

Peter May

Welche schulische Förderung ist erfolgreich?¹

Was leistet schulischer Förderunterricht und wie müsste er aussehen, um erfolgreich zu sein?

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welche persönlichen Voraussetzungen bei den Kindern den Lernerfolg im Lesen und Schreiben begünstigen und unter welchen Bedingungen schulischer (Förder-)Unterricht effektiv ist. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Hamburger Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ belegen, dass für Kinder mit Lernschwierigkeiten andere Akzente bei der Unterrichtsgestaltung gesetzt werden sollten als bei leistungsstärkeren Kindern. Trotz aller Vielfalt erfolgreicher unterrichtlicher Varianten weisen Klassen mit höherem Lernerfolg häufiger solche Unterrichtsmerkmale auf, die besonders das Lernen von Kindern mit Lernschwierigkeiten fördern. Daraus lassen sich allgemeine Hinweise zur lernförderlichen Gestaltung des (Förder-)Unterrichts ableiten.

Einführung

Nach einer flächendeckenden Untersuchung in Hamburg (May 1994) erhalten dort 22,4 Prozent der Grundschul Kinder wegen Lernschwierigkeiten – insbesondere beim Schriftspracherwerb – eine zusätzliche Förderung in der Schule, die im Durchschnitt 2,1 Wochenstunden umfasst und wofür jährlich 165 Lehrerplanstellen zur Verfügung stehen. Rechnet man diese Zahl auf das Bundesgebiet hoch und geht dabei von 15 Prozent geförderter Kinder aus, so werden in Deutschland allein in der Grundschule mehr als 30.000 Kinder wegen ihrer Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zusätzlich schulisch gefördert. Diese Förderung umfasst wöchentlich über 42.000 Unterrichtsstunden und erfordert schätzungsweise 1.500 Lehrerplanstellen.

Angesichts dieser zahlenmäßig enormen Anstrengungen für die schulische Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder – wobei die weitere Förderung in der Sekundarstufe noch unberücksichtigt bleibt – lässt die Frage dringlich erscheinen, ob die schulische Förderung tatsächlich effektiv ist. Konkreter gefragt: In welchem Ausmaß profitieren Kinder mit Lese-Recht-

¹ Eine überarbeitete Fassung dieses Textes erscheint in: Meiers, K. u.a. (Hg.) (i.V.): Lese-Rechtschreibschwäche - Ursache, Diagnose, Behandlung. Weinheim: Beltz.

schreib-Schwierigkeiten (= LRS), die eine gezielte schulische Förderung erhalten, im Vergleich zu Kindern, die keine zusätzliche Förderung erhalten? Lassen sich Bedingungen erkennen, unter denen die Förderung effektiver ist als unter anderen Bedingungen? Wodurch unterscheiden sich mit größerem Erfolg geförderte Klassen von anderen; welche persönlichen Merkmale weisen Lehrer auf, die einen erfolgreichen Förderunterricht durchführen; unterscheiden sich die persönlichen Voraussetzungen von Kindern mit anfänglichen Lernschwierigkeiten, die erfolgreicher lernen als andere lernschwache Kinder?

Um diese und weitere Fragen zur Effektivität des schriftsprachlichen (Förder-)Unterrichts in der Schule geht es in einem mehrjährigen Projekt „Lesen und Schreiben für alle“, das seit 1994 flächendeckend in Hamburger Schulen durchgeführt wird und das vom Autor wissenschaftlich begleitet wird (siehe Hamburger Senat 1994). Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung berichtet, die sich auf Bedingungen des (Förder-) Unterrichts und auf Persönlichkeitsmerkmale von Förderkindern beziehen (siehe ausführlich May 1999).

Welche Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden Kinder mit guten und schwachen Rechtschreibleistungen?

Bevor auf lernförderliche Bedingungen des schulischen (Förder-)Unterrichts eingegangen wird, soll ein Blick auf die zu fördernden Kinder geworfen werden. In jeder Klasse gibt es Kinder, die sich die Schriftsprache schnell und sicher aneignen, und solche Kinder, die Lesen und Schreiben nur mühsam lernen und in ihren Ergebnissen schon bald hinter den anderen Kindern zurückbleiben. Es ist jedoch auch bekannt, dass die Gruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten keineswegs einheitlich ist. Einem Teil der zunächst im Lernprozess zurückbleibenden Kinder gelingt es, ihren Rückstand gegenüber den übrigen Kindern wenigstens teilweise aufzuholen. Dagegen stagniert der Lernprozess eines anderen Teils dieser Kinder weiterhin, ihre schriftsprachlichen Lernprobleme weiten sich häufig auch auf andere Lernbereiche, und nicht selten zeigen sie allmählich auch Verhaltensauffälligkeiten.

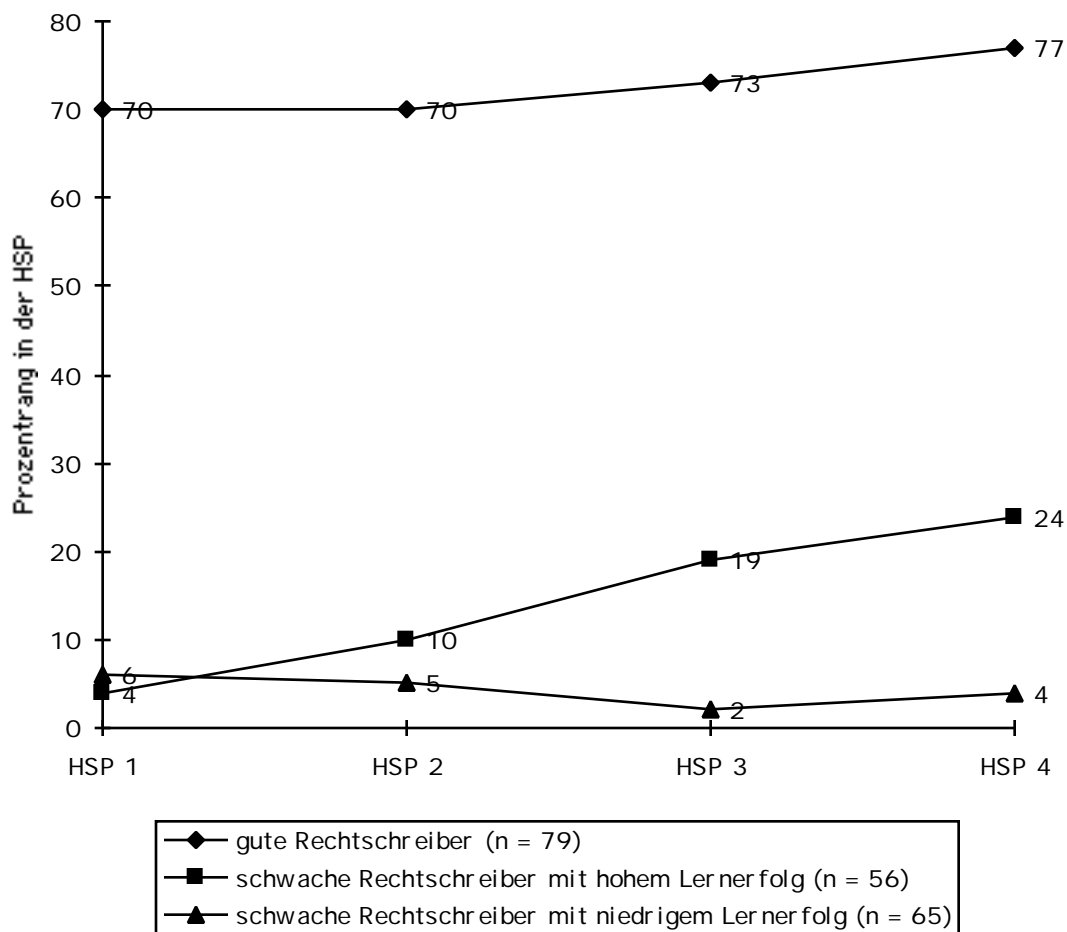
Um zu erkunden, welche Persönlichkeitsmerkmale erfolgreich lernende Kinder von solchen mit anhaltenden Lernschwierigkeiten unterscheiden, wurden in einer Längsschnittuntersuchung drei Gruppen von Kindern verglichen, deren Leistungsentwicklung im Rechtschreiben in Abb. 1 mit den mittleren Ergebnissen in der Hamburger Schreibprobe (HSP) graphisch demonstriert wird:

