
Projekt Lesen Und Schreiben für alle

Wissenschaftliche Begleitung
Leitung: Dr. Peter May

Psychologisches Institut II der Universität
Arbeitsgruppe Lebenslanges Lernen
Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg
Tel. 040 / 41 23 - 54 91 oder - 54 28, Fax - 54 92

Förderpraxis im PLUS Erste Erfahrungen von Schriftsprachberater/innen in der Schule

Bericht über die Evaluation
im Schuljahr 1994/95

Berichterstellerin: Annette Juchems

INHALT

Vorbemerkung	3
I. Zur Durchführung der Evaluation	4
II. Einführung in die Praxis der Tätigkeit von Schriftsprachberater/innen in der Schule	
1. Aufgabenprofil der Schriftsprachberater/in	7
2. Organisation der Tätigkeit als Schriftsprachberaterin	16
3. Entwicklungsprozesse zu Beginn der Tätigkeit	19
III. Zur Umsetzung der PLUS-Prinzipien „Kooperation“, „Integration“ und „Prävention“	
1. Kooperation	20
2. Integration	31
3. Prävention	40
IV. Zusammenfassung und Ausblick	
1. Zusammenfassung	44
2. Vorschläge zur weiteren Entwicklung	47

Vorbemerkung

Der vorliegende Bericht beschäftigt sich mit den Erfahrungen von Schriftsprachberater/innen bei der Umsetzung des PLUS-Konzepts in der Schule.

Im Schuljahr 1994/95 arbeiteten 48 Schriftsprachberater/innen, die im Schuljahr 1993/94 den Jahreskurs des PLUS absolviert haben, an Hamburger Grundschulen. Ihre Erfahrungen als „erste Generation“ von Schriftsprachberater/innen („SSB“) sollen im folgenden beschrieben und hinsichtlich bestimmter Fragestellungen analysiert werden: Es werden die Risiken und Chancen bei der Umsetzung der PLUS-Ziele ebenso in den Blick genommen wie die organisatorischen Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit.

In *Teil I.* des Berichts werden die Maßnahmen der Evaluation dargestellt.

Teil II. dient der Einführung in die Praxis der SSB-Tätigkeit: das Aufgabenprofil der SSB wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, organisatorische Fragen und Probleme sowie Entwicklungsprozesse zu Beginn der praktischen Arbeit der SSB werden skizziert.

Die zentralen Prinzipien des PLUS „Integration“, „Prävention“ und „Kooperation“ werden im *Teil III.* des Berichts - ausgehend von den konzeptionellen Festschreibungen im PLUS - aus der Sicht der Schriftsprachberater/innen definiert, Probleme und erste Erfolge bei ihrer Umsetzung dargestellt.

In *Teil IV.* werden die dargestellten Ergebnisse zusammengefaßt und Überlegungen zur weiteren Entwicklung abgeleitet.

An den verschiedenen Schritten der Evaluation wirkten mit:

- Erarbeitung des Konzepts: Dr. Peter May und Sieghard Klingefeld
- Durchführung der Befragung und Interviews, teilnehmende Beobachtung in den Praxisbegleitgruppen: studentische Mitarbeiter/innen der WiB (Anke Grotlüschen, Maria Mall, Olde Lorenzen-Schmidt, Michaela Bundschu und Kirsten Voß)
- Auswertung der Befragung, Interviews und Gruppendiskussionen: Annette Juchems, Anke Grotlüschen
- Berichterstattung: Annette Juchems

I. Zur Durchführung der Evaluation

Ziele der Evaluation

Die Ziele der Evaluation im ersten Jahr der Praxiseinführung sind im Konzept für die Evaluation im Schuljahr 94/95 wie folgt definiert:

„Im ersten Jahr der Praxiseinführung sollen erste Erfahrungen angesichts der noch offenen Gestaltungsmöglichkeiten relativ global erfaßt und ausgewertet werden. Dazu gehören die Erfassung von Ausgangsbedingungen für die Umsetzung und die Auswertung von praktischen Erfahrungen mit Förderprojekten.

Hauptaspekte der Evaluation sind

- Beschreibung konkreter Ansätze für die kooperative, präventive und integrative Förderung
- Erfassung struktureller Bedingungen in den Schulen, die die Realisierung des Konzepts fördern bzw. behindern
- Analyse der Erfahrungen, um das Förderkonzept weiterzuentwickeln und Empfehlungen für Konzeptentscheidungen der BSJB und des FbT auszuarbeiten.“¹

Maßnahmen der Evaluation

- Die SSB berichteten anhand von der WiB formulierter Fragestellungen *schriftlich über ihre ersten Erfahrungen in der Praxis*.

Die Beantwortung der Fragen sollte ursprünglich zu drei Zeitpunkten im Schuljahr erfolgen, um die Entwicklung der Förderarbeit zu dokumentieren. Nach der ersten Befragung im November 94 wurde von den SSB kritisiert, daß die Fragestellungen zu umfassend und zu wenig spezifisch auf ihre alltägliche Arbeit bezogen seien. Es wurden 30 Fragebögen (etwa 50%) ausgewertet. Aufgrund der Kritik und zur Vermeidung weiterer Belastungen der SSB wurde von weiteren schriftlichen Befragungen der SSB im ersten Jahr Abstand genommen. Die Ergebnisse der Befragung wurden im Rahmen von *Gesprächsrunden* zwischen der WiB und den einzelnen Praxisbegleitgruppen an die SSB zurückgemeldet. Dabei wurden alle SSB gebeten, zu den dargebotenen Ergebnissen Stellung zu nehmen und sie ggfs. zu ergänzen. Die Aussagen der SSB im Rahmen der Gruppengespräche wurden transkribiert und auch der jeweiligen Fortbildnerin zur Verfügung gestellt.

¹ Konzept der WiB für die Evaluation im Schuljahr 1994/95, S.4

- Die Student/innen der WiB (M. Bundschu, A. Grotlüschen, M.Mall, O.Lorenzen-Schmidt und K.Voß) nahmen an den *Praxisbegleitgruppen* teil, um deren Arbeit zu begleiten, Einblicke in die Praxis der SSB zu erhalten und Kontakte zu den SSB zu knüpfen.
- Die Student/innen dokumentierten im Rahmen von „*Praxisprojekten*“ an Schulen die SSB-Tätigkeit: anhand leitfadengestützter Interviews mit SSB, Klassenlehrer/innen und Schulleitung sowie Unterrichtsbesuchen wurden Informationen zu Bedingungen der Praxiseinführung des PLUS erhoben.

Der ursprünglich vorgesehene Umfang (10 Dokumentationsprojekte) mußte reduziert werden, weil die WiB Schwierigkeiten hatte, SSB für Interviews und Unterrichtsbesuche zu gewinnen. Die SSB begründeten ihre Bedenken überwiegend damit, zu diesem relativ frühen Zeitpunkt ihrer Arbeit die Kooperationsbeziehung zu den Klassenlehrern nicht durch Unterrichtsbesuche und Befragungen belasten zu wollen. Es waren daher nur die folgenden Maßnahmen möglich:

- leitfadengestützte Interviews mit Klassenlehrern, Schulleitern und SSB an 4 Schulen.
 - zusätzlich 2 leitfadengestützte Interviews mit SSB und eines mit einem Schulleiter
- Die *formalen Daten der SSB-Tätigkeit an den Schulen*, z.B. Verteilung der Förderstunden auf verschiedene Klassenstufen, wurden im Mai 1995 telefonisch erhoben.
 - Es wurden im Rahmen der *Längsschnittstudie* ab Klasse 1 in über 90 Schulen mit und ohne SSB im Mai 95 *Leistungsstanderhebungen* durchgeführt (HSP1 und UNESCO-Schreibanregung „Ein Stück Fell“) und die „Lernbeobachtungen“ der Kinder (soweit durchgeführt) angefordert. Über die Ergebnisse dieser ersten Erhebung wird gesondert berichtet.

Grundlage des vorliegenden Berichts

Der vorliegende Bericht basiert somit auf

- den Ergebnissen der schriftlichen Befragung der SSB im November 94
- den Aussagen der SSB in den Gruppendiskussionen im Frühjahr 1995
- den Interviews mit SSB, Klassenlehrern und Schulleitern
- den Angaben der SSB zur Stundenverteilung im Mai 95

Die von den Student/innen der WiB aus den Praxisbegleitgruppen berichteten Themen und Inhalte ergänzen die o.g. Daten.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung vom November 94 wurden im Rahmen der Gruppengespräche einer kommunikativen Validierung unterzogen, wobei zustimmende Reaktionen der Schriftsprachberater/innen überwogen, einige Aspekte relativiert und ergänzt wurden.

Die Aussagen in den transkribierten Interviews und Gruppengesprächen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, d.h. in mehreren Arbeitsschritten hinsichtlich der Aussagen zur Umsetzung integrativer und präventiver Fördergrundsätze, Kooperation und Beratung und zu schulischen Rahmenbedingungen der Arbeit zusammengefaßt und verdichtet.

Der vorliegende Bericht hat nicht das Ziel, Aussagen über die *Gesamtheit* der Schriftsprachberater/innen zu machen, sondern dient entsprechend dem Evaluationskonzept im ersten Jahr der Praxiseinführung vornehmlich der *Gewinnung von Hypothesen*.

Zur Illustration der Aussagen werden einige wörtliche Äußerungen von Schriftsprachberater/innen zitiert (im Text in *Klammern/Absätzen* und *Anführungszeichen* gesetzt). Die umfangreichen Transkriptionen von Interviews und Gruppengesprächen werden zum Schutz der Anonymität der befragten Personen nicht dem Anhang beigelegt, können aber bei der wissenschaftlichen Begleitung des PLUS eingesehen werden.

I. Einführung in die Praxis der Tätigkeit von Schriftsprachberater/innen in der Schule

1. Aufgabenprofil der Schriftsprachberater/in

In diesem Abschnitt werden die folgenden Fragen untersucht:

- Welche Aufgaben werden den SSB durch das Konzept des PLUS *offiziell* zugeschrieben?
- Welche Aufgaben sehen ihre wichtigsten *Partner* Schulleitung und Klassenlehrer?
- Welche Aufgaben und Ziele sehen die *SSB selbst* in ihrer Tätigkeit?

Offizielle Aufgabendefinition

Nach der „Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft“ vom 5.7.94 umfaßt die Tätigkeit der SSB klassenübergreifende und Teamlehrer-Aufgaben. Diese werden in den „Regelungen für den Einsatz der Schriftsprachberaterinnen in den Schulen“¹ konkretisiert.

Demnach soll die SSB² die folgenden Aufgaben an ihrer Schule wahrnehmen:

1. klassenübergreifende Aufgaben

- Erarbeitung von Vorschlägen zur Organisation des Förderunterrichts im Lesen und Schreiben. Dabei arbeitet sie mit der Schulleitung zusammen und wirkt an der Erstellung des Stundenplans mit.
- Vorschläge und Koordination von klassenübergreifenden Vorhaben zum Thema Lesen und Schreiben.
- Planung und Gestaltung von Themenkonferenzen/ pädagogischen Jahreskonferenzen zum Thema Schriftspracherwerb. Unterstützung der Schulleitung bei der Durchführung und Organisation
- Information des Elternrats, Beteiligung an Klassenelternabenden insbesondere der Kl.1
- Beratung wenig erfahrener Kolleg/innen bei der Konzeption des Lese- und Schreiblehrgangs, Auswahl bzw. Herstellung von Arbeitsmaterial
- Beratung der Klassenlehrer/innen über Methoden der Lernbeobachtung und die Früherkennung von Lese- und Schreibversagen

¹ Rundschreiben des Amtes für Schule (S 23/51, OSR Norden) 7/94

² Im folgenden wird wegen des überwiegenden Anteils an Lehrerinnen in den beschriebenen Funktionen vornehmlich die weibliche Form verwendet. Schriftsprachberater und Klassenlehrer sind selbstverständlich mitgemeint.

2. *Mitarbeit als Teamlehrer/in in den Klassen*

- Verantwortlich dafür, daß alle Kinder der Klasse die Ziele beim Schriftspracherwerb erreichen, ist die Klassenlehrerin.
- Beratung soll als gemeinsamer Reflexionsprozeß über integrativen und kooperativen Förderunterricht verstanden werden. Dabei bringen beide Beratungspartnerinnen gleichberechtigt ihre pädagogischen Vorstellungen, Kompetenzen und Sichtweisen ein. Während die Klassenlehrerin besonders die Arbeit mit der ganzen Klasse im Blick hat, geht die Schriftsprachberaterin vorrangig von Gesichtspunkten zur Förderung der Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb aus.
- Die Schriftsprachberaterin nutzt alle der Schule für die Prävention von Versagen beim Schriftspracherwerb zur Verfügung stehenden Lehrerstunden, um als zweite Lehrkraft in der Klasse mit der Klassenlehrerin im Team zu arbeiten.
- Je berücksichtigter Klasse sollen mindestens zwei Lehrerwochenstunden durch das Team erteilt werden. Die Lehrerinnen sind zum kooperativen Unterricht in der Klasse verpflichtet.
- Zu Beginn der Klasse 1 hilft die Schriftsprachberaterin besonders bei der Lernbeobachtung und Früherkennung. In der Folgezeit konzentriert sie sich auf die Arbeit mit den Schüler/innen, die große Schwierigkeiten haben. Die Arbeit erfolgt nur im begründeten Ausnahmefall für begrenzte Zeit mit einzelnen Schüler/innen oder Kleingruppen außerhalb der Klasse.

Aufgabendefinition durch Schulleitung und Klassenlehrer

Die Aufgabendefinition durch *Schulleitung und Klassenlehrer* kann hier nur angedeutet werden, weil bisher zu wenige Interviews vorliegen, um repräsentative Aussagen machen zu können.

Die befragten *Schulleiter* sehen die Aufgaben der SSB *klassenübergreifend*:

- Praxisorientierte und kompetente Beratung von Kolleg/innen
- Qualifikation der Kolleg/innen, so daß auch dann die Kontinuität der Förderung gegeben ist, wenn die SSB einmal ausfällt
- Erprobung und Etablierung neuer Arbeitsformen in der Kooperation mit Kolleg/innen und der Schulleitung
- Beratung der Schulleitung bei Entscheidungen, die den Arbeitsbereich der SSB betreffen

und als *Teamlehrer/in in der Klasse*:

- Präventive Förderung: intensive Arbeit in der ersten Klassenstufe
- Integrative Förderung: flexiblere Verteilung der Ressourcen, so daß mehr Kinder kurzfristig, z.B. bei akutem Bedarf von der Förderung profitieren können.
Vermeidung der Ausgrenzung der besonders förderbedürftigen Kinder durch Förderung in der Klasse.

Die befragten *Klassenlehrerinnen* definieren die SSB vornehmlich über ihre Aufgaben als *Teamlehrer/in in der Klasse*, die Beratung und Austausch über Lernentwicklung und Förderung bestimmter Kinder beinhalten:

- kompetente Unterstützung bei Früherkennung und (Früh-)Förderung: Austausch über die Lernentwicklung einzelner Kinder und adäquate Fördermaßnahmen, Fördermaterial

Hinsichtlich der *Rollenverteilung* im Team setzen die *Klassenlehrerinnen* unterschiedliche Akzente. Sie sehen die SSB entweder eher als

- Partnerin bei der Unterrichtsgestaltung für die ganze Klasse
oder als
- Partnerin, die sich besonders den Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zuwendet.

Diese Akzentsetzung korrespondiert mit der in der Zusammenarbeit *etablierten Rollenverteilung im Unterricht*, die bei Unterrichtsbesuchen in den Klassen der befragten Lehrerinnen durch studentische Mitarbeiter/innen der WiB beobachtet werden konnte. Im Vergleich der Interviews mit *Klassenlehrerinnen* und SSB zeigt sich, daß die beiden Partnerinnen in der Definition der jeweils eigenen und der anderen Rolle weitgehend übereinstimmen: So sehen z.B. in der einen Klasse beide Partner die SSB als für die Kinder mit Lernschwierigkeiten zuständig, in der anderen Klasse hingegen definieren sich beide Partner als für die gesamte Klasse zuständig, wobei die Bedürfnisse der Kinder mit Lernschwierigkeiten von beiden vorrangig berücksichtigt werden. In der gemeinsamen Praxis entwickelt sich ein gemeinsames Verständnis der Aufgabenverteilung im Team, wobei die Analyse der Äußerungen von SSB über ihre Rollendefinition zeigt, daß diese in verschiedenen Klassen sehr unterschiedlich ausfallen kann, abhängig von der Einstellung der *Klassenlehrerin* und der Situation in der Klasse. Jedoch kann sich nur dann ein solches gemeinsames Verständnis entwickeln, wenn eine Praxis innerhalb der Klasse geteilt wird. Hat die SSB eine eher der früheren LRS-Lehrtätigkeit entsprechende Funktion außerhalb der Klasse, so kann sich auch kaum ein gemeinsames Verständnis im Rahmen eines „gemeinsamen Reflexionsprozesses“ entwickeln.

