

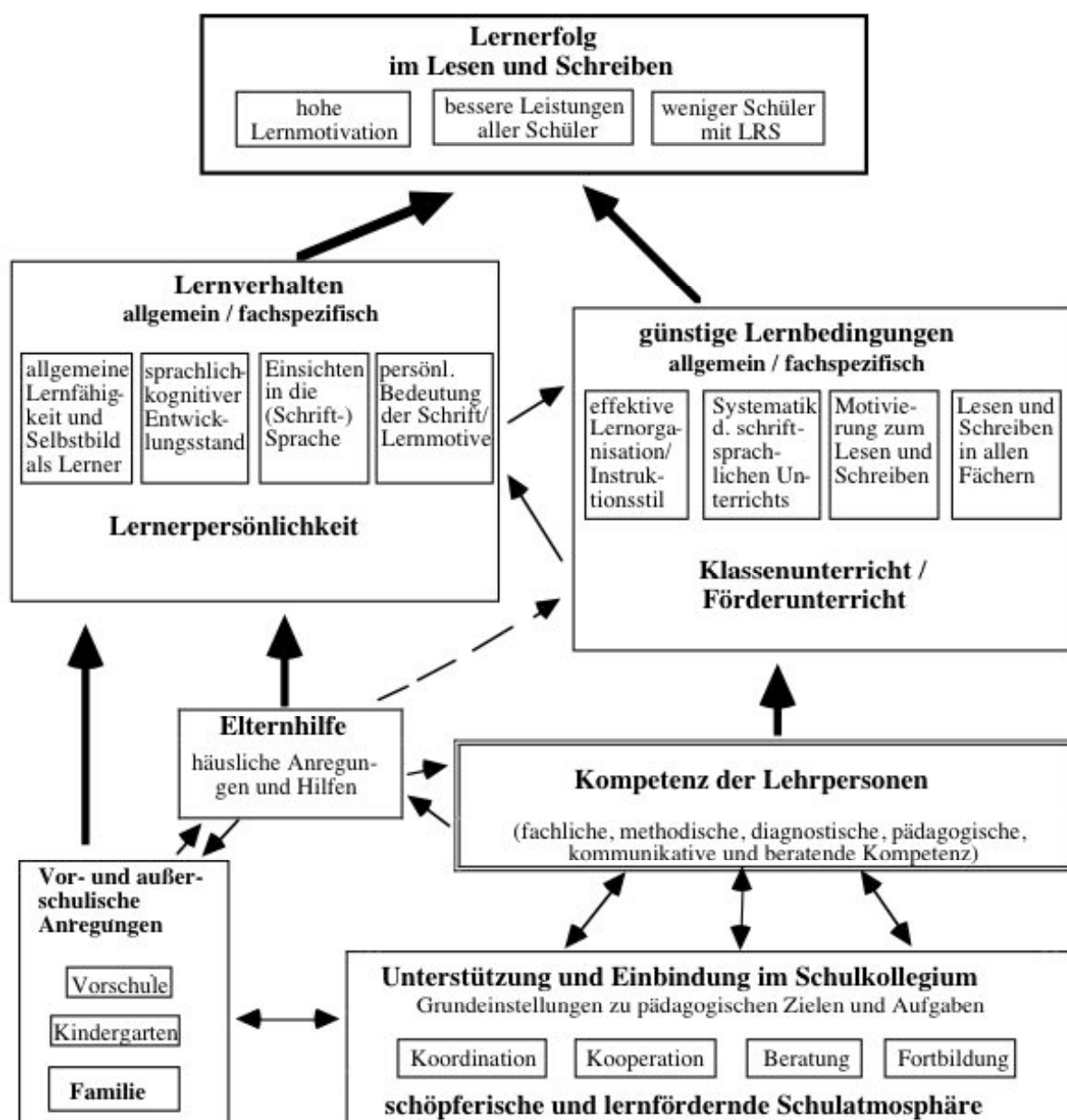
Peter May & Marcus Pietsch
 Hamburger Studien zur Lernförderlichkeit des Unterrichts und
 Förderunterrichts im Hinblick auf Rechtschreiblernenden (*)

