

Sabine Martschinke/Gisela Kammermeyer

Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders

Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Ergebnisse zur Heterogenität im Anfangsunterricht aus dem Projekt KILIA vorgestellt, die sich auf den Schriftspracherwerb beziehen. Untersucht werden leistungs- und persönlichkeitspezifische Lernvoraussetzungen (phonologische Bewusstheit, Selbstkonzept im Schriftspracherwerb) und Klassenkontextvariablen (z.B. Klassengröße, Elternunterstützung). Aufgezeigt wird auch, welche Unterrichtsmaßnahmen (z.B. Differenzierung, Freiheitsspielräume) Lehrkräfte ergreifen, um mit dieser Heterogenität umzugehen. Die Ergebnisse belegen nicht nur die sehr große Heterogenität innerhalb einer Klasse, sondern zeigen auch auf, wie groß die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen sind, die noch nicht auf unterschiedliche Lehrereinflüsse zurückgeführt werden können. Man kann deshalb durchaus von einer ‚Schicksalsgemeinschaft‘ Klasse am Schulanfang sprechen. Weiterhin wird deutlich, dass es zwischen Erstklasslehrerinnen große Unterschiede in der Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen und in der Eröffnung von Freiheitsspielräumen gibt.

Summary

Every Kid is Different. Every Class Too – Results from the KILIA project on heterogeneity in early schooling

This paper presents the results of the KILIA project, which looked at heterogeneity in the acquisition of literacy during the first years of primary schooling. The project focused on cognitive and non-cognitive prerequisites (e.g. phonological awareness, self-concept in reading) and on context variables (e.g. class size, parent involvement). The instructional methods used by teachers to deal with the heterogeneity are also recorded for comparison. The results not only give evidence for the breadth of variation within classes, but also for significant heterogeneity between classes, which cannot – at this stage – be explained by teachers' influence. It is, therefore, quite appropriate to speak of 'classes of fortune' in early schooling years. Furthermore, the analysis indicates significant differences between teachers in respect of the methods they use to support differences and to open spaces for individual development.

1 Problemaufriss

Seit langem ist bekannt, dass das Ziel der Homogenisierung durch Maßnahmen wie z.B. die Bildung von Jahrgangsklassen, Zurückstellungen etc. nicht erreicht werden kann. Heterogenität wird als ein für die Grundschule bestimmendes und pädagogisch auch zum Teil gewünschtes Merkmal angesehen.

Man meint mit dem Begriff Heterogenität allerdings oft sehr Unterschiedliches: In der aktuellen Diskussion um die Vielfalt in der Grundschule geht es meist um Heterogenität durch familiäre Merkmale, durch unterschiedliche Nationalitäten, durch Geschlecht, durch die Integration von Behinderten (vgl. FÖLLING-ALBERS 1992, ROBBACH 2001, OPP/SPECK-HAMDAN 2001). Hier liegen auch statistische Daten vor, die die Unterschiedlichkeit in diesen Variablen mehr als deutlich bestätigen. Häufig werden unter Heterogenität auch Unterschiede im kognitiven Leistungsniveau verstanden. Die empirische Datenlage zur Leistungsstreuung, insbesondere für den Schulanfang, ist allerdings eher gering einzuschätzen (vgl. ROBBACH/WELLENREUTHER 2002), das Thema Persönlichkeit unter dem Aspekt Heterogenität noch kaum beachtet. Im Forschungsprojekt KILIA wird Heterogenität im Anfangsunterricht unter verschiedenen Perspektiven betrachtet. Es liefert Ergebnisse zur Heterogenität hinsichtlich leistungs- und persönlichkeitspezifischer Lernvoraussetzungen sowie hinsichtlich des Klassenkontextes und der Unterrichtsrealität. Aufgezeigt wird, welche Voraussetzungen die Schulanfänger mitbringen und wie die Lehrerinnen damit umgehen.

2 Überblick über die KILIA-Studie

Die Kurzformel KILIA steht für „Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht“ und verbindet zwei eigenständige, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekte, die Lehrerstudie „Die Bedeutung des Lehrers für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung“ (Leitung: KAMMERMEYER) und die Schülerstudie „Die Bedeutung des Klassenklimas für die Identitätsentwicklung im Grundschulalter“ (Leitung: MARTSCHINKE).

Das Gesamtprojekt subsumiert unter dem Begriff Persönlichkeitsentwicklung sowohl emotionale Variablen (leistungsbezogene Angst, Lernfreude) als auch Variablen, die die Identität des Kindes betreffen (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartungen und Kausalattributionen). Wie sich die Leistung in der Grundschule ab der ersten Klasse entwickelt, wird auf die Fachbereiche Mathematik und Schriftspracherwerb (später Deutsch) bezogen. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf zentrale Ergebnisse zum Schriftspracherwerb, weitere Ergebnisse, u.a. zu Mathematik, finden sich in MARTSCHINKE u.a. (vgl. 2003). KILIA begann im Herbst 2000 und wird als Längsschnitt bis zum Ende der Grundschulzeit durchgeführt.

3 Forschungsstand

3.1 Leistungsspezifische Lernvoraussetzungen

3.1.1 Bedeutung

Allgemeine Schulfähigkeitstests, wie sie in traditioneller Weise trotz massiver Kritik immer noch teilweise zur Selektion eingesetzt werden, erfassen Merkmale wie Feinmotorik und Gliederungsfähigkeit, obwohl man heute empirische Belege dafür hat, dass die Pro-

gnosekraft dieser Kriterien eher gering ist. Der Blick weg von diesen distalen (lernziel-fernen) hin zu proximalen (lernziel-nahen) Lernvoraussetzungen erscheint wesentlich vielversprechender (vgl. KAMMERMEYER 2000). Besonders für die Bereiche Mathematik und Schriftspracherwerb sind heute leistungsbezogene Lernvoraussetzungen bekannt, die den Schulerfolg sehr gut vorhersagen können.

Für den Schriftspracherwerb wurde man bei dem theoriegeleiteten Faktor phonologische Bewusstheit fündig. Vorschulische Fähigkeiten, wie z.B. Reime erkennen, Silben klatschen und Wörter bezüglich des Anlautes vergleichen, sagen Rechtschreib- und Leseleistungen vorher (vgl. u.a. die Metaanalyse von BUS/IJZENDOORN 1999). Experimentelle Studien (vgl. SCHNEIDER u.a. 1994; EINSIEDLER u.a. 2002) konnten den kausalen Einfluss und damit die Bedeutung phonologischer Bewusstheit bestätigen.

Diese Ergebnisse sind pädagogisch sehr bedeutsam, da man heute weiß, dass die Leistungsrangordnung der Kinder schon sehr früh festgelegt wird (vgl. HELMKE 1998). Die relative Stabilität der Leistungsunterschiede ab der zweiten Klasse über die gesamte Grundschulzeit belegt die SCHOLASTIK-Studie von WEINERT/HELMKE (vgl. 1997). Das Ergebnis betont damit die besondere Bedeutung des Anfangsunterrichts, da hier die Einflussmöglichkeiten noch relativ groß erscheinen.

3.1.2 Heterogenität

Unbestritten ist, dass Schüler sich trotz einer altersmäßigen Homogenisierung durch Jahrgangsklassen in ihren kognitiven Leistungen unterscheiden. Forschungsarbeiten hierzu sind zahlenmäßig eher gering; für den Schulanfang und den Anfangsunterricht sind nur wenige einschlägige Untersuchungen bekannt. Es werden deswegen im Folgenden nur diejenigen Ergebnisse zur Heterogenität vorgestellt, die sich auf den Schulbeginn bzw. den Anfangsunterricht beziehen (zu den anderen Jahrgangsstufen vgl. ROBBACH/WELLENREUTHER 2002).

