwortschatz beim Rechtschreibunterricht zugrunde gelegt hätten (wobei viele Lehrer/innen dabei auf den Wortschatz des verwendeten Rechtschreiblehrgangs verwiesen), 37,6 Prozent verneinten diese Frage.

Der Sicherung eines Grundwortschatzes beim Rechtschreiblernen wird in neueren Untersuchungen eine steigende Bedeutung beigemessen (vgl. Brügelmann et al. 1993), und die Mehrheit der Lehrer/innen gab die Sicherung eines Grundwortschatzes als wichtigstes Ziel des (Recht-) Schreibunterrichts an (s.o.). Dabei geht es nicht um die Frage, *welcher* - wie auch immer bestimmte - Grundwortschatz ausgewählt wird, sondern darum, daß die Lehrer/innen 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.

- Einsatz von Diktaten

Diktate werden von den Lehrer/innen sehr gegensätzlich eingeschätzt. Während die einen Diktate möglichst vollständig aus dem schriftsprachlichen Unterricht verbannt sehen möchten, sehen andere in ihnen ein wichtiges Mittel für regelmäßiges Üben und für die Leistungskontrolle.

Entsprechend unterschiedlich ist der Einsatz von Diktaten in der Unterrichtspraxis, wie die Zahlen der Tabelle 2.2.4 zeigen. In einzelnen Klassen werden überhaupt keine geübten bzw. ungeübten Diktate geschrieben, in anderen Klassen mehrere Kurzdiktate in der Woche. Auch wenn man berücksichtigt, daß es zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Klassen und der Länge sowie Häufigkeit der Diktate eine lineare Beziehung gibt, so überrascht doch die enorme Bandbreite, die von 6 bis über 100 Diktaten im Schuljahr geschriebenen Diktaten reicht. Die Länge der Diktate variiert in verschiedenen Klassen zwischen 15 und 150 Wörtern. Bei den Angaben zur Länge der Diktate sind die fehlenden Angaben höher, hier wurden häufiger Bemerkungen wie "schwankt sehr" gemacht.

Tabelle 2.2.4: Anzahl und Länge geübter und ungeübter Diktate

	geübte Diktate		ungeübte Diktate		Diktate insgesamt	
	Anzahl	Länge	Anzahl	Länge	Anzahl	Länge
Mittelwert	10,5	84,4	6,3	75,0	16,7	79,9
Minimum	0	15	0	20	6	15
Maximum	100	140	80	150	108	150
Anzahl	170	162	170	157	161	153

- Beachtung der Rechtschreibung in anderen Fächern

In fast allen Fächern wird auch gelesen und geschrieben, und somit gibt es in (fast) allen Unterrichtsstunden Gelegenheiten, zur Sicherung der Rechtschreibung beizutragen und/oder die Einstellung zum lese(r)freundlichen Schreiben zu fördern.

177 Lehrer/innen beantworteten die Frage, ob auch in anderen Fächern außerhalb des Deutschunterrichts ein besonderer Wert auf die Rechtschreibung gelegt werde. 50,8 Prozent der Lehrer/innen geben an, daß "in allen Fächern", in denen geschrieben wird, ein besonderer Wert auf die Rechtschreibung gelegt werde. In weiteren 32,8 Prozent der Klassen wird "in einigen Fächern" Wert auf die Rechtschreibung gelegt. Dagegen wird in 16,4 Prozent der Klassen außerhalb des Deutschunterrichts kein Wert auf die Rechtschreibung gelegt.

Wenn in jeder siebten Hamburger Grundschulklasse die Rechtschreibung außerhalb des Deutschunterrichts ohne Beachtung bleibt, so mag es dafür nachvollziehbare Gründe geben (z.B., weil die Kinder viele Fehler machen und sie nicht frustriert werden sollen, oder weil keine Zeit dafür bleibt usw.). Aber es muß auch gefragt werden, ob dort nicht systematisch Chancen ungenutzt bleiben, Kinder in ihrem Bemühen um richtige Schreibung zu unterstützen und ihre Anstrengungen durch Forderungen und Förderungen zu würdigen.

Kodiert man die Antworten auf die Frage nach dem Wert der Rechtschreibung in anderen Fächern nach Punkten³⁶ und korreliert sie mit der mittleren Klassenleistung im Rechtschreiben, so zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang: Klassen, in denen in allen Fächern Wert auf die Rechtschreibung gelegt wird, weisen höhere Durchschnittsleistungen auf als Klassen, in denen in anderen Fächern nur teilweise oder überhaupt kein Wert auf die Rechtschreibung gelegt wird. Auch hier ist der Zusammenhang vermutlich zirkulär: Es wird ein höherer Wert auf die

³⁶ Die Antwort "in allen Fächern" bekommt dabei 2 Punkte, die Antwort "in einigen Fächern" 1 Punkt, und die Antwort "nein" 0 Punkte, so daß sich eine Rangordnung der Antwortalternativen ergibt.

Rechtschreibung gelegt, wenn die Leistung ein höheres Niveau erreicht, und die stärkere Beachtung der Rechtschreibung fördert zumindest indirekt das orthographische Können.

- Anteil des Rechtschreibunterrichts am Deutschunterricht

Hinsichtlich des von den Lehrer/innen angegebenen Anteils des Rechtschreibunterrichts am gesamten Deutschunterricht ergibt sich eine große Bandbreite, wie Tabelle 2.2.5 zeigt. Im Mittel nimmt der Rechtschreibunterricht gut 40 Prozent der Unterrichtszeit ein. In knapp jeder zehnten Klassen liegt dieser Anteil unter 20 Prozent, und in etwa jeder fünften Klasse übersteigt der Anteil des Rechtschreibunterrichts die Hälfte der Unterrichtszeit im Deutschunterricht.

Bei diesen Daten ist zu berücksichtigen, daß es sich bei den Angaben der befragten Lehrer/innen um Schätzungen handelt, die sich bei dieser Frage auf ein außerordentlich komplexes Unterrichtsgeschehen über viele Monate beziehen.

Tabelle 2.2.5: Anteil des Rechtschreibunterrichts am Deutschunterricht³⁷

n = 172	Häufigkeit in Prozent
bis 20 Prozent	9,3
bis 30 Prozent	19,2
bis 40 Prozent	26,2
bis 50 Prozent	25,5
bis 60 Prozent	12,8
über 60 Prozent	7,0
Mittelwert	42,3
Minimum	15
Maximum	80

Zwischen dem Anteil des Rechtschreibunterrichts am Deutschunterricht und der mittleren Klassenleistung im Rechtschreiben besteht statistisch eine geringe – umgekehrt proportionale – Beziehung (die Korrelation beträgt $-0,16$). In Klassen mit niedrigerer Durchschnittsleistung ist der Anteil des Rechtschreibunterrichts tendenziell etwas höher als in Klassen mit durchschnittlich besseren Leistungen. Die Vermutung liegt nahe, daß Lehrer/innen auf die niedrigeren Recht-

³⁷ Bei Angaben von Bandbreiten (z.B. "ca. 30 bis 40 Prozent") wurden die Werte gemittelt.

schreibleistungen in ihrer Klasse mit einem höheren Anteil des Rechtschreibunterrichts reagieren.

- Menge des Geschriebenen

Die Menge des im Unterricht Geschriebenen hängt damit zusammen, wie flüssig und geübt die Schüler/innen bereits schreiben können. Umgekehrt bildet jedes geschriebene Wort und jeder geschriebene Satz Gelegenheit zur Anreicherung des orthographischen Wissens und Könnens. Daher ist die Menge des Geschriebenen für den längerfristigen Lernerfolg mitentscheidend. Bekanntlich schreiben einige Kinder außerhalb der Schule so gut wie gar nicht, während andere Kinder auch zu Hause sehr viel schreiben. Letztere nicht zu behindern und gleichzeitig erstere zu vermehrter Schreibpraxis zu führen, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Deutschunterrichts. Unter den vorrangigen Zielen des (Recht-) Schreibunterrichts werden von der Mehrheit der Lehrer/innen entsprechend auch die Ziele "bleibendes Interesse am Schreiben entwickeln" und "Spaß am Schreiben vermitteln" genannt. Einen Gradmesser für die praktische Umsetzung dieser Ziele stellt die Menge des Geschriebenen im Deutschunterricht dar.

Tabelle 2.2.6: Menge des Geschriebenen im Deutschunterricht

DIN A5 Seiten pro Woche	Anteil der Klassen (in Prozent, n = 166)
bis 2 Seiten	3,6
3 bis 4 Seiten	31,9
5 bis 6 Seiten	33,2
7 bis 8 Seiten	12,0
9 bis 10 Seiten	13,9
mehr als 10 Seiten	5,4
Mittelwert	6,0
Minimum	1
Maximum	25

Wie Tabelle 2.2.6 belegt, bestehen hinsichtlich der Menge des Geschriebenen zwischen den einzelnen Klassen große Unterschiede. Im Mittel werden 6 Seiten (DIN A5) pro Woche im Deutschunterricht geschrieben. Die Bandbreite reicht von einer Seite bis 25 Seiten. Auch bei Berücksichtigung der Schwierigkeiten, die es bereitet, Kinder aus schriftfermem Milieu oder/

und mit erheblichen Rechtschreibschwierigkeiten zum Schreiben zu motivieren, erscheint die Menge von 4 oder weniger Seiten, die nach Angaben der Lehrer/innen in einem guten Drittel der Klassen pro Woche geschrieben wird, als relativ wenig.

Zwischen der angegebenen Menge des Geschriebenen und der Zahl der Diktate ergibt sich statistisch kein Zusammenhang. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß sich die Gesamtmenge des Geschriebenen mehr aus den täglichen Aufgaben ergibt, während Diktate nur in bestimmten Abständen geschrieben werden. Dagegen zeigt sich ein leichter Zusammenhang zwischen der Menge des Geschriebenen und der Zahl der Aufsätze (die Höhe der Korrelation beträgt .22). Die Aufgabe, einen eigenen Text zu verfassen, entspricht den routinemäßigen Schreibenanlässen wohl eher als die Aufgabe, vorgegebene Wörter orthographisch richtig aufzuschreiben.

- Zahl der Aufsätze

Auch bei der Zahl der geschriebenen Aufsätze ergibt sich eine große Bandbreite. Im Mittel werden in den Klassen etwa 10 Aufsätze pro Jahr geschrieben, die meisten Lehrer/innen nennen Zahlen zwischen 6 und 10 Aufsätzen.

Tabelle 2.2.7: Zahl der geschriebenen Aufsätze

Zahl der Aufsätze	Anteil der Klassen (in Prozent, n = 179)
bis 5 Aufsätze	7,8
6 bis 10 Aufsätze	71,0
11 bis 15 Aufsätze	9,5
16 bis 20 Aufsätze	7,2
über 20 Aufsätze	4,5
Mittelwert	9,9
Minimum	3
Maximum	46

Zwischen der Zahl der geschriebenen Aufsätze und der Anzahl der Diktate ergibt sich statistisch ebensowenig ein signifikanter Zusammenhang wie zwischen der Zahl der Aufsätze und der mittleren Rechtschreibleistung in der Klasse.

- Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen

Bei der Frage, wie mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen umgegangen wird, waren mehrere Antwortkategorien vorgegeben (in Tabelle 2.2.8 mit * gekennzeichnet). Etliche Lehrer/innen ergänzten diese Liste durch eine Reihe anderer Umgangsformen, die dann zu weiteren Kategorien (**) zusammengefaßt wurden.

Tabelle 2.2.8: Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen

n= 180; einschließlich Mehrfachnennungen	Häufigkeit (in Prozent)
* Die in der Klasse häufig vorkommenden Fehler(arten) wurden anschließend gemeinsam im Unterricht behandelt.	68,3
** Aufsatz nach Korrektur richtig (ab)schreiben (z.T. nur bei vielen Fehlern); erst in Kladde, dann nach Korrektur richtig schreiben	50,6
* Die Schüler/innen mußten die Sätze mit den fehlerhaften Wörtern neu schreiben.	21,1
* Die Schüler/innen mußten die fehlerhaften Wörter einmal richtig schreiben.	16,1
* Die fehlerhaften Wörter wurden mehrfach richtig geschrieben, damit die Schüler/innen sich die richtigen Schreibungen einprägen.	6,7
** andere Bearbeitungsformen (Ableitungen suchen, Nachschlagen im Wörterbuch, fehlerhafte Wörter in individuelles Trainingsprogramm übernehmen, Partnerkontrolle, Schreibkonferenzen)	11,7
* Rechtschreibfehler in Aufsätzen mußten nicht berichtigt werden.	17,8

Am häufigsten werden die in Aufsätzen häufig vorkommenden Fehler(arten) anschließend gemeinsam im Unterricht behandelt (68 Prozent der Klassen). In der Hälfte der Klassen müssen die Kinder den Aufsatz nach einem Korrekturvorgang in orthographisch korrekter Form schreiben. Häufiger wird auch angegeben, daß die Kinder Aufsätze generell zunächst in Kladde schreiben, um ihn anschließend zu verbessern. In etwa jeder fünften Klasse schreiben die Schüler/innen die Sätze mit fehlerhaften Wörtern noch einmal richtig, in 16 Prozent der Klassen müssen die Schüler/innen nur die fehlerhaften Wörter noch einmal richtig schreiben.

Die früher häufig praktizierte Form, fehlerhafte Wörter mehrfach richtig zu schreiben, damit sich ihre Schreibung einprägt, wird nur noch selten (knapp 7 Prozent) durchgeführt. 12 Prozent der Lehrer/innen ergänzten die Liste durch vielfältige andere Fehlerbearbeitungsformen, die auf den individuellen Lernstand der Kinder und die Unterrichtspraxis der Klasse bezogen sind. In 18 Prozent der Klassen mußten Rechtschreibfehler in Aufsätzen nicht berichtigt werden.

Zwischen der Frage, ob Rechtschreibfehler in Aufsätzen berichtigt bzw. beachtet werden, und der durchschnittlichen Rechtschreibleistung in der Klasse ergibt sich statistisch kein signifikanter Zusammenhang. Lehrer/innen, die in Aufsätzen keine korrekte Rechtschreibung verlangen, tun dies also wohl nicht in erster Linie deshalb, um schwächeren Rechtschreiber/innen zusätzliche Frustrationen zu ersparen, sondern die Beachtung der Rechtschreibfehler in Aufsätzen hängt eher mit dem generellen Wert zusammen, welcher der Rechtschreibung beigemessen wird. Dies zeigt die positive Korrelation (.34) mit den Antworten auf die Frage, ob in allen Fächern Wert auf die Rechtschreibung gelegt wird (siehe Tabelle 2.2.9).

Tabelle 2.2.9: Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen und dem Wert, der auf Rechtschreibung gelegt wird

		Wurde in allen Fächern Wert auf die Rechtschreibung gelegt?		
		ja, in allen	ja, in einigen	nein
Müssen RS- Fehler in Auf- sätzen korrigiert werden?	ja	80 (88 %)	46 (78 %)	21 (72 %)
	nein	11 (12 %)	13 (22 %)	8 (28 %)
Summe		91 (100 %)	59 (100 %)	29 (100 %)

Unter den Klassen, in denen in allen Fächern Wert auf die Rechtschreibung gelegt wird, ist der Anteil, in denen Rechtschreibfehler im Aufsatz korrigiert bzw. aufgegriffen werden, höher als in Klassen, in denen nur in anderen Fächern nur teilweise oder gar kein Wert auf die Rechtschreibung gelegt wird. Damit erweist sich die Frage der Bearbeitung von Schülertexten auch in orthographischer Hinsicht zumindest teilweise als eine Frage der Wertigkeit der Rechtschreibung überhaupt.

- Projekte zur Förderung des Schreibens

Bei der Frage, ob es im laufenden Schuljahr besondere Vorhaben zur Förderung des selbständigen Schreibens gab, wurden die vorgegebenen Antwortkategorien (in Tabelle 2.2.10 mit * gekennzeichnet) von den Lehrer/innen durch vielfältige Angaben ergänzt, die zu neuen Kategorien (***) zusammengefaßt wurden.

Am häufigsten werden Vorhaben angegeben, die in irgendeiner Form Projekte in der Klasse be- "schreiben" (31 Prozent), seien es Klassenreisen, Sachunterrichtsthemen oder andere Vorhaben. Die in dieser Kategorie zusammengefaßten Vorhaben werden insgesamt häufiger genannt als die vorgegebenen Kategorien. In jeweils knapp 30 Prozent der Klassen wurden eine eigene Klassenzeitung bzw. Beiträge zur Schülerzeitung hergestellt oder eine Brieffreundschaft gepflegt. Seltener wurden regelmäßige Schreibzeiten und freie Schreibangebote sowie weitere Vorhaben erwähnt. Jede zwanzigste Klasse nahm an einem Aufsatzwettbewerb teil. In etwa jeder fünften Klasse wurde im laufenden Schuljahr kein Projekt zur Förderung des Schreibens durchgeführt.

Tabelle 2.2.10: Besondere Vorhaben zur Förderung des Schreibens

(n= 176; einschließlich Mehrfachnennungen)	Häufigkeit (in Prozent)
** Projekte be"schreiben": Klassenreise, Sachunterrichtsthemen, Mappen anlegen (z.B. "Dinosaurier"), Geburtstagsbücher u.a.	31,1
* Klassenzeitung oder Schülerzeitung	29,4
* Brieffreundschaft (z.B. mit einer anderen Klasse)	29,4
** regelmäßige Schreibzeiten, Angebote zum freien Schreiben (z.B. Geschichtenbuch)	13,9
** andere (z.B. systematisches Aufsatztraining)	6,1
* Teilnahme an einem Aufsatzwettbewerb	5,0
* keine besonderen Vorhaben durchgeführt	20,5

Zählt man die Projekte, die in verschiedene Kategorien fallen, zusammen, so ergibt sich, daß 27,8 Prozent zwei verschiedenartige Projekte durchführen. 5,1 Prozent der Lehrer/innen führen drei verschiedenartige Projekte durch. Unter Einbeziehung der Klassen, in denen überhaupt kein Projekt durchgeführt wurde, ergibt sich ein Durchschnittswert von 1,2 verschiedenartigen Projekten zur Förderung des Schreibens pro Klasse.

Damit liegt die Zahl der durchgeführten Projekte zur Förderung des Schreibens deutlich unter derjenigen der Projekte zur Förderung des Lesens (im Mittel 2,6 verschiedenartige Leseprojekte). Auch der Anteil der Klassen ohne Schreibprojekt ist mit gut 20 Prozent im Vergleich zum Anteil der Klassen ohne besonderes Leseprojekt (lediglich 1,7 Prozent) deutlich höher.

- Welche Rechtschreibregelungen sollten in der Grundschule beherrscht werden?

Bei der Frage, welche Lernziele die Grundschule erreichen soll, herrscht zwar allgemein Konsens darüber, daß alle Kinder Lesen und Schreiben lernen sollen, aber die Einschätzungen, welche Bereiche der Rechtschreibung die Kinder bis zum Ende der Grundschule beherrschen sollten, gehen weit auseinander. Während Grundschullehrer/innen häufig anführen, daß angesichts zunehmender Aufgabenfülle und schwierigerer Lernbedingungen der Kinder nur elementare Kenntnisse der Orthographie im Rahmen der Grundschule vermittelt werden könnten, beklagen Lehrer/innen weiterführender Schulformen häufiger, daß sie noch mit Lehraufgaben im Bereich des Rechtschreibens konfrontiert würden, die ihrer Ansicht nach eigentlich in den Bereich der Grundschule gehörten.

Um Anhaltspunkte für die Erörterung der Frage der anzustrebenden Rechtschreibsicherheit in der Grundschule zu gewinnen, wurden die Lehrer/innen gefragt, wann ihrer Einschätzung nach bestimmte Rechtschreibregelungen weitgehend beherrscht werden sollten. Neben den vorgegebenen Kategorien konnten die Befragten zusätzliche Regelungen angeben, wovon jedoch sehr selten Gebrauch gemacht wurde.³⁸ Ergänzend zu den Angaben der Viertklassenlehrer/innen werden in Tabelle 2.2.11 die mittleren Einschätzungen von Deutschlehrer/innen aus fünften und sechsten Klassen³⁹ dargestellt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu bedenken, daß mit derartigen Regelkategorien nur die Oberflächenstruktur der Orthographie erfaßt wird. Zudem sind die verschiedenen Regelbereiche in sich sehr heterogen. So stellt beispielsweise die Bezeichnung der Doppelkonsonanten in vertrauten Wörtern wie "Ball" oder "Roller" für die meisten Kinder schon bald kein Problem mehr dar, während deren Bezeichnung in Verbformen wie "schafft" komplexes Wissen über Wortstämme und Endungen erfordert. Auch hinsichtlich des orthographischen Strukturwis-

³⁸ Zusätzlich zu den vorgegebenen Regelbereichen wurden genannt: Großschreibung von Nomen und Satzanfängen (6mal), Silbentrennung (3) und Bezeichnung wörtlicher Rede (9).

³⁹ Es handelt sich dabei um die Lehrer/innen jener Klassen, deren Rechtschreibergebnisse im Abschnitt 1.2.2 dargestellt wurden. Die Angaben der Lehrer/innen verschiedener Schulformen wurden entsprechend dem Anteil an der Gesamtschülerschaft (ohne Sonderschulen) gewichtet. Da sich zwischen der fünften und sechsten Klassenstufe kaum Unterschiede zeigten, wurden die Angaben aus beiden Klassenstufen zusammengefaßt.

sens, das für die Beachtung der Auslautverhärtung in Wörtern wie "*Fahrrad*", "*Staubsauger*" oder "*Schiedsrichter*" erforderlich ist, bestehen sehr große Unterschiede (siehe May 1993).

Tabelle 2.2.11: Zeitpunkte, zu denen ausgewählte Rechtschreibregeln nach Einschätzung von Grundschullehrer/innen am Ende der Grundschule und nach Einschätzung von Deutschlehrer/inne in der 5./6 Klasse beherrscht werden sollten⁴⁰

Rechtschreibregelungen sollten beherrscht werden ...	Viertklassenlehrer/innen					Deutschlehrer/innen in Kl. 5/6 (in Proz.)
	bis Ende Kl. 2 (in Proz.)	bis Ende Kl. 3 (in Proz.)	bis Ende Kl. 4 (in Proz.)	später als Kl. 4 (in Proz.)	mittlerer Zeitpunkt (Schulj.)	
Satzschlußpunkt nach einem einfachen Satz	65	23	10	2	2,5	*
sp-/st-Schreibung am Silbenanfang (z.B. <i>Staubsauger</i>)	39	52	9	0	2,7	97
Auslautverhärtung (z.B. <i>Fahrrad</i>)	19	63	18	0	3,0	100
Umlautableitung (z.B. <i>Räuber</i>)	13	60	27	0	3,1	93
bezeichnete Kürze des Vokals (z.B. <i>Spinne</i>)	11	54	35	1	3,3	93
bezeichnete Länge des Vokals (z.B. <i>Bahnhof</i>)	7	48	44	1	3,4	85
Konstantanschreibung von Morphemen und Komposita (z.B. <i>Verkäuferin, Fahrrad</i>)	1	31	63	5	3,7	71
s-/ss-/ß-Schreibung	0	11	80	9	4,0	76
Großschreibung substantivierter Verben und Adjektive (z.B. "das <i>L</i> aufen", "das <i>S</i> chöne")	2	6	69	23	4,1	74
Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensatz	0	3	40	57	4,5	43
Zusammen- und Getrenntschreibung	*	*	*	*	*	28

* nicht abgefragt

(n = 176) (n = 50)

Mit Ausnahme des Satzschlußpunktes nach einem einfachen Satz, der nach Einschätzung der meisten Lehrer/innen schon in der zweiten Klasse gekannt werden sollte, ist die überwiegende Mehrzahl der Grundschullehrer/innen der Ansicht, daß die meisten Regeln erst im dritten

⁴⁰ Die Tabelle enthält die prozentualen Anteile der Lehrer/innen, nach deren Einschätzung die einzelnen Rechtschreibregelungen bis zu den angegebenen Zeitpunkten weitgehend beherrscht werden sollten. Um einen mittleren Zeitpunkt für die Beherrschung der einzelnen Regelungen zu ermitteln, wurden die Angaben quantifiziert (Kodierung: 2 = Ende Kl. 2, 3 = Ende Kl. 3, 4 = Ende Kl. 4, 5 = später) und Durchschnittszeitpunkte berechnet. Dabei ergeben sich Schätzfehler, da die Angabe "später" mit der Zahl 5 (für Ende 5. Klasse) gleichgesetzt wurde, die tatsächlichen Zeitpunkte jedoch auch später liegen können, wie die Einschätzungen der Deutschlehrer/innen aus den 5./6. Klassen zeigen. Trotz dieser Einschränkung ergibt sich so eine Reihenfolge der durchschnittlich geschätzten Zeitpunkte für die einzelnen Regelungen, nach der die Tabelle geordnet wurde.

Schuljahr oder später beherrscht werden sollten. Gleichzeitig sind alle bzw. fast alle Lehrer/innen der Ansicht, daß die Kinder die meisten der angegebenen Regelbereiche noch innerhalb der Grundschule beherrschen sollten. Dazu gehören die sp/st-Schreibung am Silbenanfang, die Auslautverhärtung, die Umlautableitung und die Kürze- und Längenbezeichnung. Auch die Konstantanschreibung von Morphemen und Komposita sowie die Regelungen der s/ss/ß-Schreibung sollten die Kinder nach der Einschätzung von über 90 Prozent der Grundschullehrer/innen bis zum Ende der vierten Klasse beherrschen. Bei der Großschreibung substantivierter Verben und Adjektive sind die Einschätzungen allerdings vorsichtiger, aber noch über dreiviertel der Grundschullehrer/innen halten die Sicherung dieses Regelbereiches innerhalb der Grundschule für erreichbar. Lediglich den Regelbereich der Kommasetzung hält die Mehrzahl der Viertklassenlehrer/innen für ein Thema der Sekundarstufe.

Wie den Zahlenangaben der Tabelle 2.2.11 zu entnehmen ist, ergeben sich große Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrer/innen, wann die einzelnen Regelungen beherrscht werden sollten. Vermutlich liegen den Einschätzungen der einzelnen Lehrer/innen unterschiedliche Regelbegriffe bzw. unterschiedliche Geltungsbereiche für die einzelnen Regelungen zugrunde, zumal der Fragebogen eine sehr globale Einschätzung erfragte. Die große Bandbreite der angegebenen Zeitpunkte für die Regelbeherrschung spricht jedoch dafür, daß hinter den Einschätzungen der Lehrer/innen auch sehr unterschiedliche Anforderungsniveaus hinsichtlich der Rechtschreibung stehen.

Wenn man für die Einschätzungen der einzelnen Lehrer/innen Durchschnittszeitpunkte für alle im Fragebogen genannten Regelungen berechnet, ergibt sich als mittlerer Wert 3,4. Demnach sollten die angegebenen Regelungen im Durchschnitt gegen Ende der ersten Hälfte des vierten Schuljahres beherrscht werden. 18,8 Prozent der Lehrer/innen legen diesen Zeitpunkt in das dritte Schuljahr, und nach der Einschätzung von 2,3 Prozent der Lehrer/innen liegt dieser Zeitpunkt erst nach der Grundschule (siehe Tabelle 2.2.12). Die Bandbreite der Zeitpunkte, zu dem die Regelungen im Mittel beherrscht werden sollten, umfaßt einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren: Der früheste Zeitpunkt, zu dem nach Einschätzung einzelner Viertklassenlehrer/innen die Regeln im Durchschnitt beherrscht werden sollten, liegt Anfang des dritten Schuljahres (!), und der späteste Durchschnittszeitpunkt, der sich aus den Angaben einzelner Lehrer/innen ergibt, liegt Mitte des fünften Schuljahres.

Tabelle 2.2.12: Mittlere Zeitpunkte für die Regelbeherrschung

	Häufigkeit in Prozent
bis Ende des dritten Schuljahres	18,8
bis Ende des vierten Schuljahres	78,9
nach dem vierten Schuljahr	2,3

Die Angaben der einzelnen Lehrer/innen zu den Zeitpunkten für die Regelbeherrschung korrelieren jedoch weder mit der mittleren Rechtschreibleistung in den Klassen noch mit der Frage, welcher Wert auf die Rechtschreibung gelegt wird.

Vergleicht man die Angaben der Viertklassenlehrer/innen mit denen der Deutschlehrer/innen aus fünften und sechsten Klassen, so ergibt sich in beiden Gruppen fast die gleiche Reihenfolge der Zeitpunkte für die Beherrschung der einzelnen Regelbereiche. Jedoch schätzen die Sekundarstufenlehrer/innen die Zeitpunkte, zu denen die einzelnen Regelbereiche beherrscht werden sollen, insgesamt später. Dies betrifft besonders die Bereiche "bezeichnete Vokallänge", "Morphem- und Kompositumschreibung" sowie "s/ss/ß-Schreibung" (siehe rechte Spalte in Tabelle 2.2.11). So sind beispielsweise erst 71 Prozent der Sekundarstufenlehrer/innen der Ansicht, daß ihre Schüler/innen am Ende der 5. bzw. 6. Klasse die Regelungen zur Konstantschreibung von Morphemen und Komposita beherrschen sollten. Hingegen sind schon 95 Prozent der Viertklassenlehrer/innen der Ansicht, daß dieser Regelbereich bis spätestens Ende der 4. Klasse beherrscht werden sollte.

Wie die Ergebnisse der *Hamburger Schreibprobe* und die Rechtschreibung in Aufsätzen der Viertklassenschüler/innen zeigen, liegen die Einschätzungen bzw. Setzungen der Viertklassenlehrer/innen eher zu früh. So werden beispielsweise in der Bundesstichprobe jene Wortstellen der HSP 4/5, in denen Länge und Kürzebezeichnungen gefordert werden, und die Wortstellen, die Ableitungen der Auslautverhärtung und Umlautung oder das Erkennen anderer morphematischer und morphologischer Strukturen erfordern, am Ende der vierten Klasse im Mittel zu 78,6 Prozent richtig geschrieben.⁴¹ Heruntergerechnet auf die etwas geringere Hamburger Durchschnittsleistung entspräche dies etwa 77 Prozent richtige Schreibungen dieser Stellen. Für die meisten Schüler/innen liegen die Zeitpunkte, an denen sie die Mehrzahl der angegebenen Regeln sicher beherrschen, demnach erst in der Sekundarstufe.⁴²

⁴¹ Vgl. die entsprechenden Tabellen im Anhang bei May/Vieluf/Malitzky 1994.

⁴² Entsprechend ihrer zurückhaltenderen Einschätzung des Fertigungsgrades am Ende der Grundschule ist die Mehrzahl der befragten Deutschlehrer/innen der 5./6. Klassen der Ansicht, daß die individuelle Rechtschreibleistung durch den Unterricht in der Sekundarstufe noch wesentlich beeinflusst werden kann. Zum Erwerb orthographischen Regelwissens in Grundschule und Sekundarstufe siehe auch May 1993.

2.3 Absprachen und Konferenzen über schriftsprachliches Lernen

Wenn das schriftsprachliche Lernen in allen Fächern, in denen gelesen und geschrieben wird, gefördert werden soll, erscheint es sinnvoll und notwendig, daß sich die Lehrer/innen, die verschiedene Fächer vertreten, untereinander absprechen. Solche Absprachen betreffen u.a. die Standards hinsichtlich der rechtschriftlichen Anforderungen, die Bezugnahme auf laufende Lese- und Schreibvorhaben oder besondere Maßnahmen für leistungsschwache Kinder. Absprachen zwischen verschiedenen Lehrkräften gehören nicht nur zu den wichtigsten Formen der Kooperation und Koordination in der Schule, sondern sie bieten ebenso wie Konferenzen auch Gelegenheiten zur gegenseitigen Beratung und zur schulinternen Fortbildung. Wegen der gebotenen Kürze des Fragebogens wurden zu diesem Thema nur zwei Fragen gestellt, die nur einen kleinen Ausschnitt der tatsächlichen Kooperationen in der Schule erhellen können.

