

# Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS)

## Kurzfassung der Ergebnisse der Evaluation

Bericht: Dr. Peter May

Universität Hamburg (Wissenschaftliche Begleitung)

Redaktionelle Bearbeitung: Eva Arnold

Hrg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung  
(Referat S 13/4).

Hamburg, Februar 2001

### Inhalt

1	Das Konzept des Projekts „Lesen und Schreiben für alle,,	3
2	Aufgaben und Arbeitsweise der wissenschaftlichen Begleitung	7
2.1	Aufgabenstellung	7
2.2	Arbeitsweise der wissenschaftlichen Begleitung	8
3	Ergebnisse der Evaluation	15
3.1	Beschreibung der Veränderungen in den Schulen seit Einführung des <i>PLUS</i>	15
3.1.1	Die Tätigkeit der Schriftsprachberaterinnen	15
3.1.2	Veränderte Aktivitäten und Einstellungen in den Grundschulen	18
3.1.3	Veränderungen im Klassenunterricht	22
3.1.4	Gestaltung des Förderunterrichts	27
3.1.5	Kooperation zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen	35
3.1.6	Fazit der Bestandsaufnahme	39
3.2	Ergebnisse der Effektevaluation: Wirksamkeit des <i>PLUS</i> -Konzepts in Bezug auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler	40
3.3	Ergebnisse der Wirkungsanalysen: Bedingungsfaktoren für den Lernerfolg in der Grundschule	45
3.3.1	Klassenunterricht und die Rolle der Klassenlehrerin	46
3.3.2	Förderunterricht – integrativ oder extern?	48
3.3.3	Teamarbeit und Kooperation	49
3.3.4	Diagnostische Kompetenz und Lernbeobachtung	50
3.3.5	Lernerpersönlichkeit und Unterricht	52
3.4	Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)	55
4	Fazit: Was wurde erreicht, was bleibt zu tun?	65
	Literatur	68

## 1 Das Konzept des Projekts „Lesen und Schreiben für alle,“

Die gegenwärtig in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland praktizierten Ansätze zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten lassen sich organisatorisch in drei Grundkonzepte einteilen, die historisch aufeinander folgen:

Bei der *außerschulischen Lerntherapie*, die häufig über das Bundessozialhilfegesetz finanziert wird, sind Förderung und Schulunterricht getrennt. Die Kinder erhalten zwar häufig eine wirksame Therapie, jedoch hat die Trennung vom Schulunterricht nicht selten zur Folge, dass die Schule ihrer Verantwortung für den Lernfortschritt der Kinder enthoben wird.

Daher wurden seit den achtziger Jahren in allen Bundesländern *auch schulinterne Fördermaßnahmen* eingerichtet, mit denen die betroffenen Kinder durch spezielle Lehrkräfte (LRS-Lehrerinnen und -Lehrer) innerhalb der Schule, aber zumeist außerhalb des Klassenunterrichts gefördert werden. Damit ist die Behandlung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten als schulische Aufgabe anerkannt. Die empirische Erforschung dieser Förderform erbrachte unterschiedliche Ergebnisse: In manchen Studien wurden deutliche Lernerfolge festgestellt (z.B. May, Schiffel, Dönhöler 1982), in anderen fielen die Ergebnisse ungünstig aus (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995). Eine Analyse der Lehr-Lern-Interaktion im Einzel- und Kleingruppenunterricht kam sogar zu dem Schluss, dass diese Art der Förderung insgesamt wenig geeignet sei, um nachhaltige Fördererfolge zu erzielen (Dehn 1998).

Neuere Präventionsstudien ergaben, dass durch einen *verbesserten Anfangsunterricht* Lernschwierigkeiten deutlich verringert werden können (siehe Scheerer-Neumann 1993; Mannhaupt 1994) und dass „*guter, Klassenunterricht*“ den Lernfortschritt *aller* Kinder steigert (Weinert & Helmke 1997). Daneben wird von Pädagoginnen und Pädagogen zunehmend auch aus grundsätzlichen Erwägungen die Integration von lernbehinderten Kindern befürwortet, so dass es nahe liegt, auch Kinder mit Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten integrativ zu fördern.

Aufgrund dieser Überlegungen und auf der Basis einer Voruntersuchung an vierten Klassen aus 190 Hamburger Grundschulen (May 1994) wurde im Schuljahr 1993/94 in Hamburg das *Projekt „Lesen und Schreiben für alle, (PLUS)“* gestartet (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1994). Dieses Projekt orientiert sich an drei Zielsetzungen:

- 1) Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen lang anhaltender Lernstörungen bei Kindern so weit wie möglich zu vermeiden.

- 2) Die Förderung soll nach Möglichkeit *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu vermeiden und das Anregungspotenzial der gesamten Lerngruppe zu nutzen.
- 3) Die Förderung soll *kooperativ* erfolgen, indem eine zusätzliche Lehrkraft die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer bei der Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten unterstützt.

Eine zentrale Rolle in der Konzeption des *PLUS* (siehe Widmann 1999) spielen so genannte Schriftsprachberaterinnen und -berater. Dabei handelt es sich um Lehrkräfte, die im Rahmen des *PLUS* eine Fortbildung erhalten haben und als Ansprechpartner für die Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen zur Verfügung stehen. Sie sollen die Förderarbeit im Bereich des Schriftspracherwerbs an ihren Schulen koordinieren, auf den Einsatz der Lernbeobachtungsinstrumente achten und ihre Ergebnisse interpretieren helfen. Im Team mit den Klassenlehrkräften ist es ihre Aufgabe, Förderkonzepte für einzelne Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und Fördermaßnahmen durchzuführen. An ihren Schulen sollen sie Lese- und Schreibprojekte initiieren, pädagogische Fachkonferenzen gestalten und Ansprechpartner für die Eltern von Kindern mit besonderen Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben sein. Da die Voruntersuchung zu der Erkenntnis gekommen war, dass ein ungünstiges soziales Umfeld eine bedeutsame Ursache für Lernschwierigkeiten und Lernversagen im Bereich Lesen und Rechtschreiben ist, konzentrierte das *PLUS* die pädagogischen und personellen Maßnahmen im Bereich Schriffterwerb besonders auf Schulen in sozialen Brennpunkten Hamburgs. Diese wurden frühzeitig in das *PLUS* aufgenommen und es wurden an jeder dieser Schulen mehrere Schriftsprachberaterinnen bzw. Schriftsprachberater eingesetzt.

Ein wichtiges Ziel des *PLUS* besteht darin, den individuellen Zugang zur Schrift zu fördern. Praktisch vom ersten Schultag an soll allen Schülerinnen und Schülern ein Angebot offen stehen, das ihren persönlichen Interessen an Lesestoffen und Schreibanlässen entspricht. In diesem Zusammenhang sind Lernbeobachtungen von zentraler Bedeutung. Geschulte Lehrkräfte nutzen Verfahren, die genaue Auskünfte darüber geben, auf welchem Entwicklungsstand sich jedes Kind in seinem Lernprozess befindet, was es bereits kann und welche Schwierigkeiten es hat. Die Lernbeobachtungen bilden die Basis für die Entwicklung individueller Förderkonzepte für das einzelne Kind, die von den Stärken des Kindes ausgehen, individuelle Zielvorgaben definieren und pädagogisch sinnvolle nächste Schritte festlegen.

Die Konzeption des *PLUS* setzt vorrangig auf eine integrative Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Klassenverband. Um diese realisieren zu können, werden Schriftsprachberaterinnen bzw. Schriftsprachberater als zweite Lehrkraft im Klassenunterricht

eingesetzt. Zur Förderung aller Kinder, besonders aber zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten werden vielfältige Unterrichtsmethoden flexibel eingesetzt, um eine individuell optimale Förderung zu erreichen. Dazu gehört auch ein Wechsel zwischen klar strukturierten Aufgaben und Phasen der Öffnung für freie Aufgaben. Um sie beim Erlernen des Lesens und Schreibens zu unterstützen, wird Schülerinnen und Schülern anderer Muttersprache die Erfahrung vermittelt, dass ihre Fähigkeit, sich in zwei Sprachen zu äußern, gewürdigt wird.

Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer sind im Rahmen des **PLUS** gefordert, dem Lesen und (Recht-) Schreiben in ihrem Unterricht angemessenen Raum zu geben und so insgesamt mehr Zeit für Lesen und Schreiben im Unterricht zu verwenden. Diese neue didaktisch und methodisch fundierte Akzentuierung macht es notwendig, dass Lehrkräfte eng zusammenarbeiten. Sie müssen z. B. Vereinbarungen treffen über die Anzahl von schriftlichen Arbeiten, über Anforderungen an die sprachliche Richtigkeit von Texten sowie über die Gliederung von Arbeiten, Ausdruck und Stil, Lesbarkeit der Handschrift und die Gestaltung von Textseiten und Heften.

Für Kinder mit extremen Lernschwierigkeiten bieten Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen außerhalb des Unterrichts in schulnah gelegenen Zentren zusätzliche Lernhilfen als Einzel- oder Kleingruppenförderung. Diese Angebote können in Anspruch genommen werden, wenn eine gründliche Abklärung durch die Dienststelle Schülerhilfe ergeben hat, dass die schulischen Fördermöglichkeiten ausgeschöpft sind und zu keinem Erfolg geführt haben. Die Förderung erfolgt mit Hilfe geeigneter Lernmethoden bzw. Lerntherapien und in regelmäßiger Absprache mit der Klassenlehrkraft und den Erziehungsberechtigten. Ziel auch der außerunterrichtlichen Lernhilfen ist es, das betreffende Kind in möglichst kurzer Zeit wieder in die Klasse zu integrieren, um Ausgrenzungs- und Stigmatisierungseffekte zu vermeiden.

Dieses in Hamburg entwickelte und im Rahmen eines fünfjährigen Projektes erprobte Modell (Projektlaufzeit vom Schuljahr 1994/95 bis 1998/99) unterscheidet sich von den Vorgehensweisen anderer Bundesländer dadurch, dass verschiedene Ansätze in ein umfassendes Konzept integriert werden. Umfang, Inhalt und Konsequenz der im Rahmen des **PLUS** realisierten Maßnahmen reichen über die Aktivitäten anderer Bundesländer hinaus.

Inwieweit es gelungen ist, die Ziele des **PLUS** in der Praxis zu verwirklichen und die angestrebten Wirkungen zu erreichen, sollte die wissenschaftliche Begleitung des Projekts im Rahmen einer Evaluationsstudie überprüfen. Über die Ergebnisse der Untersuchungen wird im Folgenden berichtet.

## 2 Aufgaben und Arbeitsweise der wissenschaftlichen Begleitung

### 2.1 Aufgabenstellung

Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung des *PLUS* wurde von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) an das Psychologische Institut II der Universität Hamburg vergeben. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm die Aufgabe, die Einführung des *PLUS* in den Hamburger Schulen sowie die Lehrerfortbildung für die Schriftsprachberaterinnen und Schriftsprachberater zu evaluieren. Sie sollte darüber hinaus die Behörde und die Projektgruppe am Institut für Lehrerfortbildung (IfL) während der fünfjährigen Laufzeit des Projekts beraten, und zwar in Bezug auf die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts und des Konzepts der Fortbildung, im Hinblick auf die Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen und in Bezug auf die Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit. Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung hatte Dr. Peter May.

Die wissenschaftliche Begleitung umfasste vertragsgemäß vier Hauptaspekte:

- **Programmevaluation**, d. h. die Erfassung und Dokumentation der einzelnen Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele des *PLUS*,
- **prozessbegleitende Fortbildungsevaluation**, d.h. die Evaluation des Konzepts und der Maßnahmen zur Fortbildung der Schriftsprachberaterinnen und Schriftsprachberater,
- **prozessbegleitende Praxisevaluation**, d.h. die Evaluation der Überführung des Förderkonzepts in die Praxis,
- **Ergebnisevaluation**, d.h. die Analyse der Wirkungen des Gesamtprojekts auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern und auf Merkmale des Unterrichts in den Schulen.

Über den Verlauf und die Ergebnisse der Evaluation wurde fortlaufend berichtet (u. a. May 1995, 2000 a, b, c). Die vorliegende Darstellung fasst die Ergebnisse der Praxis- und der Ergebnisevaluation zusammen. Dabei werden die realisierten Maßnahmen des *PLUS* beschrieben und es wird dargestellt, inwieweit die Maßnahmen des *PLUS* die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern im Lesen- und (Recht-) Schreibenlernen gesteigert haben. Die Ergebnisse der Evaluation des Fortbildungskonzepts werden hier nicht präsentiert; sie wurden von Juchems (1995) sowie May und Juchems (1996) ausführlich dargestellt.