In den letzten Jahren wurden in Hamburg mehrere große Studien zur Überprüfung der Schülerleistungen durchgeführt. Allerdings wurden darin Fragen der Wirksamkeit des Unterrichts und Förderunterrichts nur zum Teil untersucht. So wurden im Rahmen der LAU-Untersuchungen (Lehmann u.a. 1997 ff) keine Merkmale des Unterrichtsprozesses erhoben und auch strukturelle Bedingungen des Unterrichts wurden nur am Rande untersucht. Dies hing u.a. damit zusammen, dass in den 1990er Jahren die Einstellung in den Schulen für ergebnisoffene Evaluationen des Unterrichtsgeschehens wenig aufgeschlossen war. So wurde beispielsweise eine Schülerbefragung zum Fachunterricht im Rahmen von LAU7 in mehreren Instanzen vor Gericht behandelt. Eine Ergänzung zur LAU9-Untersuchung stellt die HAUS-Studie (Ditton u.a. 2002) dar, in der explizit Bedingungen des Unterricht Untersuchungsgegenstand waren. Ditton orientierte sich an den international anerkannten Dimensionen der Unterrichtsqualität von Slavin, dem sog. QuAIT-Modell (Ditton 2002). Befragt wurden Lehrkräfte und Schüler zum Unterricht in der 8. Klassenstufe, und die Befragungsergebnisse wurden auf die Ergebnisse der Fachleistungsüberprüfung im Rahmen von LAU9 bezogen. Die Teilnahme an der HAUS-Studie war freiwillig. Leider beteiligten sich lediglich Klassen aus Gymnasien und Haupt- und Realschulen an der HAUS-Untersuchung, so dass die Unterschiede hinsichtlich der Merkmale des Unterrichtsgeschehens durch die Einflüsse der grundlegenden Leistungsfähigkeit der Schüler in den verschiedenen Schulformen stark überdeckt wurde und die Ergebnisse nicht repräsentativ für Hamburger Schulen waren. Immerhin bestätigte die HAUS-Studie einmal mehr, dass dem Instrument der Schülerbeurteilung des Fachunterrichts ein hohes Maß an Validität für die Erfassung lernförderlicher Bedingungen zukommt.

Dimensionen der Unterrichtsqualität nach dem QuAIT-Modell von SLAVIN

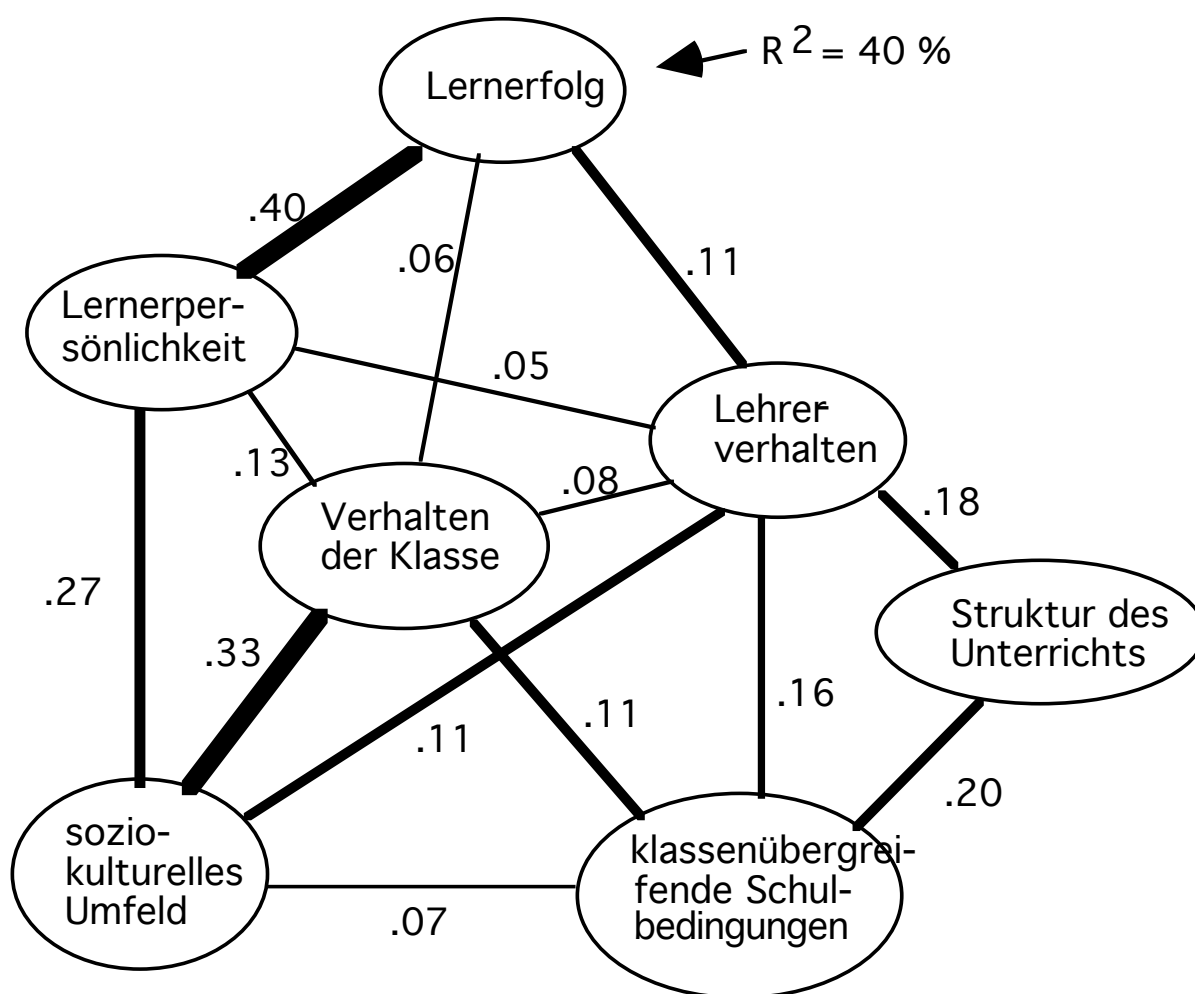
Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Medieneinsatz Übungsintensität Behandelter Stoffumfang	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Schwierigkeitsgrad und Tempo (Pacing) Leistungserwartungen und Anspruchsniveau Adaptivität Diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung und Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