Aufgaben und Ziele ihrer Tätigkeit aus der Sicht der SSB

Die SSB legen in ihren Berichten einen klaren *Schwerpunkt auf ihre Arbeit als Teamlehrerinnen* in den Klassen. Auch die *klassenübergreifenden Funktionen* wie die Gestaltung von Konferenzen, schulinterne Fortbildung und Beratung werden aber für wichtig und nützlich gehalten. So haben viele SSB¹ bereits im Dezember angegeben, eine Konferenz über ihre Tätigkeit durchgeführt zu haben oder in naher Zukunft zu planen.

- Schulinterne Beratung und Fortbildung

Hinsichtlich der *Beratung von Kolleg/innen* herrscht unter den SSB noch im Frühjahr 1995 verbreitet Unsicherheit über die *Organisation* und das „Gewicht“ der Beratung im Gesamtkontext ihrer Aufgaben. Einige SSB haben sich z.B. eine regelmäßige Beratungsstunde in der Woche eingerichtet. Andere gehen davon aus, daß die verfügbaren Stunden abhängig vom Bedarf der Kolleg/innen für Beratung verwendet und auf Kosten der Förderarbeit in der Klasse zum Ende des Schuljahres „abgebummelt“ werden sollen.²

Ein gravierendes *organisatorisches Problem* der Beratung sehen einige SSB darin, daß zwar sie selbst für Beratungsstunden entlastet werden, nicht aber die Kolleg/innen: so steht für die Gespräche sehr wenig Zeit zur Verfügung, und sie finden oft „zwischen Tür und Angel“ statt.

Die Beratung von Kolleg/innen wirft aber nicht nur organisatorische Probleme auf. Einerseits erleben sich SSB durch die *Erwartungen* der Kolleg/innen an ihre Beratungskompetenz mitunter überfordert. Interesse der Kolleg/innen an ihrer Arbeit empfinden sie allgemein als erfreulich und wünschenswert. Sie befürchten aber, den Erwartungen (Vermittlung von „Patentrezepten“, schnelle Lösungen für schwierige Fälle) häufig nicht gerecht werden zu können.

Andererseits empfinden SSB ihren Beraterstatus unter bestimmten Bedingungen als ungemessen „abgehoben“ gegenüber den Kolleg/innen: Unbehagen in der Rolle als „Oberlehrerin“ resultiert u.U. aus der Selbsteinschätzung, nicht ausreichend qualifiziert zu sein, um anderen wirklich hilfreiche Beratung anbieten zu können. Besonders junge und wenig erfahrene SSB empfinden ihren Beratungsauftrag gegenüber älteren Kolleg/innen mit langjähriger Unterrichtspraxis mitunter als paradox.

¹ Ohne daß dieser Aspekt explizit abgefragt wurde (Fragebogen enthielt nur offene Fragestellungen), machten 14 von 30 SSB diese Angabe.

² So bezogen sich in den Gruppendiskussionen einige SSB auf Aussagen in der Senatsdrucksache, wonach 20 Prozent des Förderkontingents der Schule für Beratung und Fortbildung der Kollegen genutzt werden sollen; in den „Regelungen für den Einsatz von Schriftsprachberaterinnen in den Schulen“ wird hingegen festgelegt, daß die SSB für Beratungszwecke ihre Unterrichtsverpflichtung in Absprache mit der Schulleitung im erforderlichen Umfang kürzen können. Siehe Senatsmitteilung S.5, Rundschreiben von OSR Norden 7/94, S.3

Mit dem Begriff der „Zwangsberatung“ wurde bereits im Rahmen der Konzeptdiskussion die Befürchtung formuliert, daß Kolleg/innen der SSB eine Beratung ablehnen könnten, zu der die SSB jedoch per Dienstauftrag verpflichtet sei.¹ Die Berichte der SSB lassen allerdings den Schluß zu, daß die schulinterne Beratung nicht als „Zwangsmaßnahme“ interpretiert wird, sondern freiwillig, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch genommen wird. Probleme aufgrund der Konfrontation verschiedener Unterrichtskonzepte werden von SSB in ihren Aussagen zur *Beratung von Kolleg/innen* nicht thematisiert. Sie können, wie die Berichte der SSB zeigen, aber zu gravierenden Kooperationsschwierigkeiten führen, wenn die SSB als *Teamlehrerin* im Unterricht der betreffenden Kollegin auftritt. (Diese Problematik wird im Abschnitt zur Kooperation dargestellt.) Anregungen zur Diagnostik und Förderung stoßen allgemein auch bei gegenüber dem PLUS eher skeptisch eingestellten Kolleg/innen auf Interesse. Durch die kollegiale Beratung können neue Ideen und Methoden auch in Klassen „transportiert“ werden, in denen die SSB nicht selbst tätig ist.

Der Umfang, in dem dieser Transfer stattfindet, hängt sowohl von der Aufgeschlossenheit und dem Interesse der Kolleg/innen gegenüber dem Lesen und Schreiben und damit verbundenen Lernschwierigkeiten ab, als auch vom Status der SSB im Kollegium und dem Vertrauen in ihre Kompetenz. Der Gedanke des Konzepts, daß besonders engagierte, qualifizierte und durchsetzungsfähige Kolleg/innen für die SSB-Tätigkeit ausgewählt werden sollten, erweist sich somit als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Beratungstätigkeit.²

Ein *Beispiel besonders gelungener Beratung* wird im folgenden exemplarisch dargestellt:

Aus der Sprechstunde einer SSB entwickelte sich schrittweise eine regelmäßige schulinterne Fortbildungsmaßnahme. In der Sprechstunde der SSB wurden zunächst diagnostische Verfahren und einzelne Fälle besprochen. Nach einigen Monaten entschieden sich die Klassenlehrerinnen der ersten Klassen, anstelle der schulinternen Fortbildung im Schulkreis regelmäßig alle 14 Tage die Sprechstunde der SSB wahrzunehmen, wofür dann eine Entlastungsstunde verfügbar war. Nach Ansicht dieser SSB ist das bloße „Verteilen von Arbeitsblättern“ an die Kollegen wenig hilfreich, die kontinuierliche Arbeit an bestimmten Fällen hingegen sehr effektiv. Dazu gehört neben der Erprobung bestimmter Materialien durch die Kollegen auch die Rückmeldung an die SSB, zu welchen Ergebnissen die Förderung geführt hat.

Besonders gelungen erscheint hier der Prozeß der Etablierung einer kontinuierlichen Beratungsform, die von allen Beteiligten aktiv unterstützt wurde. Die Beratung durch die SSB war für die Praxis der Kolleg/innen besonders hilfreich, weil sie sich nicht im Angebot von Material erschöpfte, sondern eine Rückmeldung über die Erfahrungen der Kolleg/innen mit den

¹ May, P. (1994): Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung. Jahresbericht der WiB über das Schuljahr 1993/94 unter Mitarbeit von Hartmut Ruddat und Stefanie Maas. S.52 (PLUS WiB Bericht Nr. 94/03)

² PLUS WiB Bericht Nr. 94/03, S. 53

empfohlenen diagnostischen oder Fördermaßnahmen einschloß. Die SSB orientierte sich an den Bedürfnissen ihrer Kolleg/innen, indem sie eine systematische Rückmeldung zu ihrer Beratungsarbeit anhand eines Fragebogens einholte. Daraus ergab sich für sie die Erkenntnis, daß ihre Kolleg/innen besonderen Beratungsbedarf im Hinblick auf diagnostische und Beobachtungsverfahren haben, und besonders die Kontinuität der fallbezogenen Beratung in allen Phasen der Förderung wichtig ist. Der Bericht der SSB wird nicht zuletzt auch deshalb hier dargestellt, weil er zeigt, daß Erfolge der Beratungsarbeit auch dann möglich sind, wenn die SSB wie im skizzierten Fall zu Beginn selbst noch kein definiertes Konzept ihrer Beratung hat, sondern lediglich eine klare „Utopie“ hinsichtlich ihrer Zielvorstellung. Umgekehrt ist diese Offenheit als Ausgangssituation sogar Voraussetzung für die Entwicklung eines den spezifischen Bedingungen der Situation entsprechenden Konzepts.

Arbeit als Teamlehrerin in der Klasse

Die Situation als *Förderlehrerin* in der Klasse und damit meist gleichzeitig *Beraterin* der Klassenlehrerin erzeugt eine erheblich komplexere Problematik, weil die SSB aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnimmt und unmittelbar miterlebt, wie die Klassenlehrerin in ihrer Klasse arbeitet und wie sie mit den Kindern umgeht, die Lernschwierigkeiten haben. An dieser Stelle kommt es gegebenenfalls zur Konfrontation unterschiedlicher Stile und Ansichten; zugleich kristallisieren sich hier Probleme der Kommunikation und persönlichen Beziehung.

Eine SSB berichtet über eine solche Situation:

„Die Beratung will er (Klassenlehrer) schon, aber er nimmt nicht das, was ich ihm geben kann, er nimmt nicht meine Erfahrung, nicht meine Ausbildung. Ich sage was, und dann geht er sofort dagegen. Im Grunde genommen ist sein Konzept offener Unterricht, die Kinder müssen sich selbst verwalten. Aber die Kinder sind zu klein, die sind überfordert, die sind desorientiert und das sieht er nicht, und das macht sich eben beim Schreiben, aber ich denke auch woanders bemerkbar. Was ich ihm an Angeboten machen kann, an Material, das nimmt er nicht, das lehnt er ab - meine schönen roten Hefte, daß die Kinder malen, und selbst dazu schreiben, und das dann einkleben. Also, er nimmt meine Beratung nicht an.“

Die SSB erlebt eine Zurückweisung ihrer Angebote, die inhaltlich aus der Konfrontation sehr unterschiedlicher Grundauffassungen über Unterrichtskonzepte entsteht. Der Klassenlehrer vertritt ein bestimmtes Konzept, das er nicht zu verändern bereit ist. Zugleich wird ein Konflikt auf der Beziehungsebene ausgetragen: der Klassenlehrer verweigert sich zwar nicht offen der Beratung durch die SSB, wehrt sich aber dagegen, indem er ihre Angebote grundsätzlich ablehnt. Die SSB sieht das Verhalten als stereotyp verfestigt: „Ich sage was, und dann geht er sofort dagegen.“ Die Auseinandersetzung scheint nicht allein inhaltlich begründet, die SSB spürt eine grundsätzliche Opposition, die aber nicht offen artikuliert wird. Die SSB erlebt diese

Situation als äußerst belastend, weil sie eine Überforderung der Kinder durch den Unterricht des Kollegen wahrnimmt, aus ihrer Position ihnen kaum helfen kann, gleichzeitig jedoch ihre zentrale Aufgabe in der Unterstützung der Kinder sieht.

Das Beispiel zeigt, daß sich in der Konfrontation unterschiedlicher Unterrichtsstile auch ein Konflikt manifestiert, dessen Beziehungsaspekte nicht offen angesprochen werden. Es wird in der Auseinandersetzung z.B. nicht thematisiert, daß der Klassenlehrer sich möglicherweise durch die SSB kontrolliert fühlt, und vielleicht im Umgang mit der Klasse ratlos und hilflos ist. Stattdessen verteidigt er sein Konzept und ignoriert Veränderungsvorschläge (vielleicht, um gegenüber der SSB nicht sein „Gesicht“ zu verlieren). (Die Probleme, die sich in der Kooperation zwischen SSB und Klassenlehrern zeigen, werden ausführlich im Abschnitt zur Kooperation diskutiert.)

Bezüglich der Aufgaben der SSB als *Förderlehrerin in der Klasse* wird im folgenden davon ausgegangen, daß sich ihre Einstellung zur eigenen Aufgabe einerseits aus individuellen Überzeugungen (grundsätzliche Sichtweise der Problematik: Subjektive Theorien über Ursachen von LRS-Problemen und adäquate Förderung), andererseits durch die praktische Arbeit mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Klasse entwickelt.

Die eigene Aufgabe ist danach zunächst definiert durch die *Überzeugung der SSB über Ursachen und adäquate Fördermethoden bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb*, die sie in ihrer Arbeit so weit wie möglich umzusetzen versuchen. Aufgrund ihres Wissens über das Zusammenwirken kognitiver und emotional-motivationaler Faktoren beim Lernen sehen SSB die Zielsetzung der eigenen Tätigkeit oft auf zwei Ebenen: einerseits Förderung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes, andererseits Förderung seines Selbstbewußtseins und seiner psychischen Stabilität. Intensive Zuwendung ermöglicht ein differenziertes Helfen dort, wo es kognitiv „hakt“, und vermittelt dem Kind zugleich das Gefühl, in seinen Lernbemühungen wahrgenommen und ernstgenommen zu werden. In dieser intensiven, kontinuierlichen und motivierenden Zuwendung an bestimmte Kinder sehen auch einige SSB ihre spezifische Rolle im Unterschied zur Klassenlehrerin, die sich eher der ganzen Klasse zuwenden muß.

Die *Überzeugungen der SSB hinsichtlich Ursachen und Förderung bei Lernschwierigkeiten* können auch so beschaffen sein, daß sie ihren Begriff des durch ihre Fördertätigkeit Erreichbaren erheblich einschränken, bis hin zu Gefühlen der völligen Überforderung und Resignation. Diese Gefühle entstehen z.B. in der Begegnung mit Kindern, deren Lernschwierigkeiten nach

Ansicht der SSB durch ihren extrem belastenden familiären Hintergrund bedingt sind, und die daher durch die SSB-Tätigkeit kaum aufgefangen werden können. So berichtet eine SSB:

„Wenn ich ein kleines Mädchen habe, das darüber nachdenkt, ob, wenn sie nach Hause kommt, ihre Mutter noch da ist oder wieder ins Frauenhaus gegangen ist: ‚Finde ich sie noch, weiß ich noch, wo mein Hauseingang ist.‘ Die sind so blockiert, daß sie gar nicht lernen können. Da muß man erstmal ganz andere Dinge mit ihnen machen, und dann mit ihnen lernen. ... Das sind so massive Sorgen, daß man gar nichts anderes machen kann, als sie zu beruhigen und in dem Moment zu helfen.“

Die Wirkung ihres Einsatzes sieht diese SSB entsprechend eingeschränkt: Es gelingt ihr u.U. zwar, ein Kind psychisch etwas zu stabilisieren, aber ihre Funktion der Förderung beim Schriftspracherwerb realisiert sie nicht. Da wirkliche Fortschritte aus ihrer Sicht nur durch Veränderung der häuslichen Situation bewirkt werden können, führt ihre geringe Einflußmöglichkeit auf diese als entscheidend erachteten Umstände der kindlichen Entwicklung zu Gefühlen der Resignation und Hilflosigkeit. Die besondere soziokulturelle Belastung dieser Schule einerseits und der Anspruch der „Regelschule“ andererseits führen zudem zu gravierenden *Verunsicherung im eigenen Rollenbild*: die SSB sieht ihre Aufgabe der Lese-Rechtschreib-Förderung als nicht erfüllbar, weil die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen nicht gegeben sind; die eher sozialpädagogische Funktion, die sie stattdessen in der Klasse erfüllt, empfindet sie nicht als ihre „eigentliche“ Aufgabe. Insbesondere SSB, die mit einem sehr hohen Anspruch an die eigene Arbeit ihre neue Aufgabe unter besonders schwierigen äußeren Bedingungen beginnen, berichten von Gefühlen der Hilflosigkeit und Sinnlosigkeit des eigenen Tuns. Im beschriebenen Fall entstehen *Probleme im eigenen Rollenbild* nicht durch die *Konfrontation kontroverser Unterrichtsstile*, sondern durch „zwangsweise“ *Relativierung der eigenen Zielsetzung aufgrund der äußeren Arbeitsbedingungen*.

Zusammenfassung „Aufgabenprofil der SSB“¹

Im Vergleich der Aussagen von SSB, Klassenlehrern und Schulleitern zeigt sich, daß der Schwerpunkt der SSB-Aufgabendefinition von allen Beteiligten in der *Förderarbeit* gesehen wird, wobei die integrativen und präventiven Aspekte der Arbeit unterschiedlich definiert und gewichtet werden.² Die *klassenübergreifenden* Funktionen der Beratung und Fortbildung werden von Schulleitern, aber auch von den SSB selbst für wichtig gehalten, um erworbene Kompetenz an Kollegen weiterzugeben, und auf diese Weise die Qualität und Kontinuität der Förderung an der Schule insgesamt zu verbessern. Besonders *erfolgreiche Beratung* ist dabei durch Kontinuität, fallbezogenes Arbeiten über einen längeren Zeitraum und „Institutionalisierung“ als schulinterne Fortbildungsmaßnahme gekennzeichnet.

¹ Die Frage der Kooperation mit Eltern als SSB-Aufgabe wurde von den SSB kaum thematisiert, sie wird deshalb nicht berücksichtigt, aber in der geplanten schriftlichen Befragung erhoben.

² Vgl. hierzu die Analyse in den Abschnitten zur Integration und Prävention

Die *Definition der eigenen Aufgabe* basiert nicht ausschließlich auf den *individuellen Überzeugungen der SSB* über Lernschwierigkeiten, sondern bildet sich in Abhängigkeit von den *Arbeitsbedingungen*, denen sie begegnet, den Merkmalen der *Kooperation* mit der Klassenlehrerin (Abschnitt „Kooperation“) und der *Bedürfnissituation* in der jeweiligen Klasse. So spiegelt das Denken der SSB über die eigene Funktion auch den komplexen Interaktionszusammenhang wider, in dem ihre Tätigkeit steht.