## 2.2 Arbeitsweise der wissenschaftlichen Begleitung

Um ihre Aufgaben erfüllen zu können, hat die wissenschaftliche Begleitung in der Zeit zwischen Dezember 1994 und Juli 1999 Datenerhebungen in zahlreichen Hamburger Grundschulen durchgeführt und ausgewertet. Schulleitungen, Schriftsprachberaterinnen und Lehrerinnen<sup>1</sup> wurden ausführlich befragt und es wurden Leistungstests mit Schülerinnen und Schülern sowie Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Dadurch kann die Evaluation des *PLUS* auf eine sehr umfangreiche Informationssammlung zurückgreifen, auf deren Grundlage gesicherte Aussagen getroffen werden können.

### Stichprobe

An der Längsschnittuntersuchung, die von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurde, haben insgesamt 136 Schulklassen aus Hamburger Grundschulen teilgenommen, darunter 82 Klassen, in der eine Schriftsprachberaterin tätig war, sowie 54 Klassen ohne Schriftsprachberaterin. Da das Konzept in den Hamburger Grundschulen schrittweise eingeführt wurde, wurde die Untersuchung in zwei Wellen durchgeführt. Zur ersten Welle gehörten 42 *Versuchsklassen* des Einschulungsjahrgangs 1994, in denen Schriftsprachberaterinnen tätig waren, die im ersten Jahreskurs des IfL ausgebildet worden waren. Zusätzlich wurden 46 *Kontrollklassen* ohne Schriftsprachberaterin ausgewählt, die hinsichtlich der sozialen Umfeldbedingungen und des allgemeinen Schulleistungsniveaus den Versuchsklassen ähnlich waren. Die zweite Welle bestand aus ersten Klassen des Einschulungsjahrgangs 1995, von denen 40 durch Schriftsprachberaterinnen betreut wurden, die am zweiten Jahreskurs des IfL teilgenommen hatten und damit die „zweite Generation“, repräsentierten.

Da dem Konzept des *PLUS* entsprechend zuerst Schulen in sozialen Brennpunkten durch Schriftsprachberaterinnen unterstützt wurden, liegt das Leistungsniveau der meisten Klassen der ersten Welle deutlich unter dem Hamburger Durchschnitt. In den Klassen, die in die zweite Welle einbezogen wurden, liegen die Leistungen im Mittel etwas höher.

Für die Untersuchung der „Außerunterrichtlichen Lernhilfen,“ (AUL) wurde eine Stichprobe von Kindern gebildet, die an diesen Maßnahmen teilnahmen. Um eine ausreichend große Gruppe zusammenstellen zu können, wurden Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen

---

<sup>1</sup> Der leichten Lesbarkeit des Textes wegen werden in diesem Bericht die Bezeichnungen für Lehrkräfte durchgängig in der weiblichen Form verwendet. Das entspricht den Verhältnissen in Hamburger Grundschulen, in denen das pädagogische Personal überwiegend weiblich ist. Männliche Lehrkräfte sind in diese Bezeichnungen eingeschlossen.

Klassenstufen berücksichtigt. Ausgewertet wurden die Therapeutenberichte und Testergebnisse von Kindern, die ab dem Schuljahr 1994/95 in eine AUL aufgenommen wurden.

Für einen Teil der Fragestellungen liegen Vergleichsdaten aus der im Jahr 1993 durchgeführten Voruntersuchung zum *PLUS* (May, 1994) vor. Für diese Studie wurde flächendeckend an 190 Hamburger Grundschulen je eine zufällig ausgewählte vierte Klasse untersucht. Es wurden Rechtschreibleistungen überprüft, die Schülerinnen und Schüler fertigten freie Texte an und die Klassenlehrerinnen gaben schriftlich zum schriftsprachlichen Klassen- und Förderunterricht Auskunft. Diese Daten können zum Vergleich herangezogen werden, wenn es darum geht, das Ausmaß der Veränderungen seit Einführung des *PLUS* einzuschätzen.

### **Erhebungsinstrumente**

Das Datenmaterial für die Evaluation setzt sich aus schriftlichen Leistungserhebungen, Fragebögen, standardisierten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zusammen.

- ***Schriftsprachliche Leistungen***

Die *Rechtschreibleistungen* wurden Mitte der ersten Klasse mit der Wörterliste aus der Hamburger „Lernbeobachtung“, für das erste Schuljahr (Dehn, Hüttis & May 1988) erfasst. Ab Ende Klasse 1 wurden die jahrgangsbezogenen Formen der Hamburger Schreib-Probe (HSP 1 bis HSP 4; vgl. May 1998) verwendet.

Zur Erfassung der *Textgestaltungsfähigkeit* wurden verschiedene Bild- und Textaufgaben eingesetzt, die mit Hilfe des „Hamburger Leitfadens für die Bewertung von Bild- und Textprodukten“, (May 1996) eingeschätzt wurden. Trainierte Bewerterinnen und Bewerter beurteilten anhand vorgegebener Kategorien jeweils die *handwerklich-technischen Fähigkeiten* und die *inhaltlich-kreative Ausdrucksfähigkeit* der Schülerinnen und Schüler. Die Auswertung der Daten ergab, dass beide Aspekte der schriftsprachlichen Kompetenz, d.h. Rechtschreibleistung und Textgestaltungsfähigkeit, in engem Zusammenhang miteinander stehen.

Die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler wurden nicht getestet, da solche Tests mit einem besonders hohem Aufwand verbunden sind.

- ***Umsetzung des Konzepts in den Schulen***

Zur praktischen Umsetzung des Konzepts in den Schulen wurden die verantwortlichen Lehrkräfte, d. h. Klassenlehrerinnen, Schriftsprachberaterinnen und Schulleitungen, mit Hilfe von Fragebögen ausführlich befragt. Neben organisatorischen Aspekten (z. B. Verteilung der Förderstunden, Stundenausfall) wurden Erfahrungen mit der Umsetzung der *PLUS*-Ziele

„Prävention,, „Integration,, und „Kooperation,, erfasst. Die Befragten wurden gebeten, das Lehrkonzept und den Klassenunterricht zu beschreiben, ferner die Ziele und die Praxis des Förderunterrichts, die Zusammenarbeit zwischen Förder- und Klassenlehrerin sowie die klassenübergreifenden Förderbedingungen in der Schule einschließlich der Akzeptanz der Projektziele im Kollegium. Die Klassenlehrerinnen wurden zusätzlich gebeten, die soziokulturellen Lernbedingungen, die Lernentwicklung und die psychische Situation von drei ausgewählten Kindern ihrer Klasse, die unterschiedliche Leistungen im Lesen und Schreiben zeigen, ausführlich zu beschreiben und einzuschätzen.

Ergänzt wurde die Lehrersicht durch eine schriftliche Befragung von Schülerinnen und Schülern, die in der zweiten, dritten und vierten Klasse kurze Fragebogen ausfüllten. Darin ging es um ihr Leistungselbstbild („Am besten kann ich ..,.) und ihre Einstellungen zum Lesen und Schreiben („Meine Lieblingsfächer,, „Meine Hobbys,,). Ein Teil der Kinder wurde auch mündlich zu ihren Erfahrungen im Unterricht und Förderunterricht befragt.

- ***Außerunterrichtliche Lernhilfen***

Als Grundlage für die Beschreibung der AUL wurden Interviews mit Therapeutinnen und Therapeuten sowie Hospitationen in Therapiesitzungen durchgeführt. Von der Dienststelle Schülerhilfe wurden die Berichte der Therapeutinnen/Therapeuten sowie die Testdaten der Kinder zur Verfügung gestellt.

- ***Unterrichtsbeobachtungen***

In 14 ersten und 52 zweiten Klassen wurden jeweils zwei Unterrichtsstunden durch je zwei geschulte Beobachterinnen/Beobachter nach vorgegebenen Kategorien protokolliert. Erfasst wurden Aspekte des Unterrichts, u.a. Zeitnutzung, Zeit für Lesen und Schreiben, Verhalten der Lehrkräfte gegenüber der Klasse und gegenüber besonders förderungsbedürftigen Schülerinnen und Schülern. Der Beobachtungsauftrag bestand darin, den Verlauf des Unterrichts nach bestimmten Gesichtspunkten zu protokollieren, eigene Eindrücke zu beschreiben und eine Reihe von Merkmalen auf vorgegebenen Skalen einzuschätzen. Dabei sollten die Beobachterinnen und Beobachter neben dem Unterrichtsgeschehen jeweils ein Kind besonders beobachten, das nach Auskunft der Lehrerin eine gezielte Förderung erhielt.

Mit den Erhebungen wurden Informationen zu vier Bedingungebenen des Lehrens und Lernens gesammelt:

1. ***klassenübergreifende Bedingungen und schulisches Umfeld***, d.h. Umfeldbedingungen, Förderbedingungen in der Schule, Kooperation zwischen Schulleitung und

Schriftsprachberaterin, Fortbildung und Projekte, Einstellungen im Kollegium zum PLUS, Elternarbeit;

2. **Bedingungen des Klassenunterrichts**, darunter strukturelle Merkmale des Klassenunterrichts, Lehrerpersönlichkeit und Prozessmerkmale des Unterrichts;
3. **Bedingungen des Förderunterrichts**, darunter Strukturmerkmale des Förderunterrichts, Lehrereinstellungen, Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrerin;
4. **individuelle Lernerbedingungen**, d.h. allgemeine Merkmale der Schülerinnen und Schüler, häusliche Unterstützung, weitere Fördermaßnahmen, Leistungsfähigkeit, Merkmale der Persönlichkeit aus Lehrersicht, Einstellung zum schulischen Lernen aus Schülersicht.

Die Zuverlässigkeit der Aussagen wurde dadurch erhöht, dass zentrale Merkmale anhand von Informationen aus mehreren Quellen beurteilt wurden, also z. B. aus der Sicht der Klassen- und der Förderlehrerin, der Schülerinnen/Schüler und aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen. Dabei wurden z. T. unterschiedliche Sichtweisen deutlich, die sich aus den Rollen der jeweiligen Personen erklären lassen.

### **Repräsentativität der Daten**

Aus den Ergebnissen entsprechender Auswertungen lässt sich schließen, dass die gesammelten Informationen hinreichend repräsentativ sind, um die Umsetzung des **PLUS** zutreffend zu beschreiben. Konkret kann davon ausgegangen werden, dass

- die befragten Klassenlehrerinnen den Unterricht und den Förderunterricht aller Klassen, in denen relativ viele Kinder Lernschwierigkeiten haben, zutreffend beschreiben;
- die befragten Schulleitungen klassenübergreifende Förderbedingungen darstellen, die für Schulen in sozialen Brennpunkten repräsentativ sind;
- die für die Einschätzung individueller Förderbedingungen und Lernentwicklungen ausgewählten Kinder die Gruppen von Schülerinnen und Schülern repräsentieren, die eher schwache bzw. eher starke sprachliche Leistungen zeigen;
- die Unterrichtsbeobachtungen Einblicke in den Ablauf des Unterrichts geben, die auch in anderen Klassen oder Stunden in ähnlicher Form zu beobachten gewesen wären;

- die befragten Schriftsprachberaterinnen der ersten und zweiten Generation die Tätigkeit ihrer Gruppen insgesamt repräsentieren.

### **Kriterien für den Lernerfolg von Klassen**

Für die Bearbeitung verschiedener Fragestellungen der Evaluationstudie war es notwendig, den Lernerfolg von Klassen zu bestimmen. Dazu gibt verschiedene Möglichkeiten. Die für die Evaluation des *PLUS* gewählte Methode berücksichtigt drei unterschiedliche Aspekte:

- a) Zum einen wird die *Entwicklung der durchschnittlichen Leistungen in der Klasse* als Kriterium für den Lernerfolg herangezogen.
- b) Da der Anstieg der Durchschnittsleistungen der Intention des Projekts nach nicht zu Lasten der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gehen darf, wird als zweites Kriterium die *Leistungsentwicklung der Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen* bestimmt.
- c) Als drittes Kriterium für den Lernerfolg in einer Klasse wird der *Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonders schwachen Rechtschreibleistungen* in der Klasse herangezogen.

Die Erreichung dieser Kriterien in den untersuchten Klassen wird anhand der Ergebnisse der schriftsprachlichen Leistungstests überprüft.

Als ein weiteres Erfolgskriterium werden die *Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Lesen und Schreiben* betrachtet, die anhand einer schriftlichen Befragung ermittelt wurden. Auf eine positive schulische Lernmotivation und ein günstiges Selbstbild als Lerner wird geschlossen, wenn Schülerinnen und Schüler das Fach Deutsch oder die Teilbereiche Lesen, Schreiben, Rechtschreiben als ihr „Lieblingsfach“, bezeichnen, Lesen und/oder Schreiben unter der Rubrik „Meine Hobbys“, aufführen und Lesen, Schreiben oder Rechtschreiben unter der Rubrik „Am besten kann ich ...“, nennen.

Ein letztes Erfolgskriterium bildet die *Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Unterricht bzw. Förderunterricht*. Diese Einschätzungen beruhen auf Beurteilungen von Lehrkräften über den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, denen Förderunterricht erteilt worden ist. Die Urteile konnten mit den Ergebnissen der „objektiven Beurteilung“, mit Hilfe von Leistungstests verglichen werden.

## **Auswertungsschritte**

Die Evaluation des *PLUS* erfolgte in drei aufeinander folgenden Schritten:

### **a) Beschreibung**

Zunächst wurde eine Bestandsaufnahme vorgenommen, welche Maßnahmen im Rahmen des *PLUS* umgesetzt wurden und in welchem Ausmaß sich Veränderungen in der Schule zeigen. Die verschiedenen Förderkonzepte wurden beschrieben und es wurde untersucht, ob sich spezifische Merkmale des kooperativen und integrativen Förderunterrichts bestimmen lassen.

### **b) Effektevaluation**

Im zweiten Schritt ging es um die Überprüfung von Effekten, die sich auf Maßnahmen im Zusammenhang mit der Einführung des *PLUS* zurückführen lassen. Dazu gehören Vergleiche zwischen Klassen bzw. Schulen, an denen eine Schriftsprachberaterin tätig ist oder nicht, zwischen Gruppen von Kindern, die in verschiedener Weise durch die Schriftsprachberaterin oder andere Lehrkräfte gefördert wurden, und Vergleiche von Kindern, die eine zusätzliche Förderung durch außerunterrichtliche Lernhilfen erhielten, mit solchen, bei denen dies nicht erfolgte. Hauptkriterien für die Effektevaluation sind die Lernentwicklungen bzw. Leistungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Rechtschreiben und Textschreiben.

### **c) Wirkungsanalyse**

Im dritten Schritt wurde untersucht, welche Bedingungen zur Effektivität des *PLUS* beitragen. Es wurde analysiert, hinsichtlich welcher Merkmale sich lerneffektive von weniger lerneffektiven Klassen unterscheiden. Zusätzlich wurde untersucht, ob der Erfolg bestimmter Formen des Förderunterrichts von Merkmalen der geförderten Schülerinnen und Schüler abhängig ist.

Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden in knapper Form dargestellt; umfangreichere Darstellungen liegen bei der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung vor. Ein von Peter May verfasster ausführlicherer Bericht mit dem Titel „Lernförderlichkeit im schriftsprachlichen Unterricht – Effekte des Klassen- und Förderunterrichts in der Grundschule auf den Lernerfolg“, kann beim Institut für Lehrerfortbildung (IfL), Beratungsstelle Deutsch: Lesen und Schreiben angefordert werden.

### 3 Ergebnisse der Evaluation

#### 3.1 Beschreibung der Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS

In diesem Kapitel werden Veränderungen beschrieben, die sich im Verlaufe des PLUS in den untersuchten Schulen feststellen ließen. Zunächst wird die Tätigkeit der Schriftsprachberaterinnen dargestellt, die eine neue Rolle im System Schule einnehmen. Anschließend geht es um Einstellungsänderungen und Aktivitäten in den Schulen seit Einführung des PLUS, um die Gestaltung des Klassen- und des Förderungsunterrichts und um die Kooperation zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen. Die Beschreibung dieser Aspekte bildet den ersten Schritt der Evaluation des Projektes; sie ist nicht mit einer Bewertung verbunden.

##### 3.1.1 Die Tätigkeit der Schriftsprachberaterinnen

*Das PLUS wurde entsprechend der Planung im Laufe von fünf Jahren realisiert.*

Das Projekt „Lesen und Schreiben für alle,“ wurde entsprechend den Vorgaben schrittweise im Laufe von fünf Jahren realisiert und bis zum Jahr 2000 flächendeckend eingeführt<sup>2</sup>. In jedem Jahr wurden bis zu 59 Lehrkräfte in einem einjährigen Weiterbildungskurs am Institut für Lehrerfortbildung auf ihre Aufgabe als Schriftsprachberaterinnen vorbereitet (Tab. 1). 17 LRS-Lehrkräfte erhielten einen verkürzten Kurs, neun Lehrkräfte, die am BLK-Modellprojekt „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Analfabetismus bei Grundschulkindern,“ beteiligt waren, wurden ohne spezielle Fortbildung in ihren Schulen als Schriftsprachberaterinnen eingesetzt.

**Auf diesem Wege konnten bis zum Schuljahr 1998/1999 etwa 87 Prozent aller Hamburger Grundschulen mit Schriftsprachberaterinnen ausgestattet werden. In 111 Schulen arbeitete mehr als eine Person in dieser Funktion. Insgesamt waren zu diesem Zeitpunkt 318 Schriftsprachberaterinnen an 207 Schulen tätig. Das Projekt wurde in den Schulen nach den Ergebnissen der Befragungen überwiegend positiv aufgenommen und ist in den meisten Schulen bereits fest in den Schulalltag integriert.**

**Tab. 1: Ausgebildete und tätige Schriftsprachberaterinnen und mit Schriftsprachberaterinnen ausgestattete Schulen**

Ausbildungsjahrgang	Anzahl ausgebildeter SB	davon als SB tätig (kumuliert)	Schulen mit SB (kumuliert)
Schuljahr 1993/94	55	42	41
Schuljahr 1994/95	56	96	88
Schuljahr 1995/96	51	143	120
Schuljahr 1996/97	56	199	154
Schuljahr 1997/98	59	258	183
Schuljahr 1998/99	34	292	199
Kurs für LRS-Lehrkräfte	17	309	204
BLK-Modellversuch	9	318	207

<sup>2</sup> Die wissenschaftliche Begleitung wurde zum Ende des Schuljahrs 1998/99 abgeschlossen. Aktuelle Angaben zum Einsatz von Schriftsprachberaterinnen sind im Anhang zu diesem Bericht enthalten.

Stand April 1999

### *Schriftsprachberaterin: Eine neue Rolle im System Schule*

Der Personenkreis, der an der Fortbildung zur Schriftsprachberaterin teilgenommen hat, ist in Bezug auf das Lebens- und Dienstalter wie auch hinsichtlich spezifischer Vorkenntnisse heterogen zusammengesetzt. In der Regel handelt es sich um Lehrerinnen mit langjähriger Unterrichtspraxis; die Mehrzahl verfügte bereits vor der Weiterbildung über Erfahrungen in der Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Ihre Vorstellungen, wie der sprachliche Anfangsunterricht gestaltet werden sollte, gehen ebenso auseinander (vom „Fibellehrgang,“ bis zum „offenen Unterricht,“) wie ihre subjektiven Theorien zur Entstehung von Lernschwierigkeiten („Teilleistungsstörung,“ oder „mangelnde Passung,“) und zur Angemessenheit verschiedener Förderungskonzepte (von „spezieller Sonderförderung,“ bis „ausschließlich integrative Förderung,“).

Ihre neue Rolle im System Schule gestalten die Schriftsprachberaterinnen entsprechend unterschiedlich. Die überwiegende Mehrzahl von ihnen sieht sich als „kooperative Förderlehrerin,“ und verwendet – den Vorgaben des Konzepts folgend – ca. 80 Prozent der für diese Aufgabe verfügbaren Zeit zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, die restlichen 20 Prozent für Beratungs- und Fortbildungstätigkeiten. Die Beratungstätigkeit besteht dabei in erster Linie darin, den kooperativ durchgeführten Unterricht gemeinsam mit der Klassenlehrerin zu reflektieren. Der Aufgabenschwerpunkt der Schriftsprachberaterinnen lässt sich damit mit dem Schlagwort „Kooperation statt Belehrung,“ charakterisieren.

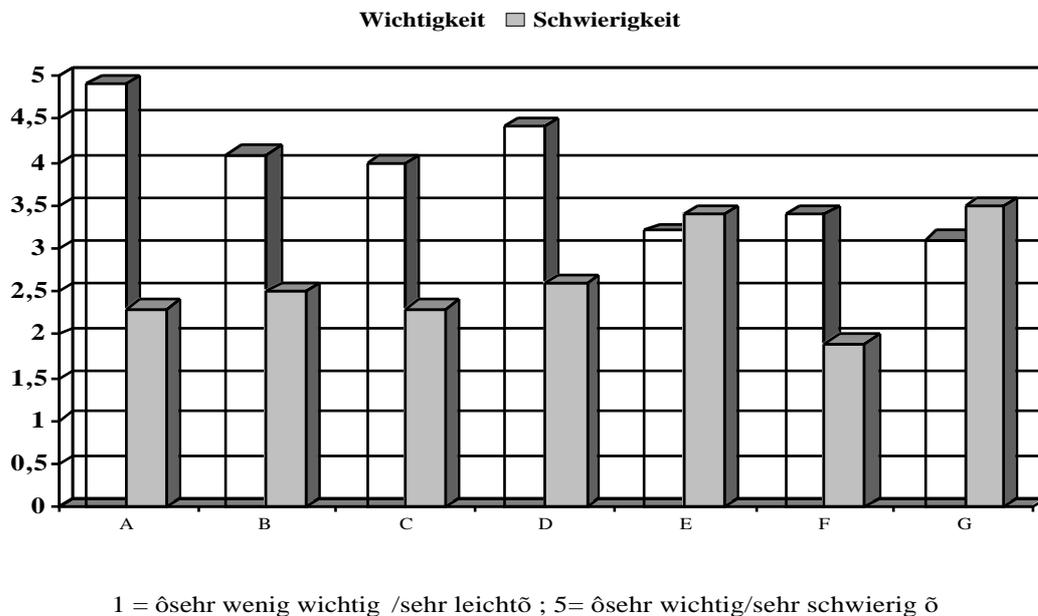


Abbildung 1 zeigt, wie die Schriftsprachberaterinnen selbst ihr Aufgabenprofil sehen.

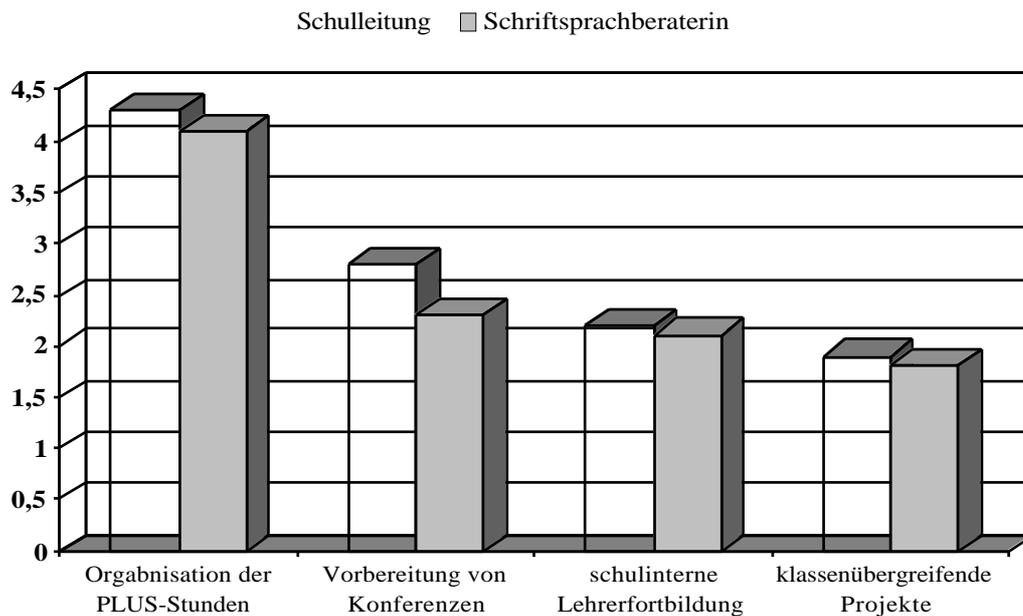
Abb.1: Aufgabenprofil der Schriftsprachberaterinnen aus ihrer eigenen Sicht

(A: Prävention; B: integrative Förderung; C: kooperativer Unterricht; D: Beratung von Kolleginnen/Kollegen, E: schulinterne Fortbildung; F: externe Fortbildung; G: Projekte, Elternabende, Konferenzen)

Unterschieden wird hier nach der Wichtigkeit und der Schwierigkeit der Aufgaben. Es wird deutlich sichtbar, dass die Aufgaben der Prävention (A), der Integration (B) und der Kooperation (C), die im Konzept des **PLUS** eine große Bedeutung haben, von den Schriftsprachberaterinnen sehr ernst genommen werden. Auffällig ist, dass die Wichtigkeit und die Schwierigkeit der verschiedenen Aufgaben aus der Sicht der Schriftsprachberaterinnen in umgekehrtem Verhältnis zueinander stehen: Schulinterne und externe Fortbildung (E, F) und die Durchführung von Projekten, Elternabenden und Konferenzen (G) werden als weniger wichtig, aber auch als besonders schwierig bewertet.

***Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberaterin beschränkt sich an vielen Schulen auf die Organisation der Förderstunden.***

An den meisten Schulen beschränkt sich die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schriftsprachberaterin im Wesentlichen darauf, die Organisation der Förderstunden zu koordinieren. Das ergibt die Befragung der Schulleitungen und der Schriftsprachberaterinnen, die ihre Kooperation weitgehend übereinstimmend darstellen (siehe Abb. 2).



1 = ôkeine Zusammenarbeit; 5 = ôintensive Zusammenarbeitö

**Abb. 2: Zusammenarbeit zwischen Schriftsprachberaterinnen und Schulleitungen**

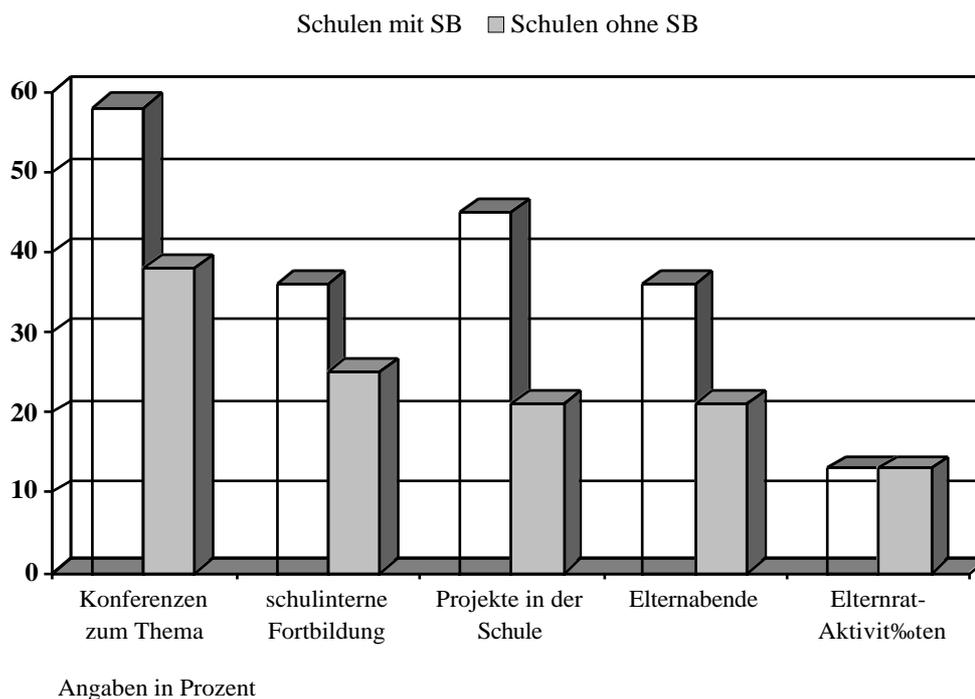
An manchen Schulen geht die Kooperation jedoch über organisatorische Tätigkeiten weit hinaus: Einige Schriftsprachberaterinnen starteten zusammen mit der Schulleitung und vielen Kolleginnen umfassende Kooperations- und Fortbildungsinitiativen für die gesamte Schule.

### 3.1.2 Veränderte Aktivitäten und Einstellungen in den Grundschulen

*Die Häufigkeit klassenübergreifender Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens konnte durch PLUS gesteigert werden.*

Anlässlich der Voruntersuchung im Jahr 1993 gaben 57 Prozent aller Klassenlehrerinnen der vierten Klassen an, sich selten oder nie mit anderen Lehrkräften ihrer Klasse über die Förderung des schriftsprachlichen Lernens abzusprechen; 68 Prozent berichteten zu diesem Zeitpunkt, das Thema sei im letzten Schuljahr kein einziges Mal auf einer Konferenz behandelt worden.

Abbildung 3 zeigt, dass klassenübergreifende Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens seit Einführung des *PLUS* häufiger geworden sind – das gilt besonders für Konferenzen und Projekte zu diesem Thema, die nach Angaben der Schulleitungen an 58 bzw. 45 Prozent der Schulen stattgefunden haben. Die systematische Einbeziehung der Eltern – besonders der Elternvertretungen – bildet allerdings immer noch eine Ausnahme und damit eine Schwachstelle des Projekts.



**Abb. 3: Klassenübergreifende Maßnahmen zur Förderung des Lesens und Schreibens in der Schule**

Deutlich wird auch die wichtige Rolle, die der Einsatz der Schriftsprachberaterinnen bei der Verstärkung der Aktivitäten zur Förderung des Lesens und Schreibens spielt. Vier von fünf der beschriebenen klassenübergreifenden Maßnahmen sind in solchen Schulen häufiger, in denen bereits Schriftsprachberaterinnen tätig sind.

***In den letzten Jahren haben in den Hamburger Grundschulen Einstellungsänderungen bezüglich Teamarbeit, Integration und Frontalunterricht stattgefunden.***

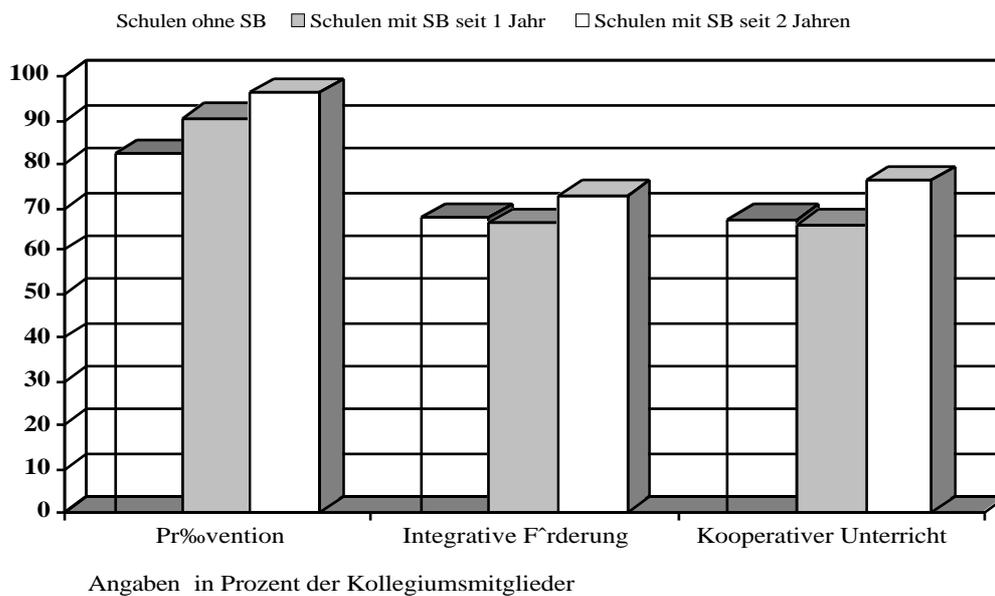
Nach Einschätzung der befragten Schulleitungen, Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen hat in den letzten Jahren in den Hamburger Grundschulen ein deutlicher Meinungswandel stattgefunden. Die Befragten haben den Eindruck, dass Teamunterricht und Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten positiver bewertet werden als vor einigen Jahren und Frontalunterricht seltener geworden ist. Da solche Einstellungsänderungen in Schulen ohne Schriftsprachberaterin fast ebenso ausgeprägt wahrgenommen werden wie in Schulen mit Schriftsprachberaterin, ist anzunehmen, dass es sich um einen generellen Einstellungswandel handelt, der z. B. durch Informationsveranstaltungen, Handreichungen oder neue Unterrichtsmaterialien ausgelöst wurde.

***Der Einsatz der Schriftsprachberaterinnen hat das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit des Lesens und Schreibens geschärft.***

Es lassen sich in Bezug auf die Einstellungen in den Kollegien aber auch Wirkungen des Einsatzes der Schriftsprachberaterinnen feststellen. In Schulen mit Schriftsprachberaterin hat das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit des Lesens und Schreibens stärker zugenommen als in Schulen ohne Schriftsprachberaterin. Außerdem sind in Schulen mit Schriftsprachberaterin stärkere Veränderungen von Inhalten und Methoden des Anfangsunterrichts vorgenommen und häufiger neue Materialien verwendet worden. Solche Veränderungen sind in denjenigen Schulen besonders ausgeprägt, die bereits mit der ersten Welle eine Schriftsprachberaterin erhalten haben. In Schulen, in denen die Schriftsprachberaterin erst ein Jahr später eingesetzt wurde, sind sie weniger stark ausgeprägt. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass Veränderungsprozesse auf diesem Gebiet allmählich eintreten und Zeit benötigen.

***Das Projektziel „Prävention,, wird von der großen Mehrheit der Lehrerinnen akzeptiert; „Integration,, und „Kooperation,, finden bei zwei Dritteln der Grundschullehrkräfte Zustimmung.***

Aus der Sicht der Schulleitungen, die zu diesem Thema befragt wurden, akzeptiert die Mehrheit der Grundschullehrkräfte an den beteiligten Schulen die Grundsätze des **PLUS**. Das Prinzip der Prävention findet dabei mit durchschnittlich über 90 Prozent Befürworterinnen die breiteste Zustimmung in den Kollegien; die Prinzipien der Integration und der Kooperation werden nach Ansicht der Schulleitungen im Mittel von etwa zwei Dritteln der Kollegiumsmitglieder akzeptiert. Aus den Befragungsergebnissen geht auch hervor, dass die Zustimmung zum Grundsatz der Prävention mit der Dauer des Einsatzes der Schriftsprachberaterin an den Schulen angestiegen ist (siehe Abb. 4). Die Zustimmung zum Prinzip der Kooperation liegt in Schulen, in denen eine Schriftsprachberaterin seit zwei Jahren tätig ist, ebenfalls höher als in Schulen ohne Schriftsprachberaterin bzw. in Schulen, in denen die Schriftsprachberaterin erst vor einem Jahr eingesetzt wurde.



**Abb. 4: Grad der Zustimmung zu den *PLUS*-Prinzipien – Anteil zustimmender Kollegiumsmitglieder nach Einschätzungen der Schulleitungen**

Was die Realisierbarkeit der Projektziele betrifft, so äußern sich die Schulleitungen überwiegend zuversichtlich. Auf einer fünfteiligen Skala beurteilen sie die Projektziele Prävention, Integration und Kooperation im Durchschnitt mit dem Wert 3,5 – also als „halbwegs bis größtenteils realisierbar,. Allerdings ist bezüglich bei den Schulleitungen auch Skepsis vorhanden. Besonders häufig werden Schwierigkeiten genannt, die in der persönlichen Kompetenz der Lehrkräfte und ihrer Kooperation liegen, z. B. im ungenügenden Fortbildungsstand oder in der mangelnden Funktionstüchtigkeit von Teams. Mängel der materiellen Ausstattung und ungünstige Lernbedingungen auf Seiten der Kinder werden dagegen deutlich seltener für Schwierigkeiten in der Umsetzung des *PLUS* verantwortlich gemacht. Schulleitungen, in deren Schulen bereits eine Schriftsprachberaterin tätig ist, versprechen sich Verbesserungsmöglichkeiten schwerpunktmäßig durch Stärkung der Kompetenzen der Lehrkräfte, z. B. durch Fortbildung und Team-Supervision.

### 3.1.3 Veränderungen im Klassenunterricht

Der Klassenunterricht ist für alle Kinder – unabhängig davon, ob sie zusätzlich eine besondere Förderung erhalten oder nicht – der zentrale Ort des Lernens in der Schule. Allein schon wegen seines zeitlichen Umfangs ist er für alle Kinder bedeutsam, denn auf eine Förderstunde kommen ca. zehn Klassenstunden. Manche Formen des Lernens, z. B. Lernen an den Verhaltensvorbildern der anderen Kinder oder in wechselnden Lerngruppen, sind nur unter den Bedingungen des Klassenunterrichts möglich oder jedenfalls viel wirkungsvoller als im Förderunterricht, der in Kleingruppen oder als Einzelförderung stattfindet. Eine erfolgreiche Förderung muss daher immer im Klassenunterricht ansetzen und sich auf den Klassenunterricht beziehen. Dementsprechend besteht ein erklärtes Ziel des **PLUS** darin, die schriftsprachliche Förderung aller Kinder im Deutschunterricht und in allen übrigen Fächern zu intensivieren (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1994, S. 3). Dazu muss allerdings der Klassenunterricht so gestaltet werden, dass er der besonderen Lernsituation von Kindern mit Lernschwierigkeiten gerecht wird.

Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen wurden danach befragt, wie sie den Klassenunterricht im Lese- und (Recht-) Schreibunterricht gestalten. Um feststellen zu können, ob sich nach Einführung des **PLUS** der Klassenunterricht verändert hat, wurden die Klassen, in der eine Schriftsprachberaterin arbeitete, mit den Klassen verglichen, in denen keine Schriftsprachberaterin tätig war. Außerdem wurden Vergleiche mit den Ergebnissen der Voruntersuchung aus dem Jahr 1993 vorgenommen.

***Der schriftsprachliche Unterricht in den Grundschulen hat sich in den letzten fünf Jahren verändert – auch dort, wo noch keine Schriftsprachberaterin tätig ist.***

Es zeigt sich, dass im Zuge der Einführung des **PLUS** einige sichtbare Veränderungen des schriftsprachlichen Unterrichts in den Grundschulen stattgefunden haben.

Einige dieser Veränderungen treten unabhängig vom Einsatz der Schriftsprachberaterinnen auf; d. h. auch in Klassen, in denen noch keine Person in dieser Funktion tätig ist. Die wichtigsten dieser Veränderungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Im Vergleich zur Voruntersuchung 1993 stieg die mittlere Dauer des Lesens im Unterricht der vierten Klassen von durchschnittlich 17,5 Minuten auf 24,1 Minuten im Schuljahr 1998/99. Ebenfalls gestiegen ist die Zahl der jährlich durchgeführten Projekte zur Förderung des Lesens (Einrichten einer Klassenbücherei oder einer Bücherkiste, Vorlesen eines Buches, Büchertausch in der Klasse, Buchvorstellungen in der Klasse o. ä.) und des Schreibens (z. B. Einrichtung eines Klassenbriefkastens, Gestaltung einer Wandzeitung oder einer Klassenzeitung): Die mittlere Zahl der Leseprojekte in den vierten Klassen hat sich von 2,6 im

Jahr 1993 auf durchschnittlich 3,7 in den Schuljahren 1995 bis 1999 erhöht; die Zahl der Projekte zur Schreibförderung in vierten Klassen von 1,2 auf durchschnittlich 2,6 Projekte. Leicht gestiegen ist der Anteil der vierten Klassen, in denen ein Rechtschreiblehrgang eingesetzt wurde - von 77 Prozent im Jahr der Voruntersuchung auf 80 Prozent im Jahr 1998/99. Ein Rechtschreibgrundwortschatz wurde im Schuljahr 1998/99 in den vierten Klassen seltener eingesetzt als 1993.

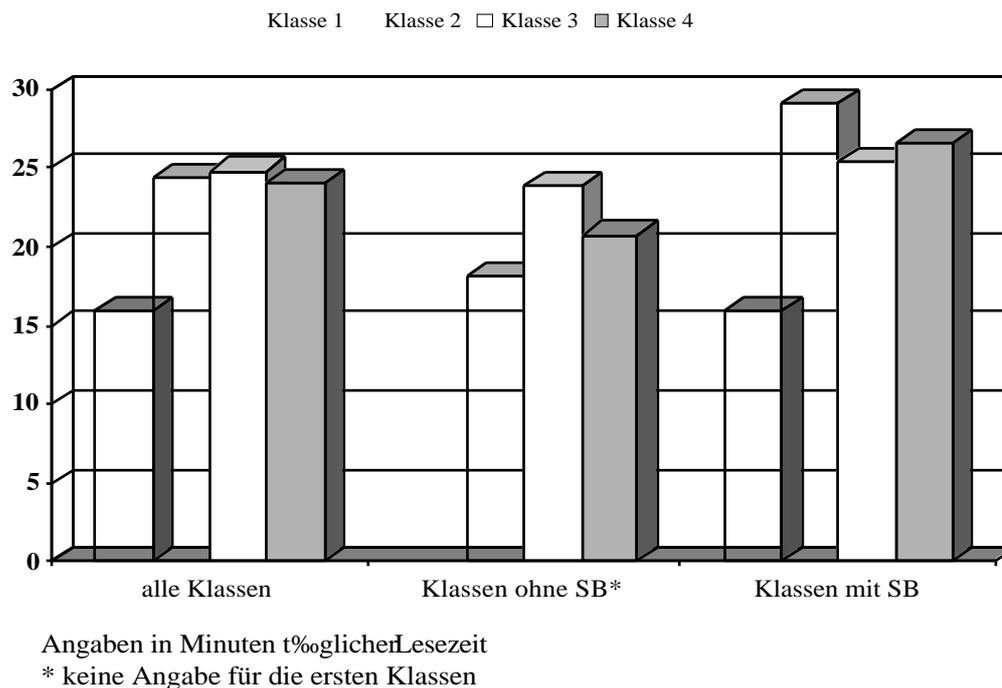
Als allgemeiner Trend der letzten fünf Jahre ergibt sich damit eine deutliche Zunahme des projektorientierten Lernens in der Grundschule bei gleichzeitiger Abnahme des Einsatzes formeller Lehrgänge.

Manche Veränderungen lassen sich mit dem Einsatz der Schriftsprachberaterinnen in Zusammenhang bringen. Vergleicht man Klassen mit und ohne Schriftsprachberaterin, dann zeigen sich die folgenden Unterschiede:

***Der Einsatz der Schriftsprachberaterinnen geht mit einer Verlängerung der Lesezeit im Unterricht einher.***

Der Einsatz der Schriftsprachberaterinnen führt offenbar dazu, dass mehr Zeit in den Klassen für das Lesen aufgewendet wird (siehe Abb. 5). In Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig war, lag die tägliche Lesezeit in den Klassen 1 bis 4 mit durchschnittlich 25,6 Minuten deutlich höher als in Klassen ohne Schriftsprachberaterin, die täglich durchschnittlich 21,8 Minuten für das Lesen verwendeten. Besonders deutlich fiel der Unterschied in der zweiten Klasse aus: Auf dieser Klassenstufe lasen Klassen ohne Schriftsprachberaterin 18,2 Minuten täglich, Klassen mit Schriftsprachberaterin jedoch 29,1 Minuten. Allerdings wurden in Klassen mit Schriftsprachberaterin seltener spezielle Projekte zur Leseförderung durchgeführt als in anderen: Klassen mit Schriftsprachberaterin führten im Laufe der Grundschulzeit durchschnittlich 3,1 Leseprojekte im Jahr durch, Klassen ohne Schriftsprachberaterin dagegen durchschnittlich 3,6 Projekte pro Jahr.

**Abb. 5: Durchschnittliche tägliche Lesedauer im Unterricht in Klassen mit und ohne Schriftsprachberaterin**



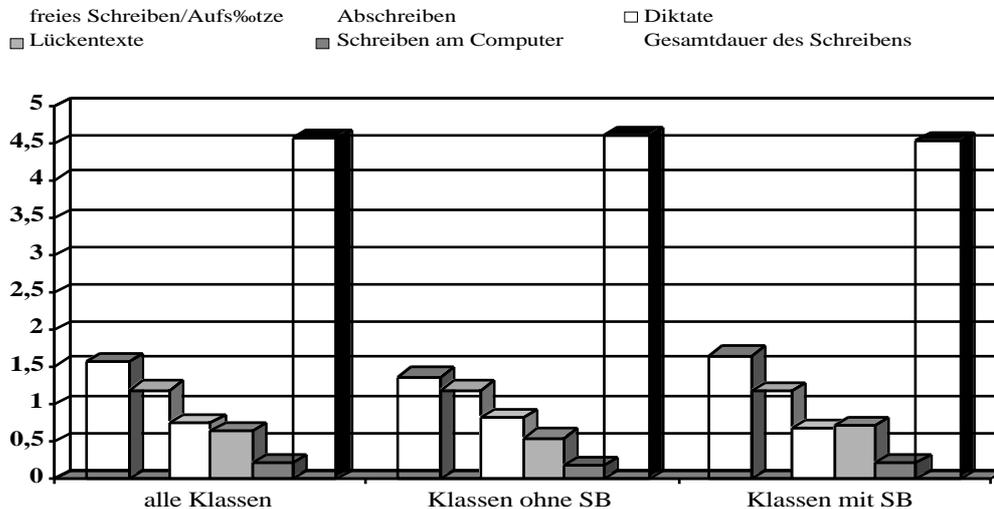
***In Klassen mit Schriftsprachberaterin wurde im Anfangsunterricht seltener eine Fibel eingesetzt.***

In Klassen, in den Schriftsprachberaterinnen tätig waren, wurde deutlich seltener als in anderen eine Fibel eingesetzt. Nur 57 Prozent der Klassen mit, aber 83 Prozent der Klassen ohne Schriftsprachberaterin verwendeten im Anfangsunterricht eine Fibel. Der Anteil der Klassen, die von einer Schriftsprachberaterin betreut wurden und eine Fibel einsetzten, sank dabei von 67 Prozent in den 1994 eingeschulten Klassen auf 51 Prozent in den Klassen, die 1995 eingeschult wurden. Im Rahmen der Voruntersuchung gaben 81 Prozent der Lehrerinnen der vierten Klasse an, in ihrer Klasse sei eine Fibel eingesetzt worden.

In einer informeller Befragung in Weiterbildungskursen des IfL vertrat ein Teil der angehenden Schriftsprachberaterinnen die Ansicht, dass sich integrative Formen der Förderung und Fibelunterricht gegenseitig ausschließen (May 1995; Juchems 1995). Dies könnte eine Erklärung sein für den offenkundigen Zusammenhang zwischen der Tätigkeit der Schriftsprachberaterinnen und dem Verzicht auf den Einsatz der Fibel.

In 95 Prozent aller untersuchten Klassen wurde eine Anlauttabelle verwendet. Unterschiede zwischen Klassen mit und ohne Schriftsprachberaterin waren nicht festzustellen.

**Der Einsatz der Schriftsprachberaterinnen veränderte auch den Rechtschreibunterricht:  
Die Zeit für das Schreiben wurde anders verwendet als in Klassen ohne  
Schriftsprachberaterin.**



Angaben in Stunden wöchentlicher Zeit für das Schreiben

Zwar blieb die mittlere Dauer des Schreibens durch den Einsatz der Schriftsprachberaterinnen weitgehend unverändert - sie betrug 4,5 Stunden pro Woche in Klassen mit und 4,6 Stunden in Klassen ohne Schriftsprachberaterin - allerdings veränderte sich die Art und Weise, wie diese Zeit genutzt wurde. In Klassen mit Schriftsprachberaterin wurde durchschnittlich mehr Zeit auf freies Schreiben und Aufsatzschreiben verwendet, während in Klassen ohne Schriftsprachberaterin etwas mehr Zeit für das Diktatschreiben aufgewendet wurde (siehe Abb. 6). In Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig war, wurden zudem mehr verschiedenartige Projekte zur Förderung des Schreibens durchgeführt – im Durchschnitt 1,8 Projekte jährlich im Vergleich zu 1,4 Projekten in den Klassen ohne Schriftsprachberaterin.

**Abb. 6: Mittlere Dauer des Schreibens im Unterricht der Klassen mit und ohne Schriftsprachberaterin – Wochenstundenzahl in den Klassen 1 bis 4**

***In Klassen mit Schriftsprachberaterin wurden mehr verschiedenartige Formen der Leistungsüberprüfung eingesetzt.***

In den Klassen, in denen eine Schriftsprachberaterin tätig war, fanden nach Angaben der Lehrkräfte mehr verschiedenartige Formen der Leistungsüberprüfung statt – sowohl in Bezug auf die Überprüfung der schriftlichen Darstellung (z. B. Nacherzählungen, Bildergeschichten, Beschreibungen, Freies Schreiben, Berichte über Erlebnisse, Weitererzählen von Geschichten) wie auch im Hinblick auf die Überprüfung der Rechtschreibung (allgemeine Diktate, Lückentexte, Blitzdiktate, Laufdiktate, Partnerdiktate oder Abschreibübungen). Während in Klassen ohne Schriftsprachberaterin im Durchschnitt 3,0 Varianten von schriftlichen Darstellungen und 2,0 Varianten der Überprüfung der Rechtschreibung eingesetzt wurden, waren es in Klassen mit Schriftsprachberaterin im Mittel 4,1 bzw. 2,6 Varianten. Das spricht dafür, dass mit der Einführung des **PLUS** in den Schulen das didaktische Repertoire in Bezug auf Leistungsüberprüfungen erweitert werden konnte. Die Wirkungen des **PLUS** zeigen sich zusätzlich darin, dass in Klassen mit Schriftsprachberaterin häufiger gezielte Vorbereitungen auf Leistungsüberprüfungen stattfanden und während der Arbeit mehr Hilfen gegeben wurden.

***In Klassen, in denen Schriftsprachberaterinnen tätig waren, wurden Rechtschreiblehrgänge und Wörterbücher seltener eingesetzt als in Klassen ohne Schriftsprachberaterin.***

Während in 76 Prozent der Klassen ohne Schriftsprachberaterin im Laufe der Grundschulzeit ein Rechtschreiblehrgang zum Einsatz kam, waren es unter den Klassen mit Schriftsprachberaterin nur 58 Prozent. Auch der Gebrauch eines Wörterbuchs wurde in Klassen mit Schriftsprachberaterin später und durchschnittlich seltener eingeführt – während 55 Prozent aller Klassen dieser Gruppe im Laufe der Grundschulzeit mit einem Wörterbuch vertraut gemacht wurden, waren es unter den Vergleichsklassen 72 Prozent. Der Anteil der Klassen, in denen ein Rechtschreibgrundwortschatz eingeübt wurde, ist in beiden Gruppen in etwa gleich hoch.

Es lässt sich also festhalten, dass sich der schriftsprachliche Unterricht an den Hamburger Grundschulen während der Projektlaufzeit des **PLUS** verändert hat. Veränderungen sind z. T. auch dort zu beobachten, wo noch keine Schriftsprachberaterin eingesetzt wurde. Allerdings wurden die Veränderungen durch den Einsatz der Schriftsprachberaterinnen erkennbar verstärkt. Allgemein lässt sich ein Trend feststellen, nach dem sich der Unterricht in Klassen ohne Schriftsprachberaterin stärker auf eine lehrgangsorientierte Systematik stützt, während im Unterricht der Klassen mit Schriftsprachberaterin stärker projektorientiertes Lernen und freies Arbeiten zum Einsatz kommen.

### **3.1.4 Gestaltung des Förderunterrichts**

Ein zentrales Ziel des **PLUS** ist die Veränderung des Konzepts zur Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen in der Grundschule. Vor Beginn des Projekts erfolgte die Förderung in der Regel erst, wenn Hinweise auf gravierende Lese- oder (Recht-) Schreibschwierigkeiten aufgetreten waren; der Förderunterricht fand meist parallel zum Klassenunterricht außerhalb der Klasse statt. Die Förderlehrkräfte arbeiteten oft unabhängig von den Klassenlehrerinnen. Die mit dieser Vorgehensweise verbundenen Schwierigkeiten sollten durch die Einführung des **PLUS** reduziert werden.

***Förderstunden aus Mitteln des PLUS bildeten 1998/99 etwa 30 Prozent des Förderstundenkontingents an Hamburger Grundschulen.***

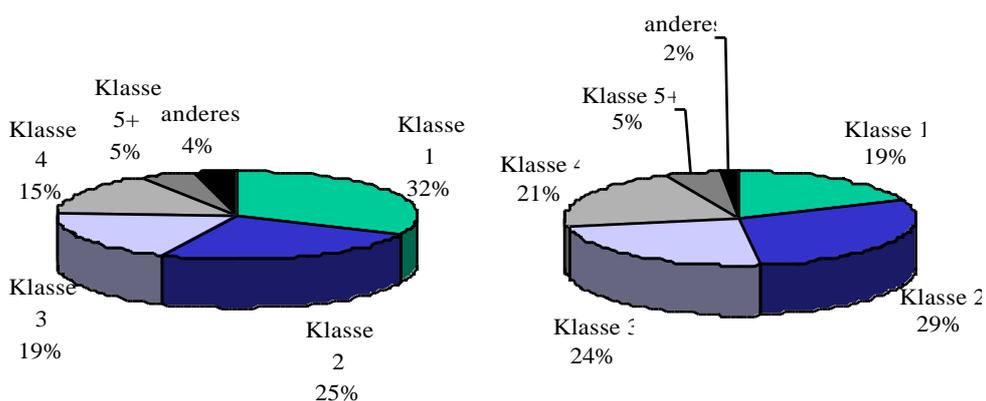
Die 191 Hamburger Grundschulen, die im Schuljahr 1998/99 in das **PLUS** einbezogen waren, konnten nach Angaben der Schriftsprachberaterinnen im Minimum über sechs und im Maximum über 156 Förderstunden verfügen. Diese erhebliche Spannweite kommt dadurch zustande, dass Förderstunden den Schulen aufgrund verschiedener Faktoren zugewiesen werden; dazu gehören u. a. der Standort der Schule, die Schülerzahl, die Zügigkeit und der Anteil von Kindern anderer Muttersprache.

Im Mittel erhielten die untersuchten Schulen nach Angaben der Schriftsprachberaterinnen im Schuljahr 1998/99 17,7 **PLUS**-Förderstunden. Darüber hinaus standen ihnen durchschnittlich 40,4 Förderstunden aus anderen Mitteln zur Verfügung, so dass der Anteil der **PLUS**-Stunden etwa 30 Prozent des Förderstundenkontingents ausmachte.

Die Schriftsprachberaterinnen erteilten im Schuljahr 1998/99 bis zu 19 Förderstunden selbst; im Mittel 5,2 Förderstunden. Neben den Schriftsprachberaterinnen waren an den Schulen bis zu 17 andere Lehrkräfte an der Erteilung des Förderunterrichts beteiligt; im Mittel lag die Zahl der zusätzlichen Förderlehrkräfte pro Schule in diesem Schuljahr bei 4,1 Personen.

Die Zahl der Klassen an einer Schule, denen **PLUS**-Förderstunden zugeteilt wurden, variierte zwischen zwei und 22 Klassen. Im Mittel wurden an jeder untersuchten Schule etwa neun Klassen **PLUS**-Förderstunden zugeteilt. Jede dieser Klassen konnte im Durchschnitt ein Kontingent von ca. zwei Wochenstunden für die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten einsetzen.

***In Schulen mit Schriftsprachberaterinnen wurde ein größerer Teil der Förderstunden in den ersten Klassen eingesetzt.***



Schulen mit Schriftsprachberaterin

Schulen ohne Schriftsprachberaterin

Das Konzept des **PLUS** sieht vor, dass die Förderung so früh wie möglich – im Allgemeinen bereits im ersten Schuljahr – einsetzen soll, um das Prinzip der Prävention zu gewährleisten.

Daher sieht der Auftrag für die Schriftsprachberaterinnen vor, dass diese zu Beginn der ersten Klasse die Lernbeobachtung und die Frühförderung unterstützen.

**Abb. 7: Verteilung der PLUS-Förderstunden auf Klassenstufen**

Die Ergebnisse einer Schulleiter-Erhebung aus dem Jahr 1996 lassen erkennen (vgl. Abb. 7), dass in Schulen mit Schriftsprachberaterin ein größerer Teil der **PLUS**-Förderstunden in den ersten Klassen eingesetzt wird – 32 Prozent gegenüber 19 Prozent in Schulen, in denen noch keine Schriftsprachberaterin tätig ist. Entsprechend verringert sich in den Schulen mit Schriftsprachberaterin der Anteil der Förderstunden, die in den Klassen 3 und 4 erteilt werden.

Insbesondere die Schriftsprachberaterinnen selbst konzentrieren sich in ihrer Arbeit auf die ersten beiden Klassen – im Schuljahr 1998/99 verwendeten sie 49 Prozent ihrer Förderstunden auf Schülerinnen und Schüler der ersten, weitere 26 Prozent auf Schülerinnen und Schüler der zweiten Klassen. Zwischen den Schriftsprachberaterinnen und den übrigen Lehrkräften zeichnet sich so eine Arbeitsteilung ab – die Schriftsprachberaterinnen widmen sich schwerpunktmäßig den Klassen 1 und 2, während andere Lehrkräfte häufiger in höheren Klassen fördern. Soweit sich dies am Einsatz der Schriftsprachberaterinnen in den ersten Klassen ablesen lässt, konnte das Prinzip der Prävention damit verstärkt verwirklicht werden.

***Mehr als 80 Prozent der Schriftsprachberaterinnen führen Lernbeobachtungen im ersten Schuljahr durch.***

Von 79 Schriftsprachberaterinnen, die zu dieser Frage Stellung genommen haben, gaben 73 Prozent an, die Lernbeobachtung Schreiben 1 (LB 1) im November durchgeführt zu haben. 77 Prozent von ihnen führten nach eigenen Angaben die Lernbeobachtung im Januar/Februar (LB 2) durch und 76 Prozent der Befragten die Lernbeobachtung 3 im Mai/Juni. In 46 Prozent der von den Schriftsprachberaterinnen betreuten Klassen wurde zusätzlich im Juni des ersten Schuljahres die HSP 1+ durchgeführt. Insgesamt wurden in 59 Prozent der Klassen, in denen Schriftsprachberaterinnen eingesetzt waren, im Laufe des ersten Schuljahres alle drei Lernbeobachtungen durchgeführt; in 14 Prozent der Klassen fand keine der standardisierten Lernbeobachtungen statt.

***In Schulen mit Schriftsprachberaterinnen ist weniger Förderunterricht ausgefallen.***

Aus den Angaben der Schulleitungen lässt sich entnehmen, dass in Schulen mit Schriftsprachberaterinnen weniger Förderunterricht ausgefallen ist als in Schulen ohne Schriftsprachberaterin. Der Anteil ausgefallener Förderstunden beträgt 13 Prozent gegenüber 22 Prozent. Auch im Vergleich zur Voruntersuchung zeigt sich eine positive Entwicklung – der Anteil der Klassen, in denen Förderunterricht selten oder nie ausgefallen ist, hat sich erheblich erhöht. Allerdings sind die Unterschiede von Schule zu Schule sehr groß – während an einigen Schulen fast kein Förderunterricht ausgefallen ist, gibt es andere, an denen weniger als die Hälfte der Förderstunden erteilt werden konnte. Als wichtigster Grund für den Ausfall von Förderunterricht wird die Notwendigkeit angegeben, Vertretungsunterricht zu erteilen.

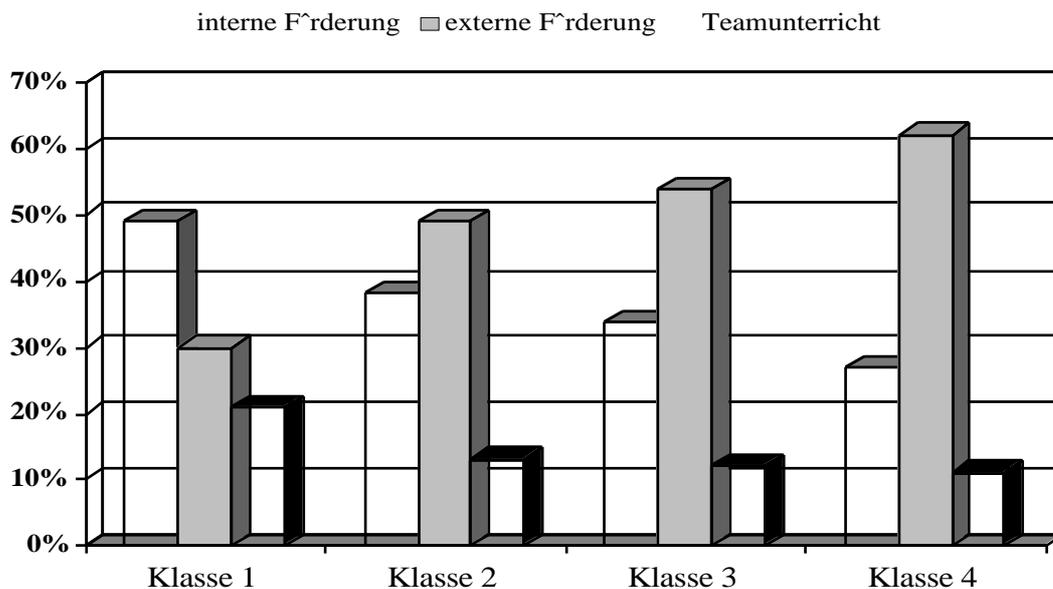
***Es werden vier Grundformen des Unterrichts unterschieden, in denen Förderung stattfinden kann.***

Ausgehend von der Art der Unterrichtstätigkeit und der Anzahl der anwesenden Lehrkräfte (Klassenlehrerin, Förderlehrerin) lassen sich vier Typen von Unterricht unterscheiden:

- a) **interne Förderung:** interne Förderung einzelner Kinder bzw. einer Kleingruppe durch die Förderlehrerin. Zwischen der Förderlehrerin und der Klassenlehrerin ist eine deutliche Rollenteilung erkennbar; die Förderlehrerin übernimmt keinen allgemeinen Unterricht.
- b) **externe Förderung:** externe Förderung einzelner Kinder bzw. einer Kleingruppe durch die Förderlehrerin. Die Förderlehrerin geht mit den Kindern in den Gruppenraum oder einen anderen Klassenraum, während die Klassenlehrerin den Unterricht für die übrigen Kinder fortführt.
- c) **Team-Unterricht:** Unterstützung der Klassenlehrerin durch die Förderlehrerin beim Unterricht in der Klasse. Es erfolgt keine gezielte Förderung; die Förderlehrerin ist nicht für bestimmte Kinder zuständig. Zu unterscheiden sind zwei Formen des Teamunterrichts: Beim **Teilungsunterricht** wird die Klasse in zwei Gruppen zeitlich oder räumlich getrennt unterrichtet. Beim eigentlichen **Team-Teaching** befinden sich beide Lehrkräfte im Klassenraum. Meist hat eine Pädagogin die Gesamtleitung; die Federführung kann auch während der Stunde wechseln. Die nicht leitende Pädagogin unterstützt meist einzelne Kinder oder Tischgruppen, ist allgemeine Ansprechpartnerin oder unterstützt die Klassenlehrerin bei der Durchführung des Unterrichts.
- d) **Klassenlehrerunterricht:** Die Klassenlehrerin oder eine andere Lehrkraft unterrichtet allein in der Klasse. Eine gezielte Förderung kann während des Klassenunterrichts nur in Phasen der Selbsttätigkeit (z. B. Wochenplan, Gruppenarbeit) oder als relativ kurzzeitiger Impuls (z. B. gezielter Hinweis oder Ermutigung für einzelne Kinder) stattfinden.

Nach dem Prinzip der Integration soll die Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in **PLUS**-Klassen möglichst als interne Förderung bzw. im Teamunterricht stattfinden, wobei Phasen der externen Förderung durch das Konzept nicht ausgeschlossen sind.

**Interne Förderung ist in den ersten Klassen die häufigste Form der Förderung – in höheren Klassen gewinnt externe Förderung an Bedeutung.**



Die Befragung der Schriftsprachberaterinnen ergab, dass interne Förderung in der ersten Klasse annähernd die Hälfte des Förderunterrichts ausmacht. Mit steigender Klassenstufe nimmt jedoch die quantitative Bedeutung der externen Förderung zu; in der vierten Klasse werden fast zwei Drittel des Förderunterrichts als externe Förderung erteilt (siehe Abb. 8).

**Abb. 8: Anteile verschiedener Formen des Förderunterrichts auf den Klassenstufen**

Im Vergleich zur Voruntersuchung ist allerdings der Anteil externer Förderung auch in den vierten Klassen deutlich zurückgegangen. 1993 wurden nach Angaben der Klassenlehrerinnen in den vierten Klassen noch 94 Prozent des Förderunterrichts als externe Förderung erteilt. Zu diesem Zeitpunkt war die Unterstützung des Klassenunterrichts durch Förderlehrkräfte also kaum üblich.

Der Vergleich von Klassen mit und ohne Schriftsprachberaterin ergibt keine grundlegenden Unterschiede hinsichtlich der Anteile interner und externer Förderformen; auch der Trend zu vermehrter externer Förderung in den höheren Klassen ist unter beiden Bedingungen in ähnlicher Weise zu beobachten. Der einzige Unterschied besteht darin, dass in Klassen ohne Schriftsprachberaterin ein höherer Anteil des Förderunterrichts von der Klassenlehrerin selbst erteilt wird.

Die Befunde sprechen insgesamt dafür, dass in den Anfangsklassen der Grundschulen Förderung vermehrt in integrativer Form durchgeführt wird. Dieser Trend lässt sich auch in solchen Schulen feststellen, in denen (noch) keine Schriftsprachberaterin tätig ist.

***In etwa der Hälfte der untersuchten Klassen wurde keine feste Auswahl der Förderkinder getroffen.***

Nach den Angaben der Klassenlehrerinnen wurde in etwa der Hälfte der untersuchten Klassen keine feste Auswahl von Kindern getroffen, die regelmäßig besondere Förderung im Lesen und Schreiben erhielten; in knapp 10 Prozent der Klassen wurden Förderkinder benannt, aber

zusätzlich auch Förderstunden für eine flexible Förderung bereitgehalten. Die Ermittlung der Zahl tatsächlich geförderter Schülerinnen und Schüler wird durch diese Praxis sehr erschwert.

In Klassen, in denen Förderkinder für einen gewissen Zeitraum benannt wurden, betraf dies auf den Klassenstufen 2 und 3 im Durchschnitt 4,4 Kinder, das sind etwa 20 Prozent der Kinder in den Klassen. Für die vierten Klassen wurde eine durchschnittliche Zahl von 4,0 Förderkindern festgestellt – das entspricht einem Anteil von 13 Prozent. Zum Zeitpunkt der Voruntersuchung 1993 waren im Durchschnitt noch 4,7 Kinder in den vierten Klassen als Förderkinder (= 22 Prozent) benannt worden. Dieser Rückgang kann als Erfolg einer effektiven Förderpraxis in den ersten Schuljahren betrachtet werden.

***Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben und Stärkung des Selbstvertrauens sind aus Sicht der Lehrkräfte die wichtigsten Ziele des Förderunterrichts.***

Die Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen wurden gebeten, zehn mögliche Ziele des Förderunterrichts nach ihrer Bedeutsamkeit in eine Rangfolge zu bringen. Die vorgegebenen Ziele lassen sich vier übergreifenden Bereichen zuordnen: Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben, Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder und Unterstützung eines positiven Selbstbildes, spezifisches Training der Lese- und Schreibleistungen sowie Vermittlung von Lernstrategien und Konzentrationsfähigkeit.

Mit großem Abstand als am wichtigsten werden von den Lehrerinnen die Ziele „Förderung der Motivation zum Lesen und Schreiben,“ und „Stärkung des Selbstvertrauens,“ eingestuft. Die folgenden Rangplätze belegten die spezifischen Ziele „Lese- und Schreibleistungen steigern,“ und „Lernrückstände im Lesen und Schreiben gezielt aufarbeiten,“ (vgl. Tab. 2).

**Tab. 2: Ziele des Förderunterrichts – mittlere Rangplätze nach Bedeutsamkeit**

<b>Ziele des Förderunterrichts</b>	<b>mittlerer Rangplatz</b> (1 = wichtigstes Ziel, 10 = am wenigsten wichtiges Ziel)
Motivation zum Lesen und Schreiben fördern	1,5
Selbstvertrauen des Kindes fördern	1,9
Leistungen im Lesen und Schreiben steigern	4,0
Lernrückstände gezielt aufarbeiten	4,2
Konzentrationsfähigkeit erhöhen	4,5
Arbeitsverhalten verbessern	4,7
Selbstbild als Lerner/Lernerin fördern	5,3
Anschluss an die Klasse herstellen	5,3
psychische Unterstützung gewähren	6,3
soziale Integration in die Klasse fördern	6,9

Im Vergleich verschiedener Lehrerinnengruppen zeigen sich einige Unterschiede. So schätzen Lehrerinnen in der zweiten Klasse das Ziel „Leistungen im Lesen und Schreiben steigern,“ höher ein als in der ersten Klasse – ein Anzeichen dafür, dass die Bedeutung der faktischen Leistungen in der zweiten Klasse steigt. Klassenlehrerinnen sorgen sich im Vergleich zu Schriftsprachberaterinnen mehr um die Leistungsrückstände der Kinder mit Lernschwierigkeiten, während Schriftsprachberaterinnen das Ziel „angemessenes Lerner-Selbstbild fördern,“ höher gewichten. Klassenlehrerinnen, in deren Klassen keine Schriftsprachberaterin tätig ist, schätzen den Bereich der Motivationsförderung als

bedeutsamer ein als Klassenlehrerinnen, die mit einer Schriftsprachberaterin zusammenarbeiten. Letztere bewerten die Bereiche „Selbstbild fördern„ und „soziale Integration in die Klasse„ als wichtiger – diese Zielen beurteilen sie ähnlich wie die Schriftsprachberaterinnen. Dieser Befund spricht dafür, dass die Kooperation zu einer Annäherung der Zielsetzungen von Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen führt.

***Schriftsprachberaterinnen und Schulleitungen stehen der integrativen Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten weniger skeptisch gegenüber als Klassenlehrerinnen.***

Schriftsprachberaterinnen, Schulleitungen und Klassenlehrerinnen wurden gebeten, zu einer Reihe von Aussagen den Grad ihrer Zustimmung anzugeben, die Vor- und Nachteile der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten beschreiben.

**Tab. 3: Vor- und Nachteile der integrativen Förderung – mittlere Einschätzungen der Schulleitungen, Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen**

	alle KL+SB +SL  (n=260)	Klassen- lehrerinnen  (n=94)	Schriftsprac h- beraterinnen (n=75)	Schul- leitungen  (n=91)	Schulen ohne SB KL+SL  (n=54)	Schulen mit SB KL+SB+SL  (n=202)
<b>Vorteile der integrativen Förderung</b>						
Bei integrativer Förderung profitiert das „Förderkind„ von den <i>Anregungen der Lerngruppe.</i>	3,9	3,8	4,0	3,9	3,6	4,0
Integrative Förderung vermeidet die <i>Stigmatisierung</i> der förderbedürftigen Kinder.	3,6	3,4	3,7	3,7	3,4	3,6
Integrative Förderung hilft, den <i>Unterricht für alle Kinder zu verbessern.</i>	3,6	3,3	3,7	3,7	3,4	3,6
Förderung innerhalb des Klassenzimmers ist <i>für die schwachen Kinder effektiver</i> als eine externe Förderung.	3,1	2,9	3,2	3,1	2,9	3,1
<b>Nachteile der integrativen Förderung</b>						
Förderung innerhalb des Klassenunterrichts kann schwache Kinder <i>überfordern</i> (z. B. durch Unruhe), andere hingegen <i>unterfordern</i> (z.B. durch langsames Lerntempo).	3,0	3,3	3,0	2,8	3,1	3,0
Die <i>spezielle Förderung</i> , die die schwachen Kinder brauchen, ist innerhalb des Klassenunterrichts <i>kaum möglich.</i>	2,8	3,2	2,5	2,5	3,2	2,7
Integrative Förderung <i>stört den Unterricht.</i>	1,8	2,0	1,7	1,8	2,2	1,8
Integrative Förderung führt dazu, dass das <i>Lerntempo der ganzen Klasse sinkt.</i>	1,7	1,8	1,5	1,8	1,9	1,6
<b>offene Positionen – es kommt darauf an ...</b>						
Integrative Förderung <i>erfordert offene Unterrichtsformen.</i>	4,0	4,0	4,1	3,9	4,1	4,0

Auch außerhalb des Klassenunterrichts kann integrative Förderung stattfinden.	3,6	3,8	3,6	3,5	3,7	3,6
-------------------------------------------------------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

1 bedeutet „Stimme überhaupt nicht zu..“

5 bedeutet „Stimme völlig zu..“

Die Ergebnisse (siehe Tab. 3) zeigen, dass Aussagen zu den Vorteilen des integrativen Unterrichts bei allen Befragtengruppen mehr Zustimmung finden als Aussagen zu Nachteilen. Bei den Befragten am stärksten akzeptiert sind jedoch nicht-wertende Feststellungen, die keine Festlegung auf eine befürwortende oder ablehnende Position erfordern.

Klassenlehrerinnen unterscheiden sich in ihren Urteilen von Schriftsprachberaterinnen und Schulleiterinnen: Sie schätzen die Vorteile des integrativen Förderunterrichts tendenziell geringer ein, befürchten in stärkerem Maße eine Über- und Unterforderung von Schülerinnen und Schülern im integrativen Unterricht und äußern eher der Ansicht, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten spezielle Fördermaßnahmen brauchen. Außerdem ist bei ihnen die Hoffnung, dass alle Kinder vom integrativen Unterricht profitieren können, weniger ausgeprägt als bei Schriftsprachberaterinnen und Schulleiterinnen.

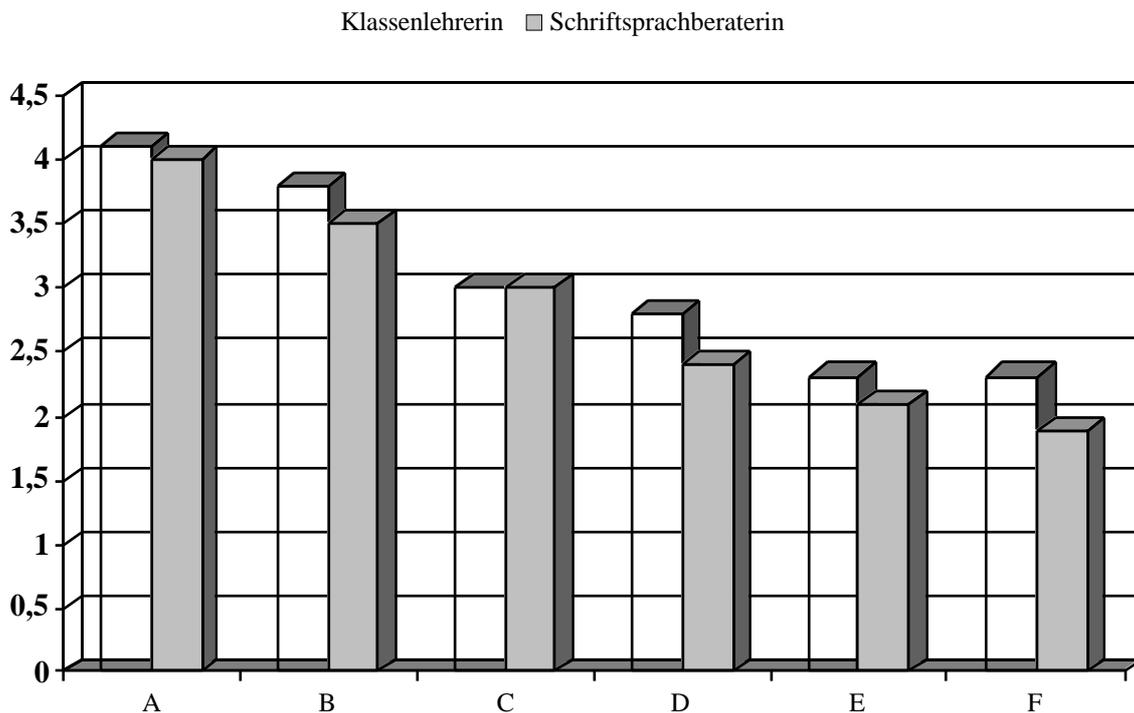
Lehrkräfte aus Schulen ohne Schriftsprachberaterin äußern sich insgesamt skeptischer gegenüber dem Prinzip der integrativen Förderung als Lehrerinnen aus Schulen mit Schriftsprachberaterin. Erstere stimmen eher der Aussage zu, dass die benötigte spezielle Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Klassenunterricht kaum möglich sei. Dagegen betonen die Lehrkräfte, die bereits Erfahrungen mit der Arbeit von Schriftsprachberaterinnen gesammelt haben, die Vorteile der integrativen Förderung. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf die Aussage, dass das Förderkind von den Anregungen der anderen Kinder in der Klasse profitiere.

Schulleiterinnen, in deren Schulen Schriftsprachberaterinnen tätig sind, äußern sich besonders positiv zur integrativen Förderung. Am stärksten ausgeprägt ist die Skepsis gegenüber dem Prinzip der integrativen Förderungen bei Klassenlehrerinnen, die noch keine Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit einer Schriftsprachberaterin sammeln konnten.

### **3.1.5 Kooperation zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen**

Zu Art, Umfang und Qualität der Kooperation zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen wurden beide Seiten befragt. Ihre Einschätzungen wurden z. T. mit den Bewertungen verglichen, die Klassenlehrerinnen aus den Kontrollklassen (ohne Schriftsprachberaterin) über ihre Zusammenarbeit mit Förderlehrkräften abgegeben haben.

***Austausch über die Lernfortschritte der Förderkinder und Absprachen über die Förderung waren die häufigsten Formen der Kooperation zwischen Förderlehrerinnen und Klassenlehrerinnen.***



1 = sehr selten/unregelmäßig 5 = sehr häufig/regelmäßig

Die häufigste Art der Zusammenarbeit zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen bestand nach den Befragungsergebnissen darin, sich über die Lernfortschritte der zu fördernden Kinder auszutauschen und Absprachen über die Förderung zu treffen. Diese Formen der Zusammenarbeit wurden häufig praktiziert. Etwas weniger häufig kooperierten die Lehrkräfte nach eigenen Angaben in Bezug auf die Durchführung und Auswertung diagnostischer Verfahren. Eher selten waren Absprachen über die Unterrichtsgestaltung, Teilnahme an Zeugnis Konferenzen und Durchführung gemeinsamer Elternberatungen (vgl. Abb. 9).

**Abb. 9: Kooperationsbereiche zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen**

(A: Besprechungen über Kinder; B: Absprachen über Förderung; C: Durchführung/Auswertung von diagnostischen Verfahren; D: Absprachen über Unterrichtsgestaltung; E: Teilnahme an Zeugnis Konferenzen; E: Durchführung gemeinsamer Eltern-beratungen)

*Die Qualität der Kooperationsbeziehungen wird von beiden Seiten überwiegend positiv beurteilt.*

Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen wurden zudem um eine Bewertung ihrer Kooperationsbeziehungen gebeten:

**Tab. 4: Qualität der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrerinnen und Förderlehrerinnen**

	Schriftsprach- beraterinnen	Klassen- lehrerinnen aus Klassen mit SB	Klassen- lehrerinnen aus Klassen ohne SB*
<b>Meinungsaustausch und gegenseitige Anregungen</b>			
ähnliche Ansichten über die Unterrichtsgestaltung	4,16	4,34	4,13
über Meinungsverschiedenheiten kann offen geredet werden	4,16	4,49	4,53
ausreichend Gestaltungsspielraum für SB/zweite Lehrkraft	4,29	4,22	3,79
Materialideen der SB/zweiten Lehrkraft werden aufgegriffen	3,76	3,86	3,07
Anregungen der SB/zweiten Lehrkraft zur Unterrichtsgestaltung werden aufgegriffen	3,52	3,70	3,79
<b>Produktivität und Effektivität</b>			
die Klassenlehrerin wird durch SB/zweite Lehrkraft entlastet	4,14	4,54	4,33
Unterricht ist allein nicht effektiver als zu zweit*	4,47	4,31	4,67
Kindern mit schwachen Leistungen kann zu zweit besonders gezielt geholfen werden	4,39	4,58	4,57
<b>Abgrenzung der Arbeit zwischen den Lehrerinnen</b>			
Aufgabenbereiche beider Lehrkräfte sind klar abgegrenzt	4,08	4,05	3,93
Lehrkräfte tauschen im Unterricht regelmäßig die Rollen	1,88	2,07	2,14
Ideen der SB/zweiten Lehrkraft sind außerhalb der Klasse nicht besser zu realisieren als in der Klasse*	2,57	2,74	2,08
<b>Persönliche Bewertung der Kooperationsbeziehung</b>			
keine erheblichen Anfangsschwierigkeiten in der Zusammenarbeit*	4,17	4,64	3,86
Klassenlehrerin fühlt sich durch zweite Person in der Klasse nicht gestört*	4,34	4,61	4,86
durch die Arbeit der SB/ zweiten Lehrkraft hat sich der Unterricht in der Klasse positiv verändert	3,04	3,83	3,69

\* Die Lehrkräfte beurteilen ihre Kooperation mit anderen Förderlehrkräften, z. B. LRS-Lehrerinnen, Erzieherinnen, Fachlehrerinnen.

1 = „trifft überhaupt nicht zu,, 5 = „trifft vollständig zu,,

\*Diese ursprünglich negativen Aussagen wurden umgepolt, um die Bewertungsrichtung zu vereinheitlichen.

Die Ergebnisse zeigen (vgl. Tab. 4), dass die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrerinnen und Förderlehrerinnen überwiegend positiv eingeschätzt wird. Dies betrifft den Meinungsaustausch und gegenseitige Anregungen ebenso wie die Produktivität und Effektivität der gemeinsamen Arbeit. Einige dieser Aspekte werden von Klassenlehrerinnen, die bisher nicht mit Schriftsprachberaterinnen zusammenarbeiten, skeptischer beurteilt als von den beiden anderen Gruppen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften durch das **PLUS** verbessert werden konnte.

Nach den Angaben der Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen grenzen sie ihre Arbeitsbereiche deutlich voneinander ab. Rollentausch im Unterricht kommt selten vor. Diese Befunde sprechen dafür, dass die Schriftsprachberaterinnen die traditionelle Rolle der Förderlehrerin weitgehend beibehalten haben und sich eher einzelnen Kindern zuwenden, während die Klassenlehrerin die Unterrichtsführung für die gesamte Klasse innehat. Über die Frage, ob sich die Förderideen der Schriftsprachberaterinnen bzw. anderer Förderlehrerinnen

außerhalb des Klassenunterrichts besser realisieren lassen, gehen die Meinungen weit auseinander. In jeder der drei Gruppen (Schriftsprachberaterinnen, Klassenlehrerinnen mit und ohne Erfahrung in der Zusammenarbeit mit einer Schriftsprachberaterin) hätte etwa ein Viertel der Befragten externe Fördermaßnahmen eindeutig bevorzugt.

Die generellen persönlichen Einschätzungen fallen im Mittel durchweg positiv aus; nur hinsichtlich der Frage, ob ihre eigene Arbeit günstige Wirkungen auf den Unterricht hat, zeigen die Schriftsprachberaterinnen größere Zurückhaltung als die übrigen beiden Gruppen. Als gewichtige Vorteile der Zusammenarbeit werden der professionelle Erfahrungsaustausch, die gegenseitige Hilfe und Unterstützung sowie die Verbesserung des Förderunterrichts genannt. Schwierigkeiten werden in erster Linie in organisatorischen Problemen gesehen, seltener in persönlichen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der Kooperation. Negative Auswirkungen auf den Unterricht werden nur von sehr wenigen Befragten angeführt.

Eine Globaleinschätzung der Zusammenarbeit erbrachte ganz überwiegend positive Resultate. Über 90 Prozent der Klassenlehrerinnen und über 80 Prozent der Schriftsprachberaterinnen äußern sich zufrieden oder sehr zufrieden über die gegenseitige Zusammenarbeit.

### 3.1.6 Fazit der Bestandsaufnahme

Die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragungen zeigen, dass mit der Einführung des *PLUS* in den Hamburger Schulen deutliche Veränderungen im Klassen- und Förderunterricht erreicht werden konnten:

Die Ausbildung der Schriftsprachberaterinnen konnte dem Plan gemäß durchgeführt werden; sie sind inzwischen in den meisten Hamburger Grundschulen im Einsatz. Es handelt sich in der Mehrzahl um erfahrene Lehrkräfte, die ihre Aufgabe als die einer „integrativen Förderlehrerin“, verstehen. Ihre Tätigkeiten sind in den Schulen weitgehend akzeptiert, auch wenn die Erfüllung einiger Aufgaben (vor allem die Organisation von interner und externer Fortbildung, Projekten und Elternabenden) noch nicht überall leicht gelingt.

Der Einsatz der Schriftsprachberaterinnen in den Schulen hat zu einer Veränderung von Einstellungen im Kollegium geführt, aber auch zu deutlichen Veränderungen der Arbeit in den Klassen. In den Klassen mit Schriftsprachberaterin wird mehr Zeit für das Lesen aufgewendet; die Zeit für das Schreiben wird häufiger für freie Arbeiten genutzt: Insgesamt zeigt sich ein Trend zu verstärktem projektartigem Arbeiten. Lehrgangsartiger Unterricht tritt dagegen in seiner Bedeutung etwas zurück. Die beschriebenen Veränderungen sind in Schulen mit Schriftsprachberaterin besonders ausgeprägt; ansatzweise konnten sie aber auch in Schulen ohne Schriftsprachberaterin beobachten werden. Letzteres Ergebnis spricht dafür, dass die Wirksamkeit des *PLUS* durch einen Trend zu präventivem, integrativem und kooperativem Arbeiten unterstützt wird, der sich in den Grundschulen allgemein abzeichnet.

Auch der Förderunterricht hat sich in der angestrebten Weise verändert. Förderung findet verstärkt in der ersten Klasse statt, und in den ersten Schuljahren erfolgt die Förderung in der Regel integrativ - im Verlauf der Grundschulzeit nimmt die Bedeutung externer Fördermaßnahmen allerdings zu. Auch ein Trend zu kooperativem Unterrichten läßt sich feststellen, wobei sich Zielsetzungen und Einstellungen der Klassenlehrerinnen allmählich denen der Förderlehrerinnen anpassen. Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften wird überwiegend positiv beurteilt.

### **3.2.1 Ergebnisse der Effektevaluation: Wirksamkeit des *PLUS*-Konzepts in Bezug auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Effektevaluation des *PLUS* dargestellt. Ist es gelungen, die Ziele des *PLUS* zu erreichen und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens wirkungsvoller zu fördern, als es zuvor möglich war? Dies ist die Kernfrage, die mit den Vergleichen beantwortet werden soll, über die im Folgenden berichtet wird.

Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass drei Kriterien für Lernerfolge im schulischen Unterricht für die Evaluation des *PLUS* definiert wurden:

- a) möglichst hohe Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler
- b) bessere Leistungen in der Klasse insgesamt
- c) möglichst wenig Kinder mit andauernden, gravierenden Lese-/Rechtschreib-Schwierigkeiten.

Grundlage für die Bewertung des Lernerfolgs in den untersuchten Klassen sind die Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Selbstbild und ihrer Motivation für das Lesen und Schreiben sowie die Ergebnisse von Lernbeobachtungen und die Resultate der standardisierten Tests zum Rechtschreiben (HSP 1 bis HSP 4/5) sowie der Aufgaben zur Textgestaltung (siehe Kap. 2). 66 Klassen, für die diese Daten vollständig vorliegen, wurden in diesen Teil der Auswertung einbezogen.

Um die Wirksamkeit des *PLUS*-Konzepts im Hinblick auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu bewerten, liegt es nahe, die Ergebnisse der Voruntersuchung aus dem Jahr 1993 (May, 1995) heranzuziehen. Im Rahmen dieser Voruntersuchung waren an 190 Hamburger Schulen in je einer (zufällig ausgewählten) vierten Klasse Rechtschreibtests mit der HSP 4/5 durchgeführt worden. Auf der Grundlage dieser Daten kann eingeschätzt werden, inwieweit sich die Rechtschreibleistungen nach Einführung des *PLUS* verändert haben.

Um diesen Vergleich aussagekräftig zu gestalten, musste jedoch berücksichtigt werden, dass das *PLUS* der Konzeption gemäß zuