

Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen¹

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

Mit Beginn des Schuljahres 1994/95 soll in Hamburg die Förderung von Schüler/innen mit Schwierigkeiten im Lesen und (Recht-) Schreiben, die bisher wie in anderen Bundesländern in gesonderten Fördergruppen außerhalb des Klassenunterrichts stattfand, grundsätzlich reformiert werden. Mit dem Projekt *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS) soll das seit 1980 geltende Förderkonzept, wonach die betroffenen Kinder zwar innerhalb der Schule, aber außerhalb des Klassenunterrichts, durch besondere Lehrkräfte (sog. LRS-Lehrer) gefördert wurden, schrittweise ersetzt werden. Das neue Konzept geht von folgenden Prinzipien aus:

1. Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen lang anhaltender Lernstörungen bei Kindern soweit wie möglich zu vermeiden.
2. Die Förderung soll *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern zu vermeiden und die Anregungen der gesamten Lerngruppe zu nutzen.
3. Die Förderung soll *kooperativ* stattfinden, indem eine zusätzliche Lehrkraft in die Klasse kommt, um den/die Klassenlehrer/in bei der Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen.

Zusätzlich wird in verschiedenen Standortschulen eine sog. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) eingerichtet, in der besonders qualifizierte Pädagog/innen und Psycholog/innen spezielle Lernangebote für jene Kinder machen, die durch die integrative Förderung nicht genügend Lernfortschritte machen, und in der die Lehrer/innen eine zusätzliche Beratung erhalten können. Auch diese AUL soll die integrative Förderung stützen, denn während früher Kinder mit Lernstörungen in außerschulische Therapien vermittelt wurden, sollen jetzt die Lerntherapeuten ihre zusätzlichen Qualifikationen in die schulische Arbeit einbringen.

Das neue Konzept wird schrittweise und innerhalb von fünf Jahren flächendeckend eingeführt, indem jährlich 60 Lehrer/innen zu Berater/innen für Lesen und Schreiben fortgebildet werden, die anschließend die Koordination der schriftsprachlichen Förderung in ihren Schulen übernehmen sollen. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet, um die gewonnenen Erfahrungen bei der Umsetzung in der Schulpraxis und in der Lehrerfortbildung für die Weiterentwicklung des Konzepts zu nutzen.

¹ Der Beitrag ist veröffentlicht in: Brügelmann, H., Balhorn, H. & Füssenich, I. (Hg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 344 - 349.

Der Einführung des neuen Konzepts ging eine Voruntersuchung in den vierten Klassen Hamburgs voraus. Im Juni 1993 wurde in vierten Klasse Hamburger Grundschulen die *Hamburger Schreibprobe* (HSP 4/5)² durchgeführt. Zusätzlich wurden im Unterricht geschriebenen Aufsätze ausgewertet. 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 und zur bisherigen Förderung der einzelnen Kinder zu geben.

81 Prozent aller Hamburger Grundschulen nahmen an der Vorerhebung teil. Insgesamt konnten die Rechtschreibergebnisse von 4020 Schüler/innen aus vierten Klassen einbezogen werden. Der Rücklauf der Fragebögen betrug 96 Prozent. Die Befragungsergebnisse beziehen sich insgesamt auf 77 Prozent aller Hamburger Grundschulen. 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.

Im folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse der Voruntersuchung dargestellt.³

1. Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschule und in der Sekundarstufe

Zwischen den Hamburger *Stadtrandregionen* und dem *Innenstadtgebiet* 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. 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

² Die HSP 4/5 ist die Jahrgangsversion für die Klassen 4 und 5 der *Hamburger Schreibprobe*, mit der Rechtschreibfähigkeiten in den Klassen 2 bis 9 erfaßt werden können. Siehe May, P., Vieluf, U., Malitzky, V. (1994): *Hamburger Schreibprobe: Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

³ Die vollständigen Ergebnisse sind ausführlich dargestellt in May, P. (1994): *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*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

schreiben in der Regel auch weniger lange Texte als Kinder mit sicheren Rechtschreibkenntnissen.

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.⁴

Die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen *zweisprachig aufwachsender Kinder* sind zwar deutlich schwächer als diejenigen ihrer deutschen Mitschüler, aber die Leistungsbandbreite der Zweitsprachler ist ebenso groß wie diejenige der deutschen Viertkläbler, 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 aller 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.

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. Innerhalb des gegliederten Schulsystems verändern sich die Leistungsproportionen infolge weiterer Selektion zugunsten des Gymnasiums und zuungunsten der Hauptschule. In Hauptschulklassen erreicht am Ende der neunten Klasse jede/r zweite Schüler/in 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.

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. Einige Ergebnisse konnten mit denen der bundesweiten Befragung von Drittklaßlehrer/innen im Rahmen der der IEA-Lesestudie⁵ verglichen werden.

Hinsichtlich der Bedeutung der wichtigsten Ziele des schriftsprachlichen Unterrichts unterscheiden sich die Einschätzungen Hamburger Viertklaßlehrer/innen kaum von denen einer bundesdeutschen Stichprobe aus dritten Klassen. Die am häufigsten genannten Ziele im Lese- und (Recht-) Schreibunterrichts sind: *bleibendes Interesse am Lesen und Schreiben* entwickeln, Si-

⁴ Die Ergebnisse zu den Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern bestätigen jene, die kürzlich im Sammelband von Richter, S./ Brügelmann, H. (Hg.) (1994): *Mädchen lernen anders lernen Jungen*, Bottighofen am Bodensee: Libelle Verlag, zusammengetragen wurden.

⁵ Lehmann, R.H. u.a. (1993): *Zum Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern im vereinigten Deutschland*. In: Balhorn/ Brügelmann (Hg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz: Faude.

cherung eines Rechtschreibgrundwortschatzes, Spaß am Lesen und Schreiben vermitteln, eigenständiges Lernen anregen und das Leseverständnis sowie die Fähigkeiten fördern, nicht-geübte 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 ein Gegensatz: Diese Lehrer/innen betonen entweder den einen Zielekomplex ("Spaß und Interesse entwickeln") oder den anderen Zielekomplex ("Fertigkeiten fördern").

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

Hinsichtlich der mittleren *Zeitpunkte, bis zu denen Kinder wichtige 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. Die meisten Viertklässler/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.

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 Elternhaus zugeordnet.

3. 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 bei und setzen dies in der Praxis u.a. durch häufigeres Üben eines Grundwortschatzes und häufigere Diktate 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.

4. 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 zwar der Einfluß der soziokulturellen Umfeldbedingungen der Schule einen großen Einfluß auf die Rechtschreibleistungen hat, daß aber förderliche Unterrichtsbedingungen trotzdem spürbar zum Lernerfolg der Klasse beitragen können. Zu solchen – durch die Voruntersuchung 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.