- Absprache mit den Fachlehrer/innen

Die Lehrer/innen wurden gefragt, ob und in welchem Umfang sie sich mit den Fachlehrer/innen in ihrer Klasse über die Förderung des schriftsprachlichen Lernens in den verschiedenen Fächern (außer Deutsch) abgesprochen haben.

Tabelle 2.3.1: Absprachen mit Fachlehrer/innen (n = 153)

Häufigkeit der Absprachen	Anteile in Prozent
ständig	3,3
häufig	11,8
manchmal	27,5
selten	25,5
nie	32,0

Wie Tabelle 2.3.1 zeigt, spricht sich fast ein Drittel der Lehrer/innen "nie" mit Fachlehrer/innen ab. Bei einem weiteren Viertel geschieht dies "selten". Nur in etwa 15 Prozent der Klassen werden "ständig" oder "häufig" Absprachen getroffen.

Nach diesen Angaben erscheint die schriftsprachliche Förderung in den meisten Klassen als eher wenig koordiniert, die Bemühungen der Lehrkräfte scheinen danach in den meisten Fällen weitgehend nebeneinanderherzulaufen.

- Konferenzen zu schriftsprachlichen Themen

Die Lehrer/innen wurden gefragt, in welchem Umfang im letzten Schuljahr Konferenzen in ihrer Schule stattfanden, auf denen Themen des schriftsprachlichen Lernens ausführlich erörtert wurden.

Tabelle 2.3.2: Konferenzen zu schriftsprachlichen Themen

Wie häufig wurde das Thema auf einer Konferenz behandelt?	nie	einmal	mehrmals
"Wie lernen Kinder am besten Rechtschreiben?"	83,7	13,4	2,9
"Wie können Kinder durch die Schule angeregt und motiviert werden?"	75,1	16,2	8,7
"Wie kann die Schule den Kindern die persönliche Bedeutung des selbständigen Schreibens erfahrbar machen?"	89,3	8,3	2,4
Weitere genannte Themen:			
Probleme der Zweisprachigkeit		1,7	0,6
andere Themen		4,6	1,1

n = 173, Angaben in Prozent (einschließlich Mehrfachnennungen)

Wie Tabelle 2.3.2 zeigt, werden alle genannten Themen in den meisten Schulen nicht behandelt. Auch wenn man alle Angaben zu Einzelthemen zusammenfaßt, ergibt sich, daß Themen zum schriftsprachlichen Lernen relativ selten im Rahmen von Konferenzen behandelt werden. In 67,9 Prozent der Schulen wurden im letzten Schuljahr in keiner Konferenz schriftsprachliche Themen ausführlich behandelt, in 14,5 Prozent der Schulen wurde eines und in 17,6 Prozent der Schulen mehr als eines der Themen besprochen.

Demnach scheinen die in den letzten Jahren entwickelten didaktischen Ansätze und neuere Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung über schriftsprachliches Lernen in der Grundschule relativ wenig in offiziellen Konferenzen behandelt zu werden.

2.4 Erklärung guter und schwacher schriftsprachlicher Leistungen durch Lehrer/innen

Welche Erklärungsmodelle legen Lehrer/innen 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 Lehrer/innen wurden gebeten, sich jeweils fünf Schüler/innen ihrer Klasse mit den besten und schwächsten schriftsprachlichen Leistungen vor Augen führen und angeben, auf wie viele von ihnen vorgegebene Aussagen zutreffen.⁴³ Außerdem konnten die Lehrer/innen weitere Aussagen, die sie für wichtig hielten, ergänzen.⁴⁴ Zusätzlich zu den Einschätzungen der Hamburger Viertklassenlehrer/innen liegen Ergebnisse der bundesweiten Befragung von Drittklassenlehrer/innen im Rahmen der IEA-Lesestudie vor.

- Erklärungen für schwache Leistungen:

Am häufigsten wird "zuviel fernsehen" als Grund für das Leistungsversagen genannt. Für drei Viertel der Hamburger Lehrer/innen trifft diese Aussage auf alle oder fast alle ihrer schwächsten Schüler/innen zu (siehe Tabelle 2.4.1). An zweiter Stelle werden als Gründe genannt, daß Lesen und Schreiben im Elternhaus keinen hohen Stellenwert hätten und daß den Kindern zu Hause Bücher und andere Schriftenregungen in zu geringem Maße zur Verfügung stünden. Beide Gründe treffen nach Ansicht von zwei Dritteln der Hamburger Lehrer/innen auf alle oder fast alle Kinder mit den schwächsten Leistungen zu. Über die Hälfte sind der Meinung, daß bei allen oder fast allen dieser Kinder die Eltern zu wenig Interesse für das Lesen und Schreiben aufbrächten. Danach folgt in der Reihenfolge der Gründe für schwache schriftsprachliche Leistungen, daß die Kinder wenig Interesse am Lesen/Schreiben hätten. Ein Drittel der Lehrer/innen ist der Ansicht, daß alle oder fast alle Kinder mit den schwächsten Leistungen Teilleistungsstörungen hätten. Mangelnde Intelligenz trifft als Grund für die Leistungsschwäche für 18 Prozent der Lehrer/innen auf alle oder fast alle Kinder zu.

⁴³ Die Fragen zur Erklärung der schriftsprachlichen Leistung der besten bzw. schwächsten Schüler/innen wurde aus dem IEA-Fragebogen übernommen und um den Aspekt des Schreibens ergänzt.

⁴⁴ Anmerkung zur Auswertung:

Tabelle 2.4.1: Aussagen zum Entstehen schwacher schriftsprachlicher Leistungen⁴⁵

Diese Kinder haben schwache schriftsprachliche Leistungen, weil...	das gilt für keine(n) 0	das gilt für wenige 1	das gilt für fast jede(n) 2	das gilt für jede(n) 3	Mittleres Gewicht der Aussagen
sie zuviel fernsehen.	6,2 (2,9)	18,5 (26,8)	45,1 (53,6)	30,2 (16,7)	1,99 (1,84)
Lesen und Schreiben in ihrem Elternhaus keinen hohen Stellenwert haben.	6,5 (4,3)	25,9 (31,9)	41,2 (51,1)	26,5 (12,8)	1,88 (1,72)
ihnen zu Hause zuwenig Bücher und andere Schriftanregungen zur Verfügung stehen.	4,1 (23,7)	30,0 (52,6)	40,6 (20,7)	25,3 (3,0)	1,88 (1,03)
ihre Eltern dafür nur wenig Interesse aufbringen und ihre Kinder kaum unterstützen.	6,9 (16,9)	38,5 (52,8)	36,8 (24,6)	17,8 (5,6)	1,65 (1,19)
sie wenig Interesse am Lesen und/oder Schreiben haben.	7,6 (7,9)	45,0 (38,8)	28,1 (41,7)	19,3 (11,5)	1,59 (1,57)
sie Teilleistungsstörungen haben. *	11,3	55,4	25,6	7,7	1,30
sie nicht intelligent genug sind.	14,9 (28,6)	67,3 (57,9)	14,9 (11,4)	3,0 (2,1)	1,06 (0,87)
es nicht möglich war, sie in der Schule besonders zu fördern.	47,9 (56,3)	36,4 (31,0)	9,1 (9,2)	6,7 (3,5)	0,75 (0,60)
sie in der Schule nur unzureichend zum Lesen und Schreiben motiviert wurden.	56,9 (63,3)	32,9 (33,8)	7,6 (2,9)	2,5 (0,0)	0,56 (0,40)
ihnen kein geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben zur Verfügung stand.	87,5 (89,1)	8,1 (7,2)	2,5 (2,2)	1,9 (1,4)	0,19 (0,16)

* Diese Kategorie wurde in der IEA-Lesestudie nicht abgefragt.

Gründe, die im eigentlichen Verantwortungsbereich der Schule liegen, treffen nach Ansicht der Lehrer/innen nur relativ selten auf alle oder fast alle Kinder mit schwachen Leistungen zu. Daß es nicht möglich war, sie in der Schule besonders zu fördern, halten 16 Prozent der Lehrer/innen für einen auf alle oder fast alle dieser Kinder zutreffenden Grund. Nur etwa 10 Prozent halten die Aussage, daß diese Kinder in der Schule unzureichend zum Lesen und Schreiben motiviert wurden, für (fast) alle der Kinder mit schwachen Leistungen für zutreffend. Und daß für diese Kinder kein geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben zur Verfügung stand, halten fast 9 von 10 Lehrer/innen in keinem Fall für zutreffend.

⁴⁵ Die Zahlenangaben in der Tabelle stellen prozentuale Häufigkeiten dar, bezogen auf die Anzahl von 180 Lehrer/innen, die diese Frage beantworteten.

Zusätzlich zu den vorgegebenen Aussagen wurden von den Hamburger Viertklassenlehrer/innen als Gründe für schwache Leistungen Probleme der Zweisprachigkeit (14 Nennungen) sowie 16mal weitere Gründe genannt. Um die Einschätzungen zu den verschiedenen Aussagen besser vergleichen zu können, wurden die Aussagen mit Punktwerten versehen: 0 = das gilt für keine(n), 1 = das gilt für wenige, 2 = das gilt für fast jede(n), 3 = das gilt für jede(n). Aus diesen Zahlenwerten wurden Mittelwerte für die einzelnen Aussagen berechnet (siehe die Spalte "Mittleres Gewicht der Aussagen")

In Klammern stehen die entsprechenden Werte, die sich aus den Angaben von Drittklassenlehrer/innen (n = 144) in der bundesweiten IEA-Lesestudie ergaben. In der IEA-Lesestudie wurden die Fragen allerdings nur auf die Leseleistungen bezogen.

Beim Vergleich der Antworthäufigkeiten zwischen den beiden Lehrer/innenstichproben ergeben sich keine großen Unterschiede. Die Drittklassenlehrer/innen im Bundesgebiet, die die Aussagen nur auf die Leseleistung beziehen sollten, stellen die beiden von den Hamburger Viertklassenlehrer/innen erstgenannten Gründe ebenfalls an die Spitze der zutreffenden Aussagen. Die Drittklassenlehrer/innen werten den Grund, daß die Kinder mit den schwächsten Leistungen wenig Interesse am Lesen hätten, an dritter Stelle, und die Gründe, daß zu Hause zuwenig Anregungen seien und daß die Eltern wenig Interesse aufbringen, werden in umgekehrter Reihenfolge der Häufigkeit genannt. Im großen und ganzen entsprechen sich jedoch die Reihenfolgen der Häufigkeiten in beiden Stichproben.

Korreliert man die mittleren Punktwerte für die einzelnen Aussagen miteinander und führt eine Faktorenanalyse durch, so ergeben sich bei den Kindern mit besonders schwachen schriftsprachlichen Leistungen vier gut interpretierbare Dimensionen, die 63,5 Prozent der Gesamtvarianz aufklären.⁴⁶ In der Reihenfolge des Stellenwerts, den Lehrer/innen ihnen für das Entstehen schwacher schriftsprachlicher Leistungen beimessen sind dies:

1. *häusliche Anregung und Unterstützung* (Stellenwert des Lesens und Schreibens im Elternhaus, Bücher und andere Schriftenregungen zu Hause, Interesse und Unterstützung der Eltern, Häufigkeit des Fernsehens)
2. *Interesse und Motivation* für Lesen und Schreiben (Interesse am Lesen und Schreiben, Motivation zum Lesen und Schreiben)
3. *kognitive Fähigkeiten* (Intelligenz, Integration von Teilleistungen)
4. *schulische Förderung* (geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht, Förderung in der Schule)

- Erklärungen für gute Leistungen:

Vier Aussagen treffen nach Ansicht von 90 und mehr Prozent der Lehrer/innen auf alle oder fast alle Schüler/innen mit den besten schriftsprachlichen Leistungen zu:

- großes Interesse am Lesen und Schreiben,
- gut geeignetes Lehrmaterial,
- Motivation durch die Schule und
- Unterstützung durch die Eltern.

Von 75 Prozent und mehr Prozent der Lehrer/innen werden die Gründe

⁴⁶ Die Daten der Faktorenanalyse sind im Anhang A 1.5 wiedergegeben.

- Integration von Teilleistungen,
- häusliche Anregungen,
- Stellenwert des Lesens und Schreibens zu Hause und
- besondere Intelligenz

als auf alle oder fast alle dieser Kinder zutreffend genannt.

Die geringe Häufigkeit des Fernsehens wird von ca. 44 Prozent als Grund, der für alle oder fast alle Kinder mit den besten Leistungen zutrefte, angegeben. Die besondere Förderung durch die Schule wird als Grund für gute Leistungen dieser Kinder unter allen Gründen am wenigsten genannt (siehe Tabelle 2.4.2).

Beim Vergleich der Antworthäufigkeiten zwischen den Drittklassenlehrer/innen der Bundesstichprobe und der Hamburger Viertklassenlehrer/innen ergeben sich bei den Aussagen zu den leistungsstärksten Schüler/innen größere Unterschiede als bei den Aussagen zu den leistungsschwächsten Kindern.⁴⁷ Zwar wird in beiden Stichproben dem "Interesse am Lesen und/oder Schreiben" der höchste Stellenwert eingeräumt, aber an zweiter Stelle folgt bei den Drittklassenlehrer/innen die "Unterstützung durch die Eltern". Dagegen wird der von den Hamburger Lehrer/innen an zweiter Stelle genannte Grund "geeignetes Lehrmaterial" von den Drittklassenlehrer/innen erst an sechster Stelle für gute Leseleistungen genannt. Hier umfaßt der Anteil der Drittklassenlehrer/innen, die diesen Grund für alle bzw. fast alle Kinder mit sehr guten Leistungen als zutreffend einschätzen, 63 Prozent (Viertklassenlehrer/innen: 89 Prozent). Die Rangfolgen der übrigen Gründe für gute schriftsprachliche Leistungen hinsichtlich der Häufigkeiten sind in beiden Stichproben gleich.⁴⁸

Eine auf der Basis der Korrelationen zwischen den mittleren Häufigkeiten der einzelnen Aussagen über die Schüler/innen mit besten schriftsprachlichen Leistungen durchgeführte Faktorenanalyse ergibt vier Faktoren, die 68 Prozent der Gesamtvarianz aufklären.⁴⁹ Auf dem ersten Faktor, der durch die Ladungen der verschiedenen häuslichen Anregungsbedingungen bestimmt wird, lädt auch die Variable "Intelligenz". Der zweite Faktor wird durch hohe Ladungen

⁴⁷ In der Hamburger Befragung wurde die Fragerichtung bei der Aussage zum Fernsehverhalten umgekehrt, um sie wie bei allen anderen Aussagen der entsprechenden Aussage über das Fernsehverhalten der leistungsschwächsten Kinder gegenüberzustellen. Dieser Unterschied berührt aber angesichts des untergeordneten Stellenwerts dieser Aussage in den Einschätzungen der Lehrer/innen den Vergleich kaum. Allerdings wird die Reihenfolge bei den Hamburger Lehrer/innen durch die Aussage über die "Teilleistungen" beeinflusst, die im IEA-Fragebogen nicht enthalten war.

⁴⁸ Der Grund für die etwas abweichenden Einschätzungen in beiden Stichproben besteht vermutlich darin, daß die Drittklassenlehrer/innen nur die Leseleistung beurteilten. Beim Lesen spielt die Auswahl des Lehrmaterials in den Augen der Lehrer/innen für die besten Lerner möglicherweise eine geringere Rolle als beim (Recht)Schreiben. Zudem könnte es sein, daß die Hamburger Lehrer/innen den Einfluß der Schule bzw. des eingesetzten Lehrmaterials insgesamt höher einschätzen als die Lehrer/innen der bundesdeutschen Stichprobe.

⁴⁹ Die Daten der Faktorenanalyse sind im Anhang A 1.6 wiedergegeben.

der Variablen "Lehrmaterial", "Motivierung zum Lesen und Schreiben in der Schule" und "Interesse am Lesen und Schreiben" bestimmt. Die beiden Variablen "Schulische Förderung" und "Teilleistungen" bilden isoliert zwei weitere Faktoren. Die beiden Hauptfaktoren ähneln denen, die auch bei der Faktorenanalyse der Aussagen über Kinder mit schwachen Leistungen die beiden ersten Faktoren bilden. Der Anteil aufgeklärter Varianz ist bei den Aussagen über leistungsstarke Kinder höher, da die einzelnen Aussagen insgesamt höher miteinander korrelieren.

Tabelle 2.4.2: Aussagen zum Entstehen guter schriftsprachlicher Leistungen⁵⁰

Diese Kinder haben gute schriftsprachliche Leistungen, weil...	das gilt für keine(n) 0	das gilt für wenige 1	das gilt für fast jede(n) 2	das gilt für jede(n) 3	Mittleres Gewicht der Aussagen
sie großes Interesse am Lesen und/oder Schreiben haben.	0,0 (0,7)	9,8 (2,1)	33,3 (35,2)	56,9 (62,0)	2,47 (2,58)
gut geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben zur Verfügung stand.	0,6 (12,3)	10,4 (24,6)	32,3 (34,1)	56,7 (29,0)	2,45 (1,80)
sie in der Schule zum Lesen und Schreiben motiviert wurden.	2,4 (2,1)	4,8 (15,4)	43,1 (47,6)	49,7 (35,0)	2,40 (2,16)
ihre Eltern dafür großes Interesse aufbringen und ihre Kinder unterstützen.	1,2 (0,7)	17,3 (11,0)	33,5 (49,0)	48,0 (39,3)	2,28 (2,27)
sie ihre Teilleistungen gut integrieren können. *	8,7	9,4	38,3	43,6	2,17
ihnen zu Hause viele Bücher und andere Schriftanregungen zur Verfügung stehen.	1,7 (2,1)	19,2 (13,4)	48,3 (53,5)	30,8 (31,0)	2,08 (2,13)
Lesen und Schreiben in ihrem Elternhaus einen hohen Stellenwert haben.	1,2 (0,7)	22,5 (22,1)	45,0 (61,8)	31,4 (15,4)	2,06 (1,92)
sie besonders intelligent sind.	3,5 (4,9)	21,2 (30,1)	50,6 (46,2)	24,7 (18,9)	1,96 (1,79)
sie nur wenig fernsehen. **	9,7 (28,9)	46,5 (57,0)	36,1 (12,5)	7,7 (1,6)	1,42 (0,87)
sie in der Schule besonders gefördert werden konnten.	33,5 (35,0)	32,9 (39,3)	19,6 (16,4)	13,9 (9,3)	1,14 (1,00)

* Diese Kategorie wurde in der IEA-Lesestudie nicht abgefragt.

** Hier wurde in der IEA-Lesestudie die Formulierung "... weil sie viel fernsehen" vorgegeben.

⁵⁰ Die Daten beruhen auf den Fragebogenangaben von 180 Hamburger Viertklassenlehrer/innen sowie den Angaben von 144 Drittklassenlehrer/innen der IEA-Lesestudie (Angaben in Klammern). Zur Erläuterung der Zahlenangaben siehe die Anmerkung zu Tabelle 2.4.1. Zusätzlich zu den vorgegebenen Aussagen wurde von Lehrer/innen 8mal Zweisprachigkeit als Grund für gute schriftsprachliche Leistungen genannt. Der Faktor "Zweisprachigkeit" taucht also sowohl als Grund für schwache als auch für gute Leistungen auf (vgl. die Anmerkung zu Tabelle 2.4.1).

- Ursachenerklärungen für gute bzw. schlechte Leistungen im Vergleich

Beide Fragen zum Zustandekommen besonders guter bzw. schwacher schriftsprachlicher Leistungen bieten inhaltlich weitgehend gleiche Gründe an. Wenn man davon ausgeht, daß für das schriftsprachliche Lernen bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen eher günstig oder ungünstig sind, wäre zu erwarten, daß die einzelnen Gründe – in eher positiver bzw. eher negativer Ausprägung – sowohl auf die Schüler/innen mit den besten wie auch auf diejenigen mit den schwächsten Leistungen in ähnlicher Häufigkeit zutreffen. Dies ist aber nach den Einschätzungen der Lehrer/innen nicht der Fall, wie die Gegenüberstellung in Tabelle 2.4.3 zeigt.

Tabelle 2.4.3: Gründe für gute bzw. schwache Leistungen im Vergleich

Gründe für gute bzw. schwache schriftsprachliche Leistungen	Durchschnittlich eingeschätzte Vorkommenshäufigkeit der Gründe bei Kindern			
	mit besonders guten Leistungen	Rangplatz	mit besonders schwachen Leistungen	Rangplatz
Interesse am Lesen und/oder Schreiben	2,47	1	1,59	5
Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben	2,45	2	0,19	10
in der Schule zum Lesen / Schreiben motiviert worden.	2,40	3	0,56	9
Interesse und Unterstützung der Eltern	2,28	4	1,65	4
Teilleistungen integrieren	2,17	5	1,30	6
Bücher und andere Schriftenregungen zu Hause	2,08	6	1,88	3
Stellenwert des Lesens und Schreibens im Elternhaus	2,06	7	1,88	2
Intelligenz	1,96	8	1,06	7
Häufigkeit des Fernsehens	1,42	9	1,99	1
Förderung in der Schule	1,14	10	0,75	8
Mittleres Gewicht aller Aussagen	2,04		1,28	

Vergleicht man die durchschnittlichen Häufigkeiten des Vorkommens der einzelnen Gründe bei den jeweils fünf besten und schwächsten Schüler/innen, so fallen zwei Tendenzen auf:

1. Die einzelnen Gründe treffen nach den Einschätzungen der Lehrer/innen meist auf deutlich mehr Kinder mit den besten Leistungen als auf Kinder mit besonders schwachen Leistungen zu. Das mittlere Gewicht aller Gründe (d.h. deren durchschnittliche Vorkommenshäufigkeit) beträgt bei den leistungsstärksten Schüler/innen 2,04. Dieser Durchschnittswert entspricht der Antwortkategorie "Das gilt für fast jede(n)". Bei den leistungsschwächsten Schüler/innen beträgt die mittlere Vorkommenshäufigkeit aller Gründe dagegen nur 1,28, und dieser Wert entspricht ungefähr der Antwortkategorie "Das gilt für wenige".

Wenn man davon absieht, daß sich die Lehrer/innen bei Kindern mit guten schriftsprachlichen Leistungen eine sichere Einschätzung eher zutrauen könnten, scheinen die beiden Leistungsgruppen in den Augen der Lehrer/innen unterschiedlich homogen zusammengesetzt zu sein.

Nach den Einschätzungen der Lehrer/innen muß eine ganze Fülle günstiger Faktoren zusammenkommen, damit Kinder zu besonders guten schriftsprachlichen Leistungen fähig sind. Die Gründe für gute schriftsprachliche Leistungen erscheinen den Lehrer/innen einheitlicher und prägnanter. Die Gruppe der leistungsstärksten Kinder ist demnach diesbezüglich wesentlich homogener zusammengesetzt.

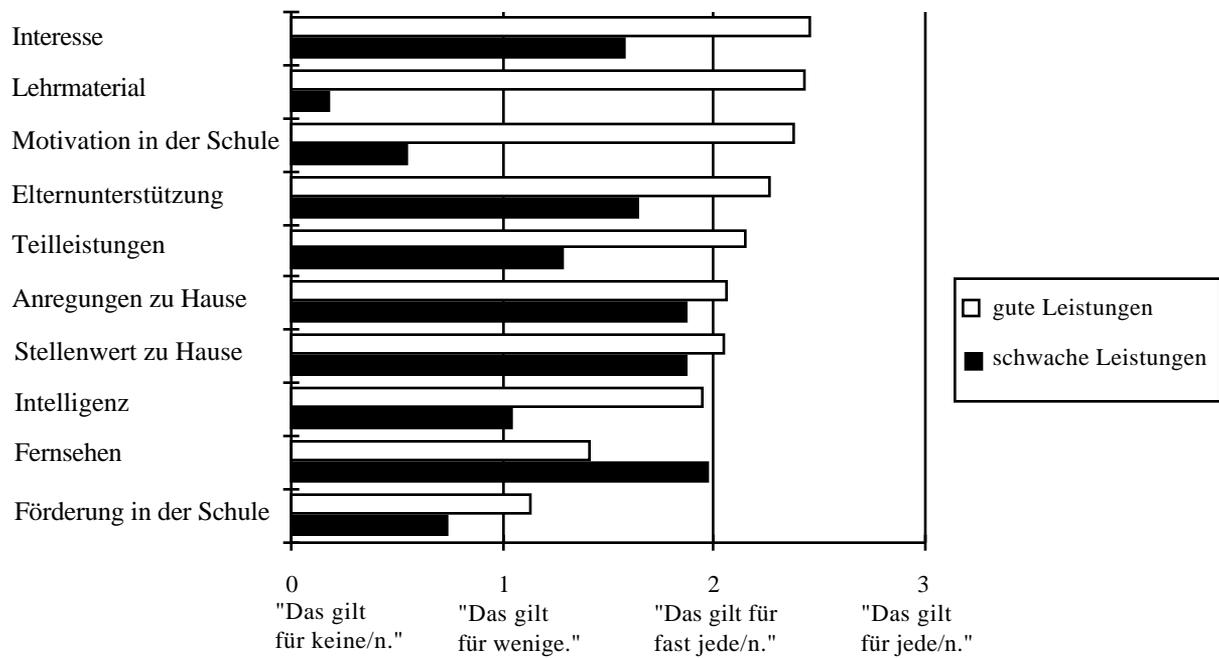
Die Gründe für das schriftsprachliche Leistungsversagen erscheinen den Lehrer/innen individuell unterschiedlicher und insgesamt weniger bestimmbar. Die Gruppe der leistungsschwächsten Kinder ist nach den Einschätzungen der Lehrer/innen wesentlich inhomogener.

2. Die Rangreihen der Gründe für Lernerfolg und Lernversagen unterscheiden sich bei den Leistungsgruppen erheblich. Neben dem "Interesse für Lesen und Schreiben" werden bei den besten Schüler/innen an vorderer Stelle Gründe genannt, die in die Verantwortung der Schule fallen (Unterrichtsmaterial und Motivierung in der Schule), während diese Gründe bei den schwächsten Schüler/innen die letzten Rangplätze einnehmen. Dagegen werden bei den Schüler/innen mit den schwächsten Leistungen an vorderer Stelle Gründe genannt, die im Elternhaus liegen (Häufigkeit des Fernsehens, Stellenwert des Lesens und Schreibens sowie Anregungen zu Hause), die aber für die Schüler/innen mit den besten Leistungen nach Einschätzung der Lehrer/innen nicht annähernd einen so hohen Stellenwert haben. Demnach schreiben die Lehrer/innen die Gründe für gute schriftsprachliche Leistungen eher schulischen Einflüssen zu, während die Gründe für schwache Leistungen eher dem Elternhaus zugeschrieben werden.

Abbildung 2.4 veranschaulicht die unterschiedlichen Erklärungsmuster der Lehrer/innen für das Zustandekommen guter und schwacher schriftsprachlicher Leistungen.

Zusammengefaßt ergibt der Vergleich der Erklärungsmuster zum Entstehen guter und schwacher schriftsprachlicher Leistungen, daß die Lehrer/innen den schriftsprachlichen Erfolg bzw. Mißerfolg ihrer Schüler/innen nach unterschiedlichen Theorien erklären: *Bei den Schüler/innen mit den besten Leistungen greifen die verschiedenen Gründe stärker ineinander. Und für den Erfolg sehen sie eher die Schule zuständig, für den Mißerfolg sehen sie die Gründe eher im Elternhaus (bzw. fühlen sie sich weniger zuständig).* Dies dürfte Folgen haben für ihr pädagogisches Handeln.

Abbildung 2.4: Erklärungsmuster für das Entstehen guter und schwacher Leistungen



2.5 Berufserfahrung und Fortbildungswünsche

Die Bandbreite der dienstlichen und spezifischen Erfahrungen im schriftsprachlichen Erstunterricht ist sehr groß.

Obwohl dies nichts mit Berufserfahrung zu tun hat, ist bemerkenswert, daß der *Anteil männlicher Viertklassenlehrer* in Hamburg mit 11,2 Prozent deutlich geringer ist als deren Anteil an der bundesdeutschen Stichprobe der Drittklassenlehrer/innen (20,5 Prozent nach IEA-Lesestudie).

- Dienstalter und Erfahrung im Anfangsunterricht

Im Durchschnitt sind die Hamburger Viertklassenlehrer/innen knapp 20 Jahre im Dienst. Wie Tabelle 2.5.1 zeigt, bestehen hier wenig Unterschiede zur bundesdeutschen Drittklassenlehrer/innen-Stichprobe.

Tabelle 2.5.1: Dienstjahre der Viertklassenlehrer/innen

Dienstjahre (Angaben in Prozent)	Hamburg, Kl. 4	Bundesstichprobe, Kl. 3
bis 5	7,4	5,5
bis 10	6,2	11,1
bis 15	13,1	13,7
bis 20	28,4	22,1
bis 25	23,3	21,4
bis 30	11,4	19,3
bis 35	6,8	6,2
über 35	3,4	0,7
Mittelwert	19,8	19,7
Minimum	1	1
Maximum	40	40
Anzahl	176	145

Tabelle 2.5.2: Erfahrung im Anfangsunterricht

bisherige Durchgänge im Erstunterricht	Häufigkeit in Prozent
0	5,6
1 bis 2	30,4
3 bis 4	34,2
5 bis 6	21,9
mehr als 6	7,9
Mittelwert	3,5
Minimum	0
Maximum	11
Anzahl	178

Im Mittel haben die Viertklassenlehrer/innen dreimal selbst einen schriftsprachlichen Anfangsunterricht durchgeführt. Die Bandbreite reicht von 0 bis 11 Durchgängen.

- Fortbildungswünsche

Eine Liste vorgegebener Themen sollte nach der Bedeutung für die persönliche Fortbildung der Lehrer/innen eingeschätzt und ggf. ergänzt werden.⁵¹

Geht man von der mittleren Punktzahl aller Nennungen aus, so liegt das Thema "Fördermodelle" an der Spitze der Rangliste (siehe Tabelle 2.5.3). Fast die Hälfte aller Lehrer/innen halten dieses Thema für das wichtigste oder zweitwichtigste Thema. An zweiter Stelle wird das Thema "Lernpsychologie" genannt. Es folgen fast gleichauf in der mittleren Häufigkeit die Themen "Didaktik und Methodik", "Verhaltensauffälligkeiten" und "Schriftsprachentwicklung". Deutlich weniger häufig wird das Thema "Didaktische Materialien" genannt. Die Themen "Elternberatung", "Kooperation mit Kollegen" und "Aufbau der Schriftsprache" werden sehr selten unter den wichtigsten Themen genannt.

Tabelle 2.5.3: Stellenwert von Fortbildungsthemen

Das Ziel ist ... (n = 176; Angaben in Prozent)	am wichtigsten 5 Punkte	am zweitwichtigsten 4 Punkte	am dritt-wichtigsten 3 Punkte	am viert-wichtigsten 2 Punkte	am fünft-wichtigsten 1 Punkt	nicht genannt 0 Punkte	Mittlere Punktzahl
Modelle des Förderns von Kindern mit Lernschwierigkeiten	26,7	21,6	20,5	14,2	10,2	6,8	3,20
Psychologie des Lernens im Grundschulalter	26,1	14,8	9,1	11,4	8,0	30,7	2,48
Didaktik und Methodik des schriftsprachlichen Unterrichts	15,9	14,2	14,2	10,2	15,9	29,5	2,16
Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern	10,8	17,0	14,8	13,1	10,8	33,5	2,03
Entwicklungspsychologie des Schrifterwerbsprozesses	15,3	15,9	9,7	13,1	6,8	39,2	2,03
Überblick über didaktische Materialien	1,7	14,8	14,8	13,1	11,4	44,3	1,50
Beratung von Eltern	2,3	2,3	5,1	13,1	17,6	59,7	0,79
Kooperation mit anderen Pädagog/innen in der Klasse	2,3	1,1	8,5	5,7	10,2	72,2	0,63
Aufbau und Funktionsweise der deutschen Sprache und Schriftsprache	2,3	0,0	4,5	2,3	4,5	86,4	0,34

⁵¹ Neben den vorgegebenen Themen wurden 5mal der Themenkomplex "Zweisprachigkeit als Lernvoraussetzung" sowie 6mal weitere Themen (z.B. Förderung besonders begabter Kinder) genannt, die nicht den vorgegebenen Kategorien zugeordnet werden konnten. Nur die 5 höchsten Rangplätze sollten vergeben werden. Die Rangplätze wurden umkodiert, so daß das wichtigste Thema mit 5 Punkten bewertet ist, das zweitwichtigste Thema mit 4 Punkten usw. und das fünftwichtigste Thema mit 1 Punkt. Bei den Lehrer/innen, die auf die Frage geantwortet haben, wurden jene Items, für die kein Rangplatz vergeben wurde, also diese Items nicht unter den ersten 5 Plätzen auftauchten, mit 0 Punkten kodiert.