Die in den Jahren 1994 bis 1999 durchgeführte Begleituntersuchung zum PLUS-Projekt (May 2002) untersuchte gezielt Bedingungen des Unterrichts durch kombinierte Methoden der Befragung von Lehrern und Schülern und durch Unterrichtsbeobachtungen. Die Untersuchung orientierte sich an einem Bedingungsmodell, in dem die beiden vermuteten Hauptdimensionen des Einflusses auf den Lernerfolg der Schüler, nämlich das Lernverhalten der Lernerpersönlichkeiten und die Prozessbedingungen des Klassen- und Förderunterrichts, in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen und ihrerseits durch außerunterrichtliche Faktoren mitbestimmt werden. Auf Schülerseite sind dies vor allem die Unterstützungsbedingungen im Umfeld der Familie, in der Schule sind dies vor allem die schulklimatischen Faktoren und die Einbindung der Lehrpersonen in das Schulkollegium.



Wirkungsmodell des lerrförderlichen Unterrichts im Lesen und Schreiben (May 1994c)

Dabei ergab sich, dass unter den Bedingungsfaktoren für Lernerfolg den Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und den Bedingungen des sozio-kulturellen Umfeldes im Vergleich zu den Unterrichtsmerkmalen ein deutlich größeres Gewicht für die Aufklärung des Lernerfolgs zukommt. Auf der anderen Seite konnte dennoch ein erheblicher Zusammenhang der Merkmale des Unterrichts mit dem Lernerfolg der Schüler im Rechtschreiben und mit ihrer Lernmotivation festgestellt werden. Es zeigte sich jedoch deutlich, dass die Merkmale des Prozessgeschehens im Unterricht einen deutlich höheren Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler aufweisen als strukturelle Merkmale des Unterrichts. Dieser eindeutige Trend zeigte sich sowohl im Klassen- als auch im Förderunterricht und konnte übereinstimmend durch die Einschätzungen der Lehrkräfte sowie durch die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen bestätigt werden.



So konnte beispielsweise kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Verwendung bestimmter Lehrgänge im Anfangsunterricht oder der Organisationsform der Förderung und dem Lernerfolg festgestellt werden. Dagegen ergaben sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem Unterrichtsstil der Lehrkräfte und der Steuerung der Schüleraktivitäten im Unterricht und dem Lernerfolg im Rechtschreiben.