Für den Schriftspracherwerb liegen Informationen über die Leistungsstreuung in phonologischer Bewusstheit, der prognosestärksten Lernvoraussetzung im Schriftspracherwerb mit den Testdaten des Bielefelder Screenings (vgl. JANSEN u.a. 1999) und des „Rundgangs durch Hörhausen“ (MARTSCHINKE/KIRSCHHOCK/FRANK 2001) vor. Allerdings geben die genannten Verfahren keinen Aufschluss über die Heterogenität in einzelnen Klassen.

In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung von RABENSTEIN/SCHORCH/TREINIES (vgl. 1989) zu Leistungsunterschieden im Anfangsunterricht interessant, weil sie sich auch auf Klassenunterschiede bezieht. Sie ist für die vorliegende Untersuchung einschlägig, auch wenn sich hier Heterogenität nicht auf Lernvoraussetzungen am Schulanfang, sondern auf lehrplanbezogene Aufgaben am Ende der ersten Klasse bezieht. In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass die Spannweite der Leistungen in den zehn Anfangsklassen so unterschiedlich ist, dass beispielsweise ein Schüler, der mit seiner Leistung im Lesetest in einer Klasse zu den fünf leistungsschwächsten Schülern gehört, in einer anderen Klasse zu den fünf leistungstärksten Schülern gehören würde.

3.2 Persönlichkeitsspezifische Lernvoraussetzungen

3.2.1 Bedeutung

Der Schulanfang gilt als kritisches Lebensereignis: Das Selbstkonzept ist in der Schulanfangsphase noch labil und wird durch die ‚bedeutsamen Anderen‘ (in der Schule vor allem Lehrer und Mitschüler) stark beeinflusst. Kinder können ihre Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen im Vergleich zu ihren Klassenkameraden einordnen, die Leistungsrückmeldungen durch den Lehrer geben dem Kind Informationen über seine Fähigkeiten.

Laut HAUBER (vgl. 1995) ist dieses Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten die kognitive Komponente der Identität, die zusammen mit der affektiven und handlungsbezogenen Komponente den Kern der Persönlichkeit repräsentiert. HELMKE (vgl. 1998) konnte in der LOGIK-Studie zeigen, dass Kinder mit einer im Durchschnitt positiven Selbsteinschätzung in die Schule kommen, sich aber bereits in der ersten Klasse ein deutlicher Abwärtstrend konstatieren lässt, der sich über die weiteren Grundschuljahre hin – wenn auch dann weniger drastisch – fortsetzt. Gerade der frühe Selektionsdruck im bayerischen Schulsystem durch Einführung der Noten in der dritten Jahrgangsstufe und durch den Übertritt in weiterführende Schulen kann bei leistungsschwächeren Schülern eine negativ verstärkende Funktion auf Selbsteinschätzungen und affektive Maße haben (vgl. ROSENFELD/VALTIN 1997).

3.2.2 Heterogenität

Im Persönlichkeitsbereich liegen Informationen zur Heterogenität aus der SCHOLASTIK-Studie vor. HELMKE (vgl. 1998) zeigt, dass die individuellen Selbsteinschätzungen ohne weiteres als heterogen einzuschätzen sind. Bei der Verteilung der Selbstkonzept-einschätzungen im Kindergarten und in der ersten, zweiten und dritten Klasse, sind die ‚Mitte‘ und die beiden positiven Ausprägungen zwar weitaus höher besetzt. Es ordnen sich aber sehr wohl auch Kinder in der Rangreihe am unteren Rand ein, womit die gesamte fünfstufige Skala ausgenutzt wird (vgl. HELMKE 1992). Aus der SCHOLASTIK-Studie wissen wir, dass bei der bekannten Positionsstabilität die Kinder mit niedrigem Selbstkonzept mit hoher Wahrscheinlichkeit dieses beibehalten.

Wichtiger als den Blick auf die durchschnittliche Positionsstabilität zu richten, ist es, ihn auf die klassenspezifischen Zusammenhänge über die Zeit zu lenken. Die Klassenzugehörigkeit klärt für das fachspezifische Selbstkonzept immerhin je nach Klassenstufe zwischen sechs und zehn Prozent auf.

3.3 Kontextmerkmale der Klasse

Heterogenität im Anfangsunterricht zeigt sich nicht nur hinsichtlich leistungs- und persönlichkeitspezifischer Merkmale auf der Individualebene, sondern auch in Merkmalen, die auf der Klassenebene angesiedelt sind.

3.3.1 Klassengröße

Das empirische Ergebnis, dass die Klassengröße keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Leistung und die Einstellung der Schüler hat (vgl. SALDERN 1998, S. 241) widerspricht der Alltagserfahrung vieler Lehrer. Auch wenn in kleineren Klassen das Leistungsniveau nicht besser ist als in großen, darf die subjektiv geringer empfundene Belastung der Lehrer in kleinen Klassen nicht unterschätzt werden (vgl. KRAPP/WEIDENMANN 2001, S. 482). Die genannten empirischen Ergebnisse zum geringen Einfluss der Klassengröße sind jedoch nicht auf die ersten Grundschuljahre zu beziehen, wie das Projekt STAR (vgl. FINN/ACHILLES 1999) belegt. Diese Experimentalstudie zeigt auf, dass sich Schülerinnen und Schüler dann nachhaltige Leistungsvorteile sichern können, wenn sie in den ersten Grundschuljahren in kleinen Klassen unterrichtet werden. Beim Vergleich der Wirkungen in großen (>24) und kleinen (<16) Klassen kann MOSER (1997, zit. n. BAUMERT u.a. 2002, S. 15) diesen Effekt auf die günstigeren Lernbedingungen (Aufgabenbezug, Individualisierung) in kleinen Klassen, nicht jedoch auf die Unterrichtsformen zurückführen. Auch KRAPP/WEIDENMANN (2001, S. 482) weisen darauf hin, dass bei reinem Frontalunterricht die Klassengröße offenbar eher gleichgültig ist, dass im Gegensatz dazu in offenen Unterrichtsformen jedoch, die im Anfangsunterricht bzw. in der Grundschule eine vergleichsweise große Bedeutung haben, die Größe der Gruppe ein Hemmnis darstellt. Hinzu kommt, dass der Anfangsunterricht sehr kommunikationsintensiv ist, in großen Klassen haben die Schüler zwangsläufig weniger Gelegenheit zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch.

Festzuhalten bleibt, dass bei der Bewertung von Aussagen zur Bedeutung der Klassengröße die Klassenstufe nicht unberücksichtigt bleiben darf (vgl. SALDERN 1998, S. 241), dass große Klassen vermutlich am Schulanfang als ein wichtiger Belastungsfaktor angesehen werden können und dass nach den Autoren der PISA-Studie (vgl. BAUMERT u.a. 2002, S. 16) der Klassengröße als Determinante der Unterrichtsqualität (wieder) eine größere Beachtung geschenkt werden sollte.

3.3.2 Kinder mit Sprachschwierigkeiten

Nicht alle ausländischen Kinder haben grundsätzlich Sprachschwierigkeiten oder können als Belastung für ihre Klasse bezeichnet werden. Es gibt einen durchschnittlichen klassenspezifischen Anteil von 3,8% an Kindern, denen es aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse schwer fällt, dem Unterricht zu folgen. In 55% der Klassen gibt es in dieser Hinsicht keine Schwierigkeiten und in 8% der Klassen können 10% und mehr der Kinder dem Unterricht aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse nicht folgen. Die entscheidende Variable ist deshalb nicht die Staatsangehörigkeit, sondern die erlernte Muttersprache und der aktuelle Sprachgebrauch in der Familie (vgl. ROBBACH/WELLENREUTHER 2002).