Die Reihenfolge des Stellenwerts der einzelnen Fortbildungsthemen hinsichtlich ihrer mittleren Nennenshäufigkeit ändert sich geringfügig, wenn man die Gruppe der Lehrer/innen mit geringer Erfahrung im Anfangsunterricht im Vergleich zu erfahrenen Lehrer/innen betrachtet (siehe Tabelle 2.5.4). Nach dem Thema "Fördermodelle", das in beiden Gruppen an erster Stelle genannt wird, folgt in der Gruppe mit weniger Erfahrung das Thema "Entwicklungspsychologie des Schriftspracherwerbs", das in der anderen Gruppe erst an fünfter Stelle genannt wird. Dafür wird das Thema "Lernpsychologie" in der Gruppe der erfahrenen Anfangsunterrichtslehrer/innen stärker bevorzugt. Wenngleich die weniger erfahrenen Lehrer/innen das Thema "Kooperation" höher gewichten, zeigt sich sowohl bezüglich dieses Themas als auch hinsichtlich der Themen "Elternberatung" und "Aufbau der Schriftsprache" in beiden Gruppen ein relativ geringes Interesse.

Tabelle 2.5.4: Stellenwert von Fortbildungsthemen bei Lehrer/innen mit geringer bzw. großer Erfahrung im Anfangsunterrichts

Thema	höchstens einmal Erstunterricht durchgeführt		mehr als zweimal Erstunterricht durchgeführt	
	Mittlere Punktzahl	Rangplatz	Mittlere Punktzahl	Rangplatz
Modelle des Förderns	3,23	1	3,26	1
Entwicklungspsychologie	2,35	2	1,87	5
Didaktik und Methodik	2,16	3	2,21	3
Psychologie des Lernens	2,06	4	2,55	2
Verhaltensauffälligkeiten	1,94	5	2,02	4
Didaktische Materialien	1,45	6	1,47	6
Kooperation mit Kollegen	0,97	7	0,58	8
Elternberatung	0,68	8	0,7	7
Aufbau der Schriftsprache	0,16	9	0,32	9
Anzahl	32		53	

3. Förderung von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten

Seit 1980 werden in Hamburg Schüler/innen der Klassen 2 bis 5 mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen der Schriftsprache im Rahmen der sog. LRS-Einzelhilfe gefördert. Für die Zuteilung der LRS-Einzelhilfe gibt es genaue Kriterien, und die "Förderbedürftigkeit" muß mit festgelegten Lese- und Rechtschreibtests ermittelt werden. Nach den amtlichen Richtlinien soll die Förderung im Rahmen der LRS-Einzelhilfe durch eigens dafür fortgebildete LRS-Lehrer/innen erfolgen, einzeln oder in Gruppen mit bis zu drei Kindern. Daneben gibt es in vielen Hamburger Schulen zusätzliche Förderstunden für die sog. LRS-Gruppenförderung, an die weniger strenge Maßstäbe für die Auswahl der zu fördernden Schüler/innen gestellt werden und deren Gruppengröße stärker variiert (nach den Richtlinien zwischen 4 und 8 Schüler/innen).

3.1 Zahl der geförderten und förderbedürftigen Schüler/innen

Die Lehrer/innen wurden gefragt, wie viele Schüler/innen der Klasse ihrer Ansicht nach eine über den Klassenunterricht hinausgehende Förderung im Lesen und Rechtschreiben benötigen und wie viele Schüler/innen eine besondere Förderung (LRS-Einzelhilfe und LRS-Gruppenförderung zusammen) erhalten. Darüber hinaus wurde anhand der Angaben in den Klassenlisten, die uns im Rahmen der Rechtschreiberhebung zur Verfügung gestellt wurden, die Zahl der Schüler/innen ermittelt, die im laufenden bzw. in den vergangenen Schuljahren offiziell LRS-Einzelhilfe erhielten (siehe Tabelle 3.1.1).

Nach den Einschätzungen der Hamburger Viertklassenlehrer/innen benötigen im Durchschnitt 6,7 Schüler/innen pro Klasse eine besondere Förderung, durchschnittlich 4,7 Schüler/innen pro Klasse erhalten im laufenden Schuljahr tatsächlich eine besondere Förderung. Der mittlere Anteil der geförderten Kinder an den nach Lehrereinschätzung förderbedürftigen Kindern beträgt somit 69,5 Prozent.

Im Vergleich dazu werden von den Drittklassenlehrer/innen der bundesdeutschen Stichprobe in der IEA-Lesestudie (Lehmann u.a. 1993) im Durchschnitt 3,8 Kinder pro Klasse für besonders förderbedürftig gehalten, und durchschnittlich erhalten dort 3,8 Kinder eine Förderung. Nach diesen Angaben würde – statistisch gesehen – bundesweit für jedes nach Lehrereinschätzung förderbedürftige Kind tatsächlich auch eine Förderung zur Verfügung stehen.

Da aus der IEA-Lesestudie keine Angaben über die Klassengrößen vorliegen, können die Hamburger Zahlen nicht unmittelbar mit denen der Bundesstichprobe verglichen werden. Unterstellt man jedoch gleiche Durchschnittsklassengrößen und vergleichbare Kriterien für die Beurteilung

der Förderbedürftigkeit in beiden Stichproben, so ergibt sich in Hamburg ein erheblich höherer Anteil von Schüler/innen, die von den Lehrer/innen als förderbedürftig eingeschätzt werden: Deren mittlere Zahl in Hamburger vierten Klassen (ca. 6,7 Kinder pro Klasse) beträgt 178 Prozent der bundesdeutschen Durchschnittszahl bei Drittklassenschüler/innen (ca. 3,8 Kinder pro Klasse).

Tabelle 3.1.1: Zahl der Schüler/innen in den vierten Klassen, die nach Einschätzung der Lehrer/innen Förderung benötigen bzw. Förderung erhalten und die LRS-Einzelhilfe erhalten bzw. in den Vorjahren erhielten

Wie viele Schüler/innen in der Klasse... (Anzahl der Klassen in Prozent)	... <u>benötigen</u> nach Einschätzung der Lehrer/innen <u>Förderung</u> ? *	... <u>erhalten</u> im laufenden Schuljahr <u>Förderung</u> ? *	... <u>erhalten</u> in der 4. Klasse <u>LRS-Einzelhilfe</u> ? **	... <u>erhielten</u> in den Vorjahren <u>LRS-Einzelhilfe</u> ? **
kein/e Schüler/in	0,0	5,6	21,1	22,6
1 Schüler/in	0,6	5,6	15,3	14,7
2 Schüler/innen	3,0	13,4	19,5	14,7
3 Schüler/innen	7,2	16,2	11,6	18,4
4 Schüler/innen	10,8	11,2	8,4	10,5
5 Schüler/innen	13,9	16,2	12,6	5,3
6 Schüler/innen	15,1	10,6	4,7	5,8
7 Schüler/innen	12,1	5,6	2,6	3,7
8 Schüler/innen	15,1	5,0	1,6	2,1
9 Schüler/innen	7,8	3,4	1,6	1,6
10 Schüler/innen	7,8	2,2	0,5	0,0
mehr als 10 Schüler/innen	6,6	5,0	0,5	0,5
Mittlere Zahl pro Klasse	6,7	4,7	2,7	2,6
Minimum	1	0	0	0
Maximum	16	20	12	11
Anzahl	166	179	190	190

* Einschätzungen bzw. Angaben der Lehrer/innen zu ihrer Klasse

** Diese Daten wurden den Klassenlisten im Rahmen der Rechtschreiberhebung entnommen.

Da die Schülerzahlen einzelner Klassen stark variieren (nach den Angaben in den Klassenlisten zwischen 12 und 34 Schüler/innen, im Mittel 21,2 Schüler/innen), wurden die Zahlen der förderbedürftigen und geförderten Schüler/innen in den Hamburger vierten Klassen auf die Schülerzahl in der Klasse bezogen (Tabelle 3.1.2).

Nach den Angaben in Tabelle 3.1.2 reicht der Anteil der nach Ansicht der Lehrer/innen förderbedürftigen Kinder in den Klassen von 4 Prozent bis 67 Prozent. Danach gibt es keine Klasse

in der Erhebung, in der nicht mindestens ein/e Schüler/in für förderbedürftig gehalten wird. Im Mittel werden 32,2 Prozent der Schüler/innen einer Klasse von den Lehrer/innen für besonders förderbedürftig gehalten. Eine Förderung erhalten im Durchschnitt 22,4 Prozent der Kinder. Das Maximum in einer Klasse liegt hier sogar bei 73 Prozent.

Tabelle 3.1.2: Prozentanteile der Schüler/innen in den vierten Klassen, die nach Einschätzung der Lehrer/innen Förderung benötigen bzw. Förderung erhalten und die LRS-Einzelhilfe erhalten bzw. in den Vorjahren erhielten

Anteil der Schüler/innen in der Klasse, die ...	nach Einschätzung der Lehrer/innen förderbedürftig sind	im laufenden Schuljahr Förderung erhalten	in der 4. Klasse LRS-Einzelhilfe erhalten	in den Vorjahren LRS-Einzelhilfe erhielten
kein/e Schüler/in	0,0	5,6	21,1	22,6
bis 10 Prozent	1,8	15,6	25,7	25,3
11 bis 20 Prozent	16,9	28,5	30,0	30,5
21 bis 30 Prozent	30,1	29,6	12,7	14,8
31 bis 40 Prozent	27,1	7,9	7,9	4,2
41 bis 50 Prozent	15,7	9,4	1,5	2,6
51 bis 60 Prozent	6,0	0,6	1,1	0,0
über 60 Prozent	2,4	2,8	0,0	0,0
Mittlerer Anteil	32,2	22,4	13,0	12,6
Minimum	4,0	0,0	0,0	0,0
Maximum	66,7	73,3	60,0	46,7
Anzahl der Klassen	166	179	190	190

Der Anteil der Viertklassenschüler/innen, die eine Förderung im Rahmen der LRS-Einzelhilfe erhalten, beträgt im Mittel aller Klassen 13,0 Prozent. Dieser Anteil reicht in einzelnen Klassen von 0 bis 60 Prozent aller Schüler/innen. Der mittlere Anteil von Kindern, die in den Vorjahren LRS-Einzelhilfe erhielten, liegt mit 12,6 Prozent etwas niedriger als im vierten Schuljahr. Dieser leichte Anstieg im vierten Schuljahr kann bedeuten, daß die Kriterien für die Zuteilung der LRS-Einzelhilfe etwas großzügiger gehandhabt werden oder daß in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit die Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten noch stärker hervortreten. Eine Abnahme des Anteils förderbedürftiger Kinder in der Schülerschaft im Laufe der Grundschulzeit, die bei allgemein wirksamer Förderung zu erwarten wäre, ist nach diesen Werten nicht zu verzeichnen.

3.2 Organisation und Gestaltung des Förderunterrichts

Im Rahmen der Voruntersuchung wurden aus ökonomischen Gründen nur wenige Fragen zur Praxis des Förderunterrichts gestellt, so daß dessen Gestaltungsmerkmale hier nur skizzenhaft erfaßt werden. Insbesondere kann im Rahmen dieser Querschnitterhebung nicht die tatsächliche Effektivität des Förderunterrichts ermittelt werden.⁵²

- Zahl der wöchentlichen Förderstunden

Tabelle 3.2.1 zeigt, wie sich die Förderstunden auf die Klassen verteilen, und die mittleren Stundenzahlen der LRS-Einzelhilfe pro Schüler/in im laufenden und in den vergangenen Schuljahren. Nach den Angaben der Lehrer/innen verfügt jede vierte Klasse im Gesamtdurchschnitt über 2,1 zusätzliche Stunden für besondere Fördermaßnahmen im schriftsprachlichen Bereich. In einzelnen Klassen reicht diese Zahl bis 10 Förderstunden. Lediglich 2,9 Prozent der Lehrer/innen geben an, daß in ihrer Klasse keine zusätzlichen Förderstunden gegeben werden – umgekehrt heißt das, daß 97 Prozent aller vierten Klassen mindestens eine zusätzliche Förderstunde zur Verfügung hatten.

⁵² Zur Effektivität der Hamburger LRS-Einzelhilfe liegen zwei Längsschnittstudien vor, deren Hauptbefunde sich gegenseitig stützen und ergänzen. May/ Schiffel/ Dühnölter (1982) verglichen über 2 Jahre Wirkungen der beiden Fördermaßnahmen LRS-Einzelhilfe und LRS-Kleinklasse (die es damals noch gab) sowie den Einfluß verschiedener Gestaltungsmerkmale der Förderung auf den Lernfortschritt geförderter Kinder im Lesen und Rechtschreiben gegenüber einer Kontrollgruppe nicht geförderter Kinder. Malitzky (1992) untersuchte Rechtschreibleistungen von Kindern, die im Laufe von 2 Jahren LRS-Einzelhilfe bekamen, in einem Hamburger Schulkreis. Die wichtigsten Ergebnisse beider Untersuchungen:

- Die Fördermaßnahmen LRS-Einzelhilfe und LRS-Kleinklasse bewirken eine Verbesserung der Leistungen der geförderten Kinder gegenüber Kindern, die trotz vergleichbar schwacher Leistungen nicht gefördert werden.
- Ein Aufholen des Leistungsrückstandes gegenüber der Gesamtstichprobe von Schülern findet kaum, eine Heranführung an das durchschnittliche Leistungsniveau in der Klasse findet trotz Förderung nicht statt.
- Extrem schwache Schüler profitieren von der LRS-Einzelhilfe wenig. Bei dieser Gruppe ist die Förderung in der LRS-Kleinklasse wirksamer. Als Hauptgrund wird vermutet, daß die Förderung in der (LRS-Klein-) Klasse durch die Einbindung in den Klassenunterricht kontinuierlicher verläuft und damit letztlich umfassender ist, zumal bei der LRS-Einzelhilfe ein großer Teil der vorgesehenen Stunden nicht gegeben wird.
- Nicht die formale Dauer des Förderunterrichts entscheidet über den Erfolg, sondern dessen Effektivität hängt vielmehr stark von der inhaltlichen Gestaltung ab.
- Die größten Lernerfolge zeigen sich in der Regel schon nach relativ kurzer Förderzeit, während mit der Dauer der Förderung ihre relative Wirksamkeit abnimmt.
- Schüler/innen, die in einem Jahr gefördert werden und dann nicht mehr die Kriterien für die LRS-Einzelhilfe erfüllen, tauchen sehr häufig später wieder in der Förderung auf. Infolge der formalen Anwendung der Zuteilungskriterien wird die Förderung zuwenig kontinuierlich gestaltet.
- Es läßt sich ein "Drehtüreffekt" beobachten: Schüler/innen, die in einem Jahr die Kriterien für die Förderung knapp verfehlen und deshalb nicht gefördert werden, tauchen später in der Förderung auf. Das bedeutet, daß die LRS-Einzelhilfe jeweils nur die Kinder "herauspickt", die aktuell die Kriterien erfüllen, andere Kinder, die eigentlich auch Förderung nötig hätten, jedoch nicht erfaßt, und wieder andere (zu früh) aus der Förderung entläßt, um sie später wieder aufzunehmen.

Auf das einzelne Kind, das mit LRS-Einzelhilfe gefördert wird, entfallen in allen Klassen durchschnittlich 1,3 Förderstunden, das Maximum der einzelnen Klassenmittelwerte liegt hier bei 3,2 Stunden. Die mittlere Zahl von LRS-Einzelhilfe-Stunden für das einzelne Kind liegt im vierten Schuljahr geringfügig unter demjenigen in den Vorjahren, dies hängt sicher auch mit dem im vierten Schuljahr leicht steigenden Anteil geförderter Schüler/innen zusammen.

In 21,1 Prozent der Klassen bekommt kein Kind LRS-Einzelhilfe, demnach bekommt in fast 80 Prozent der Hamburger vierten Klassen mindestens ein/e Schüler/in LRS-Einzelhilfe.

Tabelle 3.2.1: Zahl der Förderstunden in den Klassen und mittlere Zahl der LRS-Einzelhilfe-Stunden pro Schüler/in

Förderstunden pro Woche (Angaben in Prozent der Klassen)	alle Förderstunden im vierten Schuljahr zusammengenommen	durchschnittliche LRS-Einzelhilfe-Stunden pro Schüler/in (4. Klasse)	durchschnittliche LRS-Einzelhilfe-Stunden pro Schüler/in (Vorjahre)
0	2,9	21,1	22,2
bis 1 Stunde	28,1	26,3	18,5
bis 2 Stunden	48,5	49,4	55,6
bis 3 Stunden	9,4	2,7	1,6
bis 4 Stunden	7,0	0,5	1,6
mehr als 4 Stunden	4,1	0,0	0,5
Gesamtmittelwert	2,1	1,3	1,4
Minimum	0	0	0
Maximum	10	3,2	5,8
Anzahl	171	190	190

- Wer führte die Förderung durch?

Die Angaben der Lehrer/innen über die Gestaltung der Förderung beziehen sich nicht nur auf die LRS-Einzelhilfe, sondern auf alle Formen zusätzlichen Förderunterrichts, darunter auch die weniger eng definierte LRS-Gruppenförderung. Die Lehrerstunden für die LRS-Gruppenförderung werden häufig den Klassenlehrer/innen direkt zur Verfügung gestellt, während die LRS-Einzelhilfe nach den behördlichen Richtlinien ausschließlich durch sog. LRS-Lehrer/innen gegeben werden soll. Die Angaben in Tabelle 3.2.2 beziehen sich auf alle Fördermaßnahmen.

In etwa der Hälfte der Klassen wurde die Förderung ausschließlich durch eine/n LRS-Lehrer/in durchgeführt, in knapp einem Fünftel der Klasse führten sowohl der/die Klassenlehrer/in als auch ein/e LRS-Lehrer/in die Förderung durch. In gut 6 Prozent der Klassen war der/die Klassenlehrer/in identisch mit der/dem LRS-Lehrer/in, und in etwa einem Viertel der Klassen führte ausschließlich die/der Klassenlehrer/in die Förderung durch.

Tabelle 3.2.2: Wer führte die besondere Förderung durch?

Wer führte die Förderung durch?	Häufigkeit in Prozent
nur LRS-Lehrer/in	50,3
Klassenlehrer/in und LRS-Lehrer/in	18,7
Klassenlehrer/in ist gleichzeitig LRS-Lehrer/in	6,4
nur Klassenlehrer/in	24,6

(n = 171)

- Organisationsformen des Förderunterrichts

Bei der Frage, in welcher Form der Förderunterricht überwiegend stattfand, waren folgende Antwortmöglichkeiten vorgegeben:

- innerhalb des Klassenunterrichts (= "innerhalb")
- in besonderen Förderstunden parallel zum Klassenunterricht (= "parallel")
- in besonderen Förderstunden außerhalb der Klassenunterrichtszeit (= "außerhalb")
- in anderer Form⁵³

Tabelle 3.2.3 zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Förderformen und deren Kombinationen.⁵⁴ Die globalen Angaben für alle Klassen werden differenziert durch die Angaben für jene Klassen, in denen die Förderung ausschließlich durch eine/n LRS-Lehrer/in durchgeführt wurde. Zwar wurden keine Angaben erhoben, aus welchem Stundenpool sich die Förderstunden

⁵³ Unter dieser Rubrik wurde mehrfach auf die Deutschförderung für zweisprachige Kinder hingewiesen, die hier jedoch außer Betracht bleibt. Die übrigen Antworten konnten den vorgegebenen Kategorien zugeordnet werden.

⁵⁴ Viele Lehrer/innen gaben nicht nur eine Form der Förderung an, sondern kreuzten mehrere Möglichkeiten an. Da in den meisten Klassen mehrere Kinder gefördert wurden, beziehen sich diese Angaben nicht unbedingt auf dieselben Kinder, sondern bezeichnen die in der jeweiligen Klasse überhaupt praktizierten Förderformen.

den in diesen Klassen speiste, jedoch ist anzunehmen, daß die ausschließlich von LRS-Lehrer/innen gegebenen Förderstunden mehrheitlich aus der Maßnahme LRS-Einzelhilfe stammten, so daß damit annähernd die Verbreitung der Förderformen in der LRS-Einzelhilfe erfaßt werden.

Tabelle 3.2.3: Organisationsformen des Förderunterrichts

	alle Klassen (n = 172)	Klassen, in denen nur LRS-Lehrer/in fördert (n = 85)
nur "parallel"	56 (32,6 %)	50 (58,8 %)
nur "außerhalb"	56 (32,6 %)	17 (20,0 %)
"parallel" und "außerhalb"	40 (23,3 %)	16 (18,8 %)
"innerhalb" und "außerhalb"	9 (5,2 %)	1 (1,2 %)
"innerhalb" und "parallel"	4 (2,3 %)	0
"innerhalb" und "parallel" und "außerhalb"	4 (2,3 %)	1 (1,2 %)
nur "innerhalb"	3 (1,7 %)	0
Summe "innerhalb" (*)	20 (11,6 %)	2 (2,4 %)
Summe "parallel" (*)	104 (60,5 %)	67 (78,8 %)
Summe "außerhalb" (*)	109 (63,4 %)	35 (41,2 %)

(*) einschließlich Mehrfachnennungen

Faßt man die verschiedenen Kombinationen zusammen, so ergibt sich – bezogen auf *alle Klassen*, in denen eine Förderung durchgeführt wird –, daß in knapp 12 Prozent der Klassen eine Förderung innerhalb des Klassenverbandes stattfindet, dies allerdings fast ausschließlich in Klassen, in denen der/die Klassenlehrer/in die Förderung selbst durchführt. In 60,5 Prozent aller Klassen findet eine Förderung parallel zum Unterricht statt, d.h., die Kinder werden aus der Klasse herausgenommen und versäumen in dieser Zeit den Klassenunterricht. In 63 Prozent aller Klassen findet Förderunterricht auch außerhalb der Klassenunterrichtszeit statt.

Betrachtet man nur jene *Klassen, in denen die Förderung ausschließlich durch LRS-Lehrer/innen durchgeführt werden*, so sinkt der Anteil der Klassen, in denen die Förderung innerhalb des Klassenverbandes durchgeführt wird, auf 2,4 Prozent. Dagegen beträgt der Anteil der Klassen, in denen der Förderunterricht parallel zum Klassenunterricht stattfindet, fast 80 Prozent. In gut 40 Prozent dieser Klassen findet der Förderunterricht auch außerhalb der Unterrichtszeit der Schüler/innen statt. Bedenkt man, daß die amtlichen Bestimmungen für die LRS-Einzelhilfe vorsehen, daß diese Förderung nach Möglichkeit außerhalb der Unterrichtszeit der

Schüler/innen stattfinden solle, so widerspricht die Praxis diesem Gebot in hohem Ausmaß. Zwar wird es in der Regel nachvollziehbare Gründe geben, weshalb der Förderunterricht parallel zum Unterricht stattfindet (Stundenplanprobleme der LRS-Lehrer/innen, Vermeidung von zusätzlicher Unterrichtsbelastung der zu fördernden Kinder u.a.), jedoch führt diese Praxis dazu, daß in vier Fünftel der Klassen die durch LRS-Einzelhilfe geförderten Schüler gleichzeitig einen Teil des Klassenunterrichts versäumen.

- Kooperation zwischen Klassenlehrer/in und LRS-Lehrer/in

Bei der Auswertung der Frage, ob und welche Absprachen und Kooperationen zwischen Klassenlehrer/in und LRS-Lehrer/in stattfinden, wurden nur die Angaben aus jenen Klassen berücksichtigt, in denen der Förderunterricht wenigstens teilweise durch ein/e LRS-Lehrer/in durchgeführt wird. Dadurch reduziert sich die Zahl der ausgewerteten Klassen auf 131.

Tabelle 3.2.4: Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrer/in

(Zahl bzw. Anteil der Klassen, einschließlich Mehrfachnennungen)	Alle Klassen, in denen (auch) ein/e LRS-Lehrer/in fördert (n = 131)	Nur Klassen, in denen <i>ausschließlich</i> ein/e LRS-Lehrer/in fördert (n = 85)
regelmäßige Besprechungen über die Fortschritte der Schüler/innen	72 (55,0 %)	45 (52,9 %)
regelmäßige Absprachen, um eine Bezugnahme des Förderunterrichts auf den Klassenunterricht zu gewährleisten	66 (50,4 %)	43 (50,6 %)
regelmäßige Teilnahme an den Zeugniskonferenzen	27 (20,6 %)	19 (22,4 %)
gemeinsame Elternberatungen	18 (13,7 %)	10 (11,8 %)
keine Absprachen bzw. Kooperation mit dem/der Förderlehrer/in	32 (24,4 %)	18 (21,2 %)

Bezogen auf jene 85 Klassen der Stichprobe, in denen ausschließlich ein/e LRS-Lehrer/in die Förderung durchführt, ergibt sich folgendes Ergebnis: In etwa der Hälfte aller Klassen finden regelmäßige Besprechungen über die Lernentwicklung der geförderten Kinder und Absprachen über die Verbindung von Förder- und Klassenunterricht statt. An den Zeugniskonferenzen nehmen in 22 Prozent der Klassen auch der/die Förderlehrer/in teil. Gemeinsame Elternberatungen werden in 12 Prozent der Klassen durchgeführt. In 21 Prozent der Klassen finden keine Absprachen zwischen Klassen- und Förderlehrer/in statt.

Nimmt man die entsprechenden Werte aller Klassen, in denen wenigstens teilweise ein/e LRS-Lehrer/in fördert, so ändert sich das Ergebnis nur geringfügig.

- Ausfall des Förderunterrichts

Bei der Interpretation der Angaben zur Häufigkeit des Ausfalls des Förderunterrichts muß berücksichtigt werden, daß die Maßstäbe, wonach die einzelnen Lehrer/innen die faktische Häufigkeit des Ausfalls als "selten", "manchmal" oder "häufig" bewerten, unterschiedlich sein können. Insofern liefern die Werte in Tabelle 3.2.5 nur Anhaltspunkte.

Tabelle 3.2.5: Häufigkeit des Ausfalls des Förderunterrichts

(Angaben in Prozent)	alle Klassen (n = 171)	Klassen, in denen nur ein/e LRS-Lehrer/in fördert (n = 84)
nie	8,2	2,4
selten	44,4	39,3
manchmal	33,4	38,1
häufig	14,0	20,2
ständig	0,0	0,0

Berücksichtigt man die häufigsten Ursachen für Unterrichtsausfall (z.B. kurzfristige Erkrankung der Lehrkraft), so ist auch für den Förderunterricht im allgemeinen nicht zu erwarten, daß er "nie" ausfällt, jedoch dürfte er eigentlich höchstens "selten" ausfallen, wenn die Förderstunden nicht überproportional für Vertretungsstunden verwendet werden oder wegen häufigen oder längeren Nichterscheinens der Kinder ausfallen.

Nach den Einschätzungen der Klassenlehrer/innen fallen in gut der Hälfte der Klassen die Förderstunden "nie" oder "selten" aus. In den Klassen, in denen ausschließlich eine/e LRS-Lehrer/in den Förderunterricht durchführt, fällt dieser in 42 Prozent der Klassen "nie" oder "selten" aus. Der Anteil der Klassen, in denen der Förderunterricht "häufig" ausfällt, beträgt insgesamt 14 Prozent, und in den Klassen, in denen nur LRS-Lehrer/innen fördern, beträgt dieser Anteil 20 Prozent. Ein ständiger Ausfall der Förderstunden war in keiner der Klassen zu verzeichnen.

- Erfolg der Förderung in der Beurteilung der Klassenlehrer/innen

Etwa jede/r vierte Lehrer/in sieht ihre Erwartungen an den Förderunterricht "vollständig" oder "weitgehend" erfüllt. Ungefähr die Hälfte der Lehrer/innen urteilen, daß der Förderunterricht die an ihn gestellten Erwartungen "teilweise erfüllt" habe. Etwa jede/r fünfte Lehrer/in beurteilt den Erfolg des Förderunterrichts als gering, in Klassen, in denen ausschließlich ein/e LRS-Lehrer/in fördert, ist ungefähr ein Viertel der Klassenlehrer/innen mit dem Erfolg des Förderunterrichts "wenig" oder "gar nicht" zufrieden.

Zwischen der Häufigkeit des Ausfalls und dem Grad der Zufriedenheit ergibt sich erwartungsgemäß ein statistisch hochsignifikanter Zusammenhang (Kontingenzkoeffizient = .40).

Tabelle 3.2.6: Hat der Förderunterricht die an ihn gestellten Erwartungen erfüllt?

(Angaben in Prozent)	alle Klassen (n = 169)	Klassen, in denen nur LRS- Lehrer/in fördert (n = 83)
vollständig	1,8	2,4
weitgehend	22,5	22,9
teilweise	55,6	49,4
wenig	18,3	22,9
gar nicht	1,8	2,4

3.3 Zur Verteilung der LRS-Einzelhilfe

Von den 4020 Schüler/innen, von denen vollständige Ergebnisse der HSP 4/5 vorliegen, erhielten im Schuljahr 1992/93 laut Angaben in den Klassenlisten 516 Schüler/innen LRS-Einzelhilfe, das sind 12,8 Prozent der Stichprobe. In den Vorjahren bekamen nach den Klassenlisten 505 Schüler/innen LRS-Einzelhilfe, das sind 12,6 Prozent.

Unter den Kindern, die in der vierten Klasse LRS-Einzelhilfe bekommen, sind 58,9 Prozent Jungen und 41,1 Prozent Mädchen. 189 von ihnen (36,6 Prozent) lernen Deutsch als Zweitsprache, diese sind im Durchschnitt seit 1986, also seit der Vorschulzeit, in Deutschland.

346 der 516 Kinder mit LRS-Einzelhilfe im Schuljahr 1992/93 erhielten auch schon in den Vorjahren LRS-Einzelhilfe (67,1 Prozent). Von den 505 Schüler/innen, die vor dem Schuljahr 1992/93 mit LRS-Einzelhilfe gefördert wurden, erhielten wiederum 347 Schüler/innen (68,6 Prozent) auch im Schuljahr 1992/93 LRS-Einzelhilfe. Die Höhe der Fluktuation beträgt demnach jeweils etwa ein Drittel der betreffenden Schüler/innen.

- Anteile "förderbedürftiger" und tatsächlich geförderter Schüler/innen

Die Erteilung von LRS-Einzelhilfe ist an vorgegebene *Kriterien* gebunden, die sich an den mit Hilfe bestimmter Tests erhobenen Leistungen im Lesen und Rechtschreiben orientieren. Anhand dieser Kriterien ist fast immer eindeutig zu bestimmen, ob ein/e Schüler/in nach den Richtlinien der LRS-Einzelhilfe "förderbedürftig" ist oder nicht.