- (1) Kinder, die von Anfang an und über die gesamte Grundschulzeit hinweg gute Leistungen im Lesen und Schreiben zeigen (Gruppe „gute Rechtschreiber“, n = 179); ihre mittlere Leistung in der HSP entspricht bereits in Klasse 1 dem Prozentrang 70 und steigt bis zu Klasse 4 auf einen Prozentrang 77. Diese Kinder stehen für die Gruppe der leicht

und erfolgreich lernenden Kinder, die aufgrund günstiger Lernvoraussetzungen schnell und sicher die Schriftsprache erwirbt.

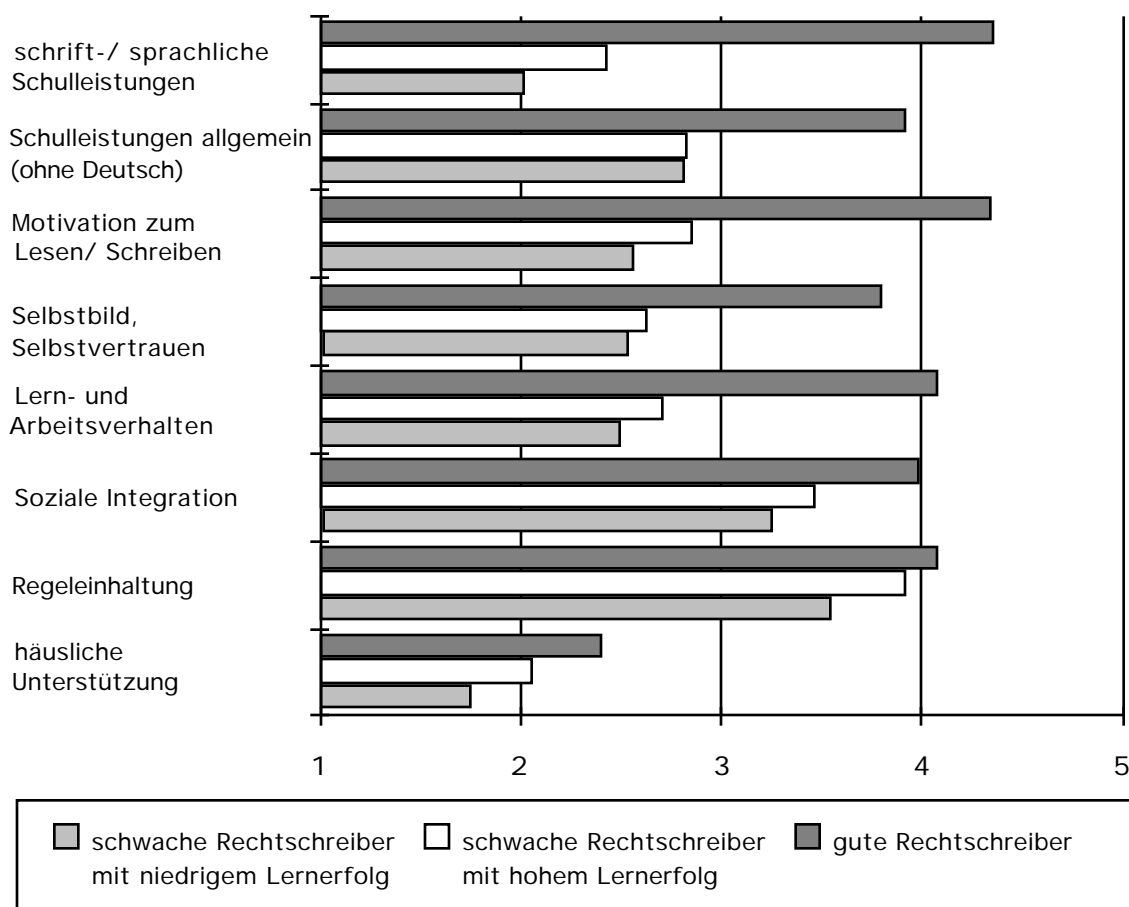
- (2) Kinder, die anfangs schwache Rechtschreibleistungen zeigen, diese jedoch im Laufe der Grundschulzeit steigern können, so dass sie Anschluss an den Leistungsstand ihrer Klasse finden (Gruppe „*schwache Rechtschreiber mit hohem Lernerfolg*“, n = 107); ihre Leistungen in der HSP 1 entsprechen durchschnittlich dem Prozentrang 4 und steigen im Laufe der Grundschulzeit auf einen Durchschnittswert, der dem Prozentrang 24 entspricht. Diese Gruppe repräsentiert jene Kinder, die ihre anfänglichen Lernschwierigkeiten allmählich überwinden und zum Leistungsdurchschnitt ihrer Klasse aufschließen können.
- (3) Kinder, die von Anfang an schwache Rechtschreibleistungen zeigen und diese auch bis zum Ende der Grundschule nicht nennenswert steigern können ((Gruppe „*schwache Rechtschreiber mit niedrigem Lernerfolg*“, n = 144); ihre mittleren Leistungen entsprechen durchweg dem Prozenträngen 5 oder darunter. Diese Gruppe repräsentiert die Kinder mit gravierenden und langanhaltenden Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben.