3.3.3 Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten

OPP/HELBIG/SPECK-HAMDAN (vgl. 1999) bezeichnen, wie viele Lehrkräfte in informellen Gesprächen, Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten als ‚Problemkinder‘. Diese stellen ohne Zweifel eine große Belastung für die Lehrkräfte dar. Einen Überblick über die Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer gibt eine Untersuchung von BERG u.a. (vgl. 1998). Es zeigte sich, dass 76% der Kinder in mindestens einer der 21 vorgegebenen Kategorien als „auffällig oder stark auffällig“ eingeschätzt wurden. 31% der Kinder wurden in mindestens einer Kategorie als „stark auffällig“ bezeichnet. Für 14,6% der Schüler wurde Beratungsbedarf festgestellt.

3.3.4 Elterliche Unterstützung

In der internationalen Schulleistungsforschung wurde herausgearbeitet, dass die intellektuelle Unterstützung der Eltern positive Wirkungen zeigt (vgl. HELMKE/WEINERT 1997, S. 122ff.). In Deutschland belegen sowohl die Hamburger LAU-Studie (vgl. LEHMANN 1997, S. 63ff.; 1999, S. 131ff.) als auch die PISA-Studie (vgl. BAUMERT u.a. 2002, S. 25) eindrücklich, dass die schulischen Leistungen von der sozialen Herkunft abhängig sind, wobei der elterlichen Unterstützung eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. BAUMERT u.a. 2002, S. 25). Wie HELMKE/SCHRADER (vgl. 1998, S. 62) ausführen, haben Status- und Strukturvariablen der Familie nur einen indirekten Erklärungswert für interindividuelle Unterschiede in der Schulleistung, die eigentlichen Wirkvariablen sind in schulleistungsrelevanten Merkmalen des Erziehungsstils oder der familiären Lernumwelt zu sehen. Die Bedeutung einer anregenden, das Kind aktivierenden Umwelt ist vielfach belegt. Eltern nehmen darüber hinaus über ihre Unterstützung bei den Hausaufgaben eine direkte Instruktionsfunktion wahr und beeinflussen das Lernverhalten durch ihre Erwartungen und ihr Sanktionsverhalten.

3.4 Unterrichtsmerkmale

EINSIEDLER (1997, S. 237) geht davon aus, dass es im Laufe eines Schuljahres zu Aufschaukelungsprozessen zwischen Kontextmerkmalen der Klasse und dem Unterricht, den der Lehrer durchführt, kommt. Einen Beleg dafür, dass nicht nur die Schüler einer Klasse durch den Unterricht beeinflusst werden, sondern dass auch der Unterricht bzw. der Lehrer durch die Schüler beeinflusst wird, liefert die SCHOLASTIK-Studie. Die Heterogenität in den kognitiven Lernvoraussetzungen wirkt sich nach WEINERT/HELMKE (1997, S. 471) auf die Klassenführung und das didaktische Handeln des Lehrers aus. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Erfahrung vieler Lehrer, die berichten, dass sie in der einen Klasse ganz anders unterrichten würden bzw. könnten als in einer anderen.

Es ist anzunehmen, dass der Unterricht in Klassen mit großer Heterogenität anders gestaltet wird als in relativ homogenen Klassen. Bedeutsam erscheint die Häufigkeit von Differenzierungsmaßnahmen, da diese im Allgemeinen als Königsweg zum Umgang mit Heterogenität angesehen werden. Die Notwendigkeit von offenen Lernphasen wird in diesem Zusammenhang häufig betont. Aus diesem Grund erscheinen für den Umgang mit Heterogenität die gewährten Freiheitsspielräume wichtig.

3.4.1 Differenzierung

Wenn gefragt wird, welche Bedeutung unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Unterricht haben bzw. wie mit der Heterogenität der Schüler umgegangen werden soll, dann wird stets die Forderung nach (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung erhoben. Nach EINSIEDLER (1988, S. 20) ist der Begriff „Innere Differenzierung“ in der Grundschulpädagogik relativ klar umrissen: „Man bezeichnet damit die Unterrichtsorganisation, bei der innerhalb einer Klasse Arbeitsgruppen, Arbeitspartner oder einzelne Kinder verschiedene Aufgaben bearbeiten und der Lehrer einigen Kindern besondere Hilfestellung zum Erreichen der Lernziele leistet“. Innere Differenzierung unterscheidet sich vom offenen Unterricht nach EINSIEDLER (1988, S. 20) dadurch, dass sie stärker an der Abfolge von Lehrgangsziele orientiert ist und dementsprechend die genaue Feststellung des indi-

viduellen Lernstandes und die Zuordnung passender Lernaufgaben bzw. methodischer Hilfen eine große Rolle spielen. Innere Differenzierung kann nach EINSIEDLER (vgl. 1988, S. 21) zwar auch freie Aufgabenwahl beinhalten, sie ist jedoch viel stärker lehrgangsnah und aufgabenspezifisch angelegt, im Gegensatz zu offenen Aufgabenstellungen und Arbeitsmethoden im offenen Unterricht.

Der internationale Forschungsstand zur Binnendifferenzierung wurde von ROBBACH/WELLENREUTHER (vgl. 2002) zusammengefasst. Auf die vielfältigen Facetten von Differenzierungsmaßnahmen wird in den empirischen Untersuchungen jedoch viel zu wenig eingegangen. Als wichtiges Ergebnis stellen ROBBACH/WELLENREUTHER (vgl. 2002) in ihrem Forschungsüberblick heraus, dass Schüler mit schwächerem Leistungsstand deutlich von der Bildung heterogener Subgruppen profitieren, dass Schüler mit einem mittleren Leistungsniveau bei homogener Binnendifferenzierung bessere Leistungen zeigen und dass es bei leistungsstarken Schülern egal ist, ob homogene oder heterogene Subgruppen gebildet werden.

Mit der Bedeutung von Gruppierungsstrategien für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung befasst sich auch die „ability-formation“-Theorie (vgl. ROSENHOLTZ/ SIMPSON 1984; FEND 1997). Sie hebt heraus, dass durch feste Leistungsgruppen die individuelle Leistung eines Schülers besonders sichtbar gemacht wird, dass das Bewusstsein der eigenen Leistungsfähigkeit verstärkt wird und dass soziale Vergleiche erleichtert werden. Die Gruppierungsstrategie eines Lehrers wird als ein moderierender Einflussfaktor auf den Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept angesehen (vgl. FEND 1997, S. 366).

Auch wenn die Forderung nach Differenzierung die Standardantwort auf die Frage bezüglich des Umgangs mit der Heterogenität der Schüler ist, ist wenig bekannt über die Realisierung von Differenzierungsphasen im Unterricht und über Freiheitsspielräume in offenen Lernphasen, über konkrete Differenzierungsformen (z.B. feste oder neu zusammengesetzte Gruppen) bzw. über damit zusammenhängende andere Unterrichtsfaktoren (z.B. Klassenführung). ROBBACH/WELLENREUTHER (vgl. 2002) bezeichnen es als erschwerendes Defizit, dass die Untersuchungen zur Differenzierung keine Aussagen zu den konkreten Bedingungen im Unterricht machen können.

3.4.2 Freiheitsspielräume

Bei der Frage, wie Lehrer im Unterricht mit Heterogenität umgehen sollen, wird nicht nur auf Differenzierung, sondern auch auf offenen Unterricht bzw. offene Lernformen verwiesen. Offener Unterricht ist nach EINSIEDLER (vgl. 1988) und WAGNER (vgl. 1978) u.a. durch Offenheit in der Organisationsform gekennzeichnet. Sie besteht in der mehr oder weniger eingeschränkten freien Wahl des Partners (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), der freien Wahl der Arbeitszeit und der freien Wahl der Aufgaben.