In der Praxis werden jedoch auch Kinder gefördert, die nach den vorgegebenen Kriterien nicht förderbedürftig sind, während andere nicht gefördert werden, obwohl sie die Kriterien dafür erfüllen. Im ersteren Falle handelt es sich – strenggenommen – um "Verschwendung", während sich im zweiten Fall die Frage nach einer "unterlassenen Hilfeleistung" stellt. Das Ausmaß richtiger Entscheidungen und Fehlzuweisungen läßt sich mit Hilfe des folgenden Entscheidungsmodells (Tabelle 3.3.1) überprüfen:

Um die faktischen Zuweisungsentscheidungen nach diesem Modell zu analysieren, müssen einige *Setzungen* vorgenommen werden. Da uns die Daten aus der dritten Klasse nicht vorliegen, aus denen die Zuweisungsentscheidungen für die Förderung im vierten Schuljahr ergeben, geschieht die folgende Einschätzung der Förderbedürftigkeit nachträglich. Zu berücksichtigen ist zudem, daß die folgende Analyse ausschließlich auf den Rechtschreibleistungen basiert, während die Zuweisung zur LRS-Einzelhilfe auch die Leseleistung einbezieht. Angesichts der

hohen Korrelation zwischen Lese- und Rechtschreibleistungen in der Grundschule ist der dadurch verursachte Fehler jedoch nicht sehr groß.

Tabelle 3.3.1: Entscheidungsmodell für die Zuteilung von LRS-Einzelhilfe

	"förderbedürftig" (Kriterium)	"nicht förderbedürftig" (Kriterium)
LRS-Einzelhilfe erhalten (Entscheidung)	"richtige Entscheidung"	"Verschwendung"
keine LRS-Einzelhilfe erhalten (Entscheidung)	"unterlassene Hilfeleistung"	"richtige Entscheidung"

Für die Ermittlung der "Trefferquoten" bei der Zuteilung der LRS-Einzelhilfe wird von folgenden Annahmen ausgegangen:

1. Jene 12,8 Prozent aller Schüler/innen aus vierten Klassen, die im Schuljahr 1992/93 LRS-Einzelhilfe erhielten, bestimmen den *Gesamtumfang der Fördermaßnahme*; d.h., ca. jedes achte Kind soll mit LRS-Einzelhilfe gefördert werden.⁵⁵
2. Die *Förderbedürftigkeit* jedes Kindes läßt sich anhand der Rechtschreibleistung mit Hilfe der *Hamburger Schreibprobe* (Graphemtreffer in der HSP 4/5) bestimmen.

Demnach sind die 12,8 Prozent Viertklassenschüler/innen mit den schwächsten Rechtschreibleistungen als förderbedürftig zu klassifizieren. Dem entspricht in der Hamburger Gesamtstichprobe ein Grenzwert von 233 Graphemtreffern in der HSP 4/5 (genau unterschreiten insgesamt 510 der 4020 Schüler/innen unserer Stichprobe diesen Grenzwert, das entspricht 12,7 Prozent der Hamburger Viertklassenschüler/innen). Also sind *alle Kinder mit maximal 233 Graphemtreffern förderbedürftig*, alle Kinder mit höheren Werten sind nicht förderbedürftig – mit Ausnahme jener, für die die dritte Annahme zutrifft.

3. Die Förderung im vierten Schuljahr bewirkt einen zusätzlichen Lerngewinn in der Höhe von maximal 5 zusätzlich richtig geschriebenen Graphemen gegenüber dem allgemein üblichen Lernfortschritt.⁵⁶ Dann sind *Kinder, die in der vierten Klasse mit LRS-Einzelhilfe gefördert*

⁵⁵ Dieser Anteil "förderbedürftiger" Schüler/innen erscheint recht hoch. Hinzu kommen ja noch jene Schüler/innen, die in anderen Fördermaßnahmen (z.B. LRS-Gruppenförderung) betreut werden. Für die Analyse der Zuordnungsentscheidungen müssen wir jedoch von den gegebenen Realitäten ausgehen.

⁵⁶ Diese Annahme unterstellt eine hohe Wirksamkeit der Förderung, denn ein zusätzlicher "Lerngewinn" von 5 Graphemtreffern bedeutet in diesem Leistungsbereich, daß ein/e Schüler/in von einem Leistungsstand, der einem Prozentrang von 8 entspricht, einen Leistungsstand erreicht, der einem Prozentrang von 12 entspricht. Die Differenz entspricht demnach dem Leistungsspektrum von 4 Prozent der Schülerschaft. Die empirischen Studien über die Wirksamkeit der LRS-Einzelhilfe zeigen demgegenüber eine im Durchschnitt geringere Effektivität (vgl. May/Schiffel/Dünholter 1982). Die hier vorgenommene Annahme einer hohen Wirksamkeit hat absichtsvoll eine konservative Schätzung der potentiellen Fehlentscheidungen zur Folge.

wurden, zu Recht in die Förderung aufgenommen worden, wenn sie am Ende der vierten Klasse *nicht mehr als 238 Graphemtreffer* erzielen. Alle Kinder mit höheren Leistungen sind definitiv "nicht förderbedürftig".

Geht man von diesen Annahmen aus,

- dann müßten alle Schüler/innen mit maximal 233 Graphemtreffern LRS-Einzelhilfe bekommen,
- dann hätten geförderte Schüler/innen mit maximal 238 Graphemtreffern zu Recht LRS-Einzelhilfe bekommen,
- und dann dürften Schüler/innen mit mehr als 238 Graphemtreffern keine LRS-Einzelhilfe bekommen.

Tabelle 3.3.2 zeigt das Ergebnis der Analyse der faktischen Verteilung der LRS-Einzelhilfe-Stunden auf der Grundlage des Entscheidungsmodells mit den genannten Setzungen.

Tabelle 3.3.2: "Trefferquoten" bei der Zuteilung von LRS-Einzelhilfe

	"förderbedürftige Schüler/innen" (Graphemtreffer 233 bzw. 238, falls LRS-Einzelhilfe erhalten)	"nicht förderbedürftige Schüler/innen" (Graphemtreffer 234 bzw. 239, falls LRS-Einzelhilfe erhalten)	Summe
LRS-Einzelhilfe erhalten	258	258	516
keine LRS-Einzelhilfe erhalten	288	3216	3504
Summe	546	3474	4020

Von den 546 Schüler/innen, die nach den Setzungen dieses Entscheidungsmodells als "förderbedürftig" klassifiziert werden, erhielten laut Angaben in den Klassenlisten 258 Schüler/innen LRS-Einzelhilfe, das entspricht 47,3 Prozent. Dagegen erhielten 288 "förderbedürftige" Schüler/innen keine LRS-Einzelhilfe, demnach beträgt der Anteil von Schüler/innen, bei denen eine "unterlassene Hilfeleistung" vermutet werden muß, 52,7 Prozent der Gruppe "förderbedürftige Schüler/innen". Weniger als die Hälfte der Schüler/innen, die nach diesem Entscheidungsmodell förderbedürftig sind, bekamen tatsächlich LRS-Einzelhilfe. Die mittleren Leistungen und die Leistungsbandbreiten der beiden Teilgruppen "förderbedürftiger Schüler/innen" unterscheiden sich kaum, wie Tabelle 3.3.3 zeigt. Die Leistungen der meisten der zu Unrecht nicht geförderten Kinder liegen sehr deutlich unterhalb des Grenzwertes, ihre Leistungen reichen bis in den extrem schwachen Bereich.

Nimmt man die zweisprachig aufwachsenden Kinder aus der Analyse heraus, weil diese möglicherweise wegen unzureichender Sprachkenntnisse nicht für die LRS-Einzelhilfe in Frage kommen, und bezieht nur Kinder mit Deutsch als Muttersprache ein, ergibt die Analyse der "Trefferquoten" ein noch etwas ungünstigeres Ergebnis: Von den 325 nach dem Entscheidungsmodell förderbedürftigen Kindern mit deutscher Muttersprache erhielten 143 Kinder LRS-Einzelhilfe (das sind 44 Prozent der "förderbedürftigen Kinder"), während 182 Kinder mit Anspruch auf Förderung (56 Prozent der "förderbedürftigen Kinder") keine LRS-Einzelhilfe erhielten.

Tabelle 3.3.3: Rechtschreibleistungen von "förderbedürftigen Kindern", die LRS-Einzelhilfe bekommen bzw. nicht bekommen, und "nicht förderbedürftigen Kindern", die LRS-Einzelhilfe bekommen, am Ende der Klasse 4 (HSP 4/5)⁵⁷

	"förderbedürftige Kinder", die LRS-Einzelhilfe bekommen	"förderbedürftige Kinder", die keine LRS-Einzelhilfe bekommen	"nicht förderbedürftige Kinder", die LRS-Einzelhilfe bekommen
Mittelwert	217,2 (PR 3,2)	221,3 (PR 4,4)	251,5 (PR 26)
Minimum	145 (PR 0,1)	148 (PR 0,1)	234 (PR 9)
Maximum	238 (PR 12)	233 (PR 8)	276 (PR 97)
Anzahl	258	288	258

Auf der anderen Seite wurden im vierten Schuljahr 258 Kinder mit LRS-Einzelhilfe gefördert, obwohl sie nach den Annahmen des Entscheidungsmodells eigentlich "nicht förderbedürftig" waren. Das sind 50 Prozent aller in die Maßnahme einbezogenen Kinder. Im Mittel erzielen diese Kinder 251,5 Graphemtreffer (was einem Prozentrang von 26 entspricht), und die Leistungen reichen bis zu 276 Graphemtreffern (was einem Prozentrang von 97, also einer Spitzenleistung, entspricht).

Bezieht man die Frage, in welchem Ausmaß die Zuteilungen nach dem vorgestellten Entscheidungsmodell zu Recht oder zu Unrecht getroffen werden, auf die einzelnen Klassen, so ergibt sich folgendes Ergebnis:

In 21,6 Prozent der in die Untersuchung einbezogenen Klassen mit Kindern, die nach den genannten Kriterien förderbedürftig sind, werden alle Kinder tatsächlich mit Hilfe der LRS-Einzelhilfe gefördert. Dagegen wird in 26,1 Prozent dieser Klassen kein einziges förderbedürftiges Kind tatsächlich im Rahmen der LRS-Einzelhilfe gefördert.

⁵⁷ Die angegebenen Prozenträge (PR) beziehen sich auf die Leistungsverteilung in der Bundesstichprobe.

Umgekehrt werden in 26,7 Prozent der Klassen, in denen Kinder mit Hilfe der LRS-Einzelhilfe gefördert werden, ausschließlich Kinder gefördert, die die zugrunde gelegten Kriterien für die Förderung tatsächlich erfüllen, d.h., es werden nur "die richtigen Kinder" gefördert. Dagegen werden in 24,7 Prozent der Klassen mit LRS-Einzelhilfe ausschließlich Kinder gefördert, die die Kriterien nicht erfüllen, d.h. alle Stunden werden "für die falschen Kinder" verwendet.

Die bisherige Verteilung der LRS-Einzelhilfe-Stunden verfehlt nach den Kriterien dieses Entscheidungsmodells in erheblichen Maße die angestrebte Zielgruppe der schwächsten Rechtschreiber, bezieht aber in erheblichem Umfang Kinder ein, die dafür gar nicht in Frage kommen.⁵⁸

Setzt man die Grenzwerte für die Förderbedürftigkeit niedriger an, so steigt zwar der Anteil der förderbedürftigen Schüler/innen, die auch tatsächlich gefördert wurden, gleichzeitig steigt aber auch die Zahl der zu Unrecht geförderten Schüler/innen. D.h., mit einer Veränderung der Modellannahmen verändern sich zwar die Relationen zwischen überflüssig geförderten und unzulässig nicht geförderten Schüler/innen, nicht jedoch das Gesamtausmaß an Fehlentscheidungen.⁵⁹

Tabelle 3.3.4: Förderbedürftigkeit und Förderung durch LRS-Einzelhilfe bei Jungen und Mädchen

	"förderbedürftige Kinder" (GT 233)			"nicht förderbedürftige Kinder" (GT 238), die LRS-Einzelhilfe bekommen
	Anteil an der Stichprobe	Anteil, der LRS-Einzelhilfe bekommt	Anteil, der <u>keine</u> LRS-Einzelhilfe bekommt	
Jungen	65 %	60 %	68 %	58 %
Mädchen	35 %	40 %	32 %	42 %
Anzahl	510	234	276	234

Einen Hinweis auf eine gewisse Willkürlichkeit bei der Einbeziehung in die LRS-Einzelhilfe 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 (siehe Tabelle

⁵⁸ In unser Berechnungsmodell wurde nur die LRS-Einzelhilfe einbezogen, für die klare Richtlinien vorliegen. Wie die Stunden aus dem weniger klar definierten Stundenpool der sog. LRS-Gruppenförderung verwendet wurden, wissen wir nicht. Es könnte sein, daß mit deren Einsatz das hier skizzierte Ausmaß von Fehlentscheidungen gemildert wurde, es könnte auch das Gegenteil der Fall sein.

⁵⁹ Diese abstrakte und quantifizierende Analyse läßt mehrere "Feldfaktoren" außer Betracht: Die tatsächliche Förderbedürftigkeit ergibt sich – wie oben erwähnt – nicht nur aus der Rechtschreibleistung, sondern auch aus der Lesefähigkeit. Zudem ist auch das Instrument, mit dem die Rechtschreibleistung erfaßt wird, stets fehlerbehaftet. Und in der Praxis gibt es Fälle, in denen eine Förderung trotz entsprechender Testwerte im Lesen und/oder Rechtschreiben sinnvoll oder nicht sinnvoll erscheint. Die Aussagekraft gewinnt die vorgetragene Modellrechnung daher nicht über ihre Differenziertheit, sondern über die große Zahl von einbezogenen Fällen, wodurch mögliche Fehler in der Einzelfallbeurteilung vermutlich ausgeglichen werden.

3.3.4). Dies könnte damit zusammenhängen, daß Lehrer/innen bei Mädchen eher einen Erfolg bei der Förderung erwarten und deshalb diese eher in die Förderung einbeziehen.

- Rechtschreibleistungen in den Schulkreisen und Verteilung der LRS-Einzelhilfe

Wenn man nach Gründen sucht, weshalb in einem hohem Maße "nicht förderbedürftige" Kinder in die Förderung aufgenommen werden, während gleichzeitig "förderbedürftige" Kinder nicht gefördert werden, so kommen dafür nicht zuletzt die verfügbaren Ressourcen in Betracht. Sind in einer Schule oder Region verhältnismäßig viele Förderstunden vorhanden, dann werden diese in der Regel auch verwendet. Und in Regionen, in denen zuwenig Förderstunden zur Verfügung stehen, können auch bei sorgfältiger Diagnose nicht alle bedürftigen Schüler gefördert werden. Wenn die vorhandenen Ressourcen nicht aufgestockt werden können, so daß den einen gegeben werden kann, ohne den anderen zu nehmen, dann rückt die Frage in den Vordergrund, ob die Zuweisung der Fördermittel an die Regionen der dortigen "Nachfrage", d.h. den faktisch vorhandenen Belastungen entspricht.

Um diese Frage zu untersuchen, wurden die Daten des Amtes für Schule über die Zuteilung der LRS-Einzelhilfe-Stunden an die einzelnen Schulen und Schulkreise⁶⁰ mit den Ergebnissen der Hamburger Schreibprobe verglichen.

Tabelle 3.3.5 zeigt zunächst in Spalte 2 die durchschnittlichen Leistungen in den einzelnen Schulkreisen, berechnet aus den mittleren Leistungen aller in den jeweiligen Schulkreisen lie-

⁶⁰ Einteilung der Hamburger Schulregionen nach Schulaufsichtsbezirken (SAB):

23/11 Hamburg-Mitte 1: Altstadt, Neustadt, St. Pauli, St. Georg, Klostertor, Hammerbrook, Borgfelde, Hamm, Rothenburgsort, Veddel, Kleiner Grasbrook, Steinwerder, Waltershof, Finkenwerder

23/12 Hamburg-Mitte 2: Horn, Billstedt, Billbrook, Jenfeld, Marienthal

23/21 Altona 1: Altona-Altstadt, Altona-Nord, Ottensen, Bahrenfeld, Groß Flottbek, Othmarschen

23/22 Altona 2: Bahrenfeld, Lurup, Osdorf, Nienstedten, Blankenese, Iserbrook, Sülldorf, Rissen

23/3 Eimsbüttel: Rotherbaum, Harvestehude, Hoheluft-West, Lokstedt, Stellingen, Niendorf, Schnelsen, Eidelstedt

23/4 Hamburg-Nord: Winterhude, Uhlenhorst, Barmbek, Ohlsdorf, Hoheluft, Eppendorf, Groß Borstel, Alsterdorf, Fuhlsbüttel, Langenhorn, Wandsbek, Wellingsbüttel., Hummelsbüttel

23/51 Wandsbek 1: Eilbek, Wandsbek, Jenfeld, Rahlstedt, Hohenfelde, Bramfeld, Farmsen-Berne, Tonndorf

23/52 Wandsbek 2: Wellingsbüttel, Sasel, Poppenbüttel, Hummelsbüttel, Lemsahl-Mellingstedt, Duvenstedt, Wohldorf, Ohlstedt, Bergstedt, Volksdorf, Meiendorf, Berne, Rahlstedt, Farmsen

23/6 Bergedorf: Lohbrügge, Bergedorf, Curslack, Altengamme, Neuengamme, Kirchwerder, Ochsenwerder, Reitbrook, Allermöhe, Billwerder, Moorfleet

23/71 Harburg, Süderelbe, Neuland, Wilstorf, Rönneburg, Langenbek, Sinstorf, Marmsdorf, Eißendorf, Heimfeld, Altenwerder, Moorburg, Hausbruch, Neugraben, Fischbek, Francop, Neuenfelde, Cranz

23/72 Wilhelmsburg

43/.. Grundschulen an Gesamtschulen (verteilt auf verschiedene Regionen)

genden Klassen. Daran ist beispielsweise abzulesen, daß zwischen der mittleren Klassenleistung im durchschnittlich leistungsstärksten Schulkreis 23/52 (Wandsbek 2, Mittelwert 265,4) und den durchschnittlich leistungsschwächsten Schulkreisen 23/72 (Wilhelmsburg, Mittelwert 247,1) und 23/11 (Hamburg-Mitte 1, Mittelwert 248,8) Differenzen von rund 18 Graphemtreffern bestehen. Das bedeutet, daß in dem einen Schulkreis im Durchschnitt aller Klassen Rechtschreibleistungen erzielt werden, die einem Prozentrang von 48 entsprechen, während in den anderen die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen Prozenträngen von 20 bis 22 entsprechen.

Die Leistungsstreuung innerhalb der Schulkreise wird in Spalte 3 mit der Standardabweichung gekennzeichnet. Daneben wird die mittlere Leistung der durchschnittlich leistungsstärksten und leistungsschwächsten Klassen in den einzelnen Schulkreisen angegeben (Spalten 4 und 5), um die gesamte Bandbreite der Klassenleistungen innerhalb der Schulkreise zu markieren. Danach liegen im durchschnittlich leistungsschwachen Schulkreis 23/72 die einzelnen Klassenleistungsmäßig relativ dicht zusammen. Das gleiche gilt für die im Durchschnitt wesentlich leistungsstärkeren Schulkreise 23/52, 23/51 und 23/6. Dagegen liegen die mittleren Leistungen der einzelnen Klassen in den Schulkreisen 23/11, 23/12, 23/21 und 23/22 wesentlich weiter auseinander, d.h. diese Schulkreise sind leistungsmäßig heterogener zusammengesetzt.

Aus dem mittleren Anteil der offiziell im Rahmen der LRS-Einzelhilfe geförderten Schüler/innen an der gesamten Schülerschaft in den Klassen 2 bis 5 (Spalte 6) ergibt sich für jeden Schulkreis ein durchschnittlicher Index für die Zahl der zu fördernden Schüler (Spalte 7), wenn man die Zahl der Schüler/innen des Schulkreises, die offiziell LRS-Einzelhilfe erhalten, auf den Gesamtanteil der nach den offiziellen Angaben geförderten Schüler/innen bezieht⁶¹. Daneben ist die Zahl offiziell zugeteilter Förderstunden für die einzelnen Schulkreise eingetragen (Spalte 8).

Diesen Werten, die sich aus den Statistiken des Amtes für Schule ergeben, werden die jeweiligen Werte gegenübergestellt, die sich aus den Ergebnissen der Rechtschreiberhebung mit Hilfe der HSP 4/5 ergeben. Aus dem empirisch ermittelten Anteil von Schüler/innen mit besonders schwachen Rechtschreibleistungen, die nach dem oben vorgestellten Entscheidungsmodell förderbedürftig sind, und dem Gesamtanteil der zu fördernden Schüler in Hamburg (Spalte 9)

⁶¹ Der Anteil von Schüler/innen, die offiziell mit LRS-Einzelhilfe gefördert wurden, an der Gesamtzahl aller Schüler/innen der Klassen 2 bis 5 (insgesamt 9,8 Prozent) ist geringer als der Anteil, der in der vierten Klasse LRS-Einzelhilfe bekommt (12,8 Prozent). Dies liegt u.a. daran, daß im zweiten Schuljahr weniger Schüler/innen gefördert werden, weil nicht alle Schulen am Ende der ersten Klasse die entsprechenden Testverfahren durchführen. Dasselbe gilt für die Klasse 5, weil den neu aufnehmenden Schulen nicht immer die erforderlichen Unterlagen aus der Grundschulzeit verfügbar sind, und weil die Fördermittel eher auf die Grundschule konzentriert werden. In den Klassenstufen 3 und 4 wird daher ein größerer Anteil von Schüler/innen mit LRS-Einzelhilfe gefördert.

Tabelle 3.3.5: Rechtschreibleistungen in der HSP 4/5 (Graphemtreffer) und Verteilung der Fördermittel für die LRS-Einzelhilfe auf die Schulkreise

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Schulkreise	Mittlere Klassenleistung	Standardabweichung	Minimum	Maximum	Anteil LRS-Meldungen	Index LRS-Meldungen	Zugeteilte Förderstunden	Anteil schwacher Schreiber	Index für den Förderbedarf	Förderstunden gemäß HSP 4/5-Ergebnis	Differenz des Förderstundenanteils
	62		63		64	65	66	67	68	69	70
SAB 23/11	248,8	14,6	208	267	12,09	123	161	22,01	163	225	+ 64
SAB 23/12	251,8	13,5	214	272	11,81	120	162	20,84	154	246	+ 84
SAB 23/21	255,1	11,3	224	270	13,95	142	105	16,71	124	162	+ 57
SAB 23/22	259,8	11,2	237	269	10,24	104	165	11,10	82	89	- 76
SAB 23/3	261,5	8,3	237	270	11,51	117	242	8,37	62	145	- 97
SAB 23/4	260,7	7,1	243	270	7,93	81	165	8,53	63	124	- 41
SAB 23/51	259,7	5,9	244	271	9,34	95	196	11,74	87	210	+ 14
SAB 23/52	265,4	5,7	252	275	5,12	52	113	5,56	41	69	- 44
SAB 23/6	260,7	6,2	248	269	8,77	89	157	9,34	69	149	- 8
SAB 23/71	259,2	8,2	237	273	10,85	110	210	11,36	84	179	- 31
SAB 23/72	247,1	5,8	239	255	8,70	89	49	36,61	271	127	+ 78
Ges.Schulen	256,1	10,9	234	268	*	*	*	19,30	143	*	*
Mittelwert bzw. Summe	258,0	10,2	208,0	275,0	9,83	100	1725	12,8	100	1725	0

* Der betreffende Wert konnte wegen fehlender Daten nicht berechnet werden.

⁶² Mittelwerte und Standardabweichungen, berechnet auf der Grundlage aller Klassenmittelwerte der einzelnen Schulkreise.

⁶³ Mittelwert der Klasse mit der niedrigsten bzw. höchsten Durchschnittsleistung im Schulkreis.

⁶⁴ Mittlerer Prozentanteil der offiziell geförderten Schüler an der Gesamtschülerzahl Klasse 2 bis 5 (berechnet auf der Basis der amtlichen Statistik der Schülerzahlen sowie den Angaben der Schulaufsicht zur Zahl der geförderten Schüler/innen in den einzelnen Schulen und Schulkreisen).

⁶⁵ Durchschnittlicher Index des Schulkreises für die Zahl der zu fördernden Schüler, bezogen auf den Gesamtanteil der im Schuljahr 1992/93 geförderten Schüler von 9,8 Prozent (berechnet nach den Angaben der Schulaufsicht).

⁶⁶ Zugeteilte Förderstunden im Rahmen der "LRS-Einzelhilfe" nach Angaben der Schulaufsicht. Da in einzelnen Schulkreisen die Angaben für das Schuljahr 1992/93 noch nicht vorlagen, wurden teilweise die Zahlen des Schuljahres 1991/92 genommen.

⁶⁷ Der als Ergebnis der Voruntersuchung gewonnene Anteil schwacher Schreiber ergibt sich aus dem Prozentanteil der Viertklassenschüler/innen mit höchstens 233 Graphemtreffern in der HSP 4/5.

⁶⁸ Durchschnittlicher Index des Schulkreises für die Zahl der zu fördernden Schüler, bezogen auf den durch die HSP 4/5 ermittelten Durchschnittsanteil von schwachen Schülern (Graphemtreffer 233) von 13,5 Prozent (Mittelwert = 100). - Durch den Bezug auf den klassenweisen Anteil schwacher Schreiber ergibt sich ein etwas höherer Wert als beim Bezug auf die Einzelschüler. Der über die Einzelergebnisse ermittelte Anteil "förderbedürftiger Schüler" beträgt 12,8 Prozent.

⁶⁹ Errechnet auf der Grundlage des Anteils schwacher Schreiber an der Gesamtschülerschaft nach den Ergebnissen der HSP 4/5.

⁷⁰ Differenz zwischen empirisch ermittelter Zahl von Förderstunden (Spalte 11) und offiziell zugewiesenen Förderstunden (Spalte 8).

ergibt sich für jeden Schulkreis ein Index für den Anteil zu fördernder Schüler (Spalte 10). Dieser Index sowie die jeweilige Zahl der Schüler/innen in den Klassen 2 bis 5 bilden die Grundlage für die Berechnung des Anteils, den jeder Schulkreis von den insgesamt 1725 zu vergebenden Förderstunden beansprucht. Daraus ergibt sich eine empirisch ermittelte Anzahl von Förderstunden für jeden Schulkreis (Spalte 11).

Die Gesamtzahl der auf die einzelnen Schulkreise zu verteilenden Förderstunden ist nach beiden Verteilungsmodellen identisch. Jedoch ergeben sich teilweise hohe Differenzen zwischen den bisher vorgenommenen Zuteilungen von Förderstunden auf die einzelnen Schulkreise und den auf der Grundlage der Rechtschreiberhebung geschätzten Stundenzuteilungen (siehe Spalte 12). Generell zeigt sich, daß den innerstädtischen Problemgebiete (Schulkreise 11, 12, 21 und 72) nach dem empirischen Berechnungsmodell erheblich mehr Stunden zugeteilt würden. Im Fall des Schulkreises 23/72 müßten mehr als doppelt so viele Förderstunden zugewiesen werden als bisher, wenn allein die Ergebnisse der Reihentestung den relativen Bedarf bestimmen.

Eine gewisse Einschränkung erfährt das hier vorgestellte Berechnungsmodell dadurch, daß ca. 19 Prozent der Hamburger vierten Klassen noch nicht in die Erhebungen einbezogen werden konnten. Zudem wurde aus den teilnehmenden Schulen jeweils nur eine vierte Klasse herausgegriffen, die im Einzelfall die betreffende Schule mehr oder weniger gut repräsentiert. Nach den Befunden zur regionalen Verteilung der Rechtschreibleistungen und der Analyse des bisher praktizierten Entscheidungsmodells erscheint das empirisch gewonnene Berechnungsmodell jedoch in jedem Fall realistischer als die vorherige Stundenverteilung.

- Empfehlungen für die zukünftige Verteilung von Förderstunden

Um die in der Voruntersuchung gefundenen Disproportionalitäten hinsichtlich der Verteilung von Fördermitteln und das Ausmaß von Fehlentscheidungen bei der Zuweisung zu den Fördermaßnahmen zukünftig möglichst zu vermeiden, sollten folgende Verteilungskriterien angewendet werden:

1. Die Zuweisung von Fördermitteln sollte nicht an die Testergebnisse einzelner Kinder gebunden werden, weil dadurch auf Veränderungen (aufgrund von Lernentwicklungen oder durch äußere Mobilität) nicht flexibel genug reagiert werden kann. Stattdessen sollten den Schulen bestimmte Kontingente zugewiesen werden, die sich an der Schülerschaft dieser Schule und dem geschätzten Anteil der zu fördernden Schüler/innen orientieren. Die Entscheidung, welche Schüler/innen mit Hilfe der zugewiesenen Förderstunden zu fördern sind, sollten die Schulen

selbst treffen, wofür sie entsprechende Empfehlungen und Entscheidungshilfen bekommen sollten.

2. Um den Aufwand für die Ermittlung des Anteils besonders zu fördernder Schüler/innen in Schulen und Schulkreisen zu begrenzen, sollte in gewissen Abständen eine Reihentestung mit einem einheitlichen Diagnoseinstrument in je einer zufällig ausgewählten Klasse aller Schulen durchgeführt werden, deren Ergebnisse die Grundlage für die Schätzung des Förderbedarfs der Schulen und der Schulkreise liefert. Als Intervall für eine solche Reihentestung erscheint ein Zeitraum von vier Jahren (d.h. ein Grundschuldurchgang) als ausreichend.

3. Zusätzlich zu einer Reihentestung in einer Auswahlstichprobe, deren Ergebnisse immer Schätzfehler beinhaltet, sollte ein weiteres Kriterium herangezogen werden, das die soziokulturellen Umfeldbedingungen, die für das schriftsprachliche Lernen der Kinder bedeutsam sind, berücksichtigt. Hierfür erscheint der von der Schulaufsicht einzuschätzende "Belastungsfaktor" für die einzelnen Schulen als geeignet.

4. Mit oder ohne Fibel? - zwei Lehrgangskonzeptionen im Vergleich

Seit einiger Zeit wird in der Grundschuldidaktik und -pädagogik eine Diskussion darüber geführt, ob Kinder mit oder ohne Fibel im Anfangsunterricht lernen sollten.⁷¹ Für jede der beiden Positionen wird eine Reihe pädagogisch-didaktischer und lernpsychologischer Begründungen angeführt. Empirische Vergleichsergebnisse über die Lernerfolge von Kindern, die mit oder ohne Fibel unterrichtet werden, fehlen bisher weitgehend. Die Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* kann hierzu einen Beitrag liefern, da eine große Zahl von Klassen, die nach unterschiedlichen Lehrgangskonzeptionen unterrichtet wurden, einbezogen werden konnten.

Die Daten der Voruntersuchung können zu folgenden Fragestellungen herangezogen werden:

1. Gibt es zwischen Klassen, die mit oder ohne Fibel unterrichtet werden, auch hinsichtlich weiterer Unterrichtsmerkmale und -ziele systematische Unterschiede?
2. Unterscheiden sich die Rechtschreibleistungen der Kinder am Ende der Grundschulzeit, wenn sie mit oder ohne Fibel im Anfangsunterricht gelernt haben?