Ein besonderer Stellenwert für die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts kommt offenbar der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte zu, die es ihnen ermöglicht, ihren Unterricht auf die individuellen Lernstände der Schüler auszurichten. Dies wird durch die Ergebnisse einer Befragung der Lehrkräfte im Rahmen der PLUS-Evaluation deutlich, bei der die Lehrkräfte den aus ihrer Sicht optimalen Unterricht für besonders leistungsstarke bzw. leistungsschwache Kinder anhand vorgegebener Kategorien beschreiben sollten. Wie die folgende Abbildung zeigt., unterscheiden sich die Optimalkonzeptionen des Unterrichts für beide Zielgruppen erheblich. Während der Unterricht für lernstarke Schüler in erster Linie Spielraum für selbständiges Lernen und Arbeiten schaffen und eine offene und anregende Lernatmosphäre im Unterricht gestalten sollte, würde ein optimaler Unterricht für lernschwache Schüler ganz anders aussehen: Diese Schüler benötigen vor allem direkte Zuwendungen und Hilfen und eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts, dessen Verlauf für sie transparent und klar gegliedert ist.

Bei der Porträtierung von 11 besonders erfolgreiche Klassen im Rahmen des PLUS-Projekts ergaben sich trotz großer Vielfalt der unterrichtlichen Konzepte und Organisationsformen diese Lernens einige pädagogische Merkmale, durch die sich Klassen mit hoher Lernförderlichkeit hervorheben.

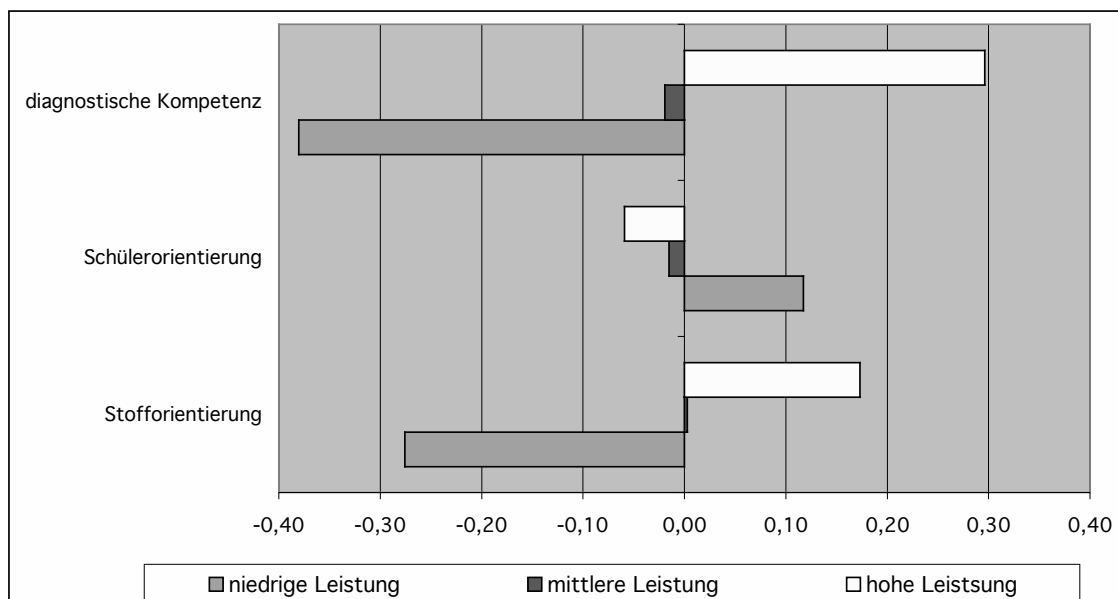
Pädagogische Merkmale des (Förder-) Unterrichts in Klassen mit hohem Lernerfolg

- Unterricht und Material sind logisch und sachgerecht aufgebaut und gut strukturiert, so dass Kinder mit Lernschwierigkeiten stets wissen, was von ihnen erwartet wird und wie sie die Lernhilfen einsetzen können;
- eine übersichtliche Unterrichtsorganisation, die den Lehrkräften immer wieder Raum und Zeit für die Förderung einzelner Kinder schafft;
- ein unterstützendes Lernklima, in dem die Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Interessen voneinander lernen können;
- Kinder mit Lernschwierigkeiten können stets Hilfen erbitten und erhalten möglichst unmittelbar individuelle Erfolgsrückmeldungen;
- Lösungen und Produkte der Kinder werden beachtet und die individuelle Leistung gewürdigt, ohne dass auf kritische und weiterführende Hinweise verzichtet wird.