Einhellig wird die wichtigste Aufgabe darin gesehen, insbesondere die schwächeren Kinder einer Klasse beim Erwerb der Schriftsprache zu unterstützen. Erhebliche Unterschiede zeigen sich in den Ansichten darüber, wie diese Unterstützung konkret aussehen sollte. Die Spannbreite der Meinungen reicht von der gezielten Zuwendung an einzelne, nach festgelegten Kriterien ausgewählte Kinder bis hin zur gemeinsamen Unterrichtsgestaltung mit der Klassenlehrerin, z.B. durch Aufteilung der Klasse in kleinere Gruppen. In den Abschnitten zu Kooperation und Integration werden die verschiedenen Formen der Förderarbeit in Abhängigkeit von unterschiedlichen Rahmenbedingungen näher erläutert.

Schwierigkeiten der SSB im Umgang mit der neuen Rolle und dem Aufgabenprofil können durch *Kooperationsschwierigkeiten* entstehen, die die Einsatzmöglichkeiten der SSB empfindlich einschränken: die Aufgabenverteilung mit der Klassenlehrerin wird so zum Thema eines sachlichen Konflikts, der quasi stellvertretend für einen verdeckten Beziehungskonflikt der Kooperationsbeziehung ausgetragen wird. Andererseits können sachliche Konflikte (z.B. unterschiedliche Auffassungen über Methoden, Formen der Zusammenarbeit) zu Problemen in der persönlichen Beziehung führen.

Auch durch Konfrontation der *Anforderungen an sich selbst mit den Grenzen* des jeweils Erreichbaren kann die Auffassung der eigenen Rolle und Aufgabe in Frage gestellt werden, was unter extremen Arbeitsbedingungen z.B. an sozial besonders belasteten Schulen zu Gefühlen von Hilflosigkeit und Resignation führt.

2. Organisation der SSB-Tätigkeit

Stundenverteilung

Die SSB wurden im Mai 95 telefonisch zur Stundenzuweisung und -verteilung befragt. Sie machten dazu die folgenden Angaben:

Die SSB betreuen im Mittel

- 3 Klassen (Minimum: 1 Klasse, Maximum: 8 Klassen),
- denen jeweils 2 Förderstunden zugeteilt sind (Minimum: 1 Stunde, Maximum: 4 Stunden).
- Die meisten Förderstunden werden in *ersten Klassen* gegeben (N=84), gefolgt von *zweiten Klassen* (N=37). Außerdem erhalten 12 *dritte Klassen* und 10 *vierte Klassen* Förderstunden im Rahmen des PLUS.

Damit liegt der Schwerpunkt der SSB-Tätigkeit in den ersten beiden Klassenstufen und entspricht der Zielsetzung des PLUS, durch frühzeitige intensive Förderung der Manifestation gravierender Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb vorzubeugen.

Die SSB wurden auch nach der *Zuweisung von Förderstunden und den erteilten PLUS-Stunden befragt*. Die Angaben weisen z.T. Lücken oder Unstimmigkeiten auf, so daß die im folgenden aufgeführten Werte lediglich als grobe Anhaltspunkte zu sehen sind:

Die Schulen verfügen im Mittel über eine Zuweisung von
21 Förderstunden zur Lese-Rechtschreibförderung
(Minimum: 10 Stunden, Maximum: 40 Stunden)

Davon werden im Mittel für PLUS verwendet:

10 Stunden (Minimum: 2 Stunden, Maximum: 38 Stunden)

Etwa die Hälfte der zugewiesenen Förderstunden wird demnach im Durchschnitt für Förderung und Beratung im PLUS verwendet.

Stundenorganisation

Die Diskussion um die Organisation der Förderstunden offenbart mehrere Probleme.

- *Umfang der Stundenzuweisung:* Bei einer sehr geringen Anzahl zugewiesener Stunden ist es aus der Sicht betroffener SSB nahezu unmöglich, neben der Fördertätigkeit noch Kollegen zu beraten. Andere SSB meinen, daß den extremen Belastungen ihrer Schule nur durch eine erheblich höhere Stundenzuweisung zu begegnen wäre, die z.B. ein dauerhaftes Teilen der Klassen ermöglichen würde.
- *Schulleitung/Stundenplan:* Die SSB müssen gegenüber der Schulleitung die Interessen und Ziele des PLUS z.B. bei der Festlegung des Stundenplans vertreten. Abhängig u.a. von der generellen Einstellung der Schulleitung zum PLUS und zur SSB wird dies unterschiedlich gelingen. (Diese Einstellung manifestiert sich z.B. auch in der Verwendung von PLUS-Stunden für Vertretungszwecke.) Einige SSB wünschen sich hierfür mehr Unterstützung von offizieller Seite.
- *Klassenlehrertätigkeit der SSB:* Einhellig berichten die SSB von gravierenden Schwierigkeiten, die Tätigkeit als SSB mit eigener Klassenführung zu vereinbaren. Durch die eigene Klassenführung sind die SSB nicht ausreichend flexibel, um in verschiedenen Klassen PLUS-Stunden zu erteilen.

Möchte die SSB „mit Leib und Seele“ Klassenlehrerin sein, z.B. in einem ersten Schuljahr, hat sie zwangsläufig wenig Zeit für ihre SSB-Aufgaben. Werden Stunden in ihrer Klasse durch Fachkollegen gegeben, empfinden die SSB ihre Klassenführung als „zerstückelt“, was nach ihrer Meinung auch für die Kinder nachteilig ist. Gleichzeitig wird das Gefühl geäußert, auch der SSB- Aufgabe nicht wirklich gerecht zu werden, denn die SSB können z.B. nicht in dem Umfang in die einzelnen Klassen gehen, wie sie es für sinnvoll und effektiv halten, oder es werden weniger Klassen überhaupt betreut, als eigentlich Bedarf hätten.

Schulleiter vertreten unterschiedliche Meinungen zu dieser Frage: Einerseits sei es zu begrüßen, wenn der Bezug zur „normalen“ Lehrerarbeit“ erhalten bleibt, andererseits könne die Klassenlehrerfunktion organisatorisch ein gravierendes Problem darstellen, das u.U. die konsequente Implementierung des Konzepts verhindert.

Generelle Probleme der *Förderstundenverteilung*, z.B. daß PLUS-Stunden zu häufig am Rand des Unterrichtsvormittags liegen, werden durch eine eigene Klassenführung der SSB wegen der resultierenden geringeren Flexibilität verstärkt.

- Bei *Teilzeittätigkeit* der SSB stellen sich die genannten Probleme erheblich gravierender dar, insbesondere wenn die SSB auch noch eine eigene Klasse führt. Arbeitet z.B. eine SSB mit *reduzierter Stundenzahl*, und hat sie zusätzlich noch eine eigene Klasse, bleibt ihr für PLUS in der Praxis fast keine Zeit.
- Nutzung von PLUS-Stunden für *Vertretungsunterricht* :
In den „Regelungen für den Einsatz...“ ist hierzu eindeutig festgelegt: „Die der Schule für die Prävention von Versagen beim Schriftspracherwerb zugewiesenen Stunden dürfen nicht für Vertretungszwecke verwandt werden.“¹
In welchem Umfang dies dennoch an einer Schule passiert, hängt von mehreren Faktoren ab: Die Einstellung der Schulleitung zum Umgang mit den PLUS-Stunden spielt eine wesentliche Rolle, aber auch die Position und Durchsetzungskraft der SSB, außerdem allgemein der Umfang anfallender Vertretungsstunden und die generelle Stundensituation an der Schule. Als besonders nachteilig empfinden SSB die aus den Stundenausfällen resultierenden Probleme der *Kontinuität* in der Förderung, die als besonders wichtig für die Erfolgsaussichten der Arbeit erachtet wird.
Die SSB berichten sehr unterschiedliche Erfahrungen mit diesem Problem: Einige SSB berichten von ständigem Ausfall der PLUS-Stunde durch Vertretungsunterricht, andere geben an, „erkämpft“ zu haben, daß die Stunden nicht für Vertretungszwecke verwendet werden.²

Fazit „Organisation der Tätigkeit“

Neben der zugewiesenen Förderstundenzahl ist die Möglichkeit ihrer tatsächlichen Umsetzung als PLUS-Förderstunde von großer Bedeutung für die Erfolgsaussichten der Fördertätigkeit und für die Motivation der SSB.

Durch eigene Klassenführung ist die Organisation der Förderarbeit erheblich erschwert. Auch SSB, die aktiv an der Stundenplanerstellung ihrer Schule mitwirken, berichten, daß sich beide Aufgaben schlecht vereinbaren lassen.

Andererseits äußern einige SSB ausdrücklich den Wunsch, eine eigene Klasse zu führen, weil sie (noch) nicht ausschließlich als Beraterin und Förderlehrerin arbeiten möchten. Andere möchten das Projekt an ihrer Schule „auf den Weg“ bringen, und haben sich deshalb entschieden, wenigstens ein Jahr keine eigene Klasse zu führen.

¹ Rundschreiben des AfS (S 23/51 OSR Norden) 7/94, S.2

² In der für das Schuljahr 1995/96 geplanten Befragung der SSB wird dieser Aspekt systematisch erhoben.

3. Entwicklung der SSB-Tätigkeit in den ersten Monaten

Im Vergleich der Aussagen von SSB in der schriftlichen Befragung (November 94) und den Gruppengesprächen (Frühjahr 95) wird deutlich, daß die SSB nach einer schwierigen Einstiegsphase im ersten halben Jahr der Tätigkeit ihre individuellen *Einsatzmöglichkeiten* in der gegebenen Situation definiert und mehr Sicherheit in der neuen *Rolle* erworben haben.

Im *November 94* beschreiben SSB noch vielfach Unsicherheiten in Bezug auf ihre Rolle und Aufgaben: Der Schwerpunkt der Arbeit liegt zunächst im Kennenlernen und systematischen Beobachten der Lernentwicklung der Kinder, und im „Ausloten“ der Kooperationsbeziehung und Aufgabenverteilung mit der Klassenleitung. Zu Beginn ihrer Arbeit wird SSB vielfach eine skeptische oder gar ablehnende Haltung der Klassenlehrer entgegengebracht, und der Unterricht ist nicht unbedingt auf die Mitarbeit einer zweiten Lehrkraft hin angelegt. Im Gegenteil berichten SSB von Unterrichtsbedingungen, die eine effektive Förderung in der Klasse extrem erschweren. Einsatzmöglichkeiten innerhalb der Klasse müssen erst entwickelt, erprobt und abgesichert werden, und allgemein arbeiten die SSB nicht in allen Klassen innerhalb des Klassenverbandes, sondern (in unterschiedlicher Gewichtung) auch mit einzelnen Kindern oder Gruppen im Gruppenraum.

Im *Frühjahr 95* haben die SSB konkrete Möglichkeiten ihres Einsatzes in den zu betreuenden Klassen entwickelt, angepaßt an die Rahmenbedingungen der Arbeit (Organisation der Stunden, Kooperation...), mit denen sie aber häufig nicht zufrieden sind. Allgemein wird zu diesem Zeitpunkt gegenüber der Erprobungs- und Beobachtungsphase der ersten Monate deutlich gezielter an der Förderung einzelner Kinder gearbeitet. Die Kooperationsbeziehung ist klarer hinsichtlich der jeweiligen Standpunkte, in vielen Fällen aber nach wie vor problematisch. Schwierigkeiten der Zusammenarbeit kristallisieren sich insbesondere im Umgang mit gegensätzlichen Grundpositionen und mit dem Unterrichtsstil der Klassenlehrer/innen. SSB beschreiben ihren Einsatz sowohl in sehr gelenkten als auch in „zu offenen“ Unterrichtsformen als schwierig. Positive Kooperationsbeziehungen sind gekennzeichnet durch ein wachsendes Selbstverständnis der Zusammenarbeit, die mit zunehmender praktischer Erfahrung stärker „eingespielt“ verläuft. SSB berichten über erst sichtbare Erfolge ihrer Arbeit hinsichtlich der Motivation und Lernentwicklung der von ihnen betreuten Kinder, und empfinden diese Erfolge als motivationsförderliche Bestätigung ihrer Arbeit. Dabei steht vielfach der Aspekt der frühzeitigen Intervention im Vordergrund: In den ersten Monaten der Praxiserfahrung erleben die SSB besonders in Klasse 1 Erfolge ihrer Arbeit, die einhellig als sinnvoll und effektiv eingeschätzt wird, weil sie zu einem Zeitpunkt ansetzt, zu dem der Entstehung gravierender Lernrückstände noch vorgebeugt werden kann.

II. Zur Umsetzung der PLUS-Prinzipien „Kooperation“, „Integration“ und „Prävention“

1. Kooperation

- 1.1. Einleitung: Aussagen des PLUS-Konzepts und Positionen innerhalb der Konzeptdiskussion zum Begriff der kooperativen Förderung
- 1.2. Risiken und Chancen kooperativer Fördertätigkeit. Kooperationsförderliche und-hemmende Merkmale der Unterrichtsgestaltung, der Lehrerpersönlichkeiten und der schulischen Rahmenbedingungen

1.1. Einleitung: Aussagen des PLUS-Konzepts und Positionen innerhalb der Konzeptdiskussion zum Begriff der kooperativen Förderung

In der „Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft“ wird die *kooperative Tätigkeit* der SSB als Teamlehrer/in in den Klassen wie folgt *definiert*:

- Die SSB sollen gemeinsam mit der Klassenleitung innerhalb eines kooperativen Reflexionsprozesses Konzepte für integrative und kooperative Förderung in der Klasse entwickeln.
- Die SSB sollen sich als zweite Lehrkraft im Team innerhalb des Klassenverbandes besonders den Kindern mit Lernschwierigkeiten zuwenden.

In den „Regelungen für den Einsatz der Schriftsprachberater/innen in den Schulen“ werden Aspekte der kooperativen Arbeit konkretisiert:

- Beide Beratungspartner bringen gleichberechtigt ihre pädagogischen Kompetenzen und Sichtweisen ein, wobei die Klassenlehrerin als für den Lernprozeß aller Kinder verantwortliche Person die Arbeit mit der ganzen Klasse im Blick hat.
- Die Lehrer sind zum kooperativen Unterricht in der Klasse verpflichtet.

Innerhalb der im WiB-Bericht „Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung“¹ dokumentierten Konzeptdiskussion um die Ziele und Grundsätze des PLUS wurden kontroverse Positionen zur Kooperation deutlich. Während Eltern die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer zur Kooperation eher als selbstverständlich ansahen, wurden von Lehrer/innen die Chancen der kooperativen Arbeit begrüßt, aber auch Bedenken hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten z.B. bei grundsätzlich unterschiedlichen Lehrgangskonzeptionen der Partner geäußert. In den oben zitierten „Regelungen...“ wird die *Verpflichtung* der Lehrer zur Kooperation im Unterricht festgeschrieben. In der Konzeptdiskussion wurde hingegen die Bedeutung der *Bereitschaft* zur Kooperation bei den Lehrern betont.

Die *Erfahrungen der SSB* mit der kooperativen Förderarbeit zeigen, daß die vorab geäußerten Bedenken hinsichtlich der möglichen Probleme kooperativer Arbeit durchaus berechtigt sind. Schwierigkeiten zeigen sich - wie die folgende Darstellung zeigt - eher grundsätzlich hinsichtlich der Möglichkeiten, die der Unterrichtsstil der Klassenleitung für die Tätigkeit der SSB schafft bzw. zuläßt. Das Bestehen eines Zusammenhangs kooperationsförderlicher Unterrichtsbedingungen mit der Verwendung bestimmter Lehrgangskonzepte (z.B. Fibel oder „Lesen durch Schreiben“) kann zum aktuellen Zeitpunkt weder belegt noch widerlegt werden. Die *Bereitschaft zur Kooperation* erweist sich als zentraler Bedingungsfaktor für das Gelingen kooperativer Arbeit in der Klasse.

Die folgende Darstellung beschreibt die Chancen und Risiken der Kooperation mit der Klassenlehrerin aus der Sicht der SSB. Es wird zudem versucht, kooperationsförderliche und -hemmende Aspekte der Unterrichtsgestaltung, der Lehrerpersönlichkeiten und der schulischen Rahmenbedingungen abzuleiten.

1.2. Chancen und Risiken kooperativer Fördertätigkeit Kooperationsförderliche und- hemmende Merkmale der Unterrichtsgestaltung, der Lehrerpersönlichkeiten und der schulischen Rahmenbedingungen

Die Analyse der Äußerungen von SSB zum Thema „Kooperation“ bezieht sich auf die folgenden Kriterien:

- *Umsetzungsformen* kooperativer Grundsätze in der Unterrichts- und Beratungspraxis
- *Einstellungen* zu Unterrichtsgestaltung und Kooperation
- „*Schlüsselqualifikationen*“ der Kooperation
- Einfluß schulischer *Rahmenbedingungen* auf die Realisierung kooperativer Grundsätze

¹ PLUS WiB Bericht Nr. 94/03

a) Umsetzungsformen kooperativer Grundsätze in der Unterrichtspraxis

Auswahl der besonders förderbedürftigen Kinder

Die Entscheidung, welche Kinder in einer von der SSB betreuten Klasse besonders gefördert werden sollen, wird im folgenden als *ein mögliches Merkmal* der Kooperation zwischen den beiden Lehrkräften analysiert: Ob diese Entscheidung *gemeinsam* von Klassenlehrerin und SSB getroffen wird, hängt wesentlich vom Charakter ihrer Zusammenarbeit ab.