Zum Vergleich der verschiedenen Lehrgangskonzeptionen wurden drei Gruppen gebildet:

- Klassen, die mit der "Bunten Fibel" unterrichtet wurden (109 Klassen), einem analytisch-synthetischen Leselehrgang, der die einzelnen Lernschritte anhand sog. Schlüsselwörter einführt. Für die Lehrkräfte besteht die Möglichkeit, in einem Begleitkurs die Konzeption des Lehrgangs sehr detailliert kennenzulernen und praktische Supervision zu erfahren. Durch die Ergänzung mit Materialien für den Schreibunterricht bildet die "Bunte Fibel" eine Gesamtkonzeption für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht, die die Reihenfolge und einzelnen Schritte des Lehrgangs einheitlich strukturiert.
- Klassen, die mit einer anderen Fibel unterrichtet wurden (35 Klassen). Da sich Aufbau und Wortmaterial der einzelnen Fibellehrgänge unterscheiden, bilden diese Klassen konzeptionell keine einheitliche Gruppe.
- Klassen, die ohne Fibel unterrichtet wurden (34 Klassen). Die meisten von ihnen gingen nach dem Lehrgang "Lesen durch Schreiben" vor, dessen Autor regelmäßig Einführungskurse im Institut für Lehrerfortbildung anbietet, und es bestehen Arbeitsgruppen zur kontinuierlichen Begleitung des Unterrichts nach diesem Lehrgang, die durch ein Fortbildungs-

⁷¹ Die aktuelle Debatte erinnert in ihrer Heftigkeit an die frühere Kontroverse um die Frage, ob synthetische oder analytische Leselehrgänge besser seien, die vor zwei Jahrzehnten mit einem "salomonischen Urteil" endete: Empirische Analysen kamen zu dem Ergebnis, daß weder die eine noch die andere Position "recht" hatte (vgl. Ferdinand 1972), und in der Folgezeit wurden Lehrgangskonzeptionen (sog. analytisch-synthetische Lehrgänge) entwickelt, die die jeweiligen Vorteile beider Grundpositionen zu nutzen versuchten, ohne deren Nachteile in Kauf zu nehmen.

team geleitet werden. Deshalb kann davon ausgegangen werden, daß das didaktische Grundkonzept in diesen Klassen relativ einheitlich ist.

- Merkmale des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts und Förderunterrichts

Tabelle 4.1 enthält Mittelwerte und Streuungen (Standardabweichungen) ausgewählter Merkmale in den drei Gruppen.⁷² Darüber hinaus sind die Ergebnisse zweier Gruppenvergleiche angegeben. Im "Vergleich aller Gruppen" wird angegeben, ob die Unterschiede zwischen allen Gruppen statistisch signifikant sind, also mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht durch Zufallsschwankungen bedingt sind. Da es sich bei den Klassen, die mit einer anderen Fibel als der "Bunten Fibel" unterrichtet wurden, nicht um eine einheitliche Gruppe handelt, werden darüber hinaus die Unterschiede zwischen den beiden hinsichtlich der Lehrgangskonzeption in sich relativ homogenen Gruppen ("Bunte Fibel" und "ohne Fibel") gesondert auf statistische Signifikanz hin geprüft.⁷³ Die Vergleiche ergeben folgende Ergebnisse:

Die Vergleiche bezüglich der durch die Befragung erfaßten Merkmale des Unterrichts ergeben in den meisten Fällen keine signifikanten Unterschiede, da die Streuungen innerhalb der einzelnen Gruppen in Relation zu den Mittelwertunterschieden zwischen den Gruppen groß sind. Im einzelnen zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Bei den Angaben zum Leseunterricht (*Lesezeit* und *Zahl durchgeführter Leseprojekte*) zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen.
- Auch bei den Angaben zu äußerlichen Merkmalen des Schreibunterrichts ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede, weder bei der durchschnittlichen *Menge des Geschriebenen* noch bei der *Zahl von Schreibprojekten*.
- Rechtschreibunterricht: In allen drei Gruppen wird in den meisten Klassen ein *Rechtschreiblehrgang* verwendet (was einen unterschiedlichen Umgang damit nicht ausschließt). Hochsignifikant ist der unterschiedliche Anteil zwischen den Gruppen im Zugrundelegen eines *Rechtschreibgrundwortschatzes*. In der Gruppe "Bunte Fibel" orientieren sich 70 Prozent der Lehrer/innen an einem bestimmten Grundwortschatz (meist demjenigen des Gesamtkonzeptes "Bunte Fibel"), in der Gruppe "keine Fibel" tun dies 40 Prozent der Lehrer/innen. Hinsichtlich des *Anteils des Rechtschreibunterrichts* am gesamten Deutschunterricht sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant. Die durchschnittliche *Zahl der Diktate* ist in der Gruppe "Bunte Fibel" etwas höher als in der Gruppe "ohne Fibel". Die mittlere *Länge der Diktate* unterscheidet

⁷² Zur Erläuterung der einzelnen Kategorien und Werte siehe die entsprechenden Ausführungen in Kapitel 2.

⁷³ Die Prüfung der Unterschiede zwischen allen Gruppen wurde mit Hilfe einer verteilungsfreien Varianzanalyse (sog. H-Test von Kruskal-Wallis) durchgeführt, die Vergleiche zwischen den beiden Gruppen "Bunte Fibel" und "ohne Fibel" mit dem sog. U-Test. In der Tabelle 4.1 wird in den Spalten "Vergleich aller Gruppen" und "Vergleich 'BF/ohne Fibel'" jeweils angegeben, ob die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen statistisch signifikant sind.

sich nicht zwischen den Gruppen. Auch hinsichtlich des mittleren Zeitpunktes, zu der die erfragten Rechtschreibregeln beherrscht werden sollten, zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Der Anteil der Klassen, in denen in allen Fächern besonderer *Wert auf die Rechtschreibung* gelegt wird, ist in der Gruppe "Bunte Fibel" größer als in der Gruppe "ohne Fibel".

- Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen: In allen drei Gruppen achtet die überwiegende Mehrzahl der Lehrer/innen darauf, daß die Kinder auch in Aufsätzen bzw. freien Texten orthographisch richtig schreiben. In allen Gruppen besteht die häufigste Umgangsform mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen darin, daß diese zum Thema im Unterricht gemacht werden. Der Anteil der Lehrer/innen, die Rechtschreibfehler in Aufsätzen nicht beachten, ist allerdings in der Gruppe "Bunte Fibel" mit 10,9 Prozent deutlich geringer als in der Gruppe "ohne Fibel" (26,5 Prozent).

- Hinsichtlich der Angaben zur Durchführung des Förderunterrichts für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, da die Binnengruppenunterschiede deutlich größer sind als diejenigen zwischen den Gruppen. In allen drei Gruppen ist die effektive *Förderquote*, d.h. der Anteil der förderbedürftigen Kinder, die auch tatsächlich Förderung erhalten, gleichermaßen relativ gering. Die Häufigkeit des *Ausfalls des Förderunterrichts* ist in allen Gruppen etwa gleich groß, und auch hinsichtlich der *Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Effekten des Förderunterrichts* zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

- Berufserfahrung: Die Lehrer/innen der Klassen "ohne Fibel" haben durchschnittlich weniger Dienstjahre als diejenigen der Klassen, in denen die "Bunte Fibel" eingesetzt wurde. Die Entscheidung gegen die Verwendung einer Fibel wird demnach eher von dienstjüngeren Kolleg/innen getroffen. Hinsichtlich der mittleren Häufigkeit des bisherigen Anfangsunterrichts zeigen sich jedoch keine nennenswerten Unterschiede.

- Ausmaß förderlicher Unterrichtsbedingungen: Ordnet man die einzelnen Klassen der drei Lehrgangsguppen nach dem Ausmaß, in dem als förderlich angenommene Merkmale des Unterrichts nach Angaben der Lehrer/innen realisiert werden, den beiden Kategorien "lernförderliche Klassen" und "weniger lernförderliche Klassen" zu (siehe dazu ausführlich Abschnitt 5.2), so ergibt der Vergleich folgendes Bild: In der Gruppe "Bunte Fibel" werden 50 Prozent der Klassen der Kategorie "lernförderlich" zugeordnet, in der Gruppe "andere Fibel" sind dies 43 Prozent und in der Gruppe "ohne Fibel" 41 Prozent. Die Anteile der "lernförderlichen" Klassen in den einzelnen Lehrgangsguppen unterscheiden sich jedoch statistisch nicht signifikant.

Tabelle 4.1: Merkmale des Unterrichts und Rechtschreibleistungen in Klassen mit unterschiedlichen Lehrgangskonzeptionen

Merkmal	Welche Fibel benutzte die Klasse?						Vergleich ⁷⁴	
	"Bunte Fibel"		andere Fibel		keine Fibel		alle Gruppen	"BF"/ "ohne Fibel"
	M	s	M	s	M	s		
<u>Leseunterricht</u>								
Lesezeit	17,9	11,5	16,4	9,5	17,7	8,9	n.s.	n.s.
Zahl besonderer Leseprojekte	2,70	1,20	2,60	1,30	2,60	1,00	n.s.	n.s.
<u>Schreibunterricht</u>								
Menge des Geschriebenen	6,20	3,50	6,00	2,90	5,40	2,50	n.s.	n.s.
Zahl besonderer Schreibprojekte	1,10	0,80	1,20	0,70	1,30	0,90	n.s.	n.s.
<u>Rechtschreibunterricht</u>								
Rechtschreiblehrgang verwendet	0,80	0,40	0,70	0,50	0,80	0,40	n.s.	n.s.
RS-Grundwortschatz geübt	0,70	0,50	0,60	0,50	0,40	0,50	**	**
Anteil des RS-Unterrichts am Deutschunterricht	43,6	14,9	41,4	12,3	38,7	13,5	n.s.	n.s.
Zahl der Diktate	17,6	14,3	14,9	6,4	15,7	16,1	n.s.	(*)
Länge der Diktate	78,4	5,7	83,3	14,8	76,7	19,7	n.s.	n.s.
Durchschnittl. Zeitpunkt für Regeln	3,40	0,30	3,40	0,40	3,30	0,50	n.s.	n.s.
Wert der Rechtschreibung in allen Fächern	1,40	0,70	1,30	0,80	1,20	0,80	n.s.	(*)
<u>Förderunterricht</u>								
Förderunterricht ausgefallen	1,50	0,80	1,70	0,90	1,50	0,90	n.s.	n.s.
Erwartungen an Förderunterricht erfüllt?	2,00	0,80	2,00	0,70	2,10	0,60	n.s.	n.s.
<u>Schriftsprachliche Leistung</u>								
Graphemtreffer in der HSP	259,0	10,3	257,9	9,4	255,1	10,5	(*)	**
Anteil mit ausgeglichenem Strategietyp	73,4	12,3	69,2	11,6	64,2	10,9	**	**
Oberzeichen- und Punktfehler	1,10	0,90	1,30	0,90	1,40	1,00	n.s.	n.s.
Wörterzahl im Aufsatz	164,8	88,2	135,6	37,0	194,4	99,5	n.s.	n.s.
Anteil richtig geschr. Wörter im Aufsatz	86,1	6,2	81,6	9,7	81,4	6,3	(*)	*
Anteil besonders schwacher Schreiber	13,5	14,2	15,5	13,5	16,2	16,9	n.s.	n.s.
Differenz zw. erwartetem und ermitteltem Anteil schwacher Schreiber	-0,50	11,00	0,20	11,40	1,20	13,90	n.s.	n.s.
<u>Berufserfahrung</u>								
Dienstjahre	20,4	8,1	19,9	8,8	17,8	8,4	n.s.	*
Häufigkeit des Erstunterrichts	3,50	2,00	3,50	2,30	3,40	2,20	n.s.	n.s.
Anteil der Klassen mit insgesamt eher "lernförderlichen Unterrichtsbedingungen"	50,0 %		43,3 %		41,4 %		n.s.	n.s.
Anzahl der Klassen ⁷⁵	109		35		34			

⁷⁴ Die Angabe "n.s." bedeutet, daß es zwischen den Gruppenergebnissen keinen signifikanten Unterschied gibt (d.h., die Irrtumswahrscheinlichkeit ist größer als 10 Prozent). "(*)" bedeutet, daß der Unterschied fraglich signifikant ist (Irrtumswahrscheinlichkeit 5 bis 10 Prozent). Die Angaben "*" bzw. "***" bedeuten, daß der Unterschied mit weniger als 5 Prozent bzw. weniger als 1 Prozent Irrtumswahrscheinlichkeit statistisch signifikant ist.

⁷⁵ Da für die Analyse der Aufsatzschreibungen eine Zufallsauswahl aus der Gesamtstichprobe gezogen wurde, reduziert sich für die diesbezüglichen Vergleiche die Zahl der einbezogenen Klassen. "Bunte Fibel": 35 Klassen, andere Fibel: 9 Klassen, ohne Fibel: 9 Klassen).

- Ziele des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts

Der Vergleich der Ziele des Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts beschränkt sich auf die Gruppen "Bunte Fibel" und "ohne Fibel", da diese beiden Gruppen hinsichtlich der zugrunde liegenden Lehrgangskonzeption in sich relativ homogen sind, während die Gruppe "andere Fibel" wesentlich heterogener ist.

- Ziele des Leseunterrichts: Trotz der grundlegenden Unterschiede der Leselernkonzeptionen (Schlüsselwortverfahren - Lesen durch Schreiben) gibt es kaum Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der wichtigsten Ziele des Leseunterrichts. In beiden Gruppen werden die wichtigsten Ziele (bleibendes Leseinteresse, Spaß am Lesen, eigenständiges Lernen und Leseverständnis) in derselben Rangfolge der mittleren Häufigkeiten angegeben. Erst ab der fünften Stelle erscheinen unterschiedliche Rangfolgen (siehe Tabelle 4.2).

Tabelle 4.2: Ziele des Leseunterrichts in Klassen mit "Bunte Fibel" und "ohne Fibel"

(Mittleres Gewicht der einzelnen Ziele)	"Bunte Fibel"			ohne Fibel			U-Test
	M	s	Rang	M	s	Rang	
Leseinteresse	3,58	1,64	1	3,85	1,52	1	n.s.
Lesespaß	2,56	2,17	2	3,41	1,69	2	n.s.
Eigenständiges Lernen	2,08	1,87	3	2,21	1,93	3	n.s.
Leseverständnis	1,77	1,94	4	2,12	1,59	4	n.s.
Wortschatzerweiterung	1,17	1,35	5	0,79	1,20	6	n.s.
Geistig. Horizont erweitern	0,95	1,39	6	0,97	1,22	5	n.s.
Emotionale Entwicklung	0,65	1,19	10	0,65	1,04	7	n.s.
Kritisches Denken	0,81	1,34	8	0,62	1,21	8	n.s.
Fertigkeit im Vorlesen	0,83	1,32	7	0,38	1,04	9	*
Unbekannte Wörter erlesen	0,81	1,53	9	0,29	1,00	11	(*)
Lesegeschwindigkeit	0,46	1,04	11	0,32	1,07	10	n.s.
Lesespektrum erweitern	0,30	0,89	12	0,29	0,87	12	n.s.

Signifikante Unterschiede zeigen sich lediglich bei den Zielen "Fertigkeit im Vorlesen" und "unbekannte Wörter erlesen", die in der Gruppe "Bunte Fibel" im Durchschnitt häufiger als wichtig genannt werden. Jedoch sind diese Ziele in beiden Gruppen eher untergeordnet. In der Gruppe "ohne Fibel" konzentrieren sich die mittleren Häufigkeiten insgesamt stärker auf die ersten vier Ziele. Zwischen den Lehrer/innen dieser Gruppe scheint mithin ein größerer

Grundkonsens über den Stellenwert der wichtigsten Ziele des Leseunterrichts zu bestehen als zwischen den Lehrer/innen, die mit der "Bunten Fibel" unterrichten.

- Ziele des (Recht)Schreibunterrichts: Bei den Zielen des Schreibunterrichts unterscheiden sich die Gruppen "Bunte Fibel" und "ohne Fibel" im Mittel deutlich in bezug auf die drei wichtigsten Ziele, sowohl in der Häufigkeit der Nennungen als auch in der Rangfolge des Stellenwerts der drei Ziele. In der Gruppe "Bunte Fibel" wird am häufigsten als wichtigstes Ziel die "Rechtschreibsicherheit in einem Grundwortschatz" genannt, an zweiter Stelle "Spaß am Schreiben" und drittens "bleibendes Interesse am Schreiben". In der Gruppe "ohne Fibel" werden diese drei Ziele ebenfalls am häufigsten als wichtig angeführt, jedoch in umgekehrter Reihenfolge. Hier ist das "bleibende Interesse am Schreiben" das meistgenannte Ziel, während die "Sicherung eines Grundwortschatzes" erst an dritter Stelle erscheint. Das Ziel "Erweiterung der Textkompetenz" erscheint in beiden Gruppen an vierter Stelle mit ähnlicher Häufigkeit.

Tabelle 4.3: Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts in Klassen mit "Bunte Fibel" und "ohne Fibel"

(Mittleres Gewicht der einzelnen Ziele)	"Bunte Fibel"			ohne Fibel			U-Test
	M	s	Rang	M	s	Rang	
Schreibgrundwortschatz	3,24	2,03	1	2,18	2,12	3	**
Spaß am Schreiben	2,14	2,04	2	2,91	1,98	2	(*)
Interesse am Schreiben	1,97	1,96	3	3,35	1,81	1	**
Textkompetenz erweitern	1,82	1,61	4	1,76	1,56	4	n.s.
Ungeübte Wörter schreiben	1,71	1,69	5	1,41	1,54	6	n.s.
Nachdenken über Sprache	1,19	1,44	6	1,53	1,8	5	n.s.
Wortschatzerweiterung	1,03	1,53	7	0,62	1,16	8	n.s.
Eigenständiges Lernen	0,96	1,55	8	1,26	1,71	7	n.s.
Schreibgeschwindigkeit	0,43	1,01	9	0,24	0,78	11	n.s.
Emotionale Entwicklung	0,33	0,89	10	0,32	0,91	10	n.s.
Kritisches Denken	0,31	0,86	11	0,18	0,87	12	n.s.
Geistig. Horizont erweitern	0,24	0,73	12	0,38	1,13	9	n.s.

Nimmt man den Vergleich der beiden Gruppen hinsichtlich des Wertes, der auf Rechtschreibung in allen Fächern gelegt wurde (siehe oben), hinzu, dann wird deutlich, daß sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Ziele des Schreibunterrichts vor allem darin unterscheiden, welchen Stellenwert die orthographische Sicherheit beim Schreiben haben soll. Die Lehrer/innen der Gruppe "ohne Fibel" streben stärker an, daß die Schüler/innen ein

dauerhaftes Interesse am Schreiben ausbilden, während die Lehrer/innen der Gruppe "Bunte Fibel" stärker die Sicherung der Rechtschreibfertigkeit betonen.

- Vergleich der Rechtschreibleistungen:

Die Gruppen mit unterschiedlichen Lehrgangskonzepten unterscheiden sich im Mittel hinsichtlich des von der Schulaufsicht eingeschätzten "Belastungsfaktors" der Schule⁷⁶. Danach haben die Klassen, in denen ohne Fibel unterrichtet wurde, im Durchschnitt ungünstigere Umfeldbedingungen als Klassen, in denen die "Bunte Fibel" eingesetzt wurde.

Daher wird ein Vergleich der Leistungsergebnisse in den Gruppen erschwert. Die hochsignifikanten Unterschiede hinsichtlich einiger Merkmale schriftsprachlicher Leistungen (Rechtschreibleistung in der Hamburger Schreibprobe, Anteil von Schüler/innen mit ausgeglichenem Strategieprofil und Anteil richtig geschriebener Wörter im Aufsatz) können demnach nicht in dem Sinne interpretiert werden, daß dies hauptsächlich durch die Lehrgangskonzeption bedingt sei. Denn die durchschnittlich besseren Leistungen in den Fibelklassen könnten auch durch lehrgangsunabhängige Faktoren (wie günstigere Umfeldbedingungen) verursacht worden sein.

Andererseits läßt sich aus den Ergebnissen nicht die Annahme stützen, daß in den Klassen "ohne Fibel" belastende Umfeldbedingungen in höherem Maße ausgeglichen würden. Denn hinsichtlich der Differenz zwischen dem aufgrund der Umfeldbedingungen zu erwartenden Anteil von Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen und dem durch die Hamburger Schreibprobe ermittelten Anteil⁷⁷ ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Die diesbezügliche Streuung innerhalb der Gruppen ist erheblich größer als der Unterschied zwischen den Gruppen.

Auch die Annahme, daß in Klassen, in denen das Schreiben eigener Texte von Anfang an wesentlicher Bestandteil des Unterrichts ist ("Lesen durch Schreiben" anstelle eines Leselehrgangs), die Kinder schreibfreudiger seien, wird durch die Ergebnisse nicht gestützt. Hinsichtlich der durchschnittlichen Länge der Aufsätze (als Ausdruck für die Schreibfreude) ergibt sich kein signifikanter Unterschied.

Um einen direkten Leistungsvergleich zwischen Klassen, die mit bzw. ohne Fibel unterrichtet wurden, in den für die Förderung besonders wichtigen soziokulturell belasteten Gebieten (sog. soziale Brennpunkte) zu ermöglichen, wurden für die Analyse nur Klassen aus jenen Schulen einbezogen, die durch ihre Umfeldbedingungen nach der Einschätzung der Schulaufsicht "stark

⁷⁶ Diese Einflußgröße auf die Rechtschreibleistung wird in Abschnitt 5.2 erläutert.

⁷⁷ Zur Erläuterung siehe Kapitel 5.

belastet" oder "extrem belastet" sind. Beide Gruppen unterscheiden sich im Mittel nicht hinsichtlich des Grades dieser "Belastung". Wie Tabelle 4.4 zeigt, ergeben sich weder in der mittleren Leistung in den beiden Gruppen noch hinsichtlich im Anteil besonders schwacher Rechtschreiber/innen nennenswerte Unterschiede zwischen den Gruppen.

Tabelle 4.4: Rechtschreibleistungen in Klassen aus Schulen mit "stark belastetem Umfeld", die mit und ohne Fibel unterrichtet wurden

Leistungsmerkmal	mit Fibel		ohne Fibel	
	M	s	M	s
Graphemtreffer in der HSP 4/5	250,3	11,8	249,1	11,2
Anteil besonders schwacher Rechtschreiber	24,8	17,1	26,2	19,1
Anzahl der Klassen	41		15	

Zusammenfassung der Vergleiche zwischen Klassen mit und ohne Fibel:

Lehrer/innen, die sich für oder gegen den Einsatz eines Fibellehrgangs im Anfangsunterricht entscheiden, unterscheiden sich hinsichtlich der Ziele des Leseunterrichts relativ wenig, und auch bei Merkmalen der äußeren Gestaltung des Leseunterrichts zeigen sich kaum Unterschiede. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Zielen und in der Praxis des Schreib- und Rechtschreibunterrichts. Lehrer/innen, die keine Fibel einsetzen, legen weniger Wert auf die Rechtschreibung und zielen im Unterricht stärker auf die Ausbildung bleibenden Interesses am Schreiben, während Lehrer/innen, die eine Fibel einsetzen, der Rechtschreibsicherheit einen größeren Wert beimessen und dies in der Praxis u.a. durch häufigeres Üben eines Grundwortschatzes und etwas häufigere Diktate umsetzen. Bei der Praxis und bei der Bewertung des Förderunterrichts ergeben sich keine Hinweise auf deutliche Unterschiede. Auch hinsichtlich des Anteils der Klassen, in denen eher "lernförderliche" Bedingungen realisiert werden, ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Da die Klassen, in denen der Anfangsunterricht ohne Fibel stattfindet, häufiger unter belasteten Umfeldbedingungen unterrichtet werden, können die Nachteile dieser Klassen in der orthographischen Sicherheit nicht kausal auf die Lehr-Lern-Konzeption und die Unterrichtsziele zurückgeführt werden. Vergleicht man nur Klassen in Schulen mit stark belastetem Umfeld miteinander, zeigen sich keine Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Leistungen und den mittleren Anteilen besonders schwacher Rechtschreiber/innen der Gruppen, die mit oder ohne Fibel unterrichtet wurden.

Kommentar zum Lehrgangvergleich: Die Ergebnisse des Vergleichs weisen darauf hin, daß hinter der Frage "der richtigen Lehrmethode" eher Fragen nach Zielen und Werten stehen, an denen sich die (Grund-) Schule orientieren soll. Da zwischen Befürwortern der Fibel und Be-

fürwornern des Lesenlernens ohne Fibel Einigkeit darin besteht, daß die Schule weder die Ausbildung bleibender Interessen am Lesen und Schreiben bei den Kindern noch die Fertigkeiten des flüssigen Lesens und richtigen Schreibens vernachlässigen darf, könnte das "Patt" im empirischen Leistungsvergleich Anlaß für eine Neubestimmung der Kriterien für die Beurteilung von Lehrgangskonzeptionen sein: Es geht weniger um die globale Entscheidung, ob ein Fibellehrgang im Anfangsunterricht eingesetzt wird oder nicht, sondern vielmehr darum, wie eigenaktives und systematisches Lernen miteinander verbunden werden kann.

5. Wirkungen unterrichtlicher Bedingungen auf den Lernerfolg

Die Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS) in Form einer repräsentativen Querschnittanalyse dient in erster Linie dem Ziel, in Form einer Momentaufnahme Bedingungen und Merkmale des schriftsprachlichen Unterrichts sowie den aktuellen Leistungsstand Hamburger Schüler/innen zu erheben. Im Unterschied zu einer Längsschnittanalyse oder einer experimentellen Untersuchung sind Aussagen über kausale Wirkungen bestimmter Faktoren auf die Leistungen der Schüler/innen nicht ohne weiteres möglich, denn weder der Lernprozeß selbst noch die ihn beeinflussenden Vorkenntnisse der Schüler/innen wurden untersucht.

Es können jedoch Hypothesen über begünstigende bzw. hemmende Faktoren, die das Lernergebnis der Schüler/innen beeinflussen, aufgestellt werden und die vorhandenen Daten daraufhin analysiert werden, inwiefern sie diesen Hypothesen entsprechen. Die Ergebnisse solcher "Kausalanalysen", für die eine Reihe von Verfahren entwickelt wurden (vgl. Opp/Schmidt 1976, Bortz 1993), sind nicht "Beweis" für tatsächliche kausale Wirkungen, sondern sie stellen heuristische Modellprüfungen dar und sollen Anhaltspunkte für weitere Hypothesen liefern, deren empirische Überprüfung weiterführenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

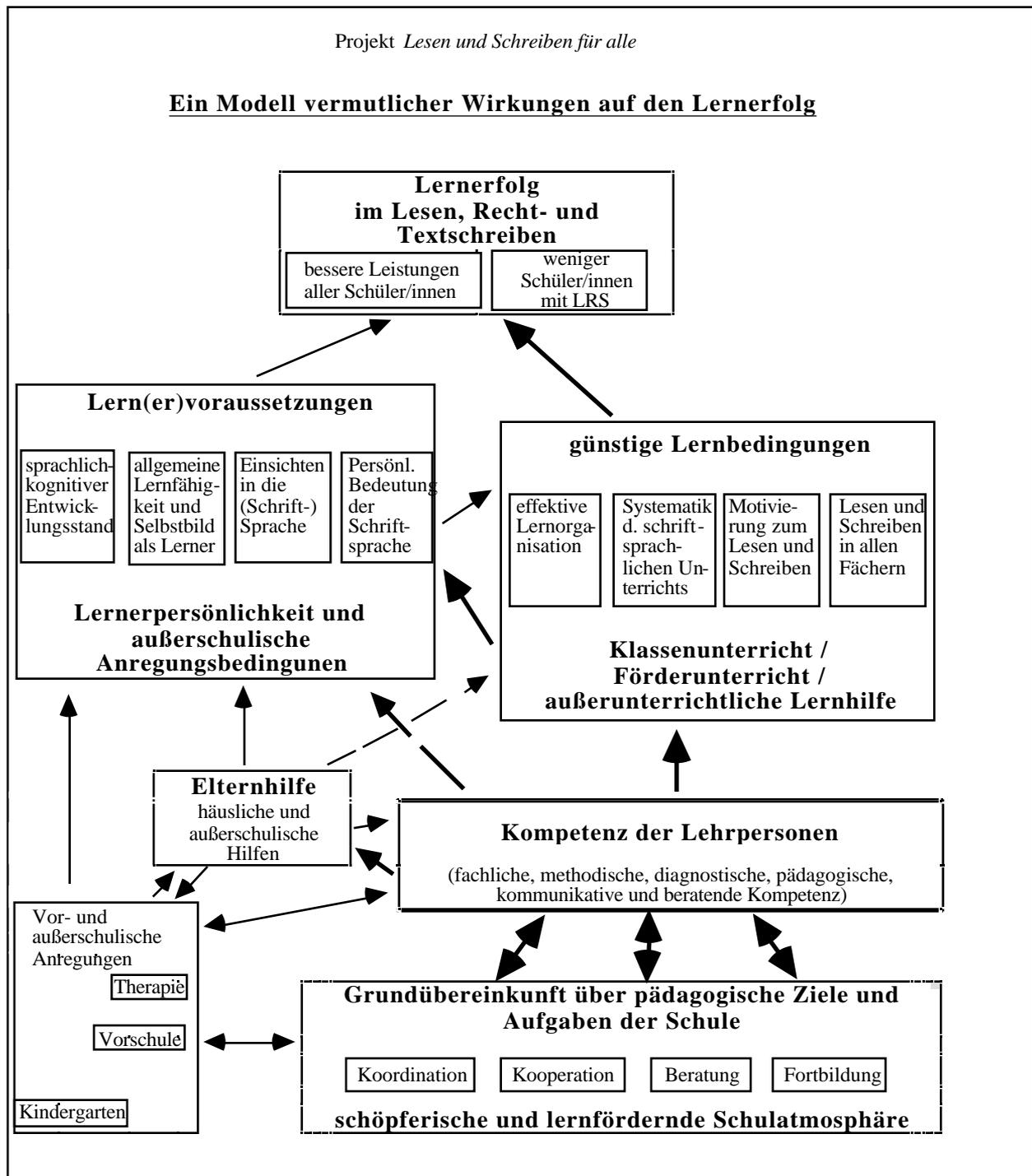
5.1 Ein hypothetisches Wirkungsmodell für das PLUS

Die Schulleistungen von Schüler/innen sind das Ergebnis eines Lernprozesses, in dem sich viele Faktoren gegenseitig bedingen und beeinflussen. Während sich die Forschung früher stärker mit schülerbezogenen Determinanten der Schulleistung, vor allem mit kognitiven Voraussetzungen (wie Intelligenz), sowie mit außerschulischen Sozialisationsbedingungen (z.B. Sozialstatus der Eltern) beschäftigt hat (Niemeyer 1974), wurden in jüngerer Zeit stärker nicht-kognitive Faktoren des Lernens (z.B. Motivation, Selbstbild) untersucht (Hany et al. 1992), und es wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Studien zu Unterrichtsmerkmalen als wesentliche Lernbedingungen durchgeführt (Steffens 1988, Weinert/ Helmke 1987).

Für das PLUS haben wir ein hypothetisches Wirkungsmodell für den Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben entworfen, um Vorschläge für Veränderungen in der Schulpraxis zu entwickeln, Maßnahmen für die Lehrerfortbildung zu planen und Gesichtspunkte für die projektbegleitende Evaluation zu gewinnen. Das Wirkungsmodell geht davon aus, daß der Lernerfolg im wesentlichen durch die beiden Komponenten "Lern(er)voraussetzungen" und "Lernbedin-

gungen" beeinflusst wird. Beide beeinflussen sich wechselseitig und hängen jeweils mit weiteren Faktoren zusammen, die in komplexer Weise ineinandergreifen (siehe Abbildung 5.1).

Abbildung 5.1: Kausalmmodell für Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben



Zu den *Lernvoraussetzungen des Kindes* gehören beim Schriftspracherwerb sein sprachlich-kognitiver Entwicklungsstand, seine allgemeine Lernfähigkeit und sein Selbstbild als Lerner, 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 "Lernvoraussetzungen" begriffen werden), können nicht direkt von der Schule beeinflusst werden, sondern werden wesentlich von außerschulischen Faktoren (wie die 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 die 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 in Folge 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/innen berücksichtigen und aufgreifen, so daß Lern(er)voraussetzungen und Unterricht sich wechselseitig. 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 Schumatmosphäre, die sie mitgestalten, bedingt. Dazu gehören solche 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 Lehrer/innen beeinflusst.