Die Bedeutung der Autonomieorientierung für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung, die sich in konkreten Freiheitsspielräumen ausdrückt, wurde von COVINGTON (vgl. 1998; COVINGTON/TEEL 1996) in seiner Theorie des Selbstwertgefühls entfaltet. Er geht davon aus, dass gerade misserfolgsorientierte Schüler Autonomie und Unabhängigkeit am meisten brauchen. Die Freiheitsspielräume des Kindes werden durch den Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse, in der eine stärkere Zielorientierung und damit verbunden meist stärkere Lehrerlenkung vorherrschen, eingeengt. Die Häufigkeit von offenen Lernphasen bzw. das Ausmaß der gewährten Freiheitsspielräume sind jedoch von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Die Schüler von stärker autonomieorientierten Lehrern sind in

höherem Maße intrinsisch motiviert und haben ein besseres Selbstwertgefühl als Schüler von kontrollorientierten Lehrern. Dies haben bereits 1985 DECI/Ryan betont. Sie fanden heraus, dass Kontrolle (auch Belohnungen) negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation haben kann. In der SCHOLASTIK-Studie von WEINERT/HELMKE (vgl. 1997) zeigte sich, dass in Klassen mit wenig Freiheitsspielraum ein höherer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung festgestellt werden konnte. Dieses Ergebnis bezieht sich jedoch nur auf Extremgruppen von jeweils fünf Klassen, in denen sich extrem unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Leistung ergaben. Erklärt wird dieses Ergebnis damit, dass durch Freiheitsspielräume Unterrichtsabläufe vielschichtig werden und dadurch ‚Leistungs-nischen‘ entstehen können. Auch in der ‚ability-formation‘-Theorie ist das Ausmaß der Autonomiegewährung des Lehrers eine wichtige Variable. Geringe Freiheitsspielräume werden dort als ein Kennzeichen ‚unidimensionaler‘ Klassen gesehen, in denen die Gleichbehandlung aller Schüler vorherrscht (vgl. MARSHALL/WEINSTEIN 1984; ROSENHOLTZ/SIMPSON 1984).

4 Empirische Untersuchung

4.1 Fragestellung

Die Tatsache, dass Lehrkräfte in der Grundschule mit einer großen Variationsbreite von Lernvoraussetzungen konfrontiert sind, steht außer Frage. Über das Ausmaß der Heterogenität bereits zu Schulbeginn ist jedoch noch weniger bekannt (vgl. Abschnitt 2 und 3). Heterogenität im Anfangsunterricht wird in der KILIA-Studie auf der Individual- und auf der Klassenebene betrachtet. Die Lernvoraussetzungen der Kinder auf Individualebene werden über die Gesamtstichprobe, aber auch zu den einzelnen Klassen dargestellt. Darüber hinaus werden auf der Klassenebene auch Unterschiede zwischen Klassen analysiert. Im Einzelnen geht es darum aufzuzeigen,

- wie unterschiedlich die Lernvoraussetzungen von Schulanfängern hinsichtlich verschiedener kognitiver Merkmale (z.B. phonologische Bewusstheit) und hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Selbstkonzept) in der Gesamtstichprobe sind,
- wie unterschiedlich diese Lernvoraussetzungen innerhalb einer Klasse sind,
- wie unterschiedlich diese Lernvoraussetzungen zwischen Klassen sind,
- welche unterschiedlichen Bedingungen Lehrer am Schulanfang in ersten Klassen vorfinden, sowohl hinsichtlich der Zusammensetzung der Klassen (z.B. Größe, Leistungsniveau und -streuung) als auch hinsichtlich ihrer spezifischen Belastungen (z.B. Anteil ausländischer Schüler etc.) und Unterstützungssysteme (z.B. Elternunterstützung),
- wie unterschiedlich Lehrer ihren Anfangsunterricht gestalten.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe der KILIA-Studie umfasst 32 Klassen. In den ersten zehn so genannten ‚Vollklassen‘ wurden zu allen Messzeitpunkten alle Kinder befragt bzw. getestet. Um für höherwertige Auswertungsverfahren (Mehrebenenanalysen) eine größere Stichprobe auf

Klassenebene zu erhalten, wurden aus weiteren 22 Klassen acht Kinder nach Zufall ausgewählt. Somit konnte das Projekt mit insgesamt 409 Kindern und 32 Lehrkräften starten.

4.3 Erhebung der kognitiven Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb

Zur Erhebung der schriftsprachlichen Lernvoraussetzungen wurde in den ersten beiden Schulwochen das bewährte Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit „Der Rundgang durch Hörhausen“ (vgl. MARTSCHINKE/KIRSCHHOCK/FRANK 2001) eingesetzt, das im Rahmen des DFG-Projekts zur phonologischen Bewusstheit (vgl. EINSIEDLER/HELBIG/TREINIES 1998) evaluiert wurde und für die erste Klasse konzipiert ist.

4.4 Erhebung der persönlichkeitspezifischen Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb

Zur Erhebung der Selbsteinschätzungen der Schulanfänger wurde ein für Schulanfänger geeigneter Fragebogen selbst konstruiert. Nachdem sich das Selbstkonzept bereichsspezifisch entwickelt, wurde das Leistungsselbstkonzept mit je fünf Items getrennt für die Bereiche Lesen, Schreiben und Rechnen erhoben. Aufgrund der großen Bedeutung der signifikanten Anderen in der Schulanfangssituation wurde zusätzlich das Selbstkonzept sozialer Integration mit sechs Items erfragt. Außerdem wurde, um die affektive Komponente der Identität zu berücksichtigen, das Selbstwertgefühl mit sechs Items aufgenommen. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die einzelnen Skalen und verdeutlicht sie an einem Beispiel.

Tabelle 1: Überblick über die Selbstkonzept-Skalen

Skala	Beispielitem
Selbstkonzept im Lesen	Fallen dir die Hausaufgaben im Lesen eher leicht oder eher schwer?
Selbstkonzept im Schreiben	Musst du dich beim Schreiben viel oder wenig anstrengen, um gut zu sein?
Selbstkonzept im Rechnen	Gehörst du im Rechnen zu den besseren oder zu den schlechteren Schülern?

Als Antwortformat wurde in allen Fällen eine vierstufige Skala gewählt, die eine differenzierte Beantwortung der Fragen ohne die wenig aussagekräftige Tendenz zur Mitte gewährleistet. Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Schulanfänger wurde die Itemstruktur der Erhebungsinstrumente von HARTER (vgl. 1983) aufgegriffen. Dadurch wird gerade jüngeren Kindern die Zuordnung zu einer vierstufigen Skala erleichtert, indem in einem ersten Schritt nur nach einer Zuordnung zwischen zwei Polen gefragt wird: „Fallen dir die Hausaufgaben im Lesen eher leicht oder eher schwer?“ Dann wird in einem zweiten Schritt nach der Ausprägung dieser Zuordnung gefragt. Ein Schüler, der angibt, dass ihm die Lesehausaufgaben eher leicht fallen, muss dementsprechend anschließend die Frage beantworten: „Fallen dir die Lesehausaufgaben denn ganz leicht oder nicht ganz so leicht?“ Die Skalen wurden mit Reliabilitäts- und Faktorenanalysen überprüft und brachten zufrieden stellende Ergebnisse (vgl. MARTSCHINKE u.a. 2003).