Abb. 1: Entwicklung der Rechtschreibung verschiedener Lerngruppen in der Grundschule



Von diesen Kindern wurden neben den Rechtschreibeergebnissen zahlreiche weitere Daten erhoben, darunter für die Schuljahre 2 bis 4 auch Einschätzungen ihrer Klassenlehrer zu verschiedenen Merkmalen der Lernerpersönlichkeit bzw. ihrer Lernvoraussetzungen. Abbildung 2 zeigt die Werte der verschiedenen Teilgruppen, die sich im Durchschnitt der drei Schuljahre 2 bis 4 ergeben. Die Werte der fünfstufigen Skala erstrecken sich von „sehr schwach“ (1) bis „sehr stark“ (5).

Abb. 2: Persönlichkeitsmerkmale von Kindern mit hohen bzw. niedrigen Rechtschreibleistungen aus Sicht der Klassenlehrer



Erwartungsgemäß ergeben sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Kindern mit hohen Rechtschreibleistungen und den beiden Gruppen von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Diese Unterschiede betreffen nicht nur die Schulleistungen (sowohl schrift-sprachliche als auch allgemeine Schulleistungen) und das Lern- und Arbeitsverhalten, sondern auch emotionale und motivationale Aspekte der Lernerpersönlichkeit (Motivation, Selbstbild). Diese Aspekte schätzen die Klassenlehrer bei Kindern mit hohen Rechtschreibleistungen erheblich günstiger ein als

bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. Weniger deutlich werden die Vorteile leistungsstarker Kinder hinsichtlich der sozialen Integration und der Regeleinhaltung sowie der häuslichen Unterstützung eingeschätzt. Damit wird deutlich, dass erfolgreiches Lernen in der Schule in der Regel auch mit günstigen Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen einhergeht, die ihrerseits das weitere Lernen positiv beeinflussen.

Weiteren Aufschluss liefern die Vergleiche zwischen den beiden Gruppen von Kindern mit anfänglichen Lernschwierigkeiten. Da die Gruppe mit hohem Lernerfolg ihre Rechtschreibleistung im Laufe der Grundschulzeit deutlich steigert, fällt die Einschätzung ihrer schriftsprachlichen Leistungen durch die Klassenlehrer entsprechend positiver aus als bei den Kindern mit anhaltenden Lernschwierigkeiten. Dagegen unterscheiden sich die übrigen Schulleistungen beider Gruppen in den Augen ihrer Lehrer kaum. Deutliche Unterschiede ergeben sich jedoch bei den Bereichen „Motivation zum Lesen und Schreiben“, „Lern- und Arbeitsverhalten“ sowie „Selbstbild, Selbstvertrauen“, die für die Kinder mit höherem Lernzuwachs günstiger ausfallen. Die Lehrereinschätzungen werden auch durch Selbsteinschätzungen der Kinder bestätigt: Kinder mit anfänglichen Lernschwierigkeiten und hohem Lernzuwachs nennen in den schriftlichen Befragungen im Vergleich zu Kindern mit anhaltenden Lernproblemen wesentlich häufiger Lesen und Schreiben bzw. Deutsch als Lieblingsfach (Klasse 3: 63 gegenüber 28 Prozent), und ein deutlich größerer Teil der erfolgreicherer Lerner ist von seinem schriftsprachlichen Leistungsvermögen überzeugt (Klasse 3: 27 gegenüber 11 Prozent). Bei den weiteren Merkmalen, die von den Klassenlehrern eingeschätzt wurden, ergeben sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Kindern mit anfänglichen Lernschwierigkeiten, die in die zu erwartende Richtung zeigen. Die häusliche Unterstützung fällt demnach bei Kindern mit höherem Lernzuwachs höher aus. Weiter ergeben sich für die Kinder mit andauernden Lernschwierigkeiten deutliche Nachteile hinsichtlich der sozialen Integration und der Regeleinhaltung, die sich im Laufe der Grundschulzeit vergrößern. Dies weist auf eine mit der Dauer der Lernschwierigkeiten wachsende Sekundärsymptomatik bei diesen Kindern hin (siehe ausführlich May 1999c).

Aus beiden Vergleichen - sowohl aus dem Vergleich zwischen Kindern mit von Anfang an hohem Leistungsvermögen und den Kindern mit Lernschwierigkeiten als auch aus dem Vergleich der Gruppen lernschwieriger Kinder mit unterschiedlichem Lernzuwachs - ergeben sich deutliche Hinweise darauf, dass Lernerfolg bzw. Lernmisserfolg mit entsprechenden Merkmalsausprägungen in den Bereichen Motivation, Selbstbild, Lern- und Arbeitsverhalten sowie längerfristig auch Sozial- und Regelverhalten einhergehen. Die Frage, in welcher Weise sich kognitive Fähigkeiten und nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale gegenseitig beeinflussen, wird in der Lernpsychologie unterschiedlich beantwortet. Nach neueren Erkenntnissen ist davon auszugehen, dass längerfristig die sozial kontrollierten Leistungsergebnisse das Selbstbild als Lerner und weitere nichtkognitive Lernermerkmale (Motivation, Ängstlichkeit usw.) nachhaltig beeinflussen (vgl. van Aken, Helmke & Schneider 1997). Jedoch kann auch angenommen werden,

dass emotional-motivationale Merkmale ihrerseits das kognitive Lernen (positiv oder negativ) beeinflussen (vgl. Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). In jedem Falle sollte ein lernförderlicher Unterricht diesen Zusammenhang berücksichtigen, indem er neben der Anregung kognitiver Lernfortschritte auch immer jenen nicht-kognitiven Bereichen der Lernerpersönlichkeit Beachtung schenkt, die einen indirekten Einfluss auf das Lernen haben. Und auch dann, wenn eine spürbare Wirkung im Sinne deutlich ansteigender Lernergebnisse dadurch nicht erreichbar erscheint, sollte der Unterricht durch die bewusste Förderung günstiger emotionaler und motivationaler Zustände bei Kindern mit Lernschwierigkeiten zu verhindern versuchen, dass sich aufgrund ungünstiger Gefühle beim Lernen obendrein Verhaltensauffälligkeiten und psychische Beeinträchtigungen herausbilden.

Welche Art von Unterricht benötigen Kinder mit unterschiedlichen Schulleistungen?

Welche Unterrichtsmerkmale benötigen Kinder mit Lernschwierigkeiten? Unterscheidet sich ein Vorgehen im Unterricht, das günstig für lernschwache Kinder erscheint, von einem Unterricht, der vorwiegend an den Lerninteressen leistungsstarker Kinder ausgerichtet ist?