5.2. Empirische Prüfung des Wirkungsmodells

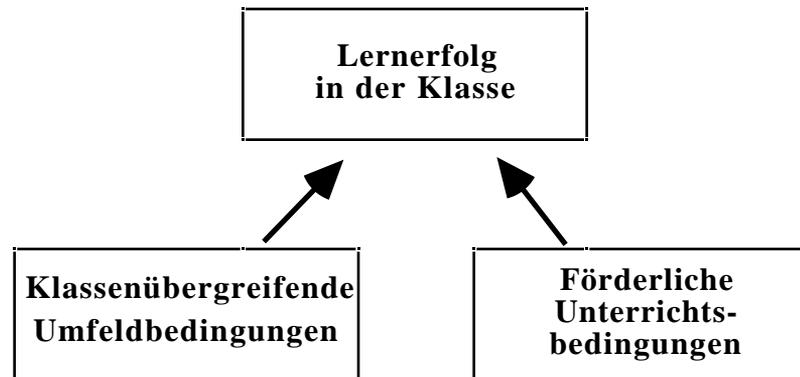
5.2.1 Zur Operationalisierung von Variablen für die Überprüfung des Kausalmodells

Die vielfältigen Faktoren, die zur aktuellen Leistung beigetragen haben, können in der Querschnitterhebung der Voruntersuchung nicht direkt erfaßt werden. Wir wissen weder etwas über die vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder, noch kennen wir deren Lernentwicklung in der Klasse. Wir kennen auch die Kompetenzen der Lehrkräfte nicht und haben keine Interaktionsprozesse im Unterricht erfaßt. Zur Verfügung stehen die aktuellen Ergebnisse der Schüler/innen im Rechtschreibtest und in den Aufsätzen sowie die Angaben der Lehrer/innen zu einigen Merkmalen des schriftsprachlichen (Förder-) Unterrichts, zu Absprachen zwischen den Lehrpersonen und zur Behandlung des Lesen- und Schreibenlernens auf Konferenzen.

Da im Rahmen dieser Voruntersuchung also nur ein kleiner Ausschnitt der im Wirkungsmodell aufgeführten Faktoren erfaßt werden können, wird für die Kausalanalyse das vorgestellte theoretische Modell stark vereinfacht (siehe Abbildung 5.2). Der Lernerfolg in einer Klasse hängt demnach sowohl von den förderlichen Bedingungen des Unterrichts als auch von außerschulischen Faktoren ab, die auf den Lernerfolg in der Klasse wirken, die die Lehrpersonen aber nicht direkt beeinflussen können. Wir gehen also von der Hypothese aus, daß zwar der Lernerfolg der Schüler/innen im Lesen und (Recht-) Schreiben von außerschulischen Faktoren wesentlich bedingt wird, daß aber ein förderlicher Unterricht ebenfalls einen erheblichen Einfluß

auf die Lernergebnisse hat. Demnach müßte in Klassen, in denen förderliche Unterrichtsbedingungen in höherem Ausmaß gegeben sind als in anderen, der Lernerfolg größer sein – unabhängig von den außerunterrichtlichen Faktoren.

Abbildung 5.2: Vereinfachtes Kausalmodell für Lernerfolg



In der Voruntersuchung wurden nicht zu allen Bereichen Daten erhoben, in denen nach den Zielen des PLUS höhere Lernerfolge erreicht werden sollen. Erst im Laufe des Projekts werden durch die Evaluation Daten über Leselernerfolge, längerfristige Interessen am Lesen und Schreiben, Textkompetenz u.a. im Zusammenhang mit Fördermaßnahmen erhoben. Als eine Kernvariable der zu fördernden schriftsprachlichen Kompetenz kann jedoch die in der Voruntersuchung erhobene Rechtschreibleistung angesehen werden. Daher wird diese im folgenden zur Operationalisierung des Kriteriums Lernerfolg herangezogen.

Entsprechend den beiden Hauptzielen des PLUS, sowohl den Anteil schwacher Rechtschreiber/innen zu verringern als auch das allgemeine Leistungsniveau zu erhöhen, wird der **Lernerfolg im Rechtschreiben** durch zwei Kriteriumsvariable definiert: zum einen durch möglichst hohe durchschnittliche Leistungen in der Klasse, operationalisiert durch den Median der Graphemtreffer in der Hamburger Schreibprobe⁷⁸, und zum anderen durch eine möglichst geringe Zahl der Schüler/innen mit schwachen Leistungen, operationalisiert durch den Anteil der Schüler/innen in der Klasse, die höchstens 233 Graphemtreffer in der HSP 4/5 erzielen, also nach ihrer Leistung der Gruppe förderbedürftiger Schüler/innen zuzuordnen wären. Um das Ausmaß zu bestimmen, in dem diese beide Lernerfolgskriterien in den Klassen erreicht werden, wurden beide Kriteriumsvariablen zu einer einzigen LernerfolgsvARIABLEN zusammengefaßt.⁷⁹

⁷⁸ Der Median der Leistungen einer Klasse ist jener Wert, der jeweils von 50 Prozent der Schüler/innen überschritten bzw. unterschritten wird. Im Unterschied zum arithmetischen Mittelwert wird der Median weniger durch einzelne extreme Leistungen beeinflusst.

⁷⁹ Um beide Kriterien in einer gemeinsamen Variable zu erfassen, wurde eine Faktorenanalyse mit den Werten beider Kriteriumsvariablen durchgeführt, die einen gemeinsamen Faktor für beiden Kriteriumsvariablen ergab. Für die Werte dieser übergreifenden Kriteriumsvariable wurden die klassenbezogenen Faktorwerte bestimmt, die sich in der Faktorenanalyse für den gemeinsamen Faktor beider Ursprungsvariablen ergaben. (Die Faktorenanalyse ist ein multivariates statistisches Verfahren, das die Korrelationen zwischen zwei oder mehreren Variablen analysiert

Für die Erfassung der **außerschulischen Umgebungsbedingungen** wurden ebenfalls zwei Variablen zusammengefaßt, und zwar die "soziokulturellen Umfeldbedingungen der Schule" und der "Anteil förderbedürftiger Schüler/innen in der gesamten Schule".

Von solchen außerschulischen Umgebungsbedingungen, wie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und das kulturelle Anregungsmilieu in der Wohnregion, werden die durchschnittlichen Leistungen in einer Schule bekanntlich mitbeeinflußt. Wenn – wie im Abschnitt 1.1.1 ausgeführt – in einer Schulklasse, deren Schülerschaft mehrheitlich in soziokulturell privilegierten Familien aufwächst, die schwächste individuelle Leistung besser ist als die beste Leistung in einer Schulklasse, deren Schülerschaft mehrheitlich aus soziokulturell benachteiligten Familien stammt, dann kann an diesen Verhältnissen der schulische Unterricht wenig ändern. In der einen Klasse kann sogar mangelhafter Unterricht nicht verhindern, daß die Kinder relativ gute Leistungen erzielen, und in der anderen Klasse führt auch der beste Unterricht nicht zu Spitzenleistungen.

Das Ausmaß dieser soziokulturellen Umgebungsbedingungen wurde von der Schulaufsicht auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt (Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Soziokulturelle Belastung der Schulen nach Einschätzung der Schulaufsicht

Kategorie	Belastungsgrad	Anzahl der Schulen
0	"nicht oder nur gering belastet"	107 Schulen
1	"belastet"	25 Schulen
2	"stark belastet"	26 Schulen
3	"extrem belastet"	32 Schulen

Als zweite Variable, die das schriftsprachliche Lernumfeld der einzelnen Schulklassen kennzeichnet, wurde der prozentuale Anteil der Schüler an der Gesamtschülerschaft der Schule, die im letzten Jahr LRS-Einzelhilfe bekamen, einbezogen. Wenn dieser Anteil, der sich auf alle Klassen in den Klassenstufen 2 bis 5 in der jeweiligen Schule bezieht, hoch ist, kann in der Regel davon ausgegangen werden, daß in der Schule belastende Umfeldbedingungen herrschen, die sich erschwerend auf das schriftsprachliche Lernen in der einzelnen Klasse auswirken. Ist dieser Anteil gering, wird das schulische Umfeld und damit die klassenübergreifenden Lernbedingungen eher günstig sein. Es wird daher angenommen, daß die Höhe dieses Anteils das Ausmaß förderlicher bzw. hinderlicher Umfeldbedingungen für die Entwicklung schrift-

und mit Hilfe möglichst weniger Faktoren beschreibt. Die daraus gewonnenen Faktorwerte fassen die eingegangenen Variablen auf der Basis dieser neuen gemeinsamen Faktoren zusammen. Die beiden Variablen "Median der Klassenleistungen" und "Anteil förderbedürftiger Kinder in der Klasse" korrelieren $-0,86$ miteinander. Die Faktorenanalyse ergibt einen einzigen Faktor, der 93,1 der Varianz beider Variablen aufklärt.)

sprachlicher Leistungen in der einzelnen Klasse kennzeichnet, die durch den Unterricht in dieser Klasse nicht direkt beeinflusst werden können.

Aus beiden Variablen wurde im Rahmen einer Faktorenanalyse für jede Schulklasse ein gemeinsamer Faktorwert gebildet, der für die klassenübergreifenden Lernumfeldbedingungen steht.⁸⁰

Zur Erfassung **förderlicher Unterrichtsbedingungen** wurden folgende acht Variablen aus der Befragung der Lehrer/innen herangezogen, von denen angenommen wird, daß sie förderliche Wirkungen auf den Lernerfolg haben und die mit den schriftsprachlichen Leistungen in der Klasse positiv korrelieren.⁸¹ Die einzelnen Variablen wurden unter Berücksichtigung der Verteilung der Angaben in der Gesamtstichprobe in Form von Punktwerten kodiert.

- Anzahl der besonderen *Vorhaben*, die im letzten Schuljahr *zur Förderung des Lesens* in der Klasse durchgeführt wurden (für jedes angegebene Projekt 1 Punkt, maximal 4 Punkte)
- Durchführung besonderer *Vorhaben zur Förderung des selbständigen Schreibens* (für jedes angegebene Projekt 1 Punkt, maximal 2 Punkte)
- Wert, der in allen Fächern, in denen geschrieben wurde, auf die *Rechtschreibung gelegt wurde* (in allen Fächern = 2 Punkte, in einigen Fächern = 1 Punkt, in keinem Fach = 0 Punkte)
- Menge des *Geschriebenen* im Deutschunterricht (mehr als 6 Seiten pro Woche = 2 Punkte, mehr als 3 Seiten pro Woche = 1 Punkt, darunter 0 Punkte)
- *Absprachen mit den Fachlehrer/innen in der Klasse über die Förderung des schriftsprachlichen Lernens in allen Fächern* ("ständig" und "häufig" = 3 Punkte, "manchmal" = 2 Punkte, "selten" = 1 Punkt, "nie" = 0 Punkte)
- *Zahl der Lehrerkonferenzen zu Themen des schriftsprachlichen Unterrichts* im letzten Schuljahr (je Konferenz 1 Punkt, maximal 2 Punkte)
- Frage, ob dem Rechtschreibunterricht in der Klasse ein bestimmter *Rechtschreibgrundwortschatz* zugrunde gelegt wurde (1 Punkt)

⁸⁰ Die beiden Variablen "soziokulturelle Belastung der Schule" und "Anteil förderbedürftiger Schüler/innen in den Klassen 2 bis 5" korrelieren .45 miteinander. Die Faktorenanalyse ergibt einen Faktor, der 72,6 der gemeinsamen Varianz aufklärt. Die Werte für die gemeinsame Kriteriumsvariable "klassenübergreifende Umfeldbedingungen" wurden aus den Faktorwerten für die einzelnen Klassen berechnet.

Durch diese Bestimmung der Umfeldbedingungen werden automatisch Klassen aus jenen Schulen aus der Kausalanalyse ausgeschlossen, in denen im letzten Schuljahr keine Schüler/innen LRS-Einzelhilfe erhielten. Dies ist für das PLUS unerheblich, da dort vermutlich aufgrund der außerschulischen Anregungsbedingungen relativ günstige Lernbedingungen herrschen, während das PLUS vorwiegend in Schulen sozialer Brennpunkte und in Wohngebieten mit gemischten soziokulturellen Bedingungen Verbesserungen bewirken kann.

⁸¹ Zur Erläuterung der einzelnen Variablen siehe die entsprechenden Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3.

- *Ausfall des Förderunterrichts im Lesen und Rechtschreiben* (nie = 3 Punkte, selten = 2 Punkte, manchmal = 1 Punkt, häufig = 0 Punkte)

5.2.2 Ergebnisse der Überprüfung des Wirkungsmodells

Zur Prüfung des hypothetischen Wirkungsmodells werden zwei verschiedene Analysen durchgeführt:

1. Berechnung einer sog. Pfadanalyse⁸² zur Abschätzung des Einflusses der klassenübergreifenden und der unterrichtlichen Faktoren auf den Lernerfolg,
2. Vergleich der durchschnittlichen Leistungen zwischen Klassen mit relativ hohem Ausmaß und Klassen mit geringerem Ausmaß lernförderlicher Unterrichtsbedingungen.

Um den vermuteten Einfluß von "außerschulischen Umfeldbedingungen" und "förderlichen Unterrichtsbedingungen" auf den "Lernerfolg in der Klasse" mit Hilfe einer Pfadanalyse abzuschätzen, wird davon ausgegangen, daß beide Einflußfaktoren unabhängig voneinander linear auf den Lernerfolg wirken, dieser jedoch darüber hinaus von anderen Faktoren, die wir nicht erfaßt haben (unaufgeklärte Residualvariable) beeinflußt wird.

Die wechselseitigen Korrelationen⁸³ ergeben folgende Koeffizienten:

$$\begin{aligned}
 r \text{ ("Förderliche Unterrichtsbedingungen" – "Lernerfolg in der Klasse")} &= .47 \\
 r \text{ ("Außerschulische Umfeldbedingungen" – "Lernerfolg in der Klasse")} &= .57 \\
 r \text{ ("Außerschulische Umfeldbedingungen" – "Förderliche Unterrichtsbedingungen")} &= .32
 \end{aligned}$$

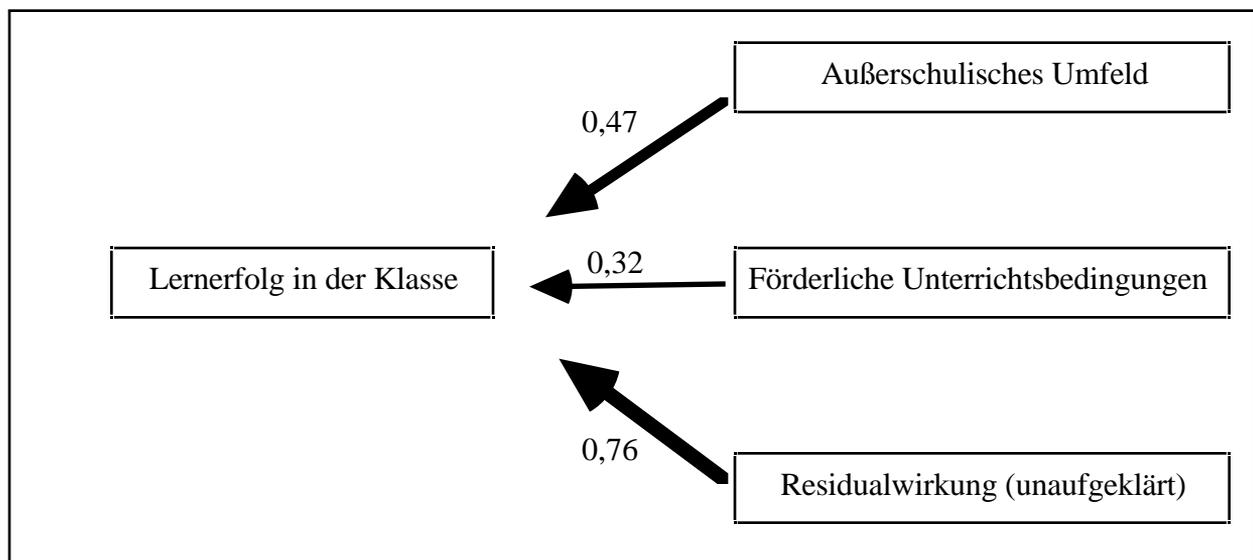
Das entsprechende Pfadmodell ergibt Pfadkoeffizienten, die alle in die erwartete Richtung zeigen und das relative Ausmaß der Kausalwirkungen der einzelnen Variablen bezeichnen (Abbildung 5.3).

⁸² Die Pfadanalyse ist ein hypothesentestendes, multivariates Verfahren, bei der die Korrelationen zwischen den "kausalen" Variablen und der "finalen" Variable unter Berücksichtigung der korrelativen Beziehungen zwischen den "kausalen" Variablen analysiert wird. Im Ergebnis kann das relative Ausmaß direkter und indirekter Wirkungen auf die abhängige Variable abgeschätzt werden. Die Ergebnisse der Pfadanalyse hängen entscheidend von den aufgestellten Hypothesen und der Operationalisierung der Variablen ab. Ein den Hypothesen entsprechendes Ergebnis der Pfadanalyse ist kein "Beweis" für die Richtigkeit der Hypothesen, kann aber Belege dafür liefern, daß die empirisch gewonnenen Daten den aufgestellten Hypothesen nicht widersprechen, diese also nicht falsifiziert werden müssen (siehe ausführlicher bei Opp/Schmidt 1976, Bortz 1993).

⁸³ Für die Berechnung der Pfadanalyse wurden die operationalisierten Variablen standardisiert, d.h., jede der Variablen wurde so transformiert, daß ihre Verteilung einer Normalverteilung entspricht. Da die Variablen zur Erfassung der "förderlichen Unterrichtsbedingungen" nicht nur additiv wirken, sondern sich komplex gegenseitig beeinflussen, wurden zwischen ihnen und den anderen Variablen multiple Korrelationen berechnet.

Die Höhe der ermittelten Pfadkoeffizienten zeigt, daß durch die operationalisierten Variablen nur ein kleinerer Teil der Faktoren erfaßt wurde, von denen der Lernerfolg in der Klasse bestimmt wird. Dies ist überraschend, wenn man bedenkt, daß nur ein Teil der Faktoren, die auf den Lernerfolg wirken, überhaupt einbezogen werden konnte. Zudem wurden die einzelnen Variablen, von denen eine kausale Wirkung auf den Lernerfolg angenommen wird, nur global und über Fragebogenantworten, nicht jedoch über beobachtete Merkmale direkt erfaßt.

Abbildung 5.3: Ergebnisse der Pfadanalyse vermuteter Kausalwirkungen auf den Lernerfolg



Der kausale Einfluß der außerschulischen Umfeldbedingungen ist nach diesen Zahlenwerten zwar relativ groß, jedoch ist die Wirkung der lernförderlichen Unterrichtsbedingungen auf den Lernerfolg in der Klasse von einer relevanten Größenordnung, die man nicht unterschätzen sollte.

Dies wird durch die Höhe der Partialkorrelation zwischen den Variablen "förderliche Unterrichtsbedingungen" und "Lernerfolg in der Klasse" unter Ausschaltung des Einflusses der Variablen für die "außerschulische Umfeldbedingungen" belegt, die mit .33 hochsignifikant ist. Der daraus resultierende Determinationskoeffizient von 0,11 besagt, daß 11 Prozent der Varianz des operationalisierten "Lernerfolges" direkt mit den Variablen der "förderlichen Unterrichtsbedingungen" zusammenhängen. Dieser Wert mag auf den ersten Blick gering erscheinen. Allerdings bedeutet eine Veränderung der Rechtschreibleistungen in dieser Größenordnung einen beachtlichen Unterschied. Zudem ist zu berücksichtigen, daß das mögliche Ausmaß der unterrichtlichen Wirkungen auf den Lernerfolg infolge der geringen Zahl von Merkmalen, die in die Analyse einbezogen werden konnten, nicht annähernd erfaßt wird.

Um die Größenordnung konkret abzuschätzen, den der Einfluß lernförderlicher Unterrichtsbedingungen auf die Durchschnittsleistung der Klassen und auf den Anteil förderbedürftiger Kinder hat, werden in Tabelle 5.3 die Werte zweier Gruppen von Klassen aufgeführt, die sich hinsichtlich des Ausmaßes lernförderlicher Unterrichtsbedingungen im Mittel deutlich voneinander unterscheiden. Addiert man die Punkte der einzelnen Variablen für "lernförderliche Unterrichtsbedingungen" für jede Klasse und teilt man die Stichprobe in zwei Gruppen, eine mit relativ günstigen Förderbedingungen (mehr als 10 Punkte), eine mit weniger günstigen Förderbedingungen (bis 10 Punkten), so ergibt sich ein hochsignifikanter Unterschied hinsichtlich der durchschnittlichen Klassenleistung und dem Anteil von Schüler/innen, die die Kriterien für "Förderbedürftigkeit" erfüllen.⁸⁴

Tabelle 5.3: Rechtschreibleistungen in Klassen mit förderlichen bzw. weniger förderlichen Unterrichtsbedingungen

	Klassen mit relativ günstigen Förderbedingungen im Unterricht	Klassen mit weniger günstigen Förderbedingungen im Unterricht
mittlere Zahl von Graphemtreffern in der Klasse	260,0	255,8
Anteil von Schüler/innen, die die Kriterien für "Förderbedürftigkeit" erfüllen	11,9	17,3
Anzahl	73	82

Das bisweilen angeführte Argument, daß die durchschnittlich erreichbare Leistung in der einzelnen Klasse sowie der Anteil von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen wegen der primären außerunterrichtlichen Einflüsse durch den Unterricht in der Klasse nicht wesentlich beeinflusst werden könne, kann aufgrund dieser Ergebnisse als widerlegt gelten. Die lernförderlichen Bedingungen im Unterricht haben nach den Ergebnissen dieser Analyse einen beachtlichen Einfluß auf den Lernerfolg in der Klasse.

⁸⁴ Die sog. Effektstärken der Mittelwertunterschiede betragen 40 bzw. 38 Prozent der gemeinsamen Standardabweichung beider Gruppen. Das bedeutet, daß die Klassen mit relativ günstigen Förderbedingungen hinsichtlich beider Kriteriumsvariablen für den Lernerfolg bessere Ergebnisse zeitigen, die ca. 2/5 der Standardabweichung ausmachen, also einen respektablen Lernerfolgsvorsprung aufweisen.

5.3 Merkmale von Klassen, in denen förderliche Bedingungen in unterschiedlichem Ausmaß realisiert werden

Im folgenden soll die Ausprägung ausgewählter Merkmale des Unterrichts in Klassen mit "eher lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Unterrichtsbedingungen analysiert werden.

Da die Fragebogenangaben die unterrichtlichen Bedingungen nicht direkt erfassen, sondern die Einschätzungen der befragten Lehrpersonen wiedergeben, beeinflußt deren subjektive Wahrnehmung die Ergebnisse. Um derartige subjektive Wahrnehmungen zu objektivieren, wird im folgenden als weiteres Kriterium für die Realisierung lernförderlicher Unterrichtsbedingungen der vermutliche Erfolg bei der Verhinderung von Schriftlernversagen eingeführt.

Aus dem Anteil von Schüler/innen, die im letzten Schuljahr LRS-Einzelhilfe erhielten, an der Gesamtschülerschaft der Schule, ergibt sich eine Schätzung des zu erwartenden Anteils förderbedürftiger Schüler/innen in der einzelnen Klasse, wenn diese jene Bedingungen ihrer Schule, die den Lernerfolg beeinflussen, repräsentiert – wenn es sich also um eine "typische" Klasse dieser Schule handelt. Da die Zuweisung von Förderstunden aus der LRS-Einzelhilfe-Maßnahme in den einzelnen Schulen offenbar mit unterschiedlicher "Strenge" vorgenommen wurde und dieses Kriterium daher mit einer gewissen Unsicherheit behaftet ist, wurde die für eine Schule zu erwartende Zahl von Schüler/innen mit besonderer Förderbedürftigkeit zusätzlich mit Hilfe des "Belastungsfaktors" der Schulen aufgrund der Bewertungen durch die Schulaufsicht geschätzt. Aus beiden Variablen wurde mittels einer statistischen Regressionsschätzung der für eine Klasse wahrscheinlichste Anteil von Schüler/innen mit besonderer Förderbedürftigkeit berechnet und mit der durch die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe ermittelten Zahl verglichen.⁸⁵

Wenn die in die Untersuchung einbezogene einzelne Klasse eine typische Vertreterin ihrer Schule im Rahmen des schulischen Umfeldes ist, dann sollte der Anteil der förderbedürftigen Kinder in der Klasse ungefähr gleich hoch sein wie derjenige in der ganzen Schule. Wenn in der betreffenden Klasse der Anteil dieser Kinder geringer ist, dann wird für die folgende Analyse angenommen, daß ein Leistungsversagen in dieser Klasse (aus welchen Gründen auch immer) in besonderer Weise vermindert wurde. Umgekehrt bedeutet ein größerer Anteil von Kindern mit schwachen Leistungen in diesem Sinne, daß die Unterrichtsbedingungen in dieser Klasse weniger erfolgreich gegen Lernversagen gewirkt haben, als dies nach den schulischen Umgebungsbedingungen zu erwarten gewesen wäre.

⁸⁵ Für diesen Vergleich fallen Klassen aus jenen Schulen, in denen im Schuljahr 1992/93 keine Schüler/innen LRS-Einzelhilfe erhielten, aus der Analyse heraus. Leider mußten hierfür auch die Klassen aus den Grundschulen der Gesamtschulen ausgeschieden werden, da aus diesen Schulen keine offiziellen Daten über die LRS-Einzelhilfe erhältlich waren.

Um zu beschreiben, durch welche erfaßten Merkmale sich Klassen unterscheiden bzw. nicht unterscheiden, in denen das Ausmaß lernförderlicher Bedingungen vermutlich zur relativen Verminderung bzw. zur Vermehrung von Schriftlernversagen beiträgt, wurden zwei Gruppen miteinander verglichen.

- **Klassen mit "hohem Ausmaß lernförderlicher Bedingungen"**: mehr als 10 Punkte bei den lernförderlichen Variablen und geringerer Anteil von förderbedürftigen Kindern als zu erwarten (n = 42).
- **Klassen mit "geringem Ausmaß lernförderlicher Bedingungen"**: 10 oder weniger Punkte bei den lernförderlichen Variablen und höherer Anteil von förderbedürftigen Kindern als zu erwarten (n = 41).

Tabelle 5.4.1 zeigt die möglichen Kombinationen der beiden Kriterien für die Gruppenklassifikation. Unter den 75 Klassen, in denen der Anteil förderbedürftiger Kinder geringer als zu erwarten ist, beträgt der Anteil der 42 Klassen mit "lernförderlichen" Bedingungen 56 Prozent. Unter den 68 Klassen, in denen der Anteil förderbedürftiger Kinder höher als zu erwarten ist, macht die Zahl von 41 Klassen mit "weniger lernförderlichen" Bedingungen 60 Prozent aus. Insgesamt beträgt der Anteil jener 83 Klassen, in denen die Kombination "lernförderliche/weniger lernförderliche" Bedingungen und geringerer/höherer Anteil förderbedürftiger Kinder nach unserem Wirkungsmodell erwartungsgemäß ausfällt, 58 Prozent aller einbezogenen Klassen.

Tabelle 5.4.1: Klassifikation von Fördererfolg unter "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Bedingungen

	Anteil förderbedürftiger Kinder geringerer als erwartet	Anteil förderbedürftiger Kinder höher als erwartet	Summe
Klassen mit hohem Ausmaß lernförderlicher Bedingungen	42	27	69
Klassen mit geringem Ausmaß lernförderlicher Bedingungen	33	41	74
Summe	75	68	143

Dieser verhältnismäßig geringe Anteil erwartungskonformer Zuordnungen läßt sich zum einen dadurch erklären, daß beide Klassifikationsbedingungen durch Trennwerte innerhalb eines kontinuierlich vorzustellenden Bedingungsgefüges (das mehr oder weniger zutrifft und nicht entweder vorhanden oder nicht vorhanden ist) definiert werden. In der Nähe der jeweiligen

Trennwerte sind die Unterschiede demnach sehr gering. Ein Extremgruppenvergleich, bei dem sich die Klassen in den verschiedenen Gruppen in jedem einzelnen Fall sehr stark voneinander unterscheiden würden, hätte jedoch geringe Stichprobengrößen zur Folge. Außerdem wird aus der statistischen Überprüfung des relativ "weichen" Wirkungsmodells ersichtlich, daß es wesentliche Einflüsse auf die Leistungsentwicklung gibt, die mit den Instrumenten der Voruntersuchung nicht erfaßt haben. Theoretisch ist es durchaus plausibel, daß solche Einflüsse die Lernstände in jenen 60 Klassen, die "erwartungswidrig" klassifiziert werden, stärker als die hier erfaßten Variablen beeinflussen.

Die Frage, ob die "lernförderlichen" Klassen nicht einfach häufiger günstige außerschulische Lernbedingungen haben, wurde anhand der erfaßten Merkmale zu den klassenübergreifenden Umfeldbedingungen geprüft. Hinsichtlich des durchschnittlichen "Belastungsfaktors" der Schulen nach den Einschätzungen der Schulaufsicht unterscheiden sich beide Gruppen nicht. Von den Lehrer/innen der 42 "lernförderlichen" Klassen bezeichnen 11 (d.h. 27 Prozent) ihre pädagogische Arbeit durch die Umfeldbedingungen im Fragebogen als "besonders belastet", von den 41 Lehrer/innen der "weniger lernförderlichen" Klassen tun dies 14 (d.h. 33 Prozent). In den Klassen 2 bis 5 der Schulen, aus denen die Klassen mit "lernförderlichen" Bedingungen stammen, ist der Anteil der Schüler/innen, die im letzten Schuljahr LRS-Einzelhilfe erhielten, durchschnittlich sogar geringfügig höher als in den Schulen der Klassen mit "weniger lernförderlichen" Bedingungen. Und die Klassenfrequenzen der "lernförderlichen" Klassen sind ebenfalls leicht höher als in den anderen Klassen.

Aus diesen Hinweisen läßt sich kaum der Schluß ziehen, daß die "lernförderlichen" Klassen im Mittel günstigere Umfeldbedingungen haben als die "weniger lernförderlichen" Klassen. Man kann deshalb davon ausgehen, daß die im folgenden beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen weitgehend unabhängig von den klassenübergreifenden Umfeldbedingungen bestehen.

Im folgenden werden die Ergebnisse des Vergleichs zwischen "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Klassen hinsichtlich verschiedener Merkmale des schriftsprachlichen Unterrichts aufgeführt. Tabelle 5.4.2 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Gruppen in einigen ausgewählten Merkmalen, die Ergebnisse der Überprüfung der Mittelwertunterschiede (U-Test) sowie die sog. Effektstärke⁸⁶ zur Illustration des Ausmaßes der Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

⁸⁶ Die "Effektstärke" ist ein Vergleichsmaßstab für die Größe des Mittelwertunterschieds. Sie wird ermittelt aus der Differenz der zu vergleichenden Mittelwerte, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung beider Gruppen. Nach Cohen (1988) gilt eine Effektstärke bis 0,15 als "schwacher Effekt" und eine Effektstärke ab 0,35 als "starker Effekt".