Zeitgleich zum Selbstkonzept wurden die Kinder zu ihrem Selbstwertgefühl befragt, da das Antwortformat analog zur Selbstkonzepterhebung eingesetzt werden konnte. Der It-

empool orientiert sich im Inhalt an der Operationalisierung im Selbstwertfragebogen von SCHAUDER (vgl. 1996), der Altersnormen ab 8 Jahren vorweist. Aufgrund von Voruntersuchungen wurden für Schulanfänger jedoch nur wenige Items als geeignet angesehen, einige mussten für die spezielle Altersgruppe umformuliert werden. Obwohl die Prüfung des Instruments nicht ganz so erfreuliche Ergebnisse brachte (zu Schulbeginn α von .55), wird die Skala zur deskriptiven Auswertung beibehalten. Ein Beispielitem lautet: „Bist du in der Schule zufrieden oder nicht zufrieden mit dem, was du kannst?“

4.5 Erhebung der Klassenkontextmerkmale

Als Informationsquelle für die Klassenmerkmale dienen in der Lehrerstudie zum einen mehrere Leitfadeninterviews, in denen u.a. die Kontextmerkmale der Klasse erfasst wurden, und zum anderen ein Unterrichtstagebuch zur Erfassung der Unterrichtsvariablen.

Beim Unterrichtstagebuch handelt es sich um einen hochstrukturierten Fragebogen, in dem die Lehrkraft täglich Auskunft über ihren konkreten Unterricht gibt. Die Verwendung von Tagebüchern in der wissenschaftlichen Forschung hat in den letzten 20 Jahren stetig zugenommen (vgl. SEEMANN 1997, S. 14). Zurückzuführen ist diese Veränderung vor allem auf das mittlerweile weitgehend akzeptierte „epistemologische Subjektmodell“ (vgl. GROEBEN/SCHEELE 1988), nach dem das Erkenntnisobjekt die Fähigkeit zu selbstreflexiver Erkenntnisbildung besitzt.

Die Erfassung des Unterrichts aus der Lehrerperspektive mit Hilfe des Unterrichtstagebuchs ist eine Möglichkeit; in den meisten Studien wird Unterricht aus der Beobachterperspektive erhoben. Mit Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven beschäftigen sich die Untersuchungen von CLAUSEN (vgl. 1999; 2000). Er vergleicht Aspekte der Validität der Unterrichtswahrnehmungen von Schülern, Lehrern und Beobachtern und stellt nur geringe Übereinstimmungen zwischen den Datenquellen fest. Er kommt zu dem Ergebnis, dass keine der Sichtweisen generell näher an einer ‚Unterrichtswirklichkeit‘ ist als die andere Perspektive.

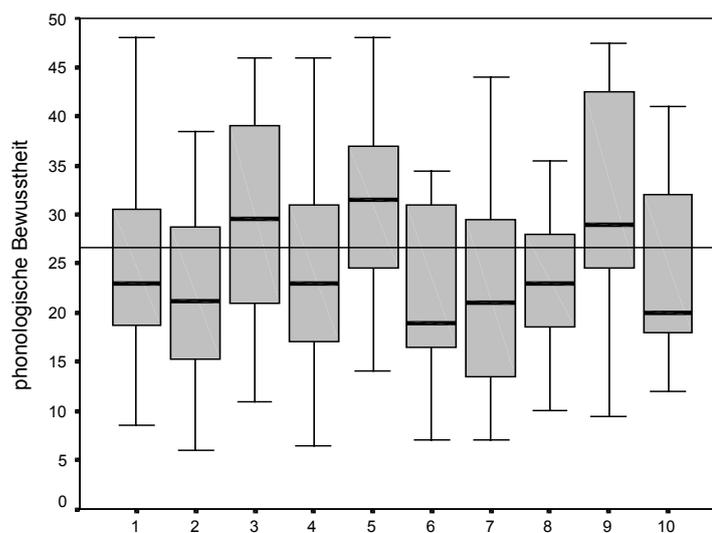
5 Ergebnisse zur Heterogenität hinsichtlich leistungsspezifischer Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb

Die Ergebnisdarstellung in *Abbildung 1* beschränkt sich auf Unterschiede in (Intraklassenunterschiede) und zwischen den Klassen (Interklassenunterschiede). Bei den Klassenvergleichen werden lediglich die Vollklassen eins bis zehn herangezogen. Zur Veranschaulichung der Heterogenität im Bereich phonologischer Bewusstheit, der zentralen Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb, werden die Boxplots der zehn Vollerhebungsklassen gegenübergestellt. Bei den Boxplots befinden sich die mittleren 50% der Fälle einer Klasse innerhalb der Box, die oberen und unteren 25% der Fälle werden durch die beiden ‚Winker‘ nach oben und unten dargestellt. Der schwarze Balken in der Box repräsentiert den Median, der die Klasse in zwei Hälften teilt. Extremwerte werden durch „o“ gekennzeichnet.

Dass die erreichten Werte der Schulanfänger in phonologischer Bewusstheit innerhalb der einzelnen Klassen stark variieren, ist gut erkennbar an den lang gezogenen Boxen und

der Länge der oberen und unteren ‚Winker‘. Die Spannweiten variieren bei einer zu erreichenden Höchstpunktzahl von 48 zwischen 25,5 (Klasse 8) und 39,5 (Klasse 1 und Klasse 4).

Abbildung 1: Phonologische Bewusstheit (Inter- und Intra-Klassenstreuung)



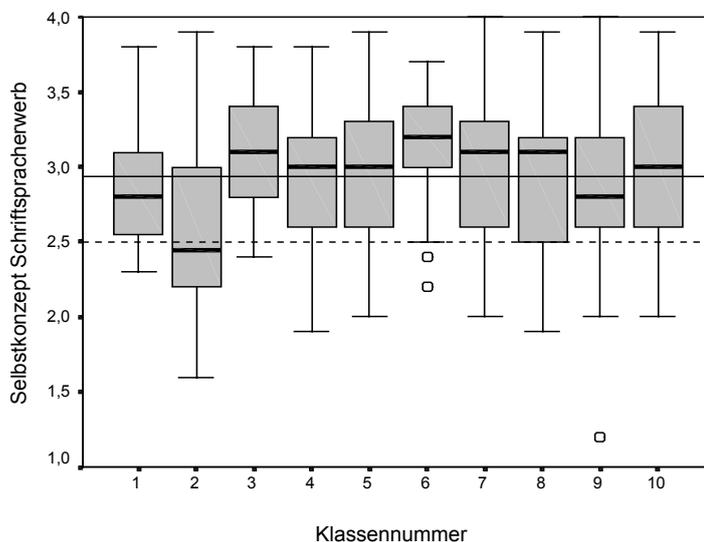
Zur Interpretation der Mittelwerte ist als Orientierungslinie der Durchschnittswert der Gesamtstichprobe angetragen. Man erkennt deutliche Niveauunterschiede zwischen den Klassen mit Mittelwerten zwischen 21,5 in den Klassen 2 und 6 bis 31,1 in Klasse 9. Eine solche Differenz von fast zehn Rohpunkten zwischen der Klasse mit den besten und schlechtesten Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb markiert bedeutsame Niveauunterschiede zwischen den Klassen. Gleichzeitig sind auch erhebliche Unterschiede in den Streuungen festzumachen, die niedrigste Streuung findet sich mit 7,0 in Klasse 8, die höchste Streuung mit 11,7 in der Klasse 9.

Als belastend wird ein sehr niedriges Niveau und eine sehr große Streuung in der phonologischen Bewusstheit angesehen, als eher entlastend hingegen ein hohes Niveau und eine niedrige Streuung.