[May u.a. 2001b]

KESS 4

In der jüngsten Hamburger Schulleistungsstudie KESS 4 wurden die Schüler nach ihrer Wahrnehmung des Unterrichts befragt. Dabei ergab sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der mittleren Höhe der Schülerleistung in den Klassen und einigen Dimensionen des Lehrerverhaltens im Unterricht aus Schülersicht. Dabei ergibt sich ein deutlicher statistischer Zusammenhang zwischen der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und ihrer Orientierung des Unterrichtsverhaltens auf die Stoffvermittlung mit der mittleren Rechtschreibleistung der Klasse. Dagegen geht eine stärkere Orientierung des Lehrerverhaltens an den individuellen Bedürfnissen der Schüler eher mit einer etws geringeren Durchschnittsleistung der Klasse einher.



Zwar ist KESS 4 zunächst lediglich eine Querschnitterhebung und kausale Zusammenhänge auf den Lernerfolg lassen sich daraus nicht direkt ableiten, jedoch entspricht dieses Ergebnis den Befunden der PLUS-Evaluation, die die Wirkungen der Unterrichtsmerkmale im Längsschnitt untersuchte.

Förderunterricht

Nachdem sich bei der Untersuchung der Fachleistungen bei KESS 4 ergeben hatte, dass die Steigerung der mittleren Rechtschreibleistungen, die sich im Laufe des PLUS-Projekts von 1994 bis 1999 zeigten, im Jahre 2003 nicht ganz gehalten werden konnte (vgl. May 2005), kommt der Analyse des Förderunterrichts eine besondere Bedeutung zu. Bei der KESS 4-Erhebung waren die Klassenlehrkräfte gefragt worden, inwieweit die Tätigkeit der Schriftsprachberaterinnen einen positiven Beitrag zur Überwindung von Lernschwierigkeiten habe. Dabei lieferten mehr als ein Viertel der Lehrkräfte (28,6 %) die Einschätzung, dass sich überhaupt kein Einfluss der mit der Förderung beauftragten Schriftsprachberater zeige, gut ein Drittel (35,4 %) stellte einen geringen Einfluss fest und ebenfalls ein gutes Drittel der Lehrkräfte (36,0 %) stellte einen großen Einfluss fest. Ob dies ein günstiges Bild der schriftsprachlichen Förderung in den Schulen liefert, soll hier nicht weiter thematisiert werden. Die Frage ist jedoch, worin sich die Fördersituation in Klassen, in denen die Förderung durch Schriftsprachberater einen positiven Einfluss hat, von anderen Klassen unterscheidet.

Die größten Unterschiede zeigten sich beim Anteil der Kinder, die tatsächlich gefördert wurden und bei der zweckgerechten Verwendung der PLUS-Stunden. Das heißt, die schlichte organisatorische Realisierung des auftragsgemäßen Förderunterrichts trägt nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte allein schon erheblich zum Fördererfolg bei. Als weitere mögliche Quelle für den Unterschied zwischen Klassen mit erfolgreichem oder weniger erfolgreichem Förderunterricht wurde das Ausmaß ermittelt, in dem für die einzelnen Schüler ein Förderplan erstellt wurde.

Beide Aspekte – die verbindliche Erteilung der vorgesehenen Förderstunden und die Erstellung individueller Förderpläne – scheinen damit wichtige Voraussetzung für einen wirksamen Förderunterricht in der Schule zu sein.

Literaturhinweise:

- Bos, W. & Pietsch, M. (Hg.) (2005): KESS 4 (Arbeitstitel). I.V.
- Ditton, H. (2002): Externe Evaluation der Einzelschule. Vortrag auf dem Workshop der Behörde für Bildung und Sport am 20.06.2002.
- Ditton, H., Zehme, M. & Babic, B. (2002): Hamburger Untersuchung zur Schul- und Unterrichtsqualität (HAUS).
- Lehrmann, R.H. u.a. (1997 ff): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 5, 7, 9 und 11.
- May, P. (1994): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- May, P. (2002): Lernförderlicher Unterricht. Frankfurt.
- May, P. (2005): Orthographische Kompetenz und ihre Bedingungen in Klasse 4. In: Bos, W. & Pietsch, M. (Hg.): KESS-Bericht (i.V.).

(*) veröffentlicht in: Hamburg macht Schule, September 2005