Tabelle 5.4.2: Merkmale von Klassen mit "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Unterrichtsbedingungen (n = 42 bzw. 41)

Merkmale	Unterrichtsbedingungen				Signifi- kanz ⁸⁷ (U-Test)	Effekt- stärke
	"lernförderlich"		"weniger lernförderlich"			
	M	s	M	s		
<u>Unterrichtsgestaltung: Lesen</u>						
Fibel benutzt?	0,83	0,38	0,83	0,38	n.s.	0,00
Lesezeit in Minuten	22,60	14,70	16,88	9,63	*	0,45
Zahl der Projekte zur Förderung des Lesens	3,45	1,17	1,98	0,94	***	1,14
<u>Unterrichtsgestaltung: Textschreiben</u>						
Zahl der geschriebenen Aufsätze	11,14	8,06	9,63	5,97	n.s.	0,21
Menge des Geschriebenen	7,58	4,26	5,09	2,74	***	0,66
Zahl der Projekte zur Förderung des Schreibens	1,55	0,74	1,10	0,77	**	0,58
<u>Unterrichtsgestaltung: Rechtschreiben</u>						
Rechtschreiblehrgang eingesetzt?	0,88	0,33	0,76	0,43	n.s.	0,31
Rechtschreibgrundwortschatz zugrunde gelegt	0,90	0,30	0,56	0,50	***	0,77
Zahl der Diktate	20,08	17,17	14,44	7,25	(*)	0,41
Länge der Diktate	81,90	16,37	77,20	17,88	n.s.	0,28
Zahl der geübten Diktate	12,88	15,58	9,94	6,73	n.s.	0,24
Zahl der ungeübten Diktate	7,10	5,31	4,78	3,73	*	0,49
Mittlerer Zeitpunkt für das Regelbeherrschen	3,30	0,32	3,47	0,38	*	0,47
Wert auf Rechtschreibung in allen Fächern gelegt.	1,69	0,52	1,10	0,77	***	0,83
<u>Förderunterricht</u>						
LRS-Förderunterricht ausgefallen	1,14	0,65	1,98	0,69	***	1,08
Erwartungen an den Förderunterricht erfüllt?	2,29	0,67	1,80	0,71	**	0,67
<u>Informationsaustausch mit Kolleg/innen</u>						
Absprachen zwischen Klassen- und Fachlehrern	1,71	1,04	0,98	0,85	**	0,72
Zahl der Konferenzen zum schriftsprachlichen Lernen	1,07	1,60	0,41	0,77	*	0,51
<u>Schriftsprachliche Leistungsmerkmale</u>						
Mittlere Graphemtreffer (Klassenmedian in der HSP)	261,3	6,68	252,2	13,79	***	0,78
Anteil der Schreiber mit ausgeglichenem Strategieprofil	73,25	10,87	68,73	14,56	(*)	0,35
Oberzeichen- und Punktfehler	0,77	0,81	1,61	0,97	***	0,86
Aufsatz: Anteil richtig geschriebener Wörter	88,72	7,72	82,30	6,64	*	0,86
Aufsatzlänge: Gesamtzahl aller Wörter	187,7	102,3	162,3	102,2	n.s.	0,25
Anteil Schüler mit schwachen Leistungen	7,55	8,89	25,01	17,74	***	1,06
<u>Umfeldbedingungen</u>						
"Belastungsfaktor" der Schule laut Schulaufsicht	1,00	1,23	0,98	1,21	n.s.	0,02
Besondere Belastungen laut Lehrerfragebogen	11 x		14 x			
Anteil der Schüler/innen in der Schule mit LRS-Einzelhilfe	11,04	8,36	10,56	7,05	n.s.	0,06
Klassenfrequenz	21,19	4,24	20,24	4,20	n.s.	0,23
<u>Berufserfahrung</u>						
Dienstjahre	19,72	7,27	17,06	8,89	n.s.	0,33
Häufigkeit des Erstunterrichts	3,55	1,52	2,78	2,08	*	0,42

⁸⁷ Die Angabe "n.s." bedeutet, daß es zwischen den Gruppenergebnissen keinen signifikanten Unterschied gibt (d.h., die Irrtumswahrscheinlichkeit ist größer als 10 Prozent). "(*)" bedeutet, daß der Unterschied fraglich signifikant ist (Irrtumswahrscheinlichkeit 5 bis 10 Prozent). Die Angaben "**", "***" und "****" bedeuten, daß der jeweilige Unterschied mit weniger als 5 Prozent, weniger als 1 Prozent oder sogar weniger als 0,1 Prozent Irrtumswahrscheinlichkeit statistisch signifikant ist.

- Gestaltung des Leseunterrichts

Hinsichtlich der Verwendung einer Fibel im Anfangsunterricht unterscheiden sich die Gruppen nicht, in beiden Gruppen werden in 83 Prozent der Klassen **Fibellehrgänge** eingesetzt. In den "lernförderlichen" Klassen **lesen** die Schüler/innen nach Angaben der Lehrer/innen durchschnittlich **länger** (ca. 23 Minuten gegenüber ca. 17 Minuten), und es werden im Mittel **mehr Projekte zur Förderung des Lesens** durchgeführt (ca. 3,5 gegenüber 2 Leseprojekten im Jahr). Hier übersteigt die Mittelwertsdifferenz zwischen den Gruppen die mittlere Streuung innerhalb der Gruppen, die Effektstärke dieses Unterschiedes ist demnach besonders hoch.

- Gestaltung des Schreibunterrichts

Bei der Zahl der **Aufsätze**, die in einem Schuljahr geschrieben werden, unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant. Erwartungsgemäß hoch signifikant ist der Unterschied hinsichtlich der **Gesamtmenge des im Deutschunterrichts Geschriebenen**, denn dieses Merkmal geht wie auch das folgende in die Konstituierung der Gruppen ein. Die Kinder in den Klassen mit "lernförderlichen" Bedingungen schreiben durchschnittlich ca. 2,5 Seiten (also knapp 50 Prozent) mehr als jene in Klassen mit "weniger lernförderlichen" Bedingungen. Und auch die Zahl der besonderen **Projekte zur Förderung des selbständigen Schreibens** ist in "lernförderlichen" Klassen durchschnittlich deutlich höher.

- Gestaltung des Rechtschreibunterrichts

In beiden Gruppen verwenden die meisten Klassen einen **Rechtschreiblehrgang**. Dieser Anteil ist in der Gruppe mit "lernförderlichen Bedingungen" durchschnittlich etwas höher (88 gegenüber 76 Prozent), aber der Häufigkeitsunterschied ist statistisch nicht signifikant. Dagegen unterscheiden sich beide Gruppen erwartungsgemäß deutlich in der Häufigkeit bezüglich des Zugrundelegens eines ausgewiesenen **Rechtschreibgrundwortschatzes** (90 Prozent gegenüber 56 Prozent). In der Gruppe mit "lernförderlichen" Bedingungen werden im Mittel deutlich mehr Diktate geschrieben (ca. 20 gegenüber ca. 14). Die durchschnittliche Länge der Diktate unterscheidet die beiden Gruppen dagegen nicht. Statistisch ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen bei der Zahl der geübten Diktate, wohl aber bei der Zahl der **ungeübten Diktate**, d.h., in den Klassen mit "lernförderlichen" Bedingungen werden die Kinder häufiger vor Rechtschreibaufgaben gestellt, die sie vorher nicht geübt haben, die also eher grundlegende orthographische Kompetenzen erfassen. Es ist anzunehmen, daß die Lehrer/innen in diesen Klassen damit ein realistischeres Bild über die tatsächlichen Fähigkeiten ihrer Schüler/innen bekommen. Die Lehrer/innen in den Klassen mit "lernförderlichen" Bedingungen setzen den mittleren Zeitpunkt, an dem die im Fragebogen angegebenen Rechtschreibregeln beherrscht werden sollten, im Durchschnitt etwas früher an als die Lehrer/innen

in den "weniger lernförderlichen" Klassen. Entsprechend der Gruppenzuordnung wird von Lehrer/innen aus "lernförderlichen" Klassen deutlich häufiger angegeben, daß auch in anderen Fächern (außer Deutsch) ein besonderer **Wert auf die Rechtschreibung gelegt** wird.

- Förderunterricht im Lesen und Schreiben

Da eine relativ geringe **Ausfallhäufigkeit des Förderunterrichts** zu den gruppentrennenden Merkmalen gehört, ist es erwartungskonform, daß in den "lernförderlichen" Klassen der Förderunterricht im Lesen und Schreiben erheblich seltener ausfiel als in den anderen Klassen. Auch hinsichtlich der **Zufriedenheit mit den Ergebnissen des Förderunterrichts** unterscheiden sich die Gruppen deutlich. Die Lehrer/innen aus "lernförderlichen" Klassen sehen ihre Erwartungen an den Förderunterricht wesentlich häufiger bzw. in höherem Ausmaß als erfüllt an.

- Informationsaustausch mit Kolleg/innen

Die Klassenlehrer/innen in der Gruppe mit "lernförderlichen" Bedingungen geben an, daß sie sich häufiger **mit ihren Fachkolleg/innen** über die schriftsprachliche Förderung in allen Fächern **absprechen** - eine wichtige Bedingung für die effektive Nutzung der Lernzeit für das Lesen und Schreiben. Und in ihren Schulen finden durchschnittlich mehr als doppelt so häufig **Konferenzen** statt, in denen Themen zum schriftsprachlichen Lernen ausführlich behandelt werden. Obwohl die Streuung innerhalb beider Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit fachbezogener Konferenzen sehr hoch ist, ist der Mittelwertunterschied statistisch hochsignifikant. – Allerdings ist die Zahl dieser Konferenzen insgesamt recht gering: in Klassen mit "lernförderlichen Bedingungen" im Mittel eine Konferenz pro Jahr, in Klassen mit "weniger lernförderlichen" Bedingungen 0,4 Konferenzen pro Jahr.

- Schriftsprachliche Leistungsmerkmale

In fast allen Leistungsmerkmalen weisen die "lernfördernden" Klassen hochsignifikant **bessere Durchschnittsleistungen** auf. Nicht nur die Zahl der richtig geschriebenen Grapheme in der Hamburger Schreibprobe ist deutlich höher, auch der Anteil von Schüler/innen, die ein ausgeglichenes Strategieprofil aufweisen, also verschiedene **Rechtschreibstrategien angemessen integrieren** können, ist höher als in Klassen mit "weniger lernförderlichen" Bedingungen. Aufschlußreich ist, daß in den "lernförderlichen" Klassen auch die durchschnittliche Zahl von Oberzeichen- und Punktfehlern, die die – nicht direkt von der orthographischen Kompetenz abhängige – Aufmerksamkeit beim Schreiben kennzeichnen, um etwa die Hälfte geringer ist als in den "weniger lernförderlichen" Klassen. Dies spricht dafür, daß in den "lernförderlichen" Klassen häufiger eine günstige **Einstellung zum lese(r)freundlichen**

Schreiben ausgebildet wird. Auch in den **Aufsätzen** schreiben die Schüler/innen in "lernförderlichen" Klassen signifikant mehr Wörter richtig als in den anderen Klassen. Die Länge der Aufsätze streut in beiden Gruppen so stark, daß der Mittelwertunterschied nicht signifikant ist.

Der **Anteil der Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen** beträgt in den "lernförderlichen" Klassen durchschnittlich weniger als ein Drittel des entsprechenden Anteils in den "weniger lernförderlichen" Klassen (7,5 gegenüber 25,0 Prozent). Es scheint in den "lernförderlichen" Klassen generell besser zu gelingen, das Leistungsgefälle zwischen den Kindern zu begrenzen. Die durchschnittliche Variationsbreite der Leistungen (d.h. die Differenz zwischen den jeweils besten und schwächsten Schreibern) beträgt in den "lernförderlichen" Klassen 51,8 Grapheme in der HSP 4/5, während dieser Unterschied in den "weniger lernförderlichen" Klassen durchschnittlich 68,7 Grapheme beträgt. Wenn man zum Vergleich der Leistungsstreuungen in beiden Gruppen die durchschnittliche Standardabweichung nimmt, die weniger durch einzelne "Ausreißer" beeinflusst werden kann als die Variationsbreite, so zeigen die "lernförderlichen" Klassen mit einer durchschnittlichen Standardabweichung von 13,8 Graphemtreffern (gegenüber 19,0 bei den "weniger lernförderlichen" Klassen) ebenfalls ein deutlich **geringeres Leistungsgefälle innerhalb der Klasse**.

Da sich beide Gruppen nicht hinsichtlich der ermittelten außerschulischen Umfeldbedingungen unterscheiden, kann die Hypothese aufrechterhalten werden, daß die deutlichen Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen nicht durch äußere, also nicht durch die Lehrkräfte zu beeinflussende Bedingungen erklärt werden können, sondern (zumindest teilweise) durch die pädagogische Situation innerhalb der Klasse bedingt sind. Diese Ergebnisse legen die Hypothese nahe, daß es durch lerneffektiven Unterricht gelingen kann, nicht nur zur **Steigerung der Durchschnittsleistungen**, sondern auch zur **Verringerung des Leistungsgefälles** beizutragen (vgl. dazu Treiber/Weinert 1985)

- Berufserfahrung

Die Lehrer/innen in "lernförderlichen" Klassen haben mit durchschnittlich 19,7 Jahren mehr Berufserfahrung als die Lehrer/innen aus "weniger lernförderlichen" Klassen (durchschnittlich 17,1 Jahre). Allerdings verfehlt der Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen wegen der großen Binnengruppenstreuung knapp die statistische Signifikanz. Wichtiger noch als die Dienstjahre sind die bisherigen **Erfahrungen im Anfangsunterricht** für die pädagogische Kompetenz. Die Lehrer/innen aus "lernförderlichen" Klassen haben durchschnittlich bereits 3,6mal einen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben durchgeführt, die Lehrer/innen aus

"weniger lernförderlichen" Klassen haben dagegen mit durchschnittlich 2,8 Durchgängen signifikant weniger spezifische Berufserfahrung.⁸⁸

- Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen

In beiden Gruppen achten die meisten Lehrer/innen auf die **Rechtschreibung in Aufsätzen** und behandeln mehrheitlich die häufig auftretenden Fehler im Unterricht. In der "lernförderlichen" Gruppe geschieht dies allerdings relativ häufiger. Ein weiterer Unterschied besteht darin, daß in der "lernförderlichen" Gruppe mehr verschiedenartige Behandlungsformen angewendet werden (siehe Tabelle 5.4.3). Bei fast allen Bearbeitungsformen sind die Nennungen der "lernförderlichen" Klassen häufiger. Die größere **Vielfalt der Fehlerbearbeitungen** drückt sich dort auch in der häufigeren Nennung "anderer Bearbeitungsformen" aus, hinter der solche Fehlerbearbeitungen wie *Ableitungen suchen, Nachschlagen im Wörterbuch, fehlerhafte Wörter in ein individuelles Trainingsprogramm übernehmen, Partnerkontrolle* oder *Schreibkonferenzen* stehen.

Tabelle 5.4.3: Umgang mit Rechtschreibfehlern in Aufsätzen in "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Klassen

Häufigkeit in Prozent (inkl. Mehrfachnennungen)	Unterrichtsbedingungen	
	"lernförderlich"	"weniger lernförderlich"
häufige Fehler(arten) im Unterricht behandelt	78,6	58,5
Aufsatz nach Korrektur richtig (ab)schreiben	45,2	56,1
Sätze mit den fehlerhaften Wörtern neu schreiben	35,7	14,6
Fehlerhafte Wörter einmal richtig schreiben	19,0	14,6
Fehlerhafte Wörter mehrfach richtig schreiben	7,1	4,9
andere Bearbeitungsformen	19,0	4,9
Rechtschreibfehler in Aufsätzen mußten nicht berichtet werden.	14,3	17,1

⁸⁸ Die durchschnittlich größere Berufserfahrung der Lehrer/innen aus "lernförderlichen" Klassen entspricht den Erwartungen nach unserem theoretischen Wirkungsmodell, wonach sich pädagogische Erfahrung auch in wachsender Kompetenz und Sicherheit im Gestalten lernförderlicher Unterrichtsbedingungen niederschlagen sollte. Der Faktor "Berufserfahrung" wurde jedoch deshalb nicht in die Liste der operationalisierten Variablen für "lernförderliche Bedingungen" aufgenommen, weil biographisch bedingte Merkmale nicht durch das PLUS beeinflusst werden können. Gleichzeitig unterstützt dieses Ergebnis die Grundentscheidung des PLUS, daß im Zentrum des Gesamtprojekts Lehrerfortbildungsmaßnahmen stehen sollen, um die erfahrungsbedingten Kompetenzen der Lehrer/innen zu erweitern (siehe das Grundkonzept zum PLUS von Widmann u.a. 1993).

- Ziele des Leseunterrichts

An erster Stelle der Ziele des Leseunterrichts steht in beiden Gruppen die **Förderung bleibenden Interesses am Lesen** (siehe Tabelle 5.4.4). Dieses Ziel wird in der "lernförderlichen" Gruppe häufiger als das wichtigste genannt, allerdings ist der Unterschied wegen der relativ großen Streuung innerhalb der Gruppen statistisch nicht signifikant. An zweiter Stelle steht in der "lernförderlichen" Gruppe das Ziel, **Spaß am Lesen** zu vermitteln, während in der "weniger lernförderlichen" Gruppe durchschnittlich an zweiter Stelle die Verbesserung des Leseverständnisses steht, was in der "lernförderlichen" Gruppe erst an vierter Position erscheint und signifikant weniger häufig genannt wird. Vielleicht liegt hier ein weiterer Schlüssel für die Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre in diesen Klassen, daß es den Lehrkräften wichtig ist, neben "harter Arbeit" auch den "Spaß an der Sache" (neben dem bleibenden Interesse eine wesentliche motivationale Bedingung) hoch zu gewichten.

Tabelle 5.4.4: Ziele des Leseunterrichts von Lehrer/innen in "lernförderlichen" bzw. "weniger lernförderlichen" Klassen

Ziele des Leseunterrichts	Unterrichtsbedingungen			
	"lernförderlich"		"weniger lernförderlich"	
	Mittleres Gewicht	Rang	Mittleres Gewicht	Rang
Leseinteresse	3,79	1	3,17	1
Spaß am Lesen	2,90	2	2,37	3
eigenständiges Lernen	2,26	3	2,27	4
Leseverständnis	1,50	4	2,46	2
geistiger Horizont	1,14	5	0,80	7
Wortschatz	1,07	6	1,29	5
kritisches Denken	1,02	7	0,66	9
Fertigkeit im Vorlesen	0,76	8	0,71	8
emotionale Entwicklung	0,69	9	0,63	10
unbekannte Wörter erlesen	0,55	10	0,90	6
Lesegeschwindigkeit	0,45	11	0,46	11
Lesespektrum erweitern	0,21	12	0,37	12

- Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts

Auch beim Schreibunterricht steht bei beiden Gruppen dasselbe Ziel an erster Stelle, nämlich die **Sicherheit in einem Rechtschreibgrundwortschatz** zu entwickeln. Aber wie beim Leseunterricht unterscheiden sich beide Gruppen hinsichtlich des zweitwichtigsten Zieles. Während für die "lernförderliche" Gruppe wiederum der **Spaß an der Sache** als nächstes erscheint, hält die Gruppe mit "weniger lernförderlichen" Bedingungen es für das zweitwichtigste Ziel, die Fähigkeit zum Schreiben nichtgeübter Wörter zu fördern, welches bei der "lernförderlichen" Gruppe erst an fünfter Stelle erscheint. Dies ist ein weiterer Beleg für die Annahme, daß für Lehrer/innen, die lernförderliche Unterrichtsbedingungen in einem höheren Ausmaß realisieren, die **Verbindung des fertigungsorientierten Übens** (z.B. Sicherung eines Rechtschreibgrundwortschatz) **mit der Freude am Tun** wichtiger ist als für Lehrer/innen, denen die Lernförderung insgesamt weniger gut zu gelingen scheint. Letztere nehmen die fertigungsorientierten Ziele wichtiger - ohne diese indes hinreichend erfolgreich umsetzen zu können, wie die Analyse zeigt. Die gleichzeitig geringere Gewichtung emotionaler und motivationaler Ziele durch Lehrer/innen in "weniger lernförderlichen" Klassen wirkt sich auf Dauer vermutlich zusätzlich hemmend auf die Lernfreude der Kinder aus.

Tabelle 5.4.5: Ziele des Schreib- und Rechtschreibunterrichts von Lehrer/innen in "lernförderlichen" bzw. "weniger lernförderlichen" Klassen

Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts	Unterrichtsbedingungen			
	"lernförderlich"		"weniger lernförderlich"	
	Mittleres Gewicht	Rang	Mittleres Gewicht	Rang
Rechtschreibgrundwortschatz sichern	3,24	1	2,93	1
Spaß am Schreiben	2,43	2	2,02	4
Interesse Schreiben	2,17	3	2,05	3
Textschreiben	2,02	4	1,80	5
nichtgeübte Wörter	1,90	5	2,15	2
Nachdenken über Sprache	0,86	6	1,46	6
Wortschatz erweitern	0,81	7	1,02	8
eigenständiges Lernen	0,79	8	1,05	7
Schreibgeschwindigkeit	0,29	9	0,54	9
emotionale Entwicklung	0,21	10	0,34	11
kritisches Denken	0,21	11	0,22	12
geistiger Horizont	0,19	12	0,37	10

Zusammenfassung der Vergleichsergebnisse zwischen "lernförderlichen" und "weniger lernförderlichen" Klassen:

In Klassen, die nicht nur nach den Befragungsergebnissen ein höheres Ausmaß lernförderlicher Bedingungen im Unterricht realisieren, sondern in denen auch tatsächlich bessere Gesamtleistungen und weniger Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen vorfindbar sind, als dies von den klassenübergreifenden Umfeldbedingungen her zu erwarten wäre, wird nicht nur mehr und systematischer gelesen und geschrieben als in Klassen mit einem geringeren Ausmaß lernförderlicher Bedingungen. 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 Lehrer/innen in Klassen mit weniger förderlichen Unterrichtsbedingungen. Die Befunde entsprechen dem theoretischen Wirkungsmodell und bestätigen die Ergebnisse der Kausalanalyse, wonach lernförderlicher Unterricht zu erheblichen besseren Gesamtleistungen und weniger Lernversagen beitragen kann.

Literaturhinweise

- Binder, D. (1992): Fördert Förderunterricht? Die Grundschulzeitschrift, 57/1992, S. 34 – 42.
- Bortz, J.(1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Berlin u.a.: Springer.
- Brügelmann, H. (1992): "Schreibvergleich BRDDR 1991". Wir müssen differenzieren – pädagogisch. Die Grundschulzeitschrift, 6, Heft 52, S. 40f.
- Brügelmann, H., Lange, I., Spitta, G. (1991): Leistungspatt in der Rechtschreibung? Ein Vergleich in ausgewählten Regionen in Deutschland Ost und West. Die Grundschulzeitschrift, 5, Heft 43, S. 32 – 34.
- Brügelmann, H., Lange, I., Spitta, G. (1993): "Schreibvergleich BRDDR '90/91. Zusammenfassung wichtiger Befunde. Vervielfältigtes Manuskript. Universität Bremen.
- Burk, K. (Hg.) (1993): Fördern und Förderunterricht. Mehr gestalten als verwalten. Beiträge zur Reform der Grundschule - Sonderband S 55. Frankfurt/M.: ArbeitskreisGGrundschule.
- 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, New York: Erlbaum.
- Dehn, M. (1990): Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. Voraussetzungen für lernförderliche Interaktionen. Teil I bis III. Die Grundschulzeitschrift, 32/1990 bis 34/1990.
- 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.
- Flor, D., Ingenkamp, K., Schreiber, W.H. (1992): Schulleistungsvergleiche zwischen Bundesländern. Weinheim: Beltz.
- Füssenich, I. (1992): Förderunterricht fördert. Wie Kinder mit Entwicklungsverzögerungen die Schrift entdecken. Die Grundschulzeitschrift, 57/1992, S. 42 – 44.
- 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.
- Heckhausen, H., Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8, S. 7 – 47.
- Ingenkamp, K. (1991): Die Bedeutung von Schultests für moderne Bildungssysteme. Weinheim: Beltz.

- Lehmann, R.H. u.a. (1993): Zum Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern im vereinigten Deutschland. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude.
- Malitzky, V. (1992): Zur Effektivität der LRS-Einzelhilfe in Hamburger Schulen. BL-Info, Informationen für Beratungslehrer, 3/92. Hamburg: Amt für Schule.
- May, P. (1991): Müssen Kinder beim Schriffterwerb scheitern? – Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas, B., Schneck, P. (Hg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, S. 137 – 146.
- May, P. (1993): 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.
- May, P. (1994): Jungen und Mädchen schreiben "ihre" Wörter: Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In: Richter, S., Brügelmann, H. (Hg.), S. 83-98.
- May, P., Arntzen, H. (1992): Hamburger Leseprobe für die Klassen 2 bis 4. Handreichung zur Beobachtung der Leselernentwicklung in der Grundschule. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P., Brügelmann, H., Richter, S. (1993): Brauchen Jungen einen anderen Rechtschreibunterricht als Mädchen? Die Grundschule, 25, Heft 10/93, S. 28f.
- May, P., Schiffel, M., Dönhöler, H. (1982): LRS-Fördermaßnahmen in Hamburger Schulen: Erhebung zur Effektivität der Rechtschreibförderung. Hamburg: Amt für Schule.
- May, P., Vieluf, U. (1991): Zum Vergleich von Rechtschreibleistungen in Aufsätzen zwischen Kindern aus Hamburg und Städten der DDR. Arbeitspapier für die Leester Tagung zum Ost-West-Vergleich.
- May, P., Vieluf, U., Malitzky, V. (1994): *Hamburger Schreibprobe*: Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hamburg: verlag für pädagogische medien.
- Niemeyer, W. (1974): Legasthenie und Milieu. Hannover: Schroedel.
- Opp, K.-D., Schmidt, P. (1976): Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- 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.
- Richter, S., Brügelmann, H., Hg. (1994): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Bottighofen am Bodensee: Libelle Verlag.

- Schreiber, W.H. (1991): Überregionale Lernerfolgsmessung und Lernerfolgsveränderung. Beiheft 1 zur Zeitschrift Empirische Pädagogik. Landau.
- Steffens, U. (1988): Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium 1988. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- 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.
- Treiber, B., Weinert, F.E. (1985): Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster.
- Valtin, R. (1989): Zusammenfassung empirischer Befunde zu Behandlungsmöglichkeiten bei LRS. In: Naegele, I., Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Weinheim: Beltz. S. 24.
- Weinert, F.E., Helmke, A., 1986: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Bild der Wissenschaft, Heft 1. (Hier zitiert aus dem Nachdruck in: Steffens, U., Bargel, T. (Hg.), 1987, S. 17 – 33.
- Widmann, B.-A. u.a. (1993): Konzept "Lesen und Schreiben für alle" – Zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Juni 1993).

Anhang

- A 1.1 Verteilung der Rechtschreibleistungen (Graphemtreffer in der HSP 4/5) in verschiedenen (Teil-) Stichproben
- A 1.2 Korrelationen zwischen Zielen des Leseunterrichts
- A 1.3 Korrelationen zwischen Zielen des Schreib- und Rechtschreibunterrichts
- A 1.4 Korrelationen zwischen Zielen des Lese- und des (Recht-) Schreibunterrichts
- A 1.5 Faktorenanalyse der Aussagen über Schüler/innen mit den schwächsten schriftsprachlichen Leistungen
- A 1.6 Faktorenanalyse der Aussagen über leistungsbeste Schüler/innen

- A 2.1 Anschreiben an die Schulleiter/innen der Hamburger Grundschulen
- A 2.2 Anschreiben an die Lehrer/innen der ausgewählten vierten Klassen
- A 2.3 Fragebogen für die Lehrer/innen der vierten Klassen

- A 3 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg über das Projekt "Lesen und Schreiben für alle" vom 5. 7. 1994

Tabelle A 1.1: Verteilung der Rechtschreibleistungen (Graphemtreffer in der HSP 4/5) in verschiedenen (Teil-) Stichproben, Ende Klasse 4

Graphemtreffer in der HSP 4/5	Hamburger vierte Klassen				Bundesstichprobe ⁹¹
	Hamburger Gesamtstichprobe	Zweitsprachige Schüler/innen ⁸⁹	Schüler/innen, die LRS-Einzelhilfe bekommen ⁹⁰	Mittlere Klassenleistungen (Mediane)	
über 275	5,0	1,4	0,6	0	6,5
271 bis 275	16,0	8,3	2,5	3,7	28,9
266 bis 270	15,8	10,4	3,3	18,9	17,8
261 bis 265	13,4	11,8	4,1	26,9	10,4
256 bis 260	10,7	12,1	5,6	17,9	6,7
251 bis 255	8,6	9,6	9,3	14,2	5,7
246 bis 250	7,2	7,8	7,0	7,9	5,2
241 bis 245	5,3	7,4	9,3	4,7	5,6
236 bis 240	4,0	4,8	9,7	3,2	3,5
231 bis 235	3,3	6,1	8,5	1,0	2,3
226 bis 230	3,0	4,0	9,1	0	1,8
221 bis 225	2,0	3,4	6,2	0,5	1,4
216 bis 220	1,5	2,4	5,8	0	1,8
211 bis 215	1,3	3,4	5,4	0,5	0,8
206 bis 210	1,0	2,1	4,3	0,5	0,3
201 bis 205	0,6	1,5	2,5	0	0,5
bis 200	1,3	3,5	6,8	0	0,9
Mittelwert	255,53	246,96	234,37	258,03	260,00
Standardabw.	18,42	21,99	22,00	10,23	16,44
Minimum	145	145	145	208	182
Maximum	277	277	276	275	277
Anzahl	4020	865	516	190	1158

⁸⁹ Schüler/innen, die in den Klassenlisten von den Lehrer/innen als zweitsprachig gekennzeichnet waren.

⁹⁰ Schüler/innen, die nach den Angaben in den Klassenlisten im Schuljahr 1992/93 mit Stunden aus der sog. LRS-Einzelhilfe gefördert wurden.

⁹¹ Daten der Vergleichsstichprobe für die HSP 4/5 aus 11 Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein), entnommen aus May, Vieluf, Malitzky 1994.

Tabelle A 1.2: Korrelationen zwischen Zielen des Leseunterrichts

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Fertigkeit im Vorlesen	*	-.11	.13	-.19	.05	.03	.03	-.05	.27	.18	.20	.03
2 bleibendes Interesse	-.11	*	.00	.03	-.21	.06	.06	.04	-.27	-.15	-.01	-.22
3 Leseverständnis	.13	.00	*	-.21	-.05	-.22	-.11	-.20	.08	.19	.16	-.17
4 eigenständig lernen	-.19	.03	-.21	*	-.04	.19	-.03	.06	-.06	-.10	.06	-.22
5 Wortschatz erweitern	.05	-.21	-.05	-.04	*	.06	.06	.10	.04	.09	.12	-.03
6 kritisches Denken	.03	.06	-.22	.19	.06	*	.28	.33	-.04	.03	.17	-.05
7 geistiger Horizont	.03	.06	-.11	-.03	.06	.28	*	.29	-.03	.02	.15	-.06
8 emotionale Entwicklgl.	-.05	.04	-.20	.06	.10	.33	.29	*	-.05	.09	.10	-.04
9 unbek. Wörter lesen	.27	-.27	.08	-.06	.04	-.04	-.03	-.05	*	.38	.13	-.15
10 Lesegeschwindigkeit	.18	-.15	.19	-.10	.09	.03	.02	.09	.38	*	.19	.00
11 Lesespektrum erweitern	.20	-.01	.16	.06	.12	.17	.15	.10	.13	.19	*	.11
12 Spaß am Lesen	.03	-.22	-.17	-.22	-.03	-.05	-.06	-.04	-.15	.00	.11	*

Die **fett** gedruckten Korrelationswerte sind statistisch signifikant.

Tabelle A 1.3: Korrelationen zwischen Zielen des Schreib- und Rechtschreibunterrichts

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Grundwortschatz	*	-.32	-.18	-.16	.10	-.12	-.12	-.26	.18	.08	.01	-.36
2 bleibendes Interesse	-.32	*	.11	.05	-.21	.15	-.11	.20	-.36	-.15	-.14	.16
3 geistiger Horizont	-.18	.11	*	.23	-.03	.37	.15	.36	-.08	.11	-.03	.15
4 eigenständig lernen	-.16	.05	.23	*	-.03	.25	.00	.14	-.14	-.02	-.13	-.07
5 Wortschatz erweitern	.10	-.21	-.03	-.03	*	.11	.07	-.01	.03	.03	-.08	-.14
6 kritisches Denken	-.12	.15	.37	.25	.11	*	.09	.44	-.04	.11	.01	.00
7 Nachdenken üb. Sprache	-.12	-.11	.15	.00	.07	.09	*	.01	.01	.12	-.15	-.12
8 emotionale Entwicklgl.	-.26	.20	.36	.14	-.01	.44	.01	*	-.13	.19	.07	.13
9 nichtgeübte Wörter	.18	-.36	-.08	-.14	.03	-.04	.01	-.13	*	.14	.12	-.30
10 Schreibgeschwindigkeit	.08	-.15	.11	-.02	.03	.11	.12	.19	.14	*	-.02	-.14
11 Textschreiben	.01	-.14	-.03	-.13	-.08	.01	-.15	.07	.12	-.02	*	-.02
12 Spaß am Schreiben	-.36	.16	.15	-.07	-.14	.00	-.12	.13	-.30	-.14	-.02	*

Die **fett** gedruckten Korrelationswerte sind statistisch signifikant.