- Gibt es eine inhaltliche Zusammenarbeit bei der Unterrichtsgestaltung, und findet die Förderung *zumindest teilweise auch im Klassenverband* statt, wird die Entscheidung über die zu fördernden Kinder eher *gemeinsam* auf der Basis eigener Beobachtungen beider Partner und der Auswertung systematischer Verfahren wie der „Lernbeobachtung“ getroffen.
- Findet die Förderung *außerhalb der Klasse* statt, entscheidet die Klassenlehrerin allein, oder die SSB schlägt aufgrund ihrer Auswertung der „Lernbeobachtung“ Kinder zur Förderung vor. Wenn die Klassenlehrerin die Auswahl allein trifft, ohne die Einschätzung der SSB einzubeziehen, hat diese lediglich die Möglichkeit, nach einiger Zeit der Förderarbeit mit dem betreffenden Kind die Klassenlehrerin darüber zu informieren, ob das Kind auch aus ihrer Sicht förderbedürftig ist.

Die Entscheidung über die besonders zu fördernden Kinder kann insbesondere dann Konflikte auslösen, wenn die Auswahl nur von einer der beteiligten Personen vorgenommen wird, und Unklarheiten oder Uneinigkeiten über die zugrundeliegenden Motive bestehen.¹

Ausgehend von den Aussagen der SSB ist festzustellen, daß allgemein ein Austausch zwischen Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin über ihre Beobachtungen stattfindet, wobei Kontinuität, Inhalt und Umfang der Gespräche sehr unterschiedlich und weitgehend bestimmt sind durch das vorherrschende Klima der Kooperation.

Da die „Lernbeobachtung“ einen wichtigen Beitrag zur treffenden Bestimmung der Förderbedürftigkeit leistet, wird die gemeinsame Auswertung durch Klassenlehrerin und SSB als sinnvoll empfunden. Sie bietet die Möglichkeit, sich auf einer sachlichen Ebene anzunähern und auszutauschen, wenn die Zusammenarbeit für beide Partner eine neue Erfahrung darstellt. Zudem wird innerhalb eines Arbeits- und Entscheidungsprozesses eine gemeinsame Verantwortung übernommen und damit ein „Team-Gefühl“ gestärkt.

¹ So meint eine SSB, daß ihr Kollege sich möglichst der „störenden“ Kinder durch Einzelförderung außerhalb der Klasse „entledigen“ will, und weniger auf die bei anderen Kindern gegebenen Lernschwierigkeiten achtet, sofern sie sich im Unterricht „unauffällig“ verhalten.

Die Entscheidung, welches Kind besonders förderbedürftig ist, basiert auf Kenntnissen über seine *Lernbedingungen* und *Lernfortschritte*. Im folgenden werden einige von SSB benannte Informationsquellen und Kriterien aufgeführt.

- *Allgemeine Wahrnehmungen, Informationen über das Kind*

- Verhalten des Kindes im Unterricht (es schaltet schnell ab, sucht Hilfe, träumt, vermeidet Anforderungssituationen, stört aggressiv...)
- Häusliche Situation des Kindes (es erhält wenig Zuwendung und Unterstützung, in der Familie besteht eine akute Krisensituation...)
- Auffällige Veränderung des sozialen oder Lernverhaltens in letzter Zeit

- *Allgemeine Beobachtungen zum Lernfortschritt*

- Aktueller Leistungsstand des Kindes (liegt stabil unter dem der Mitschüler)
- Stagnation oder sehr langsamer Lernfortschritt

- *Teilstandardisierte und standardisierte Beobachtung*

- „Das leere Blatt“
- „Lernbeobachtung“: vermittelt objektivierbare Hinweise auf Kinder, deren Lernentwicklung extrem verlangsamt verläuft oder stagniert. (dient der Bestätigung oder Relativierung informeller Beobachtungen der Lehrer/innen)

Kommunikationspraxis zwischen Klassenlehrerin und SSB

Einhellig messen die SSB der *Kontinuität von Absprachen* mit der Klassenlehrerin eine hohe Bedeutung bei. Eine günstige Voraussetzung von Kooperation und zugleich eines ihrer Merkmale ist gegeben, wenn sich Klassenlehrerin und SSB regelmäßig über die Lernentwicklung der Kinder austauschen und ihr weiteres Vorgehen gemeinsam abstimmen. Dies wird allgemein auch von den befragten Klassenlehrerinnen für sinnvoll gehalten, weil die Beobachtungen der SSB die Interpretation plötzlich auftretender Lernschwierigkeiten bei einem Kind und die Entscheidung über das weitere Vorgehen unterstützen. Beide Seiten begrüßen generell die Möglichkeiten, die sich durch eine zweite Lehrkraft in der Klasse hinsichtlich Identifizierung, Beobachtung und Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten ergeben: Bei Zusammenarbeit innerhalb der Klasse kann jedem einzelnen Kind mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, so

daß sich anbahnende Lernschwierigkeiten schneller erkannt und ihnen effektiver begegnet werden kann.¹

Absprachen dienen dem Austausch von Einschätzungen über einzelne Kinder ebenso wie z.B. der Abstimmung künftiger Fördermaßnahmen. Zusammengefaßt sind die *Themen der Absprachen* nach den Berichten der Schriftsprachberater/innen vor allem *Unterrichtsinhalte, gemeinsame Gestaltung, Einsatz neuer Methoden* sowie die *Beobachtung* der Lernentwicklung und des sozialen Verhaltens der Kinder. Darüber hinaus haben regelmäßige Absprachen pragmatische Vorteile für die alltägliche Arbeit. So empfinden es SSB z.B. als sinnvoll, wenn sie (gerade wenn sie in vielen Klassen tätig sind) vorausschauend und gründlich über den Wochenarbeitsplan informiert sind, damit sie sich schnell und flexibel in die Stunde „einklinken“ können.

Wird das persönliche „Klima“ der Zusammenarbeit überwiegend positiv erlebt, betrachten SSB und Klassenlehrerinnen regelmäßige Absprachen als selbstverständlich, und fühlen sich dadurch auch nicht in ihrer Entscheidungsfreiheit eingeengt.

Während die *inhaltliche Planung* des Unterrichts in den meisten Fällen überwiegend von der Klassenlehrerin vorgenommen wird, bringt die SSB zusätzlich *eigene Anregungen* ein. Es wird aber in manchen Fällen auch gemeinsam geplant, oder erst unmittelbar vor der Stunde gemeinsam abgesprochen, welche Fördermaßnahmen in der jeweiligen Stunde durchgeführt werden sollen. In der Unterrichtssituation ist eine unkomplizierte Kommunikation, z.B. Verständigung durch Blicke oder schnelle Absprachen wichtig für den reibungslosen Ablauf. Längere und intensivere Zusammenarbeit führt allgemein dazu, daß diese Kommunikation eingespielt und problemlos verläuft, weil die situationsspezifischen Kommunikationsregeln und -kompetenzen in der Praxis entwickelt und „gesichert“ werden.

Die Kommunikation zwischen SSB und Klassenlehrerin dient aber nicht nur dem Informationsaustausch und der Organisation der Unterrichtsabläufe. Regelmäßige Kommunikation pflegt auch die *persönliche Beziehung* zwischen den Partnern und unterstützt die Entwicklung gegenseitigen *Vertrauens*. Der Austausch über positive Lernentwicklung von Kindern erhöht *Motivation* und *Zuversicht* beider Partner. Eine SSB berichtet z.B., daß sie nach jeder Unterrichtsstunde dem Klassenlehrer eine kurze Rückmeldung über die Fortschritte der Kinder gibt, um ihn kontinuierlich über deren Lernentwicklung zu informieren. Ihre Berichte über Erfolge der Fördermaßnahmen freuen und motivieren auch den Klassenlehrer

¹ Hier ist zu beachten, daß erst vier Gespräche mit Klassenlehrer/innen vorliegen.

b) Einstellungen zur Unterrichtsgestaltung und Kooperation

Grundsätzlich setzt Kooperation *in der Klasse* die Bereitschaft beider Partner voraus, gemeinsam Aspekte des Unterrichts und der Förderung zu gestalten. SSB thematisieren in ihren Äußerungen zur Kooperation gravierende Probleme, die aus der Konfrontation unterschiedlicher Einstellungen zur Unterrichtsgestaltung, zur Rollenverteilung im Team und zum adäquaten Umgang mit den Kindern allgemein oder speziell mit den lernschwachen Kindern entstehen.

SSB, die ihre Kooperation mit der Klassenlehrerin als eher negativ oder begrenzt beschreiben, empfinden ihren *Gestaltungsspielraum* bei der Arbeit in der Klasse meist als gering. Im Vordergrund der Äußerungen steht dabei die Frage des Umgangs mit von der Klassenlehrerin gesetzten *Bedingungen des Unterrichts*, die die Arbeit der SSB innerhalb des Klassenverbands erschweren oder sogar verunmöglichen.¹ Das Umgehen (Ertragen, Tolerieren, Mitgestalten, Verändern...) mit dem Unterrichtsstil der Kollegen nimmt in der Sicht der eigenen Tätigkeit eine zentrale Rolle ein, wobei die Schilderungen von besonders positiven Erlebnissen bis hin zum Scheitern der Zusammenarbeit reichen.

Schwierigkeiten mit der Unterrichtsform der Klassenlehrerin beschränken sich nicht auf die frontale Unterrichtssituation. Einige SSB berichten über ihren Einsatz in Klassen, in denen zwar „*offene*“ *Unterrichtsformen* praktiziert werden, aber aufgrund von Disziplinschwierigkeiten der Klassenleitung eine so unruhige Arbeitsatmosphäre herrscht, daß das konzentrierte Arbeiten mit einzelnen Kindern kaum möglich ist. Besonders häufig wird jedoch die Schwierigkeit benannt, in *stark gelenkten Unterrichtsformen* innerhalb der Klasse zu arbeiten.

Die Gestaltungsmöglichkeit der SSB wird in der *Frontalsituation* nach ihrer Erfahrung darauf reduziert, neben einem Kind zu sitzen, der Klassenlehrerin zuzuhören und leise zusätzliche Erklärungen abzugeben. Dies ist nicht nur für die anderen Kinder störend, sondern erscheint den meisten SSB auch wenig effektiv. Sie sehen die Bedürfnisse der schwächeren Kinder tiefergreifend, so daß individuell am jeweiligen Problem gearbeitet werden müßte. In der Frontalsituation können die SSB mit dem Kind unmittelbar am aktuellen Lerninhalt arbeiten, und es bei der Lösung der Aufgabe unterstützen. Sie können es aber nach ihrer Einschätzung nicht „dort abholen“, wo es in seiner Lernentwicklung wirklich steht. Dieses Vorgehen halten einige SSB sogar für schädlich, weil sich das Kind dadurch an unselbständiges Arbeiten gewöhnt.

¹ So berichten einige SSB von Klassenlehrern, die sich in den Stunden der SSB erst gar nicht auf Lesen und Schreiben einstellen.

Probleme durch *zu geringen* Handlungs- und Gestaltungsspielraum der SSB überwiegen in den Schilderungen der SSB. Möglich ist aber auch die Umkehrung des Problems durch eine *allzu große Bereitschaft* der Klassenlehrerin, Unterrichtsverantwortung abzugeben. So berichtet eine SSB, daß die Klassenlehrerin ihr den gesamten Unterricht und damit die Verantwortung für die Klasse übertragen wollte, aus der grundlegenden Überzeugung heraus, daß bei diesen Kindern ohnehin „nicht viel zu machen“ sei, und weil sie selbst nicht bereit war, ihren Unterrichtsstil aktiv auf den Einsatz der SSB abzustimmen.

Ein weiteres Problem sehen einige SSB in der allgemeinen *Einstellung der Klassenlehrerin* zum Umgang mit den Kindern, die sich z.B. in der Aufstellung von zumeist sehr strikten Verhaltensregeln ausdrückt, mit denen die SSB nicht einverstanden sind.

Insbesondere im Hinblick auf die *Kinder mit Lernschwierigkeiten* erleben einige SSB die Einstellung der Klassenlehrerin als desinteressiert und abwertend (Motto: „Denen kann man sowieso nicht helfen“, „Die sind dumm und können nichts leisten“). Die Bemühungen der SSB werden in solchen Fällen häufig eher herablassend betrachtet („Du wirst schon sehen, das führt zu nichts“).

Die *Einstellung der Klassenlehrerin gegenüber kooperativer Förderung* allgemein und speziell gegenüber der Person der SSB ist von großer Bedeutung für die Gestaltungsmöglichkeiten der SSB. Lehnt die Klassenlehrerin kooperative Förderung *prinzipiell* ab oder schätzt sie die SSB als dafür *ungeeignet oder inkompetent* ein, wird ihre Bereitschaft, die SSB in der Klasse zu „dulden“ und sie in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, dementsprechend gering sein. Probleme können somit auch auftreten, wenn die SSB faktisch über weniger praktische Erfahrung oder theoretische Kompetenz im Schriftspracherwerb verfügt als die Klassenlehrerin, oder wenn die Klassenlehrerin von der Existenz einer solchen Differenz überzeugt ist.

Ängste der Klassenlehrerin vor der Beurteilung durch eine andere Person und daraus resultierende offene oder verdeckte Abwehr sind besonders problematisch, weil sie nicht offen kommuniziert und dadurch auch nicht „bearbeitbar“ werden. Sie stellen daher in den Augen der SSB ein großes Hindernis der Kooperation dar. Diese Ängste können auch durch das Verhalten der SSB in der Kooperationssituation ausgelöst werden, wenn sie mit allzu festgefügtten Vorstellungen über Fördermethoden oder „guten Unterricht“ in die Klasse hineingeht, und der Klassenlehrerin das Gefühl vermittelt, ihren Unterrichtsstil „besserwisserisch“ korrigieren zu wollen. Der sensible Umgang mit dem Stil und der Persönlichkeit der Klassenlehrerin ist aus dieser Perspektive eine der zentralen Schlüsselqualifikationen der kooperativen Arbeit, die im folgenden skizziert werden.

c) „Schlüsselqualifikationen“ der Kooperation

Ein mehrfach explizit formulierter Aspekt von Kooperation ist für die Schriftsprachberaterinnen der sensible Umgang mit Methoden und Stil der Klassenlehrerin, in deren Klasse sie mitarbeiten. Die SSB halten es für sehr wichtig, keinesfalls mit festen Vorstellungen z.B. darüber, mit welchen Methoden gearbeitet werden „muß“, in die Klassensituation hineinzugehen. Ein solches Verhalten könnte von den Klassenlehrerinnen als unangebrachte „Besserwisserei“ ausgelegt werden.

Aus den Äußerungen der SSB lassen sich weitere *Eigenschaften und Kompetenzen* ableiten, die aus ihrer Sicht günstige Qualifikationen für die Kooperation darstellen:

Der Aspekt der *Toleranz* wurde bereits angedeutet: Kooperation erfordert nach den Erfahrungen der SSB die Bereitschaft und Fähigkeit zum konstruktiven Umgehen mit Vorstellungen und Methoden der Klassenlehrerin, die u.U. grundsätzlich anders beschaffen sind als die eigenen. Damit ist nicht impliziert, sich diese zu eigen zu machen. Es geht vielmehr darum, vorhandene Gestaltungsmöglichkeiten *sensibel auszuloten*, und eigene Ideen schrittweise einzubringen, zugleich jedoch der Klassenlehrerin das Gefühl zu vermitteln, daß ihre Erfahrung und Einstellung ernstgenommen werden.

Eine weitere zentrale Kompetenz der Kooperation ist *Flexibilität*, womit grundsätzlich die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint ist, in verschiedenartigen Systemen auch verschiedene Rollen einzunehmen, die gegebenenfalls unterschiedliche Kompetenzen verlangen. Die SSB greifen z.T. selbst den Begriff unterschiedlicher „Rollen“ auf, um zu verdeutlichen, wie sich ihre Aufgabendefinitionen in den Klassen jeweils aus der Kooperationsbeziehung mit den verschiedenen Klassenlehrerinnen entwickeln. In der einen Klasse mag ein sehr junger, unerfahrener Kollege dankbar auf die Kompetenz der erfahreneren SSB zurückgreifen. In der anderen Klasse wird die Lehrerin vielleicht schwer von Notwendigkeit oder Nutzen der SSB zu überzeugen sein, weil sie bei sich keinen Bedarf an Unterstützung durch eine zweite Lehrkraft sieht. Im ersten Fall kann die SSB eine helfende, beratende, stützende Funktion haben. Im zweiten Fall muß sie die Klassenlehrerin zunächst davon überzeugen, daß ihre Tätigkeit sinnvoll ist und keine Bedrohung oder Konkurrenzsituation impliziert. Der eine Kollege kann es eventuell gut „ertragen“, wenn die Kinder seiner Klasse sich einer anderen Person emotional zuwenden. Eine andere Klassenlehrerin wird in dieser Situation Eifersucht oder Verlustängste empfinden.