6 Ergebnisse zur Heterogenität hinsichtlich persönlichkeitspezifischer Lernvoraussetzungen

Die Einzelergebnisse zur Heterogenität hinsichtlich persönlichkeitspezifischer Lernvoraussetzungen werden beispielhaft am Selbstkonzept im Schriftspracherwerb und am Selbstwertgefühl, ebenfalls für die zehn Vollerhebungsklassen, dargestellt. Aufgezeigt wird auch, wie diese zu Be- und Entlastungspunkten von Klassen zusammengefasst werden. Die Unterschiede innerhalb und zwischen den Klassen im Selbstkonzept im Schriftspracherwerb veranschaulichen die Boxplots der zehn Vollklassen (vgl. *Abbildung 2*).

Abbildung 2: Selbstkonzept im Schriftspracherwerb (Inter- und Intra-Klassenstreuung)



Beim Selbstkonzept im Schriftspracherwerb variieren die Mittelwerte von 3,1 (Klasse 6) bis 2,6 (Klasse 2). Die Klasse 2 weicht sehr stark von den Werten der anderen Klassen ab. Besonders auffallend ist, dass in dieser Klasse bereits der Median knapp unter dem kritischen Wert von 2,5 liegt. Unter diesem Wert liegen alle Risikokinder, die durchgängig ein niedriges Selbstkonzept besitzen. In allen Klassen finden sich zwei bis sieben Kinder mit niedrigem Selbstkonzept. Als Ausnahme bestätigt sich Klasse 2, in der 16 von 24 Kindern ein niedriges Selbstkonzept schon in den ersten Schulwochen aufweisen. Als belastend werden Klassen bezeichnet, in denen sechs und mehr Kinder als Risikokind bezeichnet werden können, als entlastend werden Klassen bezeichnet, in denen es weniger als vier Kinder sind.

7 Ergebnisse zur Heterogenität hinsichtlich der Kontextmerkmale

Klassen unterscheiden sich am Schulanfang nicht nur bezüglich der Leistungs- und Persönlichkeitsvoraussetzungen der Kinder, sondern auch im Hinblick auf Merkmale der Klasse, diese wurden im Interview erhoben.

Die Klassengröße in den 32 KILIA-Klassen variiert von 19 Kindern (Klasse 9, 12 und 19) bis zu 31 Kindern (Klasse 22). Fünf Klassen haben am Schuljahresanfang über 27 Kinder und können deshalb als belastet bezeichnet werden, drei Klassen haben weniger als 20 Kinder und können deshalb bezüglich dieses Aspekts als entlastet angesehen werden.

Das Stichwort „Einzugsgebiet“ im Zusammenhang mit der Frage nach der Zusammensetzung und den besonderen Belastungen und Vorteilen der Klasse interpretierten die interviewten Lehrerinnen unterschiedlich. Die Antworten reichen von der Sozialschicht und

der Familienstruktur bis hin zur Wohnsituation und zur Siedlungsstruktur. Die Kategorisierungen wurden aus dem Material gewonnen. Hierbei ging es vor allem darum, die besonders positiven und die besonders negativen Aspekte des Einzugsgebiets zu identifizieren. Von den 32 Klassen können neun Klassen als belastet und elf Klassen als entlastet bezüglich des Einzugsgebiets bezeichnet werden.

Als eindeutig belastend werden ausländische Kinder erst dann empfunden, wenn sie große Sprachverständnisprobleme haben. Unter den 32 Klassen sind 12 Klassen, in denen es sehr viele Kinder mit solchen Sprachschwierigkeiten gibt und die deshalb eine Belastung darstellen, und 13 Klassen, in denen sich nach Auskunft der Lehrerinnen keine Kinder mit Sprachschwierigkeiten befinden.

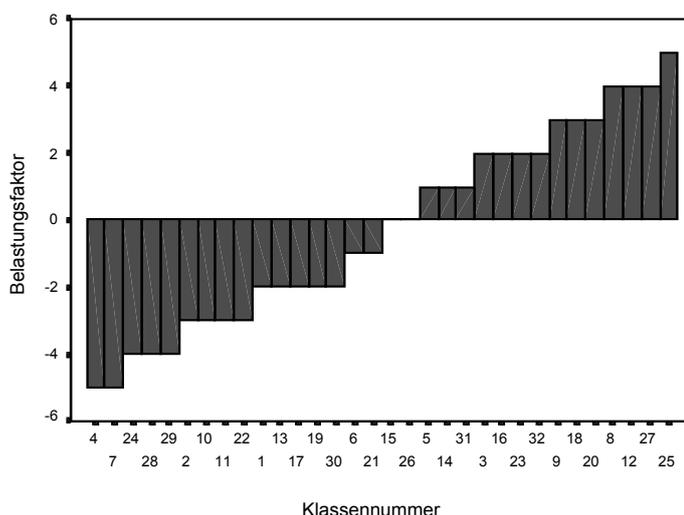
Als Belastung können auch Kinder angesehen werden, die die erste Klasse wiederholen, die bis zum 30. November zurückgestellt werden oder nach Schulanfang in eine Diagnose- und Förderklasse überwiesen werden. Diese überforderten und deshalb häufig auch auffälligen ‚Problemkinder‘ benötigen nicht nur im Unterricht sehr viel Unterstützung. Sie fordern die Lehrerin auch in besonderem Maße durch darüber hinausgehende intensive Beratungsgespräche mit den Eltern, die mit solchen Schullaufbahnentscheidungen verbunden sind. Dies wird besonders deutlich bei Klasse 4. In diese wurden drei zurückgestellte Kinder und zwei Kinder aus einer Übergangsklasse eingeschult. Im Laufe des ersten Schuljahres wurde dann ein Kind zurückgestellt und ein weiteres Kind kam in eine Diagnose- und Förderklasse.

Die Tatsache, dass Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten eine große Herausforderung und vielfach auch eine Belastung darstellen können, ist sicher unbestritten. Auch wenn der Umgang mit ‚Problemkindern‘ eine zentrale pädagogische Aufgabe darstellt, hängt die daraus resultierende subjektive Belastung mit der Anzahl dieser Kinder und mit der Intensität der Probleme zusammen. Bis auf Lehrkraft 25 hat jede mindestens ein ‚Sorgenkind‘. In besonderem Maße belastet ist Klasse 22, in der nach Angabe der Lehrerin fünf Kindern mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) sind, sowie die Klassen 9 und 19, in denen sich jeweils ein besonders extremes ‚Problemkind‘ befindet. Von den 32 Lehrerinnen können zwei Drittel der Lehrerinnen durch Lern- und Verhaltensschwierigkeiten als besonders belastet bezeichnet werden.

Bei der offenen Frage nach der Zusammensetzung der Klasse und deren besonderen Belastungen und Vorteilen wurde die Unterstützung durch die Eltern von den meisten Lehrerinnen bereits genannt. Bei der Hälfte der Klassen werden die Eltern als sehr unterstützend erlebt. Lediglich fünf Lehrerinnen geben an, dass die fehlende Elternunterstützung eine besondere Belastung darstelle, unabhängig davon, ob die Eltern diese nicht geben können oder wollen.

Die bisher dargestellten Beschreibungsmerkmale der Klassen sollen nun hinsichtlich ihrer Be- bzw. Entlastung für die Lehrerin zusammengefasst werden. Es werden Be- bzw. Entlastungspunkte für extreme Ausprägungen der einzelnen Aspekte vergeben. Klassen mit mittlerer Ausprägung bzw. Klassen, in denen positive und negative Aspekte gleichermaßen vorkommen, werden hierbei nicht weiter berücksichtigt. Die Bewertungen werden anschließend zu einem Summenwert zusammengefasst, mit dem die Be- bzw. Entlastung, die durch den spezifischen Klassenkontext gegeben ist, ausgedrückt werden soll. Dieser Wert reicht von -6 („maximale Belastung“) bis +6 („maximale Entlastung“). Die Einschätzungen wurden jeweils unabhängig von zwei Personen vorgenommen (vgl. *Abbildung 3*).

Abbildung 3: Anzahl der Belastungspunkte der einzelnen Klassen im Hinblick auf Kontextmerkmale



Lediglich in sechs Klassen (Klasse 8, 18, 20, 23, 27, 31) treten keine Belastungspunkte auf. Demgegenüber stehen zehn Klassen, die nur Belastungs- und keine Entlastungspunkte aufweisen (Klasse 2, 4, 7, 10, 13, 17, 22, 24, 28, 29). ‚Normale‘ Klassen, die in allen Bereichen im Mittelfeld liegen und die deshalb weder Be- noch Entlastungspunkte erhalten, treten nicht auf. Abbildung 3 zeigt, dass bei der Hälfte aller Klassen die Belastungsaspekte überwiegen. Besonders belastet sind die Klassen 4 und 7. Im Gegensatz hierzu können bei Klasse 25 die größten Entlastungsaspekte festgestellt werden.

8 Heterogenität am Schulanfang

Um eine Aussage darüber machen zu können, wie groß die Heterogenität am Schulanfang insgesamt ist, sollen nun diese Daten, die aus verschiedenen Informationsquellen stammen und mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten erhoben wurden, gebündelt werden.

Tabelle 2: Zusammenfassung der Belastungs- bzw. Entlastungspunkte am Schulanfang in den zehn Vollerhebungsklassen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Leistungsbezogene Lernvoraussetzungen	-3	-1	+2	-1	+4	-2	-4	+1	0	-1
Persönlichkeitsbezogene Lernvoraussetzungen	-2	-4	+3	-1	-1	+2	+1	0	+3	-3
Klassenkontext	-2	-3	+2	-5	+1	-1	-5	+4	+3	-3
Gesamt	-7	-8	+7	-7	+4	-1	-8	+5	+6	-7

In Tabelle 2 werden nicht nur die sich auf den Schriftspracherwerb beziehenden Be- und Entlastungspunkte angeführt, sondern auch diejenigen, die sich auf die mathematischen

Lernvoraussetzungen sowie auf weitere Persönlichkeitsmerkmale (Selbstkonzept Mathematik, Selbstkonzept soziale Integration und Selbstwertgefühl) beziehen. Es wird deutlich, dass am Schulanfang entweder Belastungs- oder Entlastungsaspekte kumulieren. Fünf Klassen haben zwischen 7 und 8 Belastungspunkten und vier Klassen zwischen 4 und 7 Entlastungspunkten. Lediglich in Klasse 6 gleichen sich die Be- und Entlastungspunkte annähernd aus. Es gibt zwei Gruppen von Klassen am Schulanfang, stark belastete und stark entlastete. So genannte ‚normale‘ oder ‚durchschnittliche‘ Klassen sind offensichtlich eher selten.

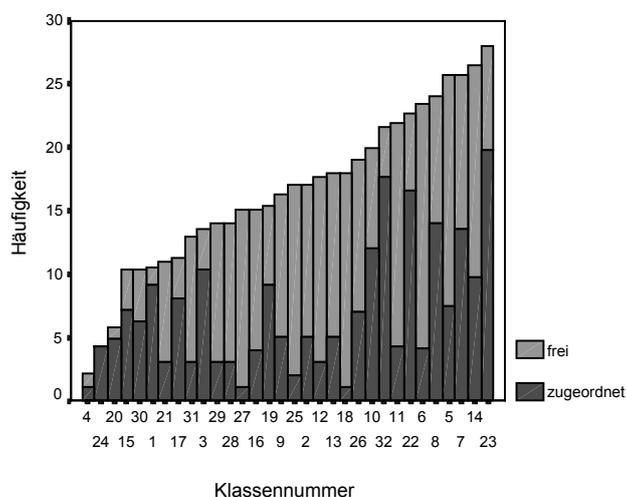
9 Unterrichtsmerkmale

Die Heterogenität zwischen Klassen, die am Schulanfang erheblich ist, kann durch den Anfangsunterricht verstärkt oder ausgeglichen werden. Da über die methodische Gestaltung des Anfangsunterrichts bisher kaum etwas bekannt ist, wird im Folgenden beschrieben, wie Lehrkräfte ihren Anfangsunterricht im Schriftspracherwerb gestalten. Die hierbei verwendeten Daten stammen aus dem Unterrichtstagebuch, mit dem die Lehrkräfte Auskunft über ihren Unterricht im Schriftspracherwerb an 30 Tagen im ersten Schuljahr geben.

9.1 Differenzierung

Der erste Schritt der Auswertung bezieht sich auf Differenzierungsmaßnahmen, der Standardantwort auf die Heterogenität der Schüler. Hierzu wird zunächst auf Itemebene ausgewertet, wie Gruppen in Differenzierungsphasen zusammengesetzt werden (fest oder flexibel) und wie die Kinder Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades erhalten (zugeordnet oder frei gewählt). *Abbildung 4* zeigt, wie häufig diese unterrichtlichen Maßnahmen an 30 Tagen im Schuljahr bei den 32 Lehrerinnen in ihrem Unterricht im Schriftspracherwerb realisiert wurden.

Abbildung 4: Gruppenzusammensetzung in Differenzierungsphasen im Schriftspracherwerb

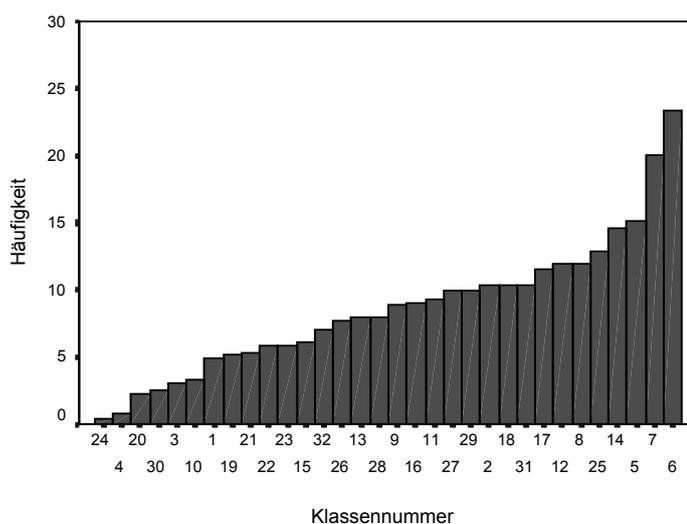


Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades werden, über alle Lehrerinnen gerechnet, häufiger frei gewählt (in 304 Stunden) als zugeordnet (in 225 Stunden). Die Eröffnung von Wahlmöglichkeiten bzw. Freiheitsspielräumen ist offensichtlich ein zentrales Gestaltungsmerkmal des Anfangsunterrichts, in dem sich Lehrerinnen unterscheiden.

9.2 Freiheitsspielräume

In welchem Ausmaß Lehrerinnen ihren Schülern Freiheitsspielräume geben, wurde im Unterrichtstagebuch nicht nur mit der Aussage „wählten die Schüler Aufgaben mit verschiedener Schwierigkeit frei aus“, sondern auch noch mit den beiden Items, „wählten die Schüler Aufgaben nach Interesse frei“ und „wählten die Schüler die Sozialform frei“ erfasst. Die drei Items werden zur Skala „Freiheitsspielräume“ zusammengefasst. *Abbildung 5* zeigt, in welcher Häufigkeit Freiheitsspielräume in den einzelnen Klassen an 30 Tagen gewährt werden.

Abbildung 5: Skala „Freiheitsspielräume – Schriftspracherwerb“



Die Unterschiede reichen von Lehrerin 24, die an 30 Tagen nur einmal den Kindern freie Wahl lässt (sie dürfen die Sozialform frei wählen), und Lehrerin 6, bei der sich die Kinder fast jeden Tag frei entscheiden dürfen.

10 Ausblick

Die Ergebnisse der KILIA-Studie belegen, dass von einer großen Heterogenität am Schulanfang ausgegangen werden kann. Sie stützen die Vermutung, dass Lehrer und Kinder am Schulanfang eine „Schicksalsgemeinschaft Klasse“ (vgl. RABENSTEIN/SCHORCH/TREINIES 1989) vorfinden.

Es konnte aufgezeigt werden, dass es bereits zu Schulanfang gravierende Unterschiede zwischen Klassen gibt, und zwar einerseits in den spezifischen kognitiven Lernvoraussetzungen, andererseits aber auch in den Persönlichkeitsmerkmalen und in Kontextvariablen.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie drängt sich deshalb die Frage auf, ob der Zufall der Zuweisung in eine bestimmte Klasse für das einzelne Kind Konsequenzen nach sich zieht. Haben zwei Kinder mit gleichen Ausgangsbedingungen jeweils in einer hoch belasteten und in einer nicht belasteten Klasse die gleichen Entwicklungschancen? Kann eine Lehrerin die unterschiedlichen Startbedingungen von Klassen durch ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit ausgleichen und wenn ja, wie ist dies möglich? Sind zusätzlich strukturelle Veränderungen nötig, um bereits am Schulanfang benachteiligte Klassen zu unterstützen? Welche Bedeutung hat die Heterogenität zwischen Klassen am Schulanfang bei Schulleistungsvergleichen?

Diese Fragen sollen nicht nur die weitere Auswertungsarbeit leiten, sondern auch im Längsschnitt weiter verfolgt werden. Gerade durch die geplante Weiterführung der KI-LIA-Studie in die dritte und vierte Klasse können die Kinder in ihrer Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit beschrieben werden. Besonderes Augenmerk wird dann darauf gerichtet werden, welche pädagogischen Maßnahmen Lehrer ergreifen und mit welchem Erfolg.

Literatur

- BAUMERT u.a. 2002 = BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./TILLMANN, K.-J./WEIß, M. (2002): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. – Berlin.
- BERG u.a.1998 = BERG, D./IMHOF, M./KOLLERA, S./SCHMIDT, U./ULBER, D. (1998): Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45. Jg., H. 4, S. 280-290.
- BUS, A. G./IJZENDOORN, M. H. (1999): Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 91, pp. 403-414.
- CLAUSEN, M. (1999): Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Aspekte der Validität der Unterrichtswahrnehmungen von Schülern, Lehrern und Beobachtern. Vortrag auf der 58. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirisch Pädagogische Forschung (AEPF) in Nürnberg.
- CLAUSEN, M. (2000): Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung zur Unterrichtsqualität. Unveröffentlichte Dissertation. – Berlin.
- COVINGTON, M. (1998): The will to learn. – Cambridge.
- COVINGTON, M./TEEL, K. M. (1996): Overcoming student failure. Changing motives and incentives for learning. – Washington.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York.
- EINSIEDLER, W. (1988): Innere Differenzierung und offener Unterricht – ein Vergleich. In: Grundschule 20, H. 11, S. 20-22.
- EINSIEDLER, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim, S. 225-240.
- EINSIEDLER, W./HELBIG, P./TREINIES, G. (1998): Die Entwicklung phonologischer Bewusstheit sowie des Lesens und Rechtschreibens im 1./2. Schuljahr unter verschiedenen unterrichtsmethodischen Bedingungen. DFG-Antrag (unveröffentlicht).
- EINSIEDLER u.a. 2002 = EINSIEDLER, W./FRANK, A./KIRSCHHOCK, E.-M./MARTSCHINKE, S./TREINIES, G. (2002): Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf die Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49. Jg., S. 194-209.

- FEND, H. (1997): Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild: Literaturüberblick. In: WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim, S. 361-371.
- FINN, J. D./ACHILLES, C. M. (1999): Tennessee's class size study: findings, implications, misconceptions. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 21, I. 2, pp. 97-109.
- FÖLLING-ALBERS, M. (1992): Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. – Weinheim.
- GROEBEN, N./SCHEELE, B. (Hrsg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. – Tübingen.
- HARTER, S. (1983): Manual for the self-perception profile for children. – Denver.
- HAUBER, K. (1995): Identitätspsychologie. – Berlin.
- HELMKE, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistung. – Göttingen.
- HELMKE, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. – Weinheim, S. 117-132.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W. (1998): Determinanten der Schulleistung. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim, S. 60-67.
- HELMKE, A./WEINERT, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim, S. 241-251.
- JANSEN u.a. 1999 = JANSEN, H./MANNHAUPT, G./MARX, H./SKOWRONEK, H.: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). – Göttingen.
- KAMMERMEYER, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. – Bad Heilbrunn.
- KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. – Weinheim.
- LEHMANN, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. – Hamburg.
- LEHMANN, R. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen, Klassenstufe 7. – Hamburg.
- MARSHALL, H. H./WEINSTEIN, R. S. (1984): Classroom factors affecting students' self evaluations: An interactional model. In: Review of Educational Research, Vol. 54, pp. 301-325.
- MARTSCHINKE, S./KIRSCHHOCK, E./FRANK, A. (2001): Der Rundgang durch Hörhausen. Das Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. – Donauwörth.
- MARTSCHINKE u.a. 2003 = MARTSCHINKE, S./KAMMERMEYER, G./FRANK, A./MAHRHOFER, C. (2003): Heterogenität im Anfangsunterricht. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 102. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- OPP, G./HELBIG, P./SPECK-HAMDAN, A. (1999): Problemkinder in der Grundschule. – Bad Heilbrunn.
- OPP, G./SPECK-HAMDAN, A. (2001): Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderungen für die Schule. In: FAUST-SIEHL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. – Frankfurt a. M., S. 175-192.
- RABENSTEIN, R./SCHORCH, G./TREINIES, G. (1989): Leistungsunterschiede im Anfangsunterricht. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. – Nürnberg.
- ROSENFELD, H./VALTIN, R. (1997): Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. In: Unterrichtswissenschaft, 25. Jg., H. 4, S. 316-330.
- ROSENHOLTZ, S. J./SIMPSON, C. (1984): Classroom organization and the stratification of students. In: Elementary School Journal, Vol. 85, pp. 21-38.
- ROBBACH, H.-G. (2001): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: EINSIEDLER, W./GÖTZ, M./HACKER, H./KAHLERT, J./KECK, R. W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn, S. 143-148.
- ROBBACH, H.-G./WELLENREUTHER, M. (2002): Heterogenität in der Grundschule – empirische Zugänge. In: HEINZEL, F./PRENGEL, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. 6. Band des Jahrbuchs Grundschulforschung. – Opladen, S. 44-57.
- SALDERN, M. VON (1998): Klassengröße. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim, S. 239-242.
- SCHAUDER, T. (1996): Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS). – Weinheim.

- SCHNEIDER u.a. 1994 = SCHNEIDER, W./VISÉ, M./REIMERS, P./BLAESSLER, B. (1994): Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewußtheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8. Jg., S. 177-188.
- SEEMANN, H. (1997): Tagebuchverfahren – Eine Einführung. In: WILZ, G./BRÄHLER, E. (Hrsg.): Tagebücher in Therapie und Forschung. – Göttingen, S. 13-33.
- WAGNER, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: EINSIEDLER, W. (Hrsg.): Konzeptionen des Grundschulunterrichts. – Bad Heilbrunn, S. 174-186.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim.

Anschrift der Verfasser: Dr. Sabine Martschinke und Dr. Gisela Kammermeyer, Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, E-mails: gisela.kammermeyer@ewf.uni-erlangen.de, sabine.martschinke@ewf.uni-erlangen.de