Tabelle A 1.4: Korrelationen zwischen Zielen des Lese- und des (Recht-) Schreibunterrichts

Ziele des Leseunterrichts	Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts					
	eigenständig lernen	emotionale Entwickl.	Schreibgeschwindigkeit	Grundwortschatz	geistiger Horizont	bleibendes Interesse
eigenständig lernen	.23	.18	.10	.05	.17	.04
emotionale Entwickl.	.15	.31	.04	-.19	.13	.03
Leseengeschwindigkeit	-.07	.21	.19	.08	.12	-.13
geistiger Horizont	.09	.20	.01	-.03	.28	.07
bleibendes Interesse	.01	.06	-.08	-.09	-.05	.32
kritisches Denken	.32	.29	.14	-.08	.35	.11
Spaß am Lesen	-.05	.07	-.05	-.08	.01	.09
Lesespektrum erweitern	.10	.20	.21	.09	.30	.05
unbek. Wörter lesen	-.07	.04	.12	.23	.03	-.07
Leseverständnis	-.12	-.08	-.01	.12	-.04	-.07
Fertigkeit im Vorlesen	-.07	.04	.18	.24	.04	-.05
Wortschatz erweitern	.13	.06	.20	.08	.24	-.14

Ziele des Leseunterrichts	Ziele des (Recht-) Schreibunterrichts					
	kritisches Denken	nichtgeübte Wörter	Nachdenken üb. Sprache	Spaß am Schreiben	Textschreiben	Wortschatz erweitern
eigenständig lernen	.08	-.07	.05	-.14	.01	.01
emotionale Entwickl.	.36	.05	.13	.11	.08	-.01
Leseengeschwindigkeit	.11	.09	.05	.03	.13	.15
geistiger Horizont	.27	.07	.06	.01	.08	.01
bleibendes Interesse	.12	.03	-.10	-.01	.04	-.11
kritisches Denken	.41	.01	-.09	.00	.12	-.07
Spaß am Lesen	-.06	-.23	.04	.55	-.10	-.01
Lesespektrum erweitern	.23	.02	.13	.13	.13	.05
unbek. Wörter lesen	.04	.21	.08	-.14	.14	.04
Leseverständnis	.03	.21	.06	-.05	.26	.11
Fertigkeit im Vorlesen	.06	.21	.04	-.02	.03	.16
Wortschatz erweitern	.14	.16	.10	-.14	-.11	.30

Die Korrelationswerte zwischen gleichlautenden Zielen des Leseunterrichts und des (Recht-) Schreibunterrichts sind umrahmt. Die **fett** gedruckten Korrelationswerte sind statistisch signifikant.

A 1.5: Faktorenanalyse der Aussagen über Schüler/innen mit den schwächsten schriftsprachlichen Leistungen

FINAL STATISTICS:

VARIABLE	COMMUNALITY	*	FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
SL_ELTUN	.72173	*	1	2.85673	28.6	28.6
SL_MOTIV	.61291	*	2	1.36360	13.6	42.2
SL_INTEL	.65414	*	3	1.08448	10.8	53.0
SL_ANREG	.71074	*	4	1.04384	10.4	63.5
SL_MATER	.52108	*				
SL_INTER	.78590	*				
SL_FERNS	.58966	*				
SL_ELTST	.74676	*				
SL_FOERD	.46126	*				
SL_TEILL	.54447	*				

VARIMAX ROTATION 1 FOR EXTRACTION 1 IN ANALYSIS 1 - KAISER NORMALIZATION.

ROTATED FACTOR MATRIX:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
SL_ELTST	.85366	.06590	.08727	.07794
SL_ANREG	.81361	.21622	.02399	-.03810
SL_ELTUN	.81106	.06006	.23619	-.06719
SL_FERNS	.56579	.36138	-.37114	-.03471
SL_INTER	.14247	.85595	-.17909	.02959
SL_MOTIV	.19480	.69352	.30218	-.05181
SL_MATER	.03240	.06903	.70887	.11298
SL_FOERD	.12828	-.03397	.66038	-.08691
SL_INTEL	.11212	-.09912	-.20400	.76820
SL_TEILL	-.13472	.07996	.24409	.67849

FACTOR TRANSFORMATION MATRIX:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
FACTOR 1	.88837	.44657	.09949	-.03844
FACTOR 2	.00366	-.21718	.97288	.07958
FACTOR 3	.11472	-.11992	-.10738	.98027
FACTOR 4	-.44456	.85967	.17912	.17681

A 1.6: Faktorenanalyse der Aussagen über leistungsbeste Schüler/innen

FINAL STATISTICS:

VARIABLE	COMMUNALITY	*	FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
BL_ELTUN	.56307	*	1	3.14226	31.4	31.4
BL_MOTIV	.64132	*	2	1.66503	16.7	48.1
BL_INTEL	.58710	*	3	1.00632	10.1	58.1
BL_ANREG	.67889	*	4	.99311	9.9	68.1
BL_MATER	.70298	*				
BL_INTER	.58989	*				
BL_FERNS	.59779	*				
BL_ELTST	.73818	*				
BL_FOERD	.82047	*				
BL_TEILL	.88703	*				

VARIMAX ROTATION 1 FOR EXTRACTION 1 IN ANALYSIS 1 - KAISER NORMALIZATION.

ROTATED FACTOR MATRIX:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
BL_ELTST	.84699	.00972	.13461	.05071
BL_ANREG	.80910	.03119	-.08001	.12987
BL_INTEL	.72315	.13597	-.21367	-.00328
BL_FERNS	.65301	.16888	.32285	-.19650
BL_ELTUN	.63489	.01657	.12469	.37969
BL_MATER	-.09939	.81494	.05487	.16111
BL_MOTIV	.07420	.74852	.27317	-.03030
BL_INTER	.32175	.67702	-.16298	.03805
BL_FOERD	.03169	.10448	.89608	.07472
BL_TEILL	.09797	.13104	.04540	.92639

FACTOR TRANSFORMATION MATRIX:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
FACTOR 1	.90094	.36092	.13440	.19997
FACTOR 2	-.41630	.84966	.28737	.14895
FACTOR 3	.01060	-.28440	.94369	-.16871
FACTOR 4	-.12203	-.25871	.09388	.95361

A 2.1: Anschreiben an die Schulleiter/innen der Hamburger Grundschulen (verkleinert)

Dr. Peter May

im Auftrag des
Amtes für Schule

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II
Von-Melle-Park 5
2000 Hamburg 13
Telefon 41 23-54 91

An alle Schulleiter und Schulleiterinnen der Hamburger Grundschulen

Betr.: Projekt *Lesen und Schreiben für alle*

Hamburg, 24. 5. 1993

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

ab dem kommenden Schuljahr soll in Hamburg die Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben schrittweise in Richtung auf eine präventive und integrative Förderung ausgerichtet werden. Der Arbeitstitel "*Lesen und Schreiben für alle*" deutet an, daß das neue Konzept auf die Prävention bzw. eine deutliche Verminderung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und potentiell Analphabetismus in Hamburg zielt. Deshalb soll es schwerpunktmäßig in der Grundschule ansetzen.

Das Konzept sieht vor, daß künftig ausgewählte Lehrerinnen und Lehrer im Anschluß an eine einjährige Fortbildungsmaßnahme an den Schulen als Berater/innen für Lesen und Schreiben wirken sollen. Dort sollen sie ihre Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich einer nach Möglichkeit integrativen Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen beraten und schulintern über neuere Ansätze und Modelle der Förderung fortbilden sowie selbst Kinder mit Lernschwierigkeiten soweit wie möglich innerhalb des Klassenverbandes fördern.

Das neue Konzept soll innerhalb von fünf Jahren schrittweise eingeführt und erprobt werden. Ab dem kommenden Schuljahr werden ca. 60 Lehrerinnen und Lehrer eine einjährige Fortbildung für ihre Tätigkeit als Berater/innen für Lesen und Schreiben am Institut für Lehrerfortbildung erhalten, um im darauffolgenden Schuljahr ihre Beratungs- und Fortbildungsarbeit an den Schulen aufzunehmen.

Das Konzept wird wissenschaftlich begleitet, so daß neue Erfahrungen, die sich aus der Unterrichtspraxis heraus sowie in Gesprächen mit den Beteiligten ergeben, aufgenommen werden können. Nachdem ich vom Amt für Schule mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts beauftragt worden bin, wende ich mich heute an Sie.

Anschreiben an die Schulleiter/innen der Hamburger Grundschulen (Fortsetzung)

In Absprache mit dem Verantwortlichen der Schulaufsicht, Herrn OSR Norden, sowie dem Deutschreferenten, Herrn OSR Widmann, wird noch in diesem Schuljahr eine Ausgangserhebung schriftsprachlicher Leistungen der Schülerinnen und Schüler in vierten Klassen durchgeführt. Zu diesem Zweck ist vorgesehen, in je einer vierten Klasse aller Grundschulen eine Schreibprobe durchzuführen, von je drei Schüler(inne)n einen Aufsatz zu erheben sowie die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Klassen mit Hilfe eines Fragebogens über Merkmale des Unterrichts sowie über ihre Unterrichtserfahrungen zu befragen. Die Schreibprobe soll in der Zeit vom 1. bis zum 18. Juni durchgeführt werden.

Um die Repräsentativität der Stichprobe zu gewährleisten, gilt für Schulen mit mehr als einer vierten Klasse folgendes Auswahlverfahren:

- Wenn Ihre Schule zwei vierte Klassen hat und der Name der Schule mit den Buchstaben A bis K beginnt (z.B. "Schule Beethovenstraße"), wählen Sie die Klasse 4a aus; beginnt der Name der Schule mit den Buchstaben L bis Z (z.B. "Schule Mozartstraße"), wählen Sie die Klasse 4b aus.
- Wenn Ihre Schule drei vierte Klassen hat, wählen Sie die Klasse 4c aus.
- Wenn Ihre Schule vier oder mehr vierte Klassen hat, wählen Sie die Klasse mit dem letzten Buchstaben (z.B. 4d oder 4e) aus.

Für die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer der an der Erhebung beteiligten Klasse Ihrer Schule liegen ein Anschreiben sowie alle erforderlichen Unterlagen bei. Alle Daten, die wir auf diesem Wege erhalten, werden von den mit der Untersuchung betrauten Wissenschaftlern streng vertraulich behandelt. Es werden keinerlei Informationen über einzelne Schulen veröffentlicht. Ein in der Folge anzufertigender Bericht wird neben Ergebnissen über die Hamburger Gesamtstichprobe ausschließlich Angaben über schulübergreifende Regionen beinhalten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden Ihnen und Ihren Lehrerinnen und Lehrern selbstverständlich zugänglich gemacht.

Für Fragen im Zusammenhang mit dieser Erhebung stehe ich Ihnen gern zur Verfügung.

Mit freundlichem Gruß

Anlagen für die Lehrerin bzw. den Lehrer der beteiligten vierten Klasse

(Anschreiben, Klassensatz der Hamburger Schreibprobe 4/5, Anleitung zur Durchführung, Klassenliste, Fragebogen)

A 2.2: Anschreiben an die Lehrer/innen der ausgewählten vierten Klassen (verkleinert)

Dr. Peter May

im Auftrag des
Amtes für Schule

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II
Von-Melle-Park 5
2000 Hamburg 13
Telefon 41 23-54 91

An die Lehrerinnen und Lehrer der vierten Klassen, die an der landesweiten Erhebung zum Schriffterwerb teilnehmen

Betr.: Projekt *Lesen und Schreiben für alle*

Hamburg, 24. 5. 1993

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

in den kommenden Schuljahren sollen schrittweise Veränderungen bei der Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eingeleitet werden. Sie sollen zu einer deutlichen Verminderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Schwierigkeiten im Lesen und (Recht-) Schreiben führen. Ein wesentlicher Bestandteil der Konzeption ist eine schulinterne Lehrerfortbildung, die Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich des schriftsprachlichen Unterrichts und einer nach Möglichkeit integrativen Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten beraten soll.

Um zu überprüfen, ob die geplanten Veränderungen die erwünschte Wirksamkeit entfalten, soll noch in diesem Schuljahr eine Ausgangserhebung schriftsprachlicher Leistungen und unterrichtlicher Bedingungen in vierten Klassen durchgeführt werden. Diese flächendeckende Erhebung geschieht in Absprache mit dem Amt für Schule und hat vor allem das Ziel, den gegenwärtigen Stand der Rechtschreibleistungen Hamburger Viertkläßler festzustellen. Jeweils eine vierte Klasse aus allen Hamburger Grundschulen soll an dieser Schreiberhebung teilnehmen. Ihre Klasse ist nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden.

Folgende Daten sollen aus Ihrer Klasse erhoben werden:

1. die Rechtschreibleistungen der ganzen Klasse mit Hilfe der Hamburger Schreibprobe,
2. jeweils ein Aufsatz von drei Schüler/innen,
3. ein Fragebogen zu Merkmalen des schriftsprachlichen Unterrichts.

Zu Punkt 1:

Als Anlage erhalten Sie einen **Klassensatz** der **Hamburger Schreibprobe** sowie Erläuterungen zum Konzept der Schreibprobe und zu ihrer Durchführung. Sollten die zugesandten Exemplare nicht ausreichen, versuchen Sie zunächst, in der Nachbarschule evtl. überzählige Exemplare zu erhalten. Im Bedarfsfall können Sie auch zusätzliche Exemplare der Schreibprobe im Amt für Schule (Herr Schultz, S 602-2, Telefon 2 91 88-22 73) anfordern. Führen Sie bitte die Schreibprobe innerhalb des Zeitraums **vom 1. bis zum 18. Juni** durch. Die Auswertung der Schreibproben erfolgt zentral. Nach der Auswertung erhalten Sie die ausgewerteten Schreibproben zurück. Damit wir wissen, welche Schüler/innen eine nichtdeutsche Muttersprache haben, füllen Sie bitte die beiliegende **Klassenliste** aus und schicken Sie diese mit den Schreibproben zurück.

Zu Punkt 2:

Von drei Schüler/innen Ihrer Klasse möchten wir den letzten **Aufsatz**, den sie im Rahmen des Klassenunterrichts geschrieben haben, auswerten. Die Aufsätze dienen dazu, Zusammenhänge

Anschreiben an die Lehrer/innen der ausgewählten vierten Klassen (Fortsetzung)

zwischen den Ergebnissen im Rechtschreibtest und den Fähigkeiten beim Verfassen eines eigenen Textes zu untersuchen. Wählen Sie dazu bitte jene Schüler/innen aus, die in der alphabetischen Folge der Nachnamen die 5., 10. und 15. Position einnehmen. Falls eines dieser Kinder nicht an der Schreibprobe bzw. an der Aufsatzschreibung teilgenommen hat, wählen Sie das in der alphabetischen Folge nächste Kind aus. (Es ist dabei unerheblich, ob die auf diese Weise ausgewählten Kinder repräsentativ für Ihre Klasse sind. Aufgrund der großen Zahl der beteiligten Klassen werden genügend Schüler/innen aus allen Leistungsbereichen vertreten sein.) Senden Sie bitte die drei kopierten Aufsätze zusammen mit den Schreibproben an mich.

Zu Punkt 3:

Mit Hilfe des beiliegenden **Fragebogens** sollen Merkmale des Unterrichts und der Lernsituation in der Klasse erfaßt werden. Neben einer generellen Bestandsaufnahme über schriftsprachlichen Unterricht in Hamburg dient dieser Fragebogen auch dem Ziel, die Schreibegebnisse Ihrer Klasse mit Ihren Angaben zu den Unterrichts- und Lernbedingungen in Beziehung zu setzen. Wir erhoffen uns dadurch wichtige Hinweise auf Bedingungen, die für den Erfolg des schriftsprachlichen Lernens in der Grundschule förderlich bzw. hemmend sein können. Dafür ist es erforderlich, daß Sie auch auf dem Fragebogen den Namen der Schule eintragen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden ausschließlich schulübergreifend veröffentlicht, und Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Schicken Sie bitte die Schreibproben, die Klassenliste, die Kopien der drei Aufsätze und den Fragebogen bis zum Schuljahresende an folgende Adresse:

Dr. Peter May
Universität Hamburg, Psychologisches Institut II
Von-Melle-Park 5, 2000 Hamburg 13

Die Untersuchung geschieht im Auftrag des Amtes für Schule und ist mit dem Verantwortlichen in der Schulaufsicht, Herrn OSR Norden, sowie mit dem Deutschreferenten, Herrn OSR Widmann, abgestimmt. Die Untersuchungsergebnisse werden in einem Bericht zusammengefaßt und kommentiert, der Ihnen selbstverständlich zugänglich gemacht wird.

Wenn Sie Fragen zur Durchführung der Schreibprobe oder zur Gesamterhebung haben, wenden Sie sich bitte telefonisch (41 23-54 91) oder schriftlich an mich. Für Fragen im Zusammenhang mit der Schreibprobe steht Ihnen auch Volkmar Malitzky in der Dienststelle Schülerhilfe zur Verfügung (Telefon: 29 84-21 89).

Im voraus vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichem Gruß

Anlagen

- * 1 Klassensatz Schreibproben (27 Exemplare)
- * Hinweise zum Konzept der Schreibprobe und zur Durchführung
- * Klassenliste zum Erfassen der Muttersprache der Schüler/innen
- * 1 Fragebogen

A 2.3: Fragebogen für die Lehrer/innen der vierten Klassen (verkleinert)

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

der folgende Fragebogen soll helfen, die Rechtschreibergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Merkmalen des Unterrichts und der Lernsituation in Ihrer Klasse in Beziehung zu setzen. Zugleich sollen Ihre Erfahrungen in Überlegungen zu einer Optimierung der Lehrerfortbildung für den schriftsprachlichen Unterricht und für die Förderung von Schüler/innen mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreiben Eingang finden.

Die Fragen beziehen sich ausschließlich auf die in die Rechtschreiberhebung einbezogene vierte Klasse und - wenn nicht anders angegeben - auf das laufende Schuljahr.

Schicken Sie den Fragebogen bitte zusammen mit den Schreibproben, der Klassenliste sowie den drei ausgewählten Aufsätzen an folgende Adresse:

Dr. Peter May
Universität Hamburg, Psychologisches Institut II
Von-Melle-Park 5, 2000 Hamburg 13

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Schule: _____ Klasse: _____

1. Wurde die Klasse im 1. Schuljahr mit einer **Fibel** unterrichtet?

() nein () ja Welche? _____

2. Wie lange **lasen** die Schüler/innen im Deutschunterricht der vierten Klasse täglich durchschnittlich (stilles Lesen und Vorlesen)? ca. _____ Minuten am Tag.

3. Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr **besondere Vorhaben zur Förderung des Lesens** in Ihrer Klasse?

- () keine
- () regelmäßiges Vorlesen eines Buches in der Klasse
- () eigene Klassenbücherei
- () Büchertausch in der Klasse
- () Teilnahme an einem Vorlesewettbewerb
- () andere (Stichworte): _____

4. 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 aber nur die 5 höchsten Rangplätze.

(Notieren Sie eine "1" neben das für Sie wichtigste usw. bis zur "5" neben das für Sie fünftwichtigste Ziel. Vergeben Sie die 5 Rangplätze nur einmal.)

Ziele	Rangplatz
a) die Fertigkeit im Vorlesen entwickeln	_____
b) bleibendes Interesse am Lesen entwickeln	_____
c) das Leseverständnis verbessern	_____
d) die Fähigkeit, 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) _____	...
n) _____	...

5. Wurde bzw. wird in Ihrer Klasse ein systematischer **Rechtschreiblehrgang** verwendet?

() nein () ja Welcher? _____

Fragebogen für die Lehrer/innen der vierten Klassen (Fortsetzung)

6. Wurde in dieser Klasse im Laufe der Grundschulzeit ein bestimmter **Rechtschreibgrundwortschatz** geübt?

nein ja Welcher? _____

Wie viele Wörter umfaßt dieser Übungswortschatz insgesamt? ca. _____ Wörter

7. Wie viele **Diktate** (einschließlich Übungsdiktate) hat die Klasse im letzten Schuljahr geschrieben?

geübte Diktate: _____ ungeübte Diktate: _____

durchschnittliche Länge: ca. _____ Wörter durchschnittliche Länge: ca. _____ Wörter

8. Wurde bzw. wird von den Lehrerinnen und Lehrern **in den anderen Fächern** (außer Deutsch) ebenfalls **besonderer Wert auf die Rechtschreibung gelegt?**

- ja, in allen Fächern, in denen geschrieben wird
- ja, in einigen Fächern
- nein

9. Wann sollten folgende **Rechtschreibregelungen** nach Ihrer Einschätzung weitgehend beherrscht werden? (Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Rechtschreibregelungen.) Kreisen Sie in jeder Zeile der Antwortspalten eine Zahl ein.

	Ende Kl. 2	Ende Kl. 3	Ende Kl. 4	spä- ter
sp-/st-Schreibung am Silbenanfang (z.B. <u>St</u> aubsauger).....	2	3	4	0
Auslautverhärtung (z.B. Fahrrad).....	2	3	4	0
Umlautableitung (z.B. R <u>ä</u> uber).....	2	3	4	0
bezeichnete Länge des Vokals (z.B. Bah <u>h</u> nhof).....	2	3	4	0
bezeichnete Kürze des Vokals (z.B. Sp <u>i</u> nne).....	2	3	4	0
Konstantanschreibung von Morphemen und zusammengesetzten Wörtern (z.B. Ver <u>k</u> äuferin, Fahr <u>r</u> ad).....	2	3	4	0
s-/ss-/ß-Schreibung.....	2	3	4	0
Großschreibung von substantivierten Verben und Adjektiven (z.B. "das <u>L</u> aufen", "das <u>S</u> chöne").....	2	3	4	0
Satzschlußpunkt nach einem einfachen Satz.....	2	3	4	0
Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensatz.....	2	3	4	0
_____	2	3	4	0
_____	2	3	4	0
_____	2	3	4	0

10. Wie hoch war der quantitative **Anteil des Rechtschreibunterrichts** (Erarbeiten, Üben usw.) am gesamten Deutschunterricht in Ihrer Klasse in diesem Schuljahr?

ca. _____ Prozent

11. **Wie viele Seiten (DIN A5) schreiben** die Schüler/innen Ihrer Klasse durchschnittlich **pro Woche** im Deutschunterricht (alles Geschriebene zusammen)? ca. _____ Seiten

12. Wie wurde mit **Rechtschreibfehlern in Aufsätzen** umgegangen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Rechtschreibfehler in Aufsätzen mußten nicht berichtet werden.
- Die Schüler/innen mußten die fehlerhaften Wörter einmal richtig schreiben.
- Die fehlerhaften Wörter wurden mehrfach richtig geschrieben, damit die Schüler/innen sich die richtigen Schreibungen einprägen.
- Die Schüler/innen mußten die Sätze mit den fehlerhaften Wörtern neu schreiben.
- Die in der Klasse häufig vorkommenden Fehler(arten) wurden anschließend gemeinsam im Unterricht behandelt.
- Anderes (Stichworte): _____

Fragebogen für die Lehrer/innen der vierten Klassen (Fortsetzung)

13. Wie viele **Aufsätze** hat Ihre Klasse in diesem Schuljahr geschrieben? _____ Aufsätze

14. Gab bzw. gibt es im laufenden Schuljahr **besondere Vorhaben zur Förderung des selbständigen Schreibens?**

- () keine
- () Brieffreundschaft mit einer anderen Klasse
- () Teilnahme an einem Aufsatzwettbewerb
- () Klassenzeitung
- () andere (Stichworte): _____

15. 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. Vergeben Sie aber nur die 5 höchsten Rangplätze. (Notieren Sie eine "1" neben das für Sie wichtigste Ziel usw. bis zur "5" neben das für Sie fünftwichtigste Ziel. Vergeben Sie die 5 Rangplätze nur einmal.)

Ziel	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) _____	_____
n) _____	_____

16. Wenn Sie sich die **fünf Schüler/innen Ihrer Klasse mit den schwächsten schriftsprachlichen Leistungen** vor Augen führen: für wie viele gelten folgende Aussagen? (Ergänzen Sie ggf., und kreisen Sie in jeder Zeile der Antwortspalten eine Zahl ein.)

Diese Kinder haben schwache schriftsprachliche Leistungen, weil ...	das gilt für keine(n)	das gilt für wenige	das gilt für fast jede(n)	das gilt für jede(n)
... ihre Eltern dafür nur wenig Interesse aufbringen und ihre Kinder kaum unterstützen.	1	2	3	4
... sie in der Schule nur unzureichend zum Lesen und Schreiben motiviert wurden.	1	2	3	4
... sie nicht intelligent genug sind.	1	2	3	4
... ihnen zu Hause zuwenig Bücher und andere Schriftenregungen zur Verfügung stehen.	1	2	3	4
... kein geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben zur Verfügung stand.	1	2	3	4
... sie wenig Interesse am Lesen und/oder Schreiben haben. ..	1	2	3	4
... sie zuviel fernsehen.	1	2	3	4
... Lesen und Schreiben in ihrem Elternhaus keinen hohen Stellenwert haben.	1	2	3	4
... es nicht möglich war, sie in der Schule besonders zu fördern.	1	2	3	4
... sie Teilleistungsstörungen haben.	1	2	3	4
... sie _____	1	2	3	4
... sie _____	1	2	3	4

Fragebogen für die Lehrer/innen der vierten Klassen (Fortsetzung)

17. Wenn Sie sich die **fünf Schüler/innen Ihrer Klasse mit den besten schriftsprachlichen Leistungen** vor Augen führen: für wie viele gelten folgende Aussagen?
(Ergänzen Sie ggf., und kreisen Sie in jeder Zeile der Antwortspalten eine Zahl ein.)

Diese Kinder haben gute schriftsprachliche Leistungen, weil ...	das gilt für keine(n)	das gilt für wenige	das gilt für fast jede(n)	das gilt für jede(n)
... ihre Eltern dafür großes Interesse aufbringen und ihre Kinder unterstützen.	1	2	3	4
... sie in der Schule zum Lesen und Schreiben motiviert wurden.	1	2	3	4
... sie besonders intelligent sind.	1	2	3	4
... ihnen zu Hause viele Bücher und andere Schriftenregungen zur Verfügung stehen.	1	2	3	4
... gut geeignetes Lehrmaterial für den Unterricht im Lesen und Schreiben zur Verfügung stand.	1	2	3	4
... sie großes Interesse am Lesen und/oder Schreiben haben.	1	2	3	4
... sie nur wenig fernsehen.	1	2	3	4
... Lesen und Schreiben in ihrem Elternhaus einen hohen Stellenwert haben.	1	2	3	4
... sie in der Schule besonders gefördert werden konnten.	1	2	3	4
... sie ihre Teilleistungen gut integrieren können. ..	1	2	3	4
... sie _____	1	2	3	4

18. **Wie viele Schüler/innen Ihrer Klasse benötigten** Ihrer Einschätzung nach im laufenden Schuljahr eine über den Klassenunterricht hinausgehende **besondere Förderung** im Lesen/Rechtschreiben?
_____ Schüler/innen

19. **Wie viele Schüler/innen Ihrer Klasse erhielten** im laufenden Schuljahr eine **besondere Förderung** im Lesen/Rechtschreiben? _____ Schüler/innen

Wie viele Wochenstunden umfaßte diese Förderung insgesamt? _____ Stunden

20. **Wer führte diese besondere Förderung durch?**

() Klassenlehrer/in () ein(e) LRS-Lehrer/in

21. **In welcher Form fand der Förderunterricht überwiegend statt?**

- () innerhalb des Klassenunterrichts
- () in besonderen Förderstunden parallel zum Klassenunterricht
- () in besonderen Förderstunden außerhalb der Klassenunterrichtszeit
- () in anderer Form (Stichworte):

22. Fanden **regelmäßige Absprachen bzw. eine Kooperation** zwischen Ihnen als **Klassenlehrer/in und der/dem LRS-Lehrer/in** statt?

- () nein
- () regelmäßige Besprechungen über die Fortschritte der Schüler/innen
- () regelmäßige Absprachen, um eine Bezugnahme des Förderunterrichts auf den Klassenunterricht zu gewährleisten
- () regelmäßige Teilnahme an den Zeugniskonferenzen
- () gemeinsame Elternberatungen
- () andere Formen der Kooperation (Stichworte): _____

23. **Wie häufig mußte der vorgesehene Förderunterricht ausfallen?**

() ständig () häufig () manchmal () selten () nie

Fragebogen für die Lehrer/innen der vierten Klassen (Fortsetzung)

24. **Hat der Förderunterricht** die an ihn gestellten **Erwartungen erfüllt**?

- () gar nicht () wenig () teilweise () weitgehend () vollständig

25. Haben Sie sich **mit den Fachlehrer/innen** in Ihrer Klasse über die Förderung des schriftsprachlichen Lernens in den anderen Fächern (außer Deutsch) **abgesprochen**?

- () ständig () häufig () manchmal () selten () nie

26. Welche der folgenden **Themen** wurden im laufenden Schuljahr **auf einer Lehrerkonferenz** Ihres Kollegiums ausführlich behandelt?

Thema:	nie	einmal	mehrmals
"Wie lernen Kinder am besten Rechtschreiben?"	0	1	2
"Wie können Kinder durch die Schule zum selbständigen Lesen angeregt und motiviert werden?"	0	1	2
"Wie kann die Schule den Kindern die persönliche Bedeutung des selbständigen Schreibens erfahrbar machen?"	0	1	2
Andere Themen im Zusammenhang mit schriftsprachlichem Unterricht (Stichworte):	0	1	2
_____	0	1	2
_____	0	1	2

27. Stufen Sie die folgenden Themen nach der Bedeutung ein, die Sie ihnen für Ihre persönliche Fortbildung für den schriftsprachlichen Unterricht beimessen. (Ergänzen Sie die Liste ggf. mit weiteren Themen.) Vergeben Sie nur die 5 höchsten Rangplätze.

Notieren Sie eine "1" neben das für Sie wichtigste Ziel usw. bis zur "5" neben das für Sie fünftwichtigste Ziel. Vergeben Sie die 5 Rangplätze nur einmal.

Themen für die Lehrerfortbildung:	Rangplatz
a) Aufbau und Funktionsweise der deutschen Sprache und Schriftsprache	_____
b) Entwicklungspsychologie des Schrifterwerbsprozesses	_____
c) Psychologie des Lernens im Grundschulalter	_____
d) Didaktik und Methodik des schriftsprachlichen Unterrichts	_____
e) Überblick über didaktische Materialien	_____
f) Modelle des Förderns von Kindern mit Lernschwierigkeiten	_____
g) Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern	_____
h) Kooperation mit anderen Pädagog/innen in der Klasse	_____
i) Beratung von Eltern	_____
j) _____	_____
k) _____	_____
l) _____	_____

28. Sind Sie **weiblich oder männlich**? () weiblich () männlich

29. Wie viele **Dienstjahre** werden Sie mit Ablauf dieses Schuljahres als Lehrer/in insgesamt absolviert haben?
_____ Jahre

30. **Wie oft haben Sie bisher eine Klasse im Erstlesen und Erstschreiben unterrichtet** (einschließlich Ihrer jetzigen Klasse)? _____ mal

31. Gab es **besondere Ereignisse** im laufenden oder in den vergangenen Schuljahren, die zum Verständnis des Unterrichts und der Leistungen in Ihrer Klasse wichtig sind?
(Ggf. stichwortartig aufschreiben.)

A3: Senatsdrucksache