Die Aufgabe der SSB erfordert aus dieser Sicht somit zunächst eine *sensible Wahrnehmung*: Die SSB muß die komplexe Situation des Gegenübers kognitiv und emotional erfassen. Damit ist nicht nur die Person der Klassenlehrerin gemeint, sondern ebenso die spezielle Problem- und Bedürfnissituation der Kinder, besonders der Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Gefordert ist zudem eine *Flexibilität der Handlungskonzepte*, um abhängig von den wahrgenommenen Bedingungen der Situation adäquat zu reagieren und sich auf veränderte Situationen schnell einstellen zu können. Hinsichtlich der Förderarbeit erfordert Flexibilität dann, daß die SSB über vielfältige *Kompetenzen in Diagnostik und Förderung* verfügt, um auf die wahrgenommene Situation unterschiedlich und angemessen reagieren zu können. In einer Klasse mag ein gemeinsames Unterrichten der beiden Lehrerinnen in kleinen Gruppen den Lernschwierigkeiten der Kinder am besten gerecht werden. In einer anderen Klasse gibt es vielleicht drei oder vier Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten entwickelt haben, auf die mit intensiver Einzelzuwendung effektiv reagiert werden kann. Die Berichte der SSB deuten darauf hin, daß die Klassenlehrerinnen meist eine klare Vorstellung davon haben, welche Probleme in ihrer Klasse vorrangig angegangen werden sollten, und daß die SSB diese in ihrer Arbeit berücksichtigen. Die Klassenlehrerinnen verfügen in bezug auf ihre Klasse zumindest zu Beginn der Kooperation über einen Informationsvorsprung gegenüber der SSB, nicht nur hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Kinder, sondern auch bezüglich ihrer sozialen und familiären Situation.

Die Bedeutung der genannten Qualifikationen für die Entwicklung der Kooperation soll abschließend anhand eines Beispiels verdeutlicht werden, das von einer SSB berichtet wurde.

Die Klassenlehrerin empfand nach Einschätzung der SSB zu Beginn der Kooperation Vorbehalte und Ängste, auf die die SSB durch Transparenz ihrer Ziele und Maßnahmen und mit vorsichtigen Anregungen zur Veränderung des Unterrichts reagierte. Die Klassenlehrerin äußerte den Wunsch, daß die SSB die Unterrichtsgestaltung in der Anfangsphase übernimmt. So konnte die Klassenlehrerin aus einer zunächst beobachtenden Perspektive mit Stil und Methoden der SSB vertraut werden. Nach einiger Zeit übernahm sie die Unterrichtsgestaltung wieder selbst, orientierte sich nun aber an der von der SSB eingebrachten „offenen“ Unterrichtsform. So hatte die SSB nun die Möglichkeit, sich den Kindern mit Lernschwierigkeiten innerhalb des Klassenverbandes zuzuwenden, unter den Unterrichtsbedingungen, die sie selbst als „Modell“ zu Beginn weitgehend mitgestaltet hatte. Durch flexibles und sensibles Eingehen auf die Unsicherheiten der Klassenlehrerin gelang es der SSB, die Unterrichtsbedingungen so zu gestalten, daß integrative Förderarbeit im Klassenverband möglich wurde.

Aus der Gesamtheit der Äußerungen von SSB lassen sich auch *Eigenschaften und Verhaltensweisen der Klassenlehrerinnen* ableiten, die von SSB als besonders kooperationsförderlich empfunden werden. Die *grundsätzliche Bereitschaft* der Klassenlehrerin, sich auf eine zweite Lehrkraft in der Klasse einzustellen und ihr Gestaltungsmöglichkeiten zu geben, ist in den Augen der SSB besonders wichtig („Teamarbeit läßt sich nicht verordnen“). *Selbstbewußtsein* und *Sicherheit* im Verhalten der Klassenlehrerin, basierend auf Erfahrung und Kompetenz, empfinden SSB als kooperationsförderlich, weil sie mögliche Ängste vor Kontrolle oder Bewertung durch die SSB mindern. Ebenso wie für die SSB ist eine *Flexibilität der Handlungskonzepte*

bei Klassenlehrerinnen wichtig, um den Unterricht so gestalten zu können, daß eine zweite Lehrkraft mitarbeiten kann. Da die SSB manchmal kurzfristig für andere Aufgaben (z.B. Vertretung) herangezogen werden, empfinden sie es zudem als eine günstige Voraussetzung der Zusammenarbeit, wenn die Klassenlehrerinnen sich *kurzfristig auf veränderte Situationen einstellen* können.

Wichtig ist den SSB schließlich die *realistische Erwartungshaltung* der Klassenlehrerin gegenüber den Möglichkeiten und Grenzen der SSB-Tätigkeit. Die Erwartung, mit einzelnen Kindern „Wunder“ zu vollbringen, aber auch extreme Skepsis von seiten der Klassenlehrerin empfinden SSB als belastend. Als positiv empfinden sie hingegen, wenn ihre Beratung und Anregungen angenommen werden, ohne daß damit „Patentrezepte“ eingefordert werden.

d) Einfluß schulischer Rahmenbedingungen auf die Realisierung kooperativer Grundsätze

Ungünstig für die Realisierung kooperativer Grundsätze ist besonders eine mangelnde *Kontinuität der Zusammenarbeit*. Die Bedeutung regelmäßigen Austauschs für die Entwicklung einer verlässlichen und effektiven Kooperationsbeziehung wurde bereits dargestellt. Kontinuität ist insbesondere gefährdet durch Vertretungsverpflichtungen der SSB, die - wie oben angedeutet - von Schule zu Schule stark variieren. Hier ist neben der allgemeinen Stundensituation der Schule die Einstellung der Schulleitung gegenüber der Person und Aufgabe der SSB von großer Wichtigkeit.

Die *Ausstattung der Schule mit Förderstunden* ist von Bedeutung für die Kooperation, weil sie das Ausmaß verfügbarer Zeit für die einzelnen Klassen und die Beratung von Kollegen definiert.

Relevant für die Ausgangsbedingungen der Kooperation sind auch Erfahrungen und Einstellungen in der jeweiligen Schule z.B. gegenüber der Teamarbeit. Ihre potentielle Bedeutung soll in der Betrachtung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen der SSB-Arbeit an zwei Schul-„Typen“ verdeutlicht werden, die im folgenden als „Schule A“ und „Schule B“ bezeichnet werden.¹ Beide Schulen führen integrative Regelklassen und verfügen daher bereits über Erfahrungen mit kooperativer und integrativer Förderung. Während in Schule A das Kollegium die Einführung der IR-Klassen und ebenso die Arbeit der SSB begrüßte, haben viele Lehrer der Schule B große Vorbehalte gegenüber beiden Veränderungen ihres Unterrichts. Sie lehnen eine Verpflichtung zur kooperativen und integrativen Förderung durch die SSB ab und sind nicht

¹ Diese Typen sind an Beschreibungen der SSB angelehnt.

bereit, die SSB in ihre Klassen kommen zu lassen. Die SSB arbeitet daher ausschließlich entsprechend der früheren LRS-Einzelförderung, und die Kooperation mit den Klassenlehrern beschränkt sich auf den Informationsaustausch über die Auswertung der Lenbeobachtung und HSP. In Schule A sind kooperative und integrative Arbeit aufgrund der Erfahrungen in IR-Klassen schon fast selbstverständlich, und die SSB hat ihre Rolle innerhalb der verschiedenen Teams gefunden. Sie arbeitet in allen Klassen *innerhalb* des Klassenverbandes.

Zum aktuellen Zeitpunkt können die skizzierten Bedingungsfaktoren noch nicht auf eine breite empirische Basis bezogen werden, so daß über ihre faktische Bedeutung für die *Gesamtheit* der in das PLUS einbezogenen Schulen noch keine Aussage gemacht werden kann. Die Aussagen von SSB deuten jedoch die hohe Relevanz dieser Faktoren an, die zukünftig systematisch zu untersuchen sein werden.

2. Integration

- 2.1. Einleitung: Aussagen des PLUS-Konzepts und Positionen innerhalb der Konzeptdiskussion zum Begriff der integrativen Förderung
- 2.2. Chancen und Risiken integrativer Fördertätigkeit.
Integrationsförderliche und- hemmende Merkmale der Unterrichtsgestaltung

2.1. Einleitung: Aussagen des PLUS-Konzepts und Positionen innerhalb der Konzeptdiskussion zum Begriff der integrativen Förderung

In der „Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft“ werden folgende Aspekte *integrativer Förderung* benannt:

- Ziel des PLUS-Konzepts ist eine nach Möglichkeit integrative Förderung, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen der Kinder anknüpft und sich an ihrer individuellen Lernentwicklung orientiert.
- Die Herausnahme aus dem Unterricht soll vermieden werden.
- Die Förderung soll durch eine zweite Lehrkraft in der Klasse durchgeführt werden, die sich besonders den leistungsschwachen Kindern zuwendet und die Fachlehrerin im gemeinsamen Unterricht unterstützt.

Aspekte integrativer Förderung im PLUS sind demnach *binnendifferenzierende* Maßnahmen im Anfangsunterricht und die *Förderung durch eine zweite Lehrkraft* innerhalb des Klassenverbandes. Eine weitere Zielsetzung des PLUS ist die zunehmende Berücksichtigung des Lesens und Schreibens in allen Fächern durch ein „erweitertes Aufgabenverständnis aller Lehrer/innen“, wodurch zugleich der Entstehung von Lernschwierigkeiten *vorgebeugt* werden soll.¹

In den „Regelungen für den Einsatz der Schriftsprachberater/innen in den Schulen“ wird festgehalten:

- „Die Arbeit erfolgt nur im begründeten Ausnahmefall für begrenzte Zeit mit einzelnen Schülern oder Kleingruppen außerhalb der Klasse.“

¹ Vgl. Kalk, S., May, P. (1995): Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in den deutschen Bundesländern. Vergleich des Hamburger PLUS-Förderkonzepts mit den Erlassen und Konzepten der übrigen Bundesländer. (PLUS WiB Bericht Nr. 95/01)

Im Rahmen der *Konzeptdiskussion* werden Bedenken hinsichtlich möglicher Grenzen integrativer Förderung für bestimmte Zielgruppen von Kindern geäußert (z.B. Kinder mit „Teilleistungsstörungen“ oder gravierenden Konzentrationsschwierigkeiten, die eine besonders ruhige Lernumgebung brauchen). In Klassen, in denen bereits mehrere Pädagog/innen tätig sind, könnte sich zudem die Koordination der verschiedenen Fördermaßnahmen durch Hinzu kommen der Schriftsprachberater/innen noch schwieriger gestalten.

Die SSB thematisieren in ihren Aussagen zur integrativen Förderpraxis vielfach die Meinung, daß aus ihrer Sicht bestimmte Kinder *außerhalb der Klasse effektiver* gefördert werden können. Hierfür werden unterschiedliche Begründungen angeführt, die unter Abschnitt 2.2. dargestellt werden. In den Berichten der SSB aus ihrer Praxis wird ein weiterer Aspekt deutlich: Integrative Förderung durch eine SSB *in der Klasse* bedarf der *Kooperation* zumindest hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, die den Handlungsspielraum der SSB innerhalb der Klasse festlegt.

2.2. Chancen und Risiken integrativer Fördertätigkeit. Integrationsförderliche und- hemmende Merkmale der Unterrichtsgestaltung

Die Analyse der Äußerungen von SSB zum Thema „Integration“ bezieht sich auf die folgenden Kriterien:

- *Einstellungen* der SSB zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen der integrativen Förderung
- *Umsetzungsformen* integrativer Grundsätze in der Unterrichtspraxis: Formen der Förderung in verschiedenen Unterrichtssituationen
- Einfluß der *Kooperationsbeziehung und Unterrichtsgestaltung* auf die Realisierung integrativer Fördergrundsätze

a) *Einstellungen der SSB zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen der integrativen Förderung*

Die Äußerungen der SSB zur Definition integrativer Förderung im PLUS deuten darauf hin, daß sie zwar im Hinblick auf die dadurch zu erreichenden *Ziele* klare und relativ einheitliche

Vorstellungen haben, aber hinsichtlich der Formen *praktischer Umsetzung* kein einheitliches Konzept vertreten. Während einige SSB meinen, daß ausschließlich durch Förderung des Kindes *innerhalb* der Klasse integrative Ziele umgesetzt werden können, sehen andere in der gezielten Förderung des Kindes, die ihm den *Anschluß an das Klassenniveau* ermöglicht, gleichermaßen das Ziel „Integration“ verwirklicht, auch wenn die Förderung außerhalb der Klasse, z.B. im Gruppenraum stattfindet.

An diesen Beispielen wird deutlich, daß Definitionen des Integrationsbegriffs durch SSB sich einerseits noch eher allgemein auf *übergeordnete Ziele* beziehen (Motto: „Das Kind soll mit der Klasse schritthalten können“), andererseits bereits konkrete Vorstellungen über die praktische *Umsetzung* von Integration beinhalten (Motto: „Alle Kinder sollen in der Klasse gefördert werden“). Insbesondere in den Gruppendiskussionen werden unterschiedliche Positionen gegenüber dem Integrationsbegriff im PLUS deutlich, und es zeigen sich Unklarheiten in der Frage, welche Formen der Förderung im PLUS integrativ sind, und wo mögliche Grenzen integrativer Förderung zu sehen sind. Ein Beispiel:

„Frage: Wie definieren Sie für sich den Auftrag der integrativen Arbeit, wie sieht er in dieser Klasse aus? Wenn Sie sagen, daß Sie mit Ihren pädagogischen Zielen in diesem Krach nicht arbeiten können, was ist dann das Integrative an Ihrer Arbeit?“

SSB 1: Das ist eben noch nicht da.

Frage: Definieren Sie „integrativ“ nur, wenn die Förderung in der Klasse stattfindet?

SSB 2: Das Integrative ist doch eigentlich, daß die Schüler Fortschritte machen und dann irgendwann wieder den Anschluß haben.

SSB 1: Das kann man auch so sehen, aber das war nicht die Prämisse am Anfang.“

Die von den SSB benannten *Ziele integrativer Förderung* beziehen sich hauptsächlich auf die Aspekte „Leistung“, „Sozialverhalten“ und „Motivation“.

Bezogen auf die *Lernleistung des einzelnen Kindes mit Lernschwierigkeiten* sehen SSB als Ziel der Integration, daß das Kind mit dem Lerntempo der Klasse *Schritt halten* kann, bestimmte *Lernziele* erreicht, oder in die nächste *Klassenstufe versetzt* werden kann.

Bezogen auf die *soziale Eingliederung* aller Kinder in den Klassenverband soll durch Integration die mögliche *Stigmatisierung* verhindert werden, die ein Kind aufgrund seines von anderen oder ihm selbst erlebten „Anders-Seins“ möglicherweise in der Klasse erfährt. Reagiert ein Kind beispielsweise auf wiederholte Mißerfolge mit Rückzug oder Verweigerung, oder verhält es sich gegenüber anderen Kindern aggressiv, sehen SSB als Ziel von Integration, das Kind in die Gruppe zu (re-)integrieren, und der ganzen Lerngruppe gemeinschaftliche Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Als einen besonders wichtigen Gedanken der Integration thematisieren SSB, sich dem Kind unterstützend zuzuwenden, ohne ihm dadurch zu vermitteln, daß es „nichts allein kann“. Ihre Zuwendung möchten diese SSB als „Privileg“ vermitteln und nicht als „Stigma“: Ziel ist, daß

weder das betreffende Kind selbst noch seine Mitschüler die Arbeit der SSB als Unterstützung für „Bedürftige“ erleben.

Im Hinblick auf die *Lernmotivation* des Kindes wird von einigen SSB besonders betont, daß jedes Kind Erfolge erleben sollte, die auf eigene Bemühungen zurückzuführen sind, so daß es erfährt, daß seine individuellen Lernanstrengungen tatsächlich zu Lernerfolgen führen. Speziell in Bezug auf den Schriftspracherwerb bedeutet dies die Anforderung an die *diagnostische* Kompetenz der SSB, die *individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen* des Kindes zu erkennen und an ihnen anzuknüpfen, indem in der *Förderung* auf die Lebenswelt des Kindes Bezug genommen wird.

Die *Chancen und Vorteile*, die sich durch integrative Förderung ergeben, sehen SSB neben der Vermeidung von *Stigmatisierung* und der *Einbindung* der Kinder mit Lernschwierigkeiten in die Lerngruppe insbesondere im *organisatorisch und inhaltlich engen Bezug* zwischen dem Klassenunterricht und der Förderung für einzelne Kinder. Einerseits versäumen die Kinder bei Förderung im Klassenverband keine Unterrichtsstunde der Klasse und sind in die Lernprozesse ihrer Gruppe integriert, andererseits ermöglicht integrative Förderung den unmittelbaren Bezug auf die mit der ganzen Klasse erarbeiteten Lernziele.

Positiv bewerten SSB auch den Umstand, daß die *Verantwortung* für die Kinder mit Lernschwierigkeiten nicht nach außen „abgeschoben“, sondern in der kooperativen und integrativen Förderarbeit von Klassenlehrerin und SSB verstärkt gemeinsam getragen wird. Damit wird die Hoffnung verbunden, daß sich die *Einstellung* der Klassenlehrer gegenüber den lernschwächeren Kindern und ihre *Gestaltung des Unterrichts* gleichermaßen in dem Sinne verändert, daß zukünftig auf die Bedürfnisse dieser Kinder angemessener reagiert wird.

Hinsichtlich der *eigenen Förderkompetenz* berichten SSB, daß sie als zweite Lehrkraft in der Klasse einen Wechsel ihrer Perspektive dahingehend vollziehen, daß sie quasi den Blickwinkel der Kinder auf den Unterricht einnehmen. Dadurch fallen ihnen Aspekte der Unterrichtsgestaltung auf, die ihnen vorher nicht oder kaum bewußt waren, z.B. ob die Aktivitäten der Klassenlehrerin an der Tafel überhaupt von jedem Platz aus gesehen und gehört werden können.

Die Möglichkeit des *Kompetenztransfers* durch die Arbeit der SSB im Unterricht wird insbesondere darin gesehen, daß die Klassenlehrer viel mehr in die Arbeit mit den schwächeren Kindern eingebunden sind, und Inhalte und Methoden der SSB-Tätigkeit direkt miterleben.

Im organisatorisch und inhaltlich engen Bezug zwischen dem Klassenunterricht und der Förderung für einzelne Kinder sehen viele SSB einen Vorteil, andere jedoch einen *Nachteil* der Förderung im Klassenverband, womit in der Konzeptdiskussion bereits benannte Aspekte aufgegriffen werden: Die Argumentation derjenigen SSB, die deutliche *Grenzen* der Förderung im

Klassenverband sehen, bezieht sich vornehmlich auf solche Kinder, die nach ihrer Ansicht eine *spezifische Förderung* brauchen, die an individuellen Defiziten im Bereich der Sprache, Motorik etc. ansetzt (Stichwort „Teilleistungsstörungen“) oder die aufgrund gravierender Konzentrationsprobleme eine *ruhige Lernumwelt* benötigen. In beiden Fällen sehen die betreffenden SSB die Möglichkeiten effektiver Fördermaßnahmen eher *außerhalb* des Klassenraums. Integration wird dementsprechend eher als übergeordnetes Ziel einer *separaten* Fördermaßnahme aufgefaßt.

Probleme sehen einige SSB auch in der integrativen Förderung von *zweisprachig aufwachsenden Kindern*, die nach ihrer Ansicht im PLUS konzeptionell nicht geklärt ist.

Einige unter den SSB, die an extrem sozial belasteten Schulen arbeiten und ihre Unterrichtsbedingungen als „Katastrophe“ beschreiben, empfinden den Begriff der Integration als einen „Wert“ mit stark *normativem* Charakter, mit dessen praktischer Realisierung sie sich *überfordert* fühlen.

Das in der Konzeptdiskussion z.B. hinsichtlich IR-Klassen benannte Problem der *Koordination* der verschiedenen „Spezialisten“ in einer Klasse (Sonderpädagogen, Erzieher, SSB) wird von den SSB nicht explizit benannt, es werden eher positive Aspekte der Zusammenarbeit in den Teams erwähnt.

Diese Fragestellung wird in zukünftigen Evaluationsmaßnahmen systematisch erhoben, um zu klären, welche Organisationsformen z.B. in IR-Klassen der Team-Arbeit förderlich sind.

b) *Umsetzungsformen integrativer Grundsätze in der Unterrichtspraxis: Formen der Förderung in verschiedenen Unterrichtssituationen*

Die *integrative Förderpraxis* wird in den Interviews und Gruppendiskussionen von den SSB sehr unterschiedlich definiert, beschrieben und begründet. Im folgenden sollen zunächst verschiedene Formen von Förderung vorgestellt werden, um dann den zugrundeliegenden Begriff von integrativer Förderung herauszuarbeiten.

Typ I: Externe Einzelförderung. Die SSB arbeitet mit bestimmten Kindern während der gesamten Zeit außerhalb des Klassenraums

Typ II: Externe Einzelförderung und allgemeine Förderung: Die SSB fördert bestimmte Kinder kurzfristig außerhalb der Klasse, und hält sich ansonsten als Ansprechpartnerin für alle Kinder in der Klasse auf.

Typ III: Integrative Einzelförderung: Die SSB fördert gezielt bestimmte Kinder innerhalb der Klasse

Typ IV: Allgemeine Förderung: Die SSB arbeitet gleichberechtigt mit der Klassenlehrerin in der Klasse, ohne daß es es eine ganz klare Rollenverteilung gibt. Beide kümmern sich gemeinsam um alle Kinder der Klasse, wobei den Kindern mit Lernschwierigkeiten besonders viel Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Diese Typen stellen Reduktionen und Vereinfachungen der Unterrichtswirklichkeit dar, die sich faktisch häufig als Mischung verschiedener Typen darstellt. Sie sollen an dieser Stelle lediglich zur Konkretisierung verschiedener Begriffe von integrativer Förderung dienen.

Typ I scheint zunächst dem Prinzip integrativer Förderung vollkommen entgegengustehen. Die betreffenden SSB argumentieren aber in ihren Begründungen dahingehend, daß es für bestimmte Kinder im Hinblick auf das Ziel (Re-)Integration effektiver sei, außerhalb der Klasse zu arbeiten. So wird z.B. die Hypothese vertreten, daß diese Kinder eine sehr spezifische Förderung brauchen, die mit der ganzen Klasse nicht durchführbar oder nicht angebracht wäre.

Im „BL-Info“ 2/95 vertrat eine SSB im Interview die Ansicht, daß diese Auffassung durchaus mit dem PLUS-Konzept vereinbar sei:

„Kinder mit spezifischen Störungen (...) brauchen entsprechende Einzelübungen. Das ist in einer ganzen Klasse nicht leistbar. Nur weil ein Kind eine spezifische Störung hat, kann ich nicht mit allen Kindern geeignete Hörübungen veranstalten(...) Und außerdem kommen die Kinder gern in meinen Raum, weil wir dort ungestört arbeiten können. Hier haben sie die Erfolge, die ihnen sonst fehlen.“

In dieser Aussage mischen sich die oben angeführten zentralen Argumente für die Förderung außerhalb der Klasse, die auch schon innerhalb der Konzeptdiskussion thematisiert wurden (s. Absatz 1 dieses Abschnitts): die *Spezifität der jeweiligen Lernproblematik* und die *ruhigere*

Lernumgebung außerhalb der Klasse. Ist die Schriftsprachberaterin von der Spezifität der Schwierigkeit überzeugt, wird sie konsequenterweise auch spezifisches Material oder Methoden verwenden, um ihr zu begegnen. Andererseits wird - aus demselben Grund - wenig Transfer von Methoden und Material in die Klasse stattfinden. Als integrativ könnte man hier die Zielsetzung betrachten: dem Kind dabei zu helfen, den Klassenunterricht erfolgreicher zu bewältigen. Von einigen SSB wird berichtet, daß die Förderung außerhalb der Klasse stattfindet, aber unter Verwendung desselben Materials, an dem auch die Klasse arbeitet. „Integrativ“ hieße in diesem Fall: mit dem Kind möglichst *nah am Klassengeschehen* arbeiten, die dort behandelten Inhalte auf kindgerechtere, individuelle Weise vertiefen. Gegen ein solches Vorgehen wird von anderen SSB eingewandt, daß die Präsentation desselben Materials die Kinder *demotiviere* und langweile (der mögliche Lernerfolg sei eher eng auf den jeweiligen Gegenstand bezogen, ohne eventuelle tiefere Schwierigkeiten anzugehen) oder sie *überfordere*, weil den Kindern die Grundlagen zu Verständnis und Bewältigung dieser Aufgabenstellungen fehlten.

Typ II stellt einen *Kompromiß* zwischen verschiedenen Positionen dar. Es wird teilweise gezielt außerhalb der Klasse mit bestimmten Kindern gearbeitet, und in der verbleibenden Zeit in der Klasse. Als integrativ sehen die jeweiligen SSB diese Form, weil die Kinder nicht völlig aus der Lerngruppe herausgelöst werden, sondern jeweils nur kurzfristig außerhalb der Klasse gefördert werden. Die Inhalte und Ziele dieser Einzel- oder Kleingruppenförderung werden allgemein mit der Klassenlehrerin abgesprochen. Im Anschluß an die Einzelphase (z.B. 10 Minuten Lesenüben) nehmen die Kinder wieder an der (Frei)arbeit der Klasse teil. Dennoch können während der Einzelförderung spezifische Schwierigkeiten gezielt, z.T. auch mit speziellem Material, bearbeitet werden. Besonders günstig empfinden SSB die Arbeit in einem Gruppenraum, der direkt an die Klasse angrenzt, so daß sich die Kinder flexibel zwischen beiden Räumen bewegen können.¹

Nach Ansicht der Schriftsprachberater/innen vereint ein solches Vorgehen die Vorteile von Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenraums, weil zeitweise ausschließlich die schwachen Kinder in den Blick genommen werden, um ihre Konzentration, Lernentwicklung und Motivation zu fördern, dann aber wieder die ganze Klasse beobachtet und unterstützt wird. „Integration“ wird hier also nicht nur auf das übergeordnete Ziel bezogen, daß die Kinder mit der Klasse „Schritt halten“, sondern auch auf das praktische Vorgehen innerhalb und außerhalb der Klasse.

¹ Das Fehlen eines Gruppenraums wird von vielen SSB als erhebliches Defizit gesehen - als Ersatz dient dann „notdürftig“ eine Ecke in der Klasse oder der Flur. Die SSB wünschen sich z.T. auch eine bessere Ausstattung des Gruppenraums, um ihn als Lernort attraktiver zu gestalten. Arbeiten im Gruppenraum wird meist nicht als Widerspruch zu integrativer Förderung gesehen, sondern eher als Ergänzung zur Arbeit in der Klasse.

Typ III ist vermutlich stärker als alle anderen Formen an die Merkmale des Unterrichtstils gebunden: Er muß so offen gestaltet sein, daß die SSB sich ständig einer bestimmten Kindergruppe oder einem einzelnen Kind zuwenden kann, ohne den Ablauf zu stören oder durch ihn gestört zu werden. Andererseits muß es möglich sein, innerhalb der Klasse konzentriert zu arbeiten (Geräuschpegel). „Integrativ“ heißt hier: gezielte Förderung bestimmter Kinder ausschließlich innerhalb der Klasse. Die SSB bearbeitet mit den Kindern dasselbe Material wie der Rest der Klasse, und bringt darüberhinaus eigene Anregungen zur Unterrichtsgestaltung ein. Diese Form der Förderung ist zugleich sehr „nah“ an den förderbedürftigen Kindern und am Klassengeschehen. Schwierigkeiten können z.B. dadurch entstehen, daß auch die anderen Kinder die Aufmerksamkeit der SSB mit Fragen oder Anliegen beanspruchen, wodurch weniger Zeit für die lernschwachen Kinder bleibt. In der Klasse ist die Aufmerksamkeit der SSB zwangsläufig auf viele Kinder gerichtet, die zu ihr kommen, um etwas zu fragen oder zu zeigen. Es herrscht zudem ein höherer Geräuschpegel als in einem separaten Raum.

Typ IV stellt sich als ein (fast) gleichberechtigtes Team-Teaching dar, wobei beide Lehrerinnen sich um die gesamte Klasse kümmern, den Unterricht gemeinsam gestalten, eventuell die Klasse teilen, in kleinen Gruppen arbeiten o.ä.. „Integration“ bedeutet hier: kein Kind wird durch Sonderbehandlung ausgegrenzt. Es wird generell besonders auf die Bedürfnisse der schwächeren Kinder eingegangen, wobei die SSB vermeiden möchten, daß diese sich als „Bedürftige“ erleben und dadurch unselbständig und demotiviert werden. Daher legen sie Wert darauf, sich um alle Kinder der Klasse zu kümmern. „Integrativ“ ist für diese SSB die Zielsetzung (Vermeidung von Ausgrenzung und Sonderbehandlung) und auch das praktische Verfahren (keine offensichtliche Spezialbehandlung der schwächeren Kinder).

Differenziert wird z.B. anhand der Aufgabenstellung. So berichtet eine SSB, daß in ihrer Klasse mit zwei Varianten des Wochenplans gearbeitet wird: ein „B-Plan“ für die schwächeren Kinder enthält dann spezielle Übungen, z.B. zur Synthese, die im A-Plan der anderen Kinder nicht enthalten sind.

Ein möglicher Einwand gegen integrative Förderung nach *Typ IV* wäre die Frage, ob die schwachen Kinder auf diese Weise eigentlich ihrem Bedarf entsprechend gefördert werden, oder ob sie nicht eher „untergehen“, selbst wenn zwei Lehrerinnen sich gleichzeitig um die Klasse kümmern.

Die Unterschiede zwischen den hier dargestellten Typen der Förderarbeit zeigen, daß die SSB in ihrer Arbeit nicht ein einheitliches Handlungskonzept zur integrativen Förderung im PLUS verfolgen, sondern abhängig von verschiedenen Bedingungen der Situation sowie ihren individuellen Erfahrungen und Einstellungen unterschiedlich arbeiten. „PLUS-spezifisch“ und damit

den beschriebenen Fördersituationen gemeinsam ist der "Blick auf das Kind" als Ausgangspunkt für die Entscheidung, welche Anordnung in der jeweiligen Situation sinnvoll ist. Von einheitlichen Entscheidungs- und Handlungskonzepten der SSB für bestimmte Bedürfnis- und Situationskonstellationen ist aufgrund der vorliegenden Analyse (noch) nicht auszugehen. Deutlich wird aus den Schilderungen der SSB auch, daß dieselben Personen in verschiedenen Klassen u.U. unterschiedlich arbeiten (z.B. in der einen Klasse nach Typ II, in der anderen nach Typ IV). Aussagen über die quantitativen Anteile der Fördertypen können auf der Basis des vorliegenden Materials noch nicht gemacht werden. Diese Frage wird im Rahmen der geplanten Unterrichtsanalyse und Befragung von SSB und Klassenlehrerinnen systematisch untersucht.

c) Einfluß der Kooperationsbeziehung und Unterrichtsgestaltung auf die Realisierung integrativer Fördergrundsätze

Die Bedeutung der Kooperationsbeziehung für die integrative Förderung durch Teamarbeit in der Klasse schätzen SSB als hoch ein, weil sie ihre Möglichkeiten der Gestaltung erheblich mitbestimmt. Stellt sich z.B. die Klassenlehrerin in der Stunde mit der SSB erst gar nicht auf Lese- und Schreibunterricht ein, oder ist sie nicht bereit, die SSB überhaupt in die Klasse zu lassen, sind Möglichkeiten integrativer Förderung innerhalb der Klasse entsprechend begrenzt. Stark gelenkte Unterrichtsformen einerseits und zu wenig organisierte Unterrichtsformen andererseits erschweren aus den genannten Gründen die Arbeit in der Klasse. In den Äußerungen der SSB erscheint als eine integrationsförderliche Unterrichtsform nicht ein bestimmter Lehrgang und auch nicht ausschließlich „offener“ Unterricht. Es deutet sich vielmehr an, daß der integrativen Fördertätigkeit der SSB ein Unterricht förderlich ist, in dem eine ruhige Atmosphäre herrscht, bestimmte Verhaltensregeln eingehalten werden und der nicht so stark auf eine einzelne Lehrkraft zentriert ist, daß die SSB zum Störfaktor würde. „Offene“ Unterrichtsformen werden daher von vielen SSB als für ihre Arbeit besonders förderlich erlebt, wobei häufig betont wird, daß der Unterricht so diszipliniert verlaufen sollte, daß Lärm, „Chaos“ und „desorientiertes Herumlaufen“ der Kinder vermieden wird.

Im Rahmen der von der WiB des PLUS geplanten Unterrichtsanalyse werden lernförderliche Aspekte von Unterricht allgemein und speziell bezogen auf integrative Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten systematisch untersucht.

3. Prävention

- 3.1. Einleitung: Aussagen des PLUS-Konzepts und Positionen innerhalb der Konzeptdiskussion zum Begriff der Prävention
- 3.2. Ziele und Möglichkeiten der Prävention aus der Sicht der Schriftsprachberater/innen. Aussagen zur Umsetzung präventiver Zielsetzungen in der Unterrichtspraxis

3.1. Einleitung: Aussagen des PLUS-Konzepts und Positionen innerhalb der Konzeptdiskussion zum Begriff der Prävention

In der „Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft“ wird die folgende Zielbestimmung *präventiver Förderung* benannt:

- „Die Förderung von Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen muß bereits in Klasse 1 einsetzen, *bevor* gravierende Lernschwierigkeiten manifest werden und in der Folge zu Lernversagen führen.“

In den „Regelungen für den Einsatz der Schriftsprachberater/innen in den Schulen“ wird festgestellt, daß alle der Schule für die Prävention von Versagen beim Schriftspracherwerb zur Verfügung stehenden Lehrerstunden von der Schriftsprachberaterin genutzt werden sollen, um als *zweite Lehrkraft in der Klasse* zu arbeiten. Zu Beginn der Klasse 1 liegt der Schwerpunkt ihrer Aufgabe in der Klasse in Lernbeobachtung und Früherkennung möglicher Lernschwierigkeiten. Zudem hat sie die *klassenübergreifende* Aufgabe, Kollegen hinsichtlich der Früherkennung möglicher Schwierigkeiten zu beraten.