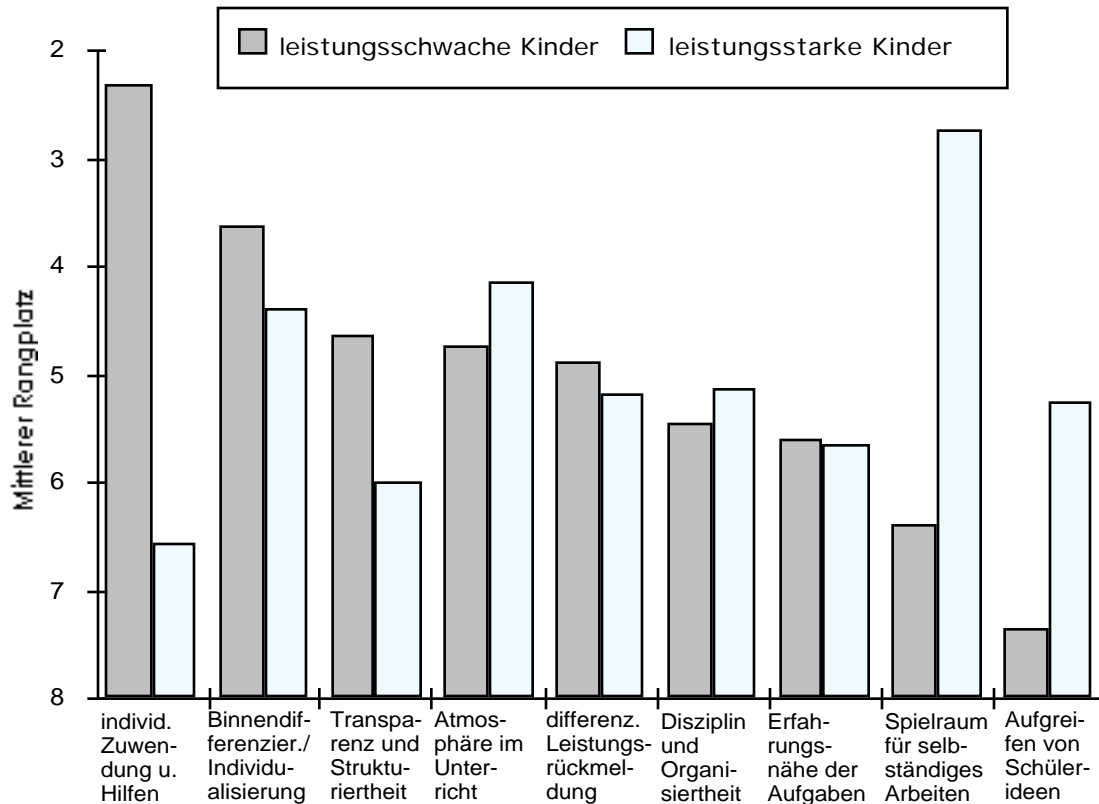
In der Hamburger Längsschnittuntersuchung wurde erkundet, welchen Aspekten des Unterrichts – aus Sicht der Lehrer – ein hoher Stellenwert für das Lernen verschiedener Lernergruppen zukommt. Dazu wurde den Klassenlehrern im zweiten Schuljahr eine Liste von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung zur Beurteilung vorgelegt. Die Lehrer wurden gebeten, die einzelnen Merkmale nach der Bedeutung, die diese ihrer Ansicht nach für die Lernentwicklung der einzelnen Kinder haben, in eine Rangreihe zu bringen. Abbildung 3 zeigt die mittleren Rangplätze für die einzelnen Unterrichtsmerkmale hinsichtlich der beiden Schülergruppen. Auf den ersten Blick wird offenkundig, dass sich die einzelnen Unterrichtsmerkmale im Hinblick auf ihre Bedeutung für die beiden Teilgruppen deutlich unterscheiden.

Besonders groß fallen die Unterschiede bezüglich des Merkmals „individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit“ aus, das für die leistungsschwachen Kinder mit Abstand am wichtigsten eingestuft wird, für die leistungsstarken Kinder jedoch vollkommen nachrangig erscheint. Eine vergleichsweise deutlich höhere Bedeutung für das Lernen der Kinder mit schwachen Leistungen wird auch den Merkmalen „Binnendifferenzierung/ Individualisierung“ und „Transparenz und Strukturiertheit“ zugesprochen.

Auf der anderen Seite ordnen die Klassenlehrer im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder dem Merkmal „Spielraum für selbständiges Arbeiten“ eindeutig den größten Stellenwert zu, während dieses Merkmal für die leistungsschwachen Kinder an zweitletzter Stelle erscheint. Auch bei den Merkmalen „Aufgreifen von Schülerideen“ und „Atmosphäre im Unterricht“ er-

gibt sich nach Ansicht der Klassenlehrer jeweils ein deutlich höherer Stellenwert im Hinblick auf die leistungsstarken Kinder.

Abb. 3: Stellenwert von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwache bzw. leistungsstarke Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer (Klasse 2)



Für die beiden Gruppen von Kindern mit unterschiedlichem Leistungsvermögen ergeben sich damit deutlich verschiedenartige Merkmalskonstellationen, die ein idealtypisch gestalteter Unterricht aufweisen sollte:

- Für leistungsschwache Kinder* sollte nach Einschätzung der meisten Klassenlehrer ein Unterricht in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe sowie durch Binnendifferenzierung und Individualisierung gekennzeichnet sein. Das Aufgreifen von Schülerideen und der Spielraum für selbständiges Arbeiten sind dagegen vollkommen nachrangig.
- Für leistungsstarke Kinder* sollte der Unterricht hingegen vor allem einen Spielraum für selbständiges Arbeiten bieten und eine gute Atmosphäre aufweisen. Individuelle Zuwendung und Hilfen sowie Transparenz und Strukturiertheit des Unterrichts erscheinen deutlich nachrangig.

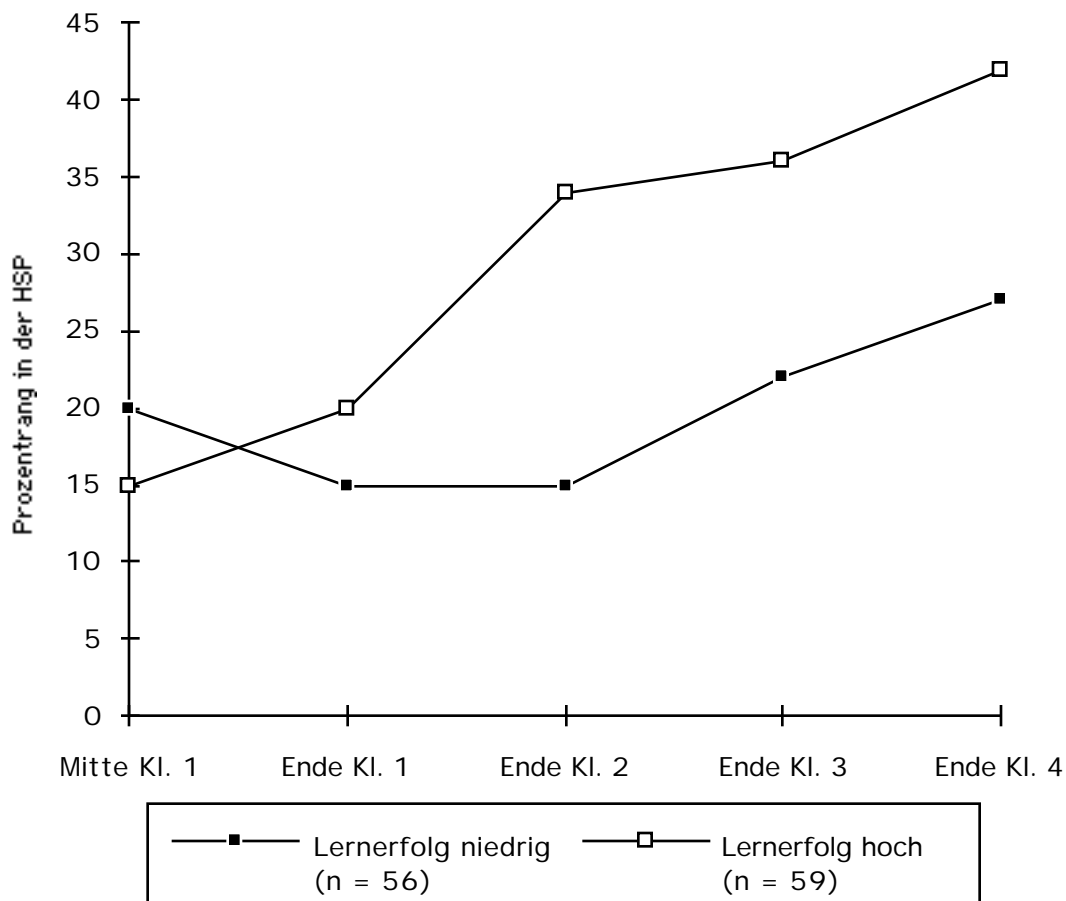
Ausmaß des Lernerfolgs in verschiedenen Klassen

Die Frage, wonach der Lernerfolg einer Schulklasse beurteilt werden soll, lässt sich nach verschiedenen Gesichtspunkten beantworten: Lernzuwachs aller Kinder, Heranführen der lernschwachen Kinder an den Klassendurchschnitt, Verminderung der Leistungsstreuung u.a. (vgl. Treiber & Weinert 1985). Da in das Hamburger Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ vorwiegend Schulen aus sozialen Brennpunkten mit einem relativ hohen Anteil von Kindern mit Lernschwierigkeiten einbezogen sind, wurden in der vorliegenden Längsschnittuntersuchung folgende Kriterien für den Lernerfolg herangezogen:

- (1) durchschnittlicher Leistungszuwachs aller Kinder in der HSP von Klasse 1 bis Klasse 4
- (2) Leistungszuwachs der Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen (Prozentrang 15).

Nach diesen Kriterien wurden die Klassen in zwei Gruppen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg eingeteilt.

Abb. 4: Mittlere Rechtschreibleistungen in Klassen mit hohem bzw. niedrigem Lernerfolg



Wie Abbildung 4 zeigt, unterscheiden sich die mittleren Leistungen der beiden Klassengruppen in der ersten Klasse nur wenig (Prozentrang 15 bzw. 20). Ab dem zweiten Schuljahr jedoch gehen die mittleren Leistungen in beiden Gruppen bis zur Klassenstufen 4 erkennbar auseinander. Während sich die Klassen mit hohem Lernerfolg zu einer durchschnittlichen Klassenleistung steigern, die dem Prozentrang 42 entspricht, liegt die mittlere Leistung der übrigen Klassen auf dem Prozentrang 27.

Gleichzeitig mit der Steigerung der Durchschnittsleistung sinkt in den Klassen mit hohem Lernerfolg die mittlere Zahl von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen von Klasse 2 nach Klasse 4 von 20,1 Prozent auf 8,1 Prozent, während diese Zahl in den Klassen mit niedrigem Lernerfolg im gleichen Zeitraum im Mittel von 20,9 Prozent auf 27,1 Prozent steigt. Demnach gelingt es den erfolgreich lernenden Klassen, die Steigerung der Durchschnittsleistung mit einer Verringerung des Anteils rechtschreibschwacher Kinder zu verbinden.

Bedingungen des (Förder-)Unterrichts erfolgreicher Klassen

Neben schriftlichen Lehrerbefragungen wurden zur Erfassung der Unterrichtsbedingungen in den Klassen Hospitationen durch geschulte externe Beobachter durchgeführt, die verschiedene Merkmale des Unterrichts protokollierten und einschätzten. Im Folgenden werden die Beobachtungsergebnisse zusammengefasst, die sich auf die zeitliche Ausdehnung und die Qualität der Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht beziehen. Um den Zusammenhang der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten mit dem Lernerfolg zu untersuchen, wurden die Ergebnisse der Gruppen mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg verglichen.

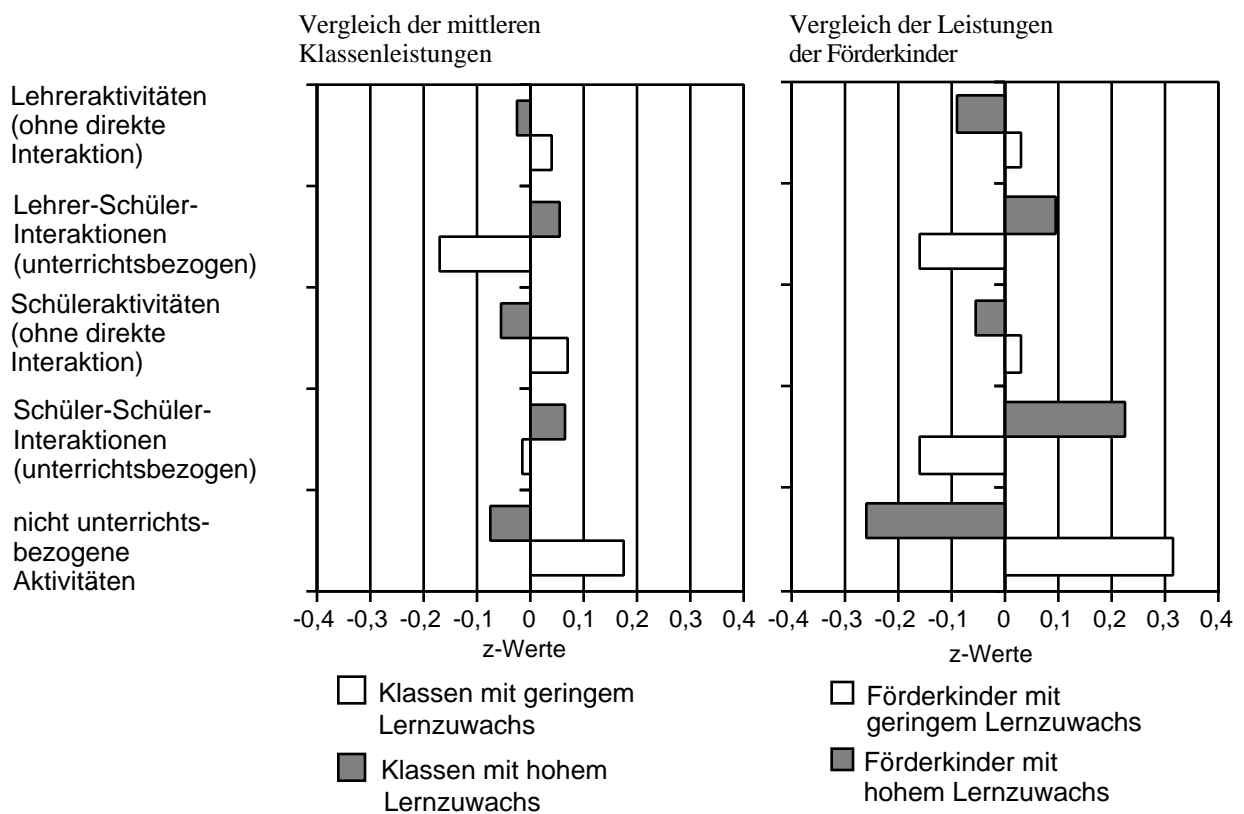
(1) Ausmaß verschiedener Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht

Abbildung 5 zeigt die durchschnittlichen Zeitanteile für verschiedene Lehrer- und Schüleraktivitäten in Klassen mit hohem bzw. niedrigem Zuwachs der Rechtschreibleistungen. Die Graphik auf der linken Seite zeigt die Ergebnisse des auf mittlere Klassenleistungen bezogenen Vergleichs; auf der rechten Seite sind die Ergebnisse abgebildet, die sich aus der gesonderten Analyse von Klassen ergeben, in denen die förderbedürftigen Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen einen hohen bzw. geringen Lernzuwachs zeigen.

Beide Vergleiche – sowohl bezogen auf den durchschnittlichen Leistungszuwachs der Klassen als auch bezogen auf den Lernfortschritt der Förderkinder – ergeben dasselbe Beziehungsmuster zwischen Unterrichtsaktivitäten und Lernerfolg. Allerdings erweist sich dieser Zusammenhang bei den Förderkindern als deutlich stärker, d.h., die Unterschiede zwischen den Gruppen

fallen bei den Förderkindern höher aus. Dies unterstreicht, dass der Lernfortschritt bei Kindern mit Lernschwierigkeiten stärker mit Merkmalen der Unterrichtsgestaltung zusammenhängt als die Lernentwicklung der übrigen Kinder. Kausal interpretiert bedeutet dies, dass der Lernerfolg der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten stärker von den unterrichtlichen Bedingungen abhängt.

Abb. 5: Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht und Lernerfolg²



Hinsichtlich der zeitlichen Verteilung der Aktivitäten lässt sich ein lernförderlicher Unterricht idealtypisch beschreiben: Das Ausmaß der Lehreraktivitäten ohne direkte Interaktion mit den Kindern sollte relativ gering ausfallen, statt dessen sollte die Lehrerin so häufig wie möglich direkt mit den Kindern (einzeln oder in Gruppen) interagieren. Schüleraktivitäten, in denen die Kinder allein arbeiten, sollten zeitlich eng begrenzt werden. Statt dessen sollten Schüleraktivitäten häufiger in der Form stattfinden, dass die Handlungen der Kinder aufeinander bezogen sind. Insbesondere sollte die Dauer der nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten soweit wie möglich eingeschränkt werden.

Das Muster dieser Vergleichsergebnisse lässt sich mit einschlägigen Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie in Übereinstimmung bringen: Die Kinder profitieren beim Lernen von der

² Bei den Werten handelt es sich um Faktorwerte, die aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse jeweils mehrere Einzelvariablen zusammenfassen; Faktorwerte weisen stets einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 auf.

Interaktion mit der Lehrerin – allerdings nur, wenn diese sich ihnen direkt zuwendet, indem sie ihnen gezielte Erklärungen, individuelle Hilfen, persönliche oder sachliche Rückmeldungen gibt. Verbringen die Kinder im Unterricht längere Zeit mit Einzelarbeit, bei der sie nicht direkt von der Erfahrung und Hilfe anderer Personen profitieren können und keine Rückmeldungen bekommen, sinken Motivation und Konzentration und damit der Lernerfolg. Von der Kooperation mit Mitschülern profitieren insbesondere die lernschwächeren Kinder, sofern diese unterrichtsbezogen ist. Zwar ist diese Schüler-Schüler-Interaktion nicht systematisch und pädagogisch ausgerichtet, jedoch stützt sie gerade bei Lernschwierigkeiten die Motivation und kann durch wertvolle Anregungen weiterhelfen, während die Kinder bei der Einzelarbeit sich selbst überlassen sind. Das Ergebnis, dass ein höherer Zeitanteil nicht unterrichtsbezogener Aktivitäten den potentiellen Lernzuwachs mindert, leuchtet unmittelbar ein, denn dadurch werden Möglichkeiten eingeschränkt, die Unterrichtszeit lernproduktiv zu nutzen.

(2) Art des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern

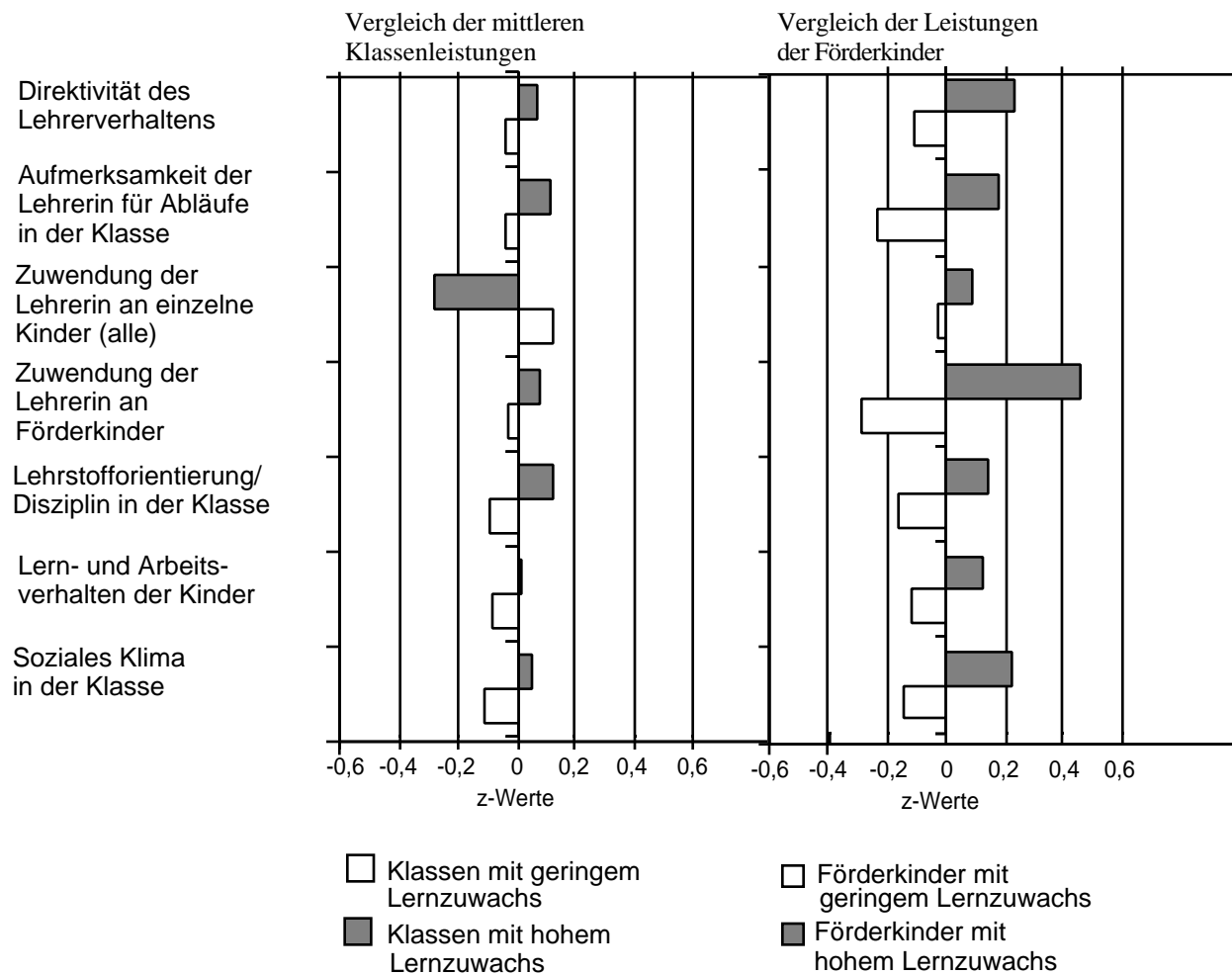
Die qualitativen Merkmale des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern beurteilten externe Beobachter mit Hilfe verschiedener Einschätzungsskalen (siehe ausführlich May 1999c). Abbildung 6 zeigt einige Verhaltensmerkmale der Klassen mit relativ hohem bzw. niedrigem Lernerfolg – auf der linken Seite bezogen auf den mittleren Zuwachs der Rechtschreibleistungen in der Klasse, auf der rechten Seite bezogen auf den Lernzuwachs der zu fördernden Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen.

Bis auf eine Ausnahme ergeben sich für den Vergleich der Klassenmittelwerte und der Leistungen der Förderkinder gleichgerichtete Beziehungsmuster zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg. Fasst man die in Abbildung 3 dargestellten Ergebnisse zusammen, so lassen sich für die Klassen insgesamt als auch für die Förderkinder folgende Tendenzen ablesen, die den Unterricht der Klassen bzw. Förderkinder kennzeichnen, die einen höheren Lernzuwachs im Rechtschreiben aufweisen:

Auf Seiten der *Lehrerin* zeigt sich im lernförderlichen Unterricht

- ein höheres Ausmaß an Direktivität des Lehrerhaltens
- eine höhere Aufmerksamkeit für die Abläufe in der Klasse
- ein höheres Ausmaß an Zuwendung an die Förderkinder, jedoch eher weniger Einzelzuwendungen an die übrigen Kinder
- eine stärkere Orientierung auf den Lehrstoff und ein stärkeres Einfordern von Disziplin

Abb. 6: Merkmale des Unterrichtsverhaltens und Lernerfolg



Diese Ergebnisse zum Lehrstil, die auf den Einschätzungen externer Beobachter beruhen, werden durch die Selbsteinschätzung ihres Unterrichtsstils durch die Klassenlehrer bestätigt: Nach den Ergebnissen schriftlicher Befragungen achten Lehrer in Klassen mit hohem Lernerfolg stärker auf sachliche Beiträge der Kinder, schenken Störungen im Unterricht stärkere Beachtung und beschreiben ihren Unterrichtsstil insgesamt stärker als direktiv. Diese Merkmale des Lehrerverhaltens bestimmen maßgeblich die Qualität ihres „Klassenmanagements“, dessen Wirkungen auf den Lernerfolg mehrfach empirisch nachgewiesen wurde (siehe Einsiedler 1997).

Auf den ersten Blick widersprüchlich erweist sich das Ausmaß der Zuwendung der Lehrerin an die übrigen Kinder in der Klasse: Während dieses Ausmaß im Vergleich der Klassenmittelwerte bei erfolgreicher lernenden Klassen eher niedriger ausfällt, ist im Vergleich der Förderkinder auch das Ausmaß an die übrigen Kinder im Unterricht der erfolgreicher lernenden Förderkinder geringfügig höher. Eine Erklärung für diesen Widerspruch wäre, dass die übrigen Kinder in der Klasse – im Gegensatz zu den Förderkindern – die individuelle Zuwendung der Lehrerin weniger benötigen, und dass ein sehr starkes Eingehen der Lehrerin auf die einzelnen Kinder den Lernfortschritt der gesamten Klasse dann eher hemmt, weil sie den meisten Kindern damit

weniger zur Verfügung steht (mit ungünstigen Auswirkungen auf das Lernverhalten). Bemerkenswert erscheint, dass das Ausmaß der Zuwendung der Lehrerin an die Förderkinder nicht nur für diese selbst, sondern für die Klasse insgesamt lernförderlich zu sein scheint. Darin manifestiert sich offenbar die generelle Tendenz der Lehrerin, sich insbesondere den förderbedürftigen Kindern zuzuwenden, und dies ist auch für andere Kinder, die (zeitweise) Lernschwierigkeiten haben, von Gewinn. Zudem wirkt die Lehrerin damit als Modell für gegenseitige Unterstützung. Diese Tendenz schließt eine gewisse diagnostische Kompetenz sowie eine Schwerpunktsetzung bei der Zuwendung ein – im Unterschied zur Tendenz, dass sich die Lehrerin den einzelnen Kindern unabhängig vom Ausmaß ihrer Lernschwierigkeiten zuwendet. Letzteres scheint bezogen auf die Klasse – weniger lernwirksam zu sein.

Auf Seiten der *Kinder* zeigt sich im lernförderlichen Unterricht

- ein günstigeres Arbeits- und Sozialverhalten sowie
- ein besseres soziales Klima in der Klasse

Wiederum sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Förderkinder insgesamt deutlicher ausgeprägt, d.h., der Lernfortschritt dieser Kinder zeigt einen engeren Zusammenhang mit Merkmalen des Unterrichts.³ Dies betrifft insbesondere das Ausmaß der Zuwendung an die Förderkinder sowie die Ausprägung des Lern- und Arbeitsverhaltens und des sozialen Klimas in der Klasse. Dies zeigt, dass die Merkmale lernförderlichen Unterricht für alle Kinder weitgehend gleich zu sein scheinen, jedoch ist ihre Relevanz für den Lernfortschritt bei den Kindern mit Lernschwierigkeiten erheblich höher.

Konsequenzen für den (Förder-)Unterricht

Kinder mit langanhaltenden Lernschwierigkeiten weisen nicht nur Rückstände im kognitiven Lernergebnis auf, sondern zeigen auch weniger günstige Ausprägungen verschiedener emotional-motivationaler Persönlichkeitsmerkmale. Zudem erhalten sie häufig eine geringere häusliche Unterstützung. Die Wirksamkeit eines (Förder-)Unterrichts hängt daher wesentlich davon ab, in welchem Maße die Förderkinder über eine systematische Hilfe beim Erwerb kognitiver Strategien hinaus Unterstützung zur Entwicklung weiterer günstiger Merkmale der Lernerpersönlichkeit erhalten; dazu gehören insbesondere

- eine tragfähige Motivation zum Lesen und Schreiben,
- ein hohes Maß an Überzeugtheit von der eigenen Lernwirksamkeit (Selbstvertrauen),

³ Dies wird auch durch die Korrelation zwischen den Einzelmerkmalen und dem Ausmaß des Lernzuwachses bestätigt: Die multiple Korrelation zwischen den in die dargestellten Gruppenvergleiche eingehenden Variablen und dem Lernerfolg im Rechtschreiben ergibt für den mittleren Lernzuwachs der Klassen einen Wert von $R = .65$, d.h., ca. 43 Prozent des mittleren Lernzuwachses der Klassen sind auf diese Weise vorhersagbar. Für die Förderkinder beträgt der betreffende multiple Korrelationskoeffizient immerhin $.77$, d.h., die Unterschiede des Lernzuwachses innerhalb eines ganzen Schuljahres lassen sich damit sogar zu 59 Prozent aufklären.

- effektive Lern- und Arbeitsstrategien.

Während Kinder mit guten Lernergebnissen häufig stabile Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, die ein eigenständiges und zielgerichtetes Lernen begünstigen, muss sich ein Förderunterricht auf die psychologischen Besonderheiten der Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und auf ihre speziellen Lernbedingungen einstellen. Ein Unterricht, der sich ausschließlich an den Kindern mit günstigen Lernvoraussetzungen orientiert, ist daher für die Förderkinder mit hoher Wahrscheinlichkeit ineffektiv oder sogar schädlich, da er ihnen wirksame Hilfen, auf die sie viel stärker als die übrigen Kinder angewiesen sind, vorenthält.

Die Vielfalt verschiedener Varianten des Unterrichts, die die Lernfähigkeit von Kinder mit anhaltenden Lernschwierigkeiten wirksam unterstützen können, ist hoch. Dies kann nicht anders sein, denn zahlreiche weitere Faktoren (z.B. Lehrerpersönlichkeit, soziale Zusammensetzung der Klasse, außerschulische Lernbedingungen) beeinflussen den Lernerfolg in der Klasse. Daher kann es kein allgemeingültiges Rezept für lernförderlichen Unterricht geben. Jedoch könnte sich die Planung eines lernwirksamen Unterrichts an solchen Bedingungen orientieren, die der Unterricht in Klassen mit hohem Lernerfolg trotz aller Unterschiede in höherem Maße aufweist als weniger wirksamer Unterricht.

Mit Blick auf die lese-rechtschreibschwachen Kinder sollte ein lernwirksamer Unterricht u.a. folgende Merkmale aufweisen:

- differenzierte und individualisierte Aufgabenstellungen, um die persönliche Motivation zu berücksichtigen und Überforderungen zu vermeiden;
- Gestaltung von klar strukturierten Aufgabenstellungen und möglichst transparenten Lösungssituationen;
- Vermeidung längerer Phasen der Einzelarbeit mit komplexen und offenen Aufgabenstellungen, die den Förderkindern noch wenig vertraut sind;
- häufige individuelle Zuwendungen an die Förderkinder, um sie zu ermuntern sowie ihnen Erläuterung und Hilfen zu geben;
- möglichst unmittelbare Leistungsrückmeldung nach der Bewältigung von Teilschritten;
- Vermeidung von Leerlauf und unterrichtsfremden Aktivitäten

Derartige Bedingungen sind im Rahmen des Klassenunterrichts nicht beliebig herstellbar; häufig entsprechen andere Vorgehensweisen (z.B. offenere, mehr selbst bestimmte Lernarrangements) eher den Lernbedingungen der übrigen Kinder. Zudem mangelt es im regulären Klassenunterricht nicht selten an ausreichend Zeit für die besonders förderbedürftigen Kinder. In solchen Fällen sollte ein gezielter und auf die speziellen Bedingungen der lernschwierigen Kinder abgestimmter Förderunterricht angestrebt werden. Dieser kann als externer Förderunterricht außerhalb der Klasse oder unter bestimmten Bedingungen auch als integrativer Förderunterricht

innerhalb des Klassenunterrichts stattfinden. Aufgrund der Empfehlungen der Lehrer sowie aufgrund der Evaluationsergebnisse zur Effektivität des Förderunterrichts ergibt sich die Tendenz, dass im ersten (und evtl. noch im zweiten) Schuljahr ein integrativer Förderunterricht eher Vorteile aufweist, während in den höheren Klassenstufen zunehmend die externe Form der Förderung bevorzugt wird (siehe May 1999).

Literaturhinweise

- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 226-240
- Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1986): Die Psychologie des Lerners. In: Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München: PsychologieVerlagsUnion, S. 219-276.
- May, P. (1994c): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/01. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P. (1997c): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. Unter Mitarbeit von Ulrich Vieluf und Volkmar Malitzky. Hamburg: verlag für pädagogische medien. 3., erweiterte Auflage.
- May, P. (1999c): Lernförderlicher Unterricht. Schriftsprachlicher Klassen- und Förderunterricht und seine Wirkungen auf den Lernerfolg im Rechtschreiben und Textgestalten sowie auf die Motivation der Kinder. Bericht über die Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Psychologisches Institut II der Universität Hamburg.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (1994): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 05. 07. 94, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/1540.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985): Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.
- van Aken, M.A.G., Helmke, A. & Schneider, W. (1997): Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 341-350.