Verglichen mit den *Konzeptionen von Prävention in anderen Bundesländern* ist der Präventions-Begriff im PLUS besonders umfassend, weil neben der individuellen Frühdiagnostik und -förderung auch allgemeine didaktische und methodische Probleme des schulischen Anfangsunterrichts, ihre Auswirkungen auf die Lernentwicklung und Möglichkeiten der Veränderung in die Konzeption einbezogen sind.¹ Diese Konzeption umfaßt Prävention durch Berücksichtigung der Schuleingangsvoraussetzungen, durch Frühdiagnostik und systematische Lernbeobachtung, durch Orientierung der Inhalte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts an der Lebenswelt der Kinder und ihren Interessen, und schließlich durch die Fortbildung von Leh-

¹ PLUS WiB Bericht Nr. 95/01

rer/innen, die auf klassenübergreifende (z.B. Beratung von Kollegen bei der Lernbeobachtung) und klassenbezogene Aufgaben (Förderarbeit im Team mit Schwerpunkt auf den Klassenstufen 1 und 2) vorbereitet.

Innerhalb der *Konzeptdiskussion* wird die Betonung der Prävention im PLUS-Konzept allgemein begrüßt, wenn auch Bedenken hinsichtlich der Erreichbarkeit der Zielsetzung geäußert werden, die Anzahl von Kindern mit langandauernden Lernschwierigkeiten zu verringern.

3.2. Ziele und Möglichkeiten der Prävention aus der Sicht der Schriftsprachberater/innen. Aussagen zur Umsetzung präventiver Zielsetzungen in der Unterrichtspraxis

Die Analyse der Äußerungen von SSB zum Thema „Prävention“ bezieht sich auf die folgenden Kriterien:

- *Einstellungen* zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen der Prävention
- *Umsetzung* präventiver Grundsätze in der Unterrichtspraxis

a) *Einstellungen zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen der Prävention*

Die Äußerungen von SSB zum Thema „Prävention“ zeigen, daß die verschiedenen Aspekte des Begriffs der „Prävention“ im PLUS noch nicht einheitlich aufgefaßt werden, sondern Prävention überwiegend sehr allgemein durch die Fördertätigkeit der SSB bereits in der ersten Klassenstufe definiert wird.

Die SSB betonen dabei besonders den Stellenwert der *frühzeitigen Verwendung diagnostischer Verfahren*, die eine unmittelbar einsetzende individuelle *Förderung* ermöglichen. Sie begrüßen die Möglichkeiten der *Vorbeugung* von Lernschwierigkeiten, die sich durch die Arbeit in Klasse 1 im Unterschied zur früheren LRS-Förderkonzeption ergeben.

Hinsichtlich der *Zielsetzung, durch präventive Arbeit die Anzahl der Kinder mit langanhaltenden Lernschwierigkeiten zu verringern*, äußern einige SSB Bedenken angesichts der komplexen Bedingungsfaktoren schulischen Lernens, und greifen damit einen Aspekt auf, der bereits in der Konzeptdiskussion angesprochen wurde.

Die SSB schätzen ihre Einflußmöglichkeiten einer *langfristigen Veränderung* des schriftsprachlichen Unterrichts sehr unterschiedlich ein. So sind einige SSB zuversichtlich, durch ihre Anregungen den Unterricht der Kollegen positiv beeinflussen zu können, indem z.B. im Unterricht stärker auf die Interessen der Kinder Bezug genommen wird. Andere SSB sehen ihre Einfluß-

möglichkeiten hingegen als sehr gering an, weil sie sich in der Kooperationsbeziehung eher zur „Hilfslehrerin“ degradiert erleben, und durch den Unterrichtsstil des Kollegen kaum eigene Gestaltungsmöglichkeiten haben. An diesem Punkt wird die Bedeutung eines Mindestmaß an Kooperation für die Realisierung der PLUS-Ziele Integration und Prävention erneut deutlich.

Kontinuität der Arbeit in der Klasse halten die SSB für eine Voraussetzung wirksamer Prävention. Früherkennung ist nach Ansicht der SSB nur dann zuverlässig möglich, wenn sie Verhalten und Lernentwicklung der Kinder *regelmäßig* beobachten können.

b) Umsetzung präventiver Grundsätze in der Unterrichtspraxis

Bei der Analyse der Äußerungen der SSB fällt auf, daß verglichen mit den Kernthemen „Integration“ und „Kooperation“ relativ wenige konkrete Angaben darüber gemacht werden, wie die Zielsetzung „Prävention“ in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird. Häufig wird anscheinend allgemein die Arbeit in der ersten Klassenstufe bereits deshalb als präventive Maßnahme angesehen, weil systematische Beobachtung und Förderung früher einsetzen.

Diese sehr allgemeine Auffassung erfordert nicht unbedingt die Arbeit *innerhalb* des Klassenverbandes, wenn Prävention nicht rein vorbeugend, sondern eher als *frühzeitige Förderung* von Kindern mit bereits erkennbaren Lernschwierigkeiten begriffen wird. So betrachten auch SSB, die ausschließlich außerhalb des Klassenverbandes mit Kindern arbeiten, die ihnen durch die „Lernbeobachtung“ als förderbedürftig aufgefallen sind, ihre Arbeit als präventive Maßnahme, weil sie die Entstehung langfristiger Lernschwierigkeiten zu verhindern hilft.

Ein Aspekt präventiver Arbeit, der mit der *Anwesenheit der SSB in der Klasse* verbunden ist, wird in der *Flexibilität* gesehen, mit der die SSB auf unterschiedlich intensiv auf verschiedene Kinder eingehen kann: in ihrer Erfahrung benötigen z.B. manche Kinder nur eine sehr kurzfristige Unterstützung, um selbständig weiterlernen zu können, andere hingegen brauchen eine regelmäßige Zuwendung über einen längeren Zeitraum, um einer Entwicklung gravierender Lernrückstände vorzubeugen. Ist die SSB kontinuierlich innerhalb der Klasse als Förderlehrerin tätig, kann sie sich innerhalb einer Unterrichtsstunde verschiedenen Kindern mit unterschiedlicher Intensität und Zielsetzung zuwenden. Die Tätigkeit in der Klasse bietet die Möglichkeit, auf die Lernentwicklung aller Kinder zu achten, anstatt sich außerhalb des Klassenraums jeweils ausgewählten Kindern zuzuwenden. Der Aspekt der *Vorbeugung* durch kontinuierliche Beobachtung ist somit nur im Rahmen integrativer Arbeit in der Klasse realisierbar. Durch sie wird auch der Austausch von Eindrücken über die Lernentwicklung aller Kinder mit der Klassenlehrerin möglich.

Als spezielle *Zielgruppe* präventiver Arbeit sehen einige SSB besonders diejenigen Kinder, die im Elternhaus in ihrer Lernentwicklung wenig angeregt und unterstützt werden. Die unzureichende materielle Versorgung von Kindern stellt in ihren Augen einen weiteren Risikofaktor dar. Die Betreuung dieser Kinder bedeutet u.U., überhaupt erst die materiellen Voraussetzungen für Förderung zu schaffen (indem z.B. Schreibhefte für die Kinder gekauft und aufbewahrt werden).

C. Zusammenfassung und Ausblick

1. Zusammenfassung

Die Evaluation der Umsetzung des PLUS hatte im ersten Jahr die Zielsetzung, die Erfahrungen der Schriftsprachberater/innen (SSB) in den Schulen im Hinblick auf förderliche und hemmende Bedingungen und Faktoren zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden eine schriftliche Befragung und Gruppendiskussionen mit den SSB, sowie Interviews mit SSB, ihren Schulleitern und Kollegen an mehreren Schulen durchgeführt.

Es zeigt sich, daß die Umsetzung der Fördergrundsätze des PLUS im Schulalltag von einem sehr *komplexen Bedingungsgefüge* bestimmt wird, dessen zentrale Eigenschaften im folgenden skizziert werden.

Aufgabenprofil

Das *Aufgabenprofil* der SSB umfaßt sowohl *klassenübergreifende*, vornehmlich beratende Aufgaben, als auch die *Förderarbeit* in der Klasse. Beratung und schulinterne Fortbildung sind besonders erfolgreich, wenn die SSB über eine breite Qualifikation in Diagnostik und Fördermethoden verfügt, die Beratung kontinuierlich stattfindet und die Kolleg/innen in ihrer konkreten Förderarbeit an einzelnen Fällen möglichst über einen längeren Zeitraum unterstützt werden. Den klaren *Schwerpunkt* ihrer Arbeit sehen SSB in der Aufgabe, Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu unterstützen, wobei abhängig von den im folgenden skizzierten Bedingungsfaktoren unterschiedliche Formen der Förderung realisiert werden.

Organisation

Hinsichtlich der *organisatorischen Rahmenbedingungen der SSB-Tätigkeit* zeigt sich, daß neben der Förderstundenzuweisung die Möglichkeit ihrer tatsächlichen *Umsetzung* als PLUS-Förderstunde von entscheidender Bedeutung für die Motivation der SSB und die Erfolgsaussichten ihrer Arbeit ist. Als besonders gravierende Probleme werden benannt:

- Häufiger *Stundenausfall* durch Vertretung
- Mangelnde *Flexibilität und Ressourcen* durch eigene Klassenlehrertätigkeit und/oder Teilzeitbeschäftigung

Über die Beteiligung der SSB an der Stundenplanerstellung (gemeinsam mit der SSB oder "über sie hinweg") und die Einstellung zum Einsatz der SSB bei Vertretungsbedarf beeinflusst die *Schulleitung* die Rahmenbedingungen der SSB-Tätigkeit weitreichend.

Kooperation

Die *Kooperationsbeziehung* zur Klassenlehrerin definiert Handlungsspielräume der SSB und bestimmt so den Rahmen der Möglichkeiten zur Umsetzung der integrativen und präventiven Ziele mit. Bedeutsame Faktoren der Kooperationsbeziehung sind neben den persönlichen *Schlüsselqualifikationen* der Flexibilität, Kompetenz und gegenseitigen Toleranz auch die *Einstellungen* und *Vorstellungen* beider Partner zur Unterrichtsgestaltung und zu den Kindern mit Lernschwierigkeiten. Der Umgang mit dem Unterrichtsstil der Klassenlehrerin und den von ihr eingeräumten Gestaltungsspielräumen (z.B. in stark gelenkten Unterrichtsformen) erweist sich als eine besonders wichtige und oft schwierige Anforderung an die SSB.

Formen der Förderung

Die *Formen der Förderung* sind in erster Linie bestimmt durch die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Eigenschaften der Kooperationsbeziehung, die Einstellungen und Handlungskonzepte der SSB zur Integration und Prävention und die spezifischen Schwierigkeiten und Bedürfnisse der zu fördernden Kinder.

Die Analyse der verschiedenen Formen der Förderung ergibt die folgenden vier (vereinfacht dargestellten) „*Typen*“, hinter denen jeweils unterschiedliche Konzepte integrativer und präventiver Ziele und Handlungsweisen stehen:

- *Typ I: Externe Einzelförderung.* Die SSB arbeitet mit bestimmten Kindern während der gesamten Zeit außerhalb des Klassenraums. Begründet wird dieses Vorgehen mit der Spezifität der jeweiligen Lernschwierigkeiten, und allgemeiner Skepsis gegenüber der Effektivität integrativer Förderung in der Klasse (z.B. bei Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten). Begleitet ist diese Form der Förderung häufig von Kooperationsproblemen, die sich in den sehr geringen Gestaltungsspielräumen der SSB bei der Arbeit *in* der Klasse oder einer generellen Verweigerungshaltung der Klassenleitung manifestieren.
- *Typ II: Externe Einzelförderung und allgemeine Förderung.* Die SSB fördert bestimmte Kinder kurzfristig außerhalb der Klasse, und hält sich ansonsten als Ansprechpartnerin für alle Kinder in der Klasse auf. Dieser Typ stellt einen Kompromiß zwischen verschiedenen Positionen dar, indem während der Einzelförderung spezifische Schwierigkeiten bearbeitet, die Kinder jedoch nur kurzfristig aus dem Klassenverband herausgelöst werden, und die SSB auch die anderen Kinder der Klasse systematisch beobachtet und unterstützt.
- *Typ III: Integrative Einzelförderung.* Dieser Typ ist vermutlich stärker als alle anderen an die Realisierung bestimmter Unterrichtsmerkmale gebunden, weil die gezielte Zuwendung der SSB an eine bestimmte Gruppe von Kindern innerhalb der Klasse sowohl eine offene Gestaltung des Unterrichts als auch eine ruhige und disziplinierte Lernumgebung erfordert.

- *Typ IV: Allgemeine Förderung.* Die SSB arbeitet fast gleichberechtigt mit der Klassenlehrerin in der Klasse, ohne daß es es eine ganz klare Rollenverteilung gibt. Beide kümmern sich gemeinsam um alle Kinder der Klasse, wobei den Kindern mit Lernschwierigkeiten besonders viel Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Sowohl hinsichtlich integrativer Förderung als auch Prävention verfügen die SSB nicht über einheitliche PLUS-spezifische Handlungskonzepte zur Umsetzung, sondern interpretieren die Prinzipien z.T. unterschiedlich und empfinden Unsicherheit darüber, ob ihre Arbeit im Sinne des PLUS „präventiv“ und „integrativ“ ist. Während der Präventionsbegriff häufig sehr weit gefaßt wird (Förderarbeit in der ersten Klasse), weisen die Auffassungen von Integration und deren praktischer Umsetzung erhebliche Unterschiede auf, wie die dargestellte Typologie andeutet.

Aus den Ergebnissen der Evaluation ergeben sich einige Vorschläge zur zukünftigen Entwicklung des PLUS, die im folgenden skizziert werden.

2. Vorschläge zur weiteren Entwicklung

Organisation

- *Klassenlehrertätigkeit:* Insbesondere Schwerpunktschulen mit großem Stundenkontingent würden davon profitieren, wenn die SSB zumindest ein Jahr keine Klasse führt. Daher sollte die Flexibilität der Regelung den SSB und Schulleitern deutlicher vermittelt werden, um Mißverständnisse auszuschließen.
- Bei großem Stundenkontingent/ teilzeitbeschäftigten SSB *Verteilung der Stunden-Ressourcen auf mehrere „Schultern“*, z.B. durch schulinterne Fortbildung oder kompakte Ausbildung von weiteren SSB an der Schule
- Die SSB sollte im Idealfall einen eigenen *Arbeitsraum* haben, in dem Beratungsgespräche stattfinden und Material gelagert werden kann. Denkbar wäre die stundenweise Mitbenutzung von Räumen. Dies trägt auch zur Präsenz des Projekts in der Schule bei.
- Erarbeitung einer *Handreichung* für Schulen (SSB, Schulleiter, Kollegen der SSB), in dem alle organisatorischen Fragen verbindlich dargestellt sind (z.B. hinsichtlich Vertretungsaufgaben)

Klarheit der Konzeption

- Erarbeitung einer *Handreichung* für SSB und ihre Kollegen: Darstellung des PLUS-Konzepts und praxisbezogene Definition der Begriffe Integration und Prävention unter Bezugnahme auf unterschiedliche organisatorische und Kooperations-Bedingungen. Konkretisierung der Darstellung anhand von SSB-Erfahrungsberichten

Darstellung des Projekts

- Mehr *Präsenz des Projekts* in den Schulen durch *Besuche* der Projektleitung und/oder der Fortbildungsgruppe. Mindestens einmal jährlich *Informationsveranstaltung* für neue PLUS-Schulen, zu denen SSB, Schulleiter und Kollegen eingeladen werden: Persönliche Vorstellung der Projektrepräsentanten, Einführung in das PLUS-Konzept

- *Stärkere Einbindung der Klassenlehrer/innen*, die die Gestaltungsmöglichkeiten der SSB weitgehend mitbestimmen, durch Transparenz und Integration:
Spezielle Informationsveranstaltungen, kompaktes Fortbildungsangebot (eintägiges Seminar)
- *Systematische Einbettung* des PLUS in andere Projekte wie IR-Klassen und Verlässliche Halbtagsgrundschule zur Klärung konzeptioneller und organisatorischer Fragen
- Die *Öffentlichkeitsarbeit* des PLUS könnte auch Ergebnisse der Evaluation miteinbeziehen. Z.B.: gemeinsame Ausstellung mit dem UNESCO-Projekt (Kinderbilder und -texte aus der ersten Klasse)

Fortbildung

- konzeptionelle „Integration“ der zu vermittelnden Wissensinhalte durch *Orientierung an der alltäglichen Arbeit der SSB* (Verwendung von Erfahrungsberichten, vertiefende Erarbeitung der Themen Kooperation, Möglichkeiten integrativer Förderung, Möglichkeiten präventiver Förderung, Strategien zum Umgang mit Organisations- und Kooperationsproblemen).
Zur Anregung hinsichtlich der Gestaltung schulinterner Fortbildungsmaßnahmen könnte das beschriebene Beispiel einer SSB herangezogen werden
- stärker *situationsbezogene Wissensvermittlung*: Vermittlung von Konzepten an Beispielen von Situationen aus der SSB-Praxis. Zu einer aktiveren Beteiligung der SSB könnten Ansätze zur gemeinsamen Problemlösung hilfreich sein. Z.B. könnte anhand eines Beispielfalles zu Kooperationsproblemen gemeinsam überlegt werden: Welche Lösungen sind denkbar? Was wurde von der SSB getan? Was war das Ergebnis?
- Entwicklung eines *Kompaktangebots* für interessierte Klassenlehrer/innen und andere Kollegen von SSB, die z.B. aus Zeitgründen keinen Jahreskurs absolvieren können oder wollen, dabei besondere Berücksichtigung der Interessen dieser Gruppe (Schwerpunkt auf Vermittlung der wesentlichen PLUS-Grundsätze und ihrer praktischen Umsetzung, Forum für Fragen und Einwände)

Verwendete Quellen

Rundschreiben des Amtes für Schule (S 23/51, OSR Norden) 7/94

Konzept der WiB für die Evaluation im Schuljahr 1994/95 (Anhang 1)

Kalk, S., May, P. (1995): Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in den deutschen Bundesländern. Vergleich des Hamburger PLUS-Förderkonzepts mit den Erlassen und Konzepten der übrigen Bundesländer. (PLUS WiB Bericht Nr. 95/01)

May, P. (1994): Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung. Jahresbericht der WiB über das Schuljahr 1993/94 unter Mitarbeit von Hartmut Ruddat und Stefanie Maas. (PLUS WiB Bericht Nr. 94/03)

Anhang

(Anhang 1: Konzept der WiB zur Evaluation 1994/95)

Projekt *Lesen und Schreiben für alle*
Wissenschaftliche Begleitung

Dr. Peter May
Psychologisches Institut II
Universität Hamburg

10. Oktober. 1994

Konzept für die Evaluation im Schuljahr 1994/95

Entsprechend dem Rahmenkonzept für die WiB des PLUS vom 13.7.94 sollen in diesem Schuljahr folgende Teilprojekte evaluiert werden.

- Jahresfortbildungskurs 1994/95
- regionale Praxisbegleitgruppen
- Förderprojekte im ersten Praxiseinführungsjahr
- Förderprojekte der Außerunterrichtlichen Lernhilfe (siehe gesondertes Konzeptpapier)

Allgemeines Ziel der Evaluation ist es, fördernde und hemmende Bedingungen bei der Umsetzung des PLUS-Konzepts zu untersuchen und aufgrund der Ergebnisse das FbT und die Projektleitung bei der weiteren Planung zu beraten.

Die vorgesehenen Maßnahmen der Evaluation sollen so angelegt sein, daß das Fortbildungsteam und die Schriftsprachberater/innen von den Erhebungen möglichst direkt für ihre Arbeit profitieren können. Die konkreten Fragestellungen, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Interpretation der Ergebnisse sowie die Art der Rückmeldung sollen im einzelnen mit den jeweiligen Partnern abgesprochen werden.

Die bei der Evaluation mitwirkenden Student/innen erhalten den Auftrag, neben den mit dem FbT vereinbarten obligatorischen Aufgaben mit den jeweils betreffenden Arbeitspartnern (Fortbildner/innen, Kursteilnehmer/innen, Schriftsprachberater/innen) fakultative Evaluationsvorhaben zu vereinbaren (gruppenbezogene Evaluation als "Serviceleistung").

1. Evaluation des Jahreskurses

Die Evaluation des Jahreskurses soll sich vor allem an folgenden Leitfragen orientieren, die sich bei der Begleitung des früheren Jahreskurses als kritisch gezeigt haben:

- Klarheit/Akzeptanz des neuen Förderkonzepts:

Inwieweit sind den Kursteilnehmer/innen (Tn) die Ziele des PLUS und ihre Aufgaben als zukünftige Schriftsprachberater/innen vertraut, inwieweit werden diese Ziele von den Tn getragen?

- Umsetzung des Fortbildungskonzepts:

Inwieweit werden die konzeptuellen Vorgaben in der Fortbildung realisiert? (Einhalten des "roten Fadens")

- Praxisorientierung der Kursinhalte:

Wie brauchbar sind die Fortbildungsinhalte für die Schulpraxis? Inwieweit fühlen sich die Tn für ihre zukünftige Aufgaben vorbereitet?

- Teilnehmerorientierung:

Inwieweit werden unterschiedliche Vorerfahrungen, individuelle Lerngewohnheiten usw. der Tn berücksichtigt?

Inwieweit werden getroffene Absprachen mit den Tn eingehalten (Verbindlichkeit)

- Methoden der Erwachsenenbildung:

Sind die eingesetzten Lehr-Lern-Methoden angemessen?

- Kursorganisation:

Inwieweit wird durch effektive Organisation (Terminplanung, Raumgestaltung usw.) "Sand im Getriebe" vermieden?

Für die Beantwortung dieser Leitfragen gibt es keine "objektiven" Maßstäbe, sondern die Leitfragen dienen als Rahmen für die Beobachtung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen im Jahreskurs (bzw. in den Praxisbegleitgruppen), zu denen mit verschiedenen Methoden Beobachtungen und Bewertungen der Tn und der Fortbildner/innen erhoben und gemeinsam erörtert werden sollen.

Aufgabe der WiB ist es, geeignete Methoden zur Erhebung relevanter Daten zur Beantwortung der o.a. Fragestellungen vorzuschlagen, nach Rücksprache mit den Beteiligten diese Evaluationsmaßnahmen durchzuführen und die Ergebnisse zur Diskussion zu stellen.

Geplante Maßnahmen:

Da der Schwerpunkt der Fortbildung in der Arbeit in den Kursgruppen liegt, soll auf Vorschlag des FbT an jeder Fortbildungsgruppe ein/e Student/in als teilnehmende/r Beobachter/in mitwirken.

Die Student/innen erhalten den Auftrag, die im folgenden genannten **obligatorischen Aufgaben** durchzuführen. Darüber hinaus erhalten die Student/innen den Auftrag, mit den Fortbildner/innen der einzelnen Gruppen **fakultative Evaluationsvorhaben** abzusprechen.

a. Kontinuierliche Auswertung der Beobachtungen während der Kursteilnahme nach den oben angeführten Leitfragen.

Die dafür erstellten Sitzungsprotokolle werden innerhalb einer Woche den Fortbildner/innen (und nach Absprache auch den Tn) ausgehändigt.

Den Fortbildner/innen wird empfohlen, nach jeder Plenumsitzung eine ca. 10-minütige Reflexion mit den Gruppenteilnehmer/innen über Methoden und Ergebnisse der Plenumsitzung durchzuführen. Die Ergebnisse dieser Rückmeldungen werden von den Student/innen ebenfalls protokolliert und ausgewertet.

Nach ca. 6 Sitzungen wird für die einzelne Fortbildungsgruppe ein zusammenfassende Auswertungsbericht geschrieben, der im Team der WiB diskutiert und den Fortbildnerinnen anschließend umgehend zur Verfügung gestellt wird.

b. Durchführung von Leitfadeninterviews mit je 4 Tn aus den Gruppen (Termine: Oktober/November, Februar/März, Mai/Juni)

Als Grundlage für diese Interviews dient der im Jahreskurs 93/94 ausgearbeitete Leitfaden, der innerhalb der WiB überarbeitet werden soll.

Die Student/innen führen nach Vorbereitung die Interviews (ggf. auch zu zweit) durch, verschriftlichen die Interviews und werten diese nach qualitativen Methoden aus. Die Ergebnisse werden den Fortbildner/innen in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt.

c. Durchführung und Auswertung schriftlichen Befragungen der Tn zum Erreichen ihrer Fortbildungsziele.

Nach dem ersten Halbjahr (im Januar) sowie gegen Ende des Jahreskurses (im Mai/Juni) sollen die Tn analog zur Vorbefragung schriftlich befragt werden.

Die Student/innen werten diese Befragungen aus.

d. Die Student/innen sollen bis Ende November mit den Fortbildner/innen absprechen, welche fakultativen Evaluationsaufgaben sie in der einzelnen Gruppe übernehmen können. Diese fakultativen Aufgaben werden schriftlich festgehalten, und die Ergebnisse werden entsprechend den o.a. Richtlinien erhoben und bearbeitet.

Für ihre Aufgaben sollen die Student/innen eingearbeitet und qualifiziert werden, indem

- ein Informationsblock über Ziele, Aufgaben und Inhalte des PLUS angeboten wird (gemeinsames Angebot durch FbT und WiB)
- in den 14-tägigen Jour-fix-Sitzungen der WiB die Erfahrungen und Ergebnisse laufend besprochen werden.

Sollten sich weitere Erfordernisse für spezifische Evaluationsaufträge ergeben, werden dafür notwendige Fortbildungsmaßnahmen für die WiB-Mitarbeiter/innen geplant.

2. Evaluation der Förderpraxis nach den PLUS-Grundsätzen in Schulen 1994/95

2.1. Ziele der Evaluation im ersten Jahr der Praxiseinführung:

2.1.1 Im ersten Jahr der Praxiseinführung sollen erste Erfahrungen angesichts der noch offenen Gestaltungsmöglichkeiten relativ global erfaßt und ausgewertet werden. Dazu gehören die Erfassung von Ausgangsbedingungen für die Umsetzung und die Auswertung von praktischen Erfahrungen mit Förderprojekten.

Hauptaspekte der Evaluation sind

- Beschreibung konkreter Ansätze für die kooperative, präventive und integrative Förderung
- Erfassung struktureller Bedingungen in den Schulen, die die Realisierung des Konzepts fördern bzw. behindern

- Analyse der Erfahrungen, um das Förderkonzept weiterzuentwickeln und Empfehlungen für Konzeptentscheidungen der BSJB und des FbT auszuarbeiten

2.1.2. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, Gesichtspunkte dafür zu sammeln,

- wie die Schriftsprachberater/innen bei ihrer Tätigkeit unterstützt werden können (materielle Bedingungen, Konzept, Inhalte und Methoden in den Praxisbegleitgruppen)
- ob inhaltliche Schwerpunkte bei den Fortbildungskursen (Jahreskursen) modifiziert werden sollten
- Material und Beispiele für die Fortbildungsarbeit und für Tagungen aufzubereiten

2.2. Zur Vorgehensweise bei der Evaluation

- Die Evaluation der Praxisprojekte soll mit der Evaluation der Praxisbegleitgruppen miteinander verbunden werden, indem studentische Hilfskräfte in den Praxisbegleitgruppen teilnehmen. Sie haben so direkten Kontakt mit den Schriftsprachberater/innen in der Region und können mit diesen konkrete Absprachen treffen. Darüber hinaus kann dadurch gewährleistet werden, daß die Ergebnisse der Evaluation unmittelbar in die Gruppe rückgemeldet werden können.
- Die Methoden der Evaluation sollen zunächst weitgehend qualitativ sein, um im ersten Jahr eine Übersicht über die auftauchenden Probleme und Praxisbeispiele zu gewinnen. Wir wollen solche Instrumente und Methoden einsetzen, die die Schriftsprachberater/innen und Fortbildner/innen selbst für ihre Arbeit verwenden können.

Erfolgskriterienorientierte Methoden (z.B. Vergleichserhebungen schriftsprachlicher Leistungen) sollen daher im ersten Einführungsjahr noch nicht eingesetzt werden (es sei denn, die Schriftsprachberater/innen wünschen dies in ihrer Schule).

- Die Mitarbeiter der WiB (Wissenschaftler und studentische Hilfskräfte) erhalten den Auftrag, neben Erhebungen von allgemeinem Interesse, die in allen in das PLUS einbezogenen Schulen durchgeführt werden sollen, mit den Fortbildnerinnen und Schriftsprachberater/innen in der jeweiligen regionalen Gruppe Absprachen über darüber hinaus gewünschte "Service"-Leistungen und Beratungen zu treffen.

2.3. Geplante Maßnahmen der Evaluation im ersten Jahr der Praxiseinführung

2.3.1. Allen Schriftsprachberater/innen soll empfohlen werden, über mindestens eines ihrer Förderprojekte nach vorgeschlagenen **Leitfragen** (siehe Anlage) Material für einen Bericht zur Verfügung zu stellen. Diese Leitfragen sollen in diesem Jahr dreimal vorgelegt werden, um Fortschritte der Förderprojekte zu dokumentieren (Oktober/November - Januar/Februar - Mai/Juni).

Die Leitfragen sind so angelegt, daß sie den Schriftsprachberater/innen helfen sollen, ihre Vorgehensweise zu reflektieren. Daher sollte ihnen empfohlen werden, für sich diese Leitfragen bei allen Förderprojekten zu bearbeiten. Die Beantwortung der Leitfragen dient auch der gemeinsamen Reflexion der Förderprojekte in den Praxisbegleitgruppen.

Die Student/innen bekommen den Auftrag, bei der Beantwortung dieser Leitfragen zu unterstützen (ggf. in Form von Leitfrageninterviews), die Ergebnisse auszuwerten und den Praxisbegleitgruppen die Auswertungsergebnisse zur Verfügung zu stellen.

2.3.2. In ausgewählten Praxisprojekten (vorgesehen sind ca. 10 ausführliche Dokumentationsprojekte) sollen die Student/innen zusätzlich Hintergrundinformationen über die Bedingungen der Praxiseinführung erheben. Geplant sind

- Leitfrageninterviews mit Kindern und ihren Eltern, Schulleitung, Klassenlehrer/in
- Unterrichtsbeobachtungen und Videoaufnahmen von Fördersituationen
- Vertiefende Befragungen der Schriftsprachberater/innen über hemmende und fördernde Faktoren bei den Praxisprojekten

Dazu erhalten die Student/innen den Auftrag, mit den Schriftsprachberater/innen dieser Dokumentationsprojekte sowie den Fortbildner/innen Absprachen zu treffen, welche Art der Evaluation und Rückmeldung gewünscht wird (z.B. Lernstandserhebungen bei Kindern, Beobachtungen des Förderprozesses unter bestimmten Aspekten).

2.3.3. In den Klassen, in denen Förderprojekte stattfinden, sowie in anderen Klassen (z.B. Parallelklassen), sollen im Laufe des Schuljahres einheitlich die allgemein empfohlenen Lernstandserhebungen (Lernbeobachtung, Hamburger Schreibprobe, Hamburger Leseprobe, Schreiben eigener Texte) durchgeführt werden. Die Student/innen erhalten den Auftrag, bei der Auswertung dieser Erhebungen mitzuwirken.

2.4. Vorläufiger Zeitplan

September/Oktober:

- Vorstellung des Evaluationskonzeptes und der Leitfragen in den Praxisbegleitgruppen
- Absprachen zwischen den Student/innen und den Fortbildner/innen sowie mit den Schriftsprachberater/innen über die konkreten Wünsche bezüglich der Evaluation

Oktober/November:

- Erste Beantwortung der Leitfragen durch die Schriftsprachberater/innen
- Auswertung der Leitfragenergebnisse durch die Student/innen und Rückmeldung in den Praxisbegleitgruppen
- Beginn der individuell abgesprochenen Evaluationsvorhaben in den Dokumentationsprojekten

November/Dezember:

Durchführung der Interviews in den Dokumentationsprojekten

Lernbeobachtung 1 in den ersten Klassen

Januar/Februar:

Zweite Beantwortung der Leitfragen durch die Schriftsprachberater/innen, Auswertung durch die Student/innen und Rückmeldung

Lernbeobachtung 2 in den ersten Klassen

Bericht über erste Erfahrungen auf der PLUS-Tagung

April/Mai

Lernbeobachtung 3 in den ersten Klassen

Mai/Juni:

Dritte Beantwortung der Leitfragen durch die Schriftsprachberater/innen, Auswertung durch die Student/innen und Rückmeldung

Hamburger Schreibprobe in den Klassen 2 und höher

Fragebogen für Schriftsprachberater und -beraterinnen

Schuljahr: _____ Schule: _____

Schriftsprachberater/in: _____

Wie viele Förderstunden ("LRS-Stunden") wurden der Schule insgesamt zugeteilt? _____

Wie viele Wochenstunden werden davon für das PLUS verwendet? _____

In welchen Klassenstufen? _____

Wie viele Klassen sind zur Zeit einbezogen? _____

Mit wie vielen Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen arbeiten Sie zusammen? _____

Einschätzung meiner ersten Erfahrungen als Schriftsprachberater/in:

1.) Wie lassen sich die Aufgabenstellungen, an denen ich arbeite, beschreiben?

(Fragen dazu etwa: Worin besteht das Problem? Was will ich erreichen? Woran werde ich erkennen, ob das Problem gelöst bzw. gemildert wurde?)

2.) Was habe ich im Hinblick auf diese Aufgabenstellungen bisher unternommen?

3.) Einschätzung meiner ersten Erfahrungen mit den bisherigen Lösungsversuchen:

(Fragen dazu: Was habe ich hinsichtlich des Problems erreicht, was noch nicht? Welche Bedingungen waren dafür förderlich, welche eher hinderlich? Womit bin ich zufrieden? Womit noch nicht?)

4.) Zu meiner weiteren Planung:

(Fragen dazu: Was sollte weiterhin in meiner Tätigkeit geschehen? Wie soll der nächste Schritt aussehen, wie der darauffolgende?)

5. Welche Hilfen/Unterstützungen brauche ich noch für eine erfolgreiche Weiterarbeit?

(Fragen dazu: Wo kann ich die benötigten Hilfen erhalten?)

- in der Schule?
- im Praxisbegleitkurs?
- an anderer Stelle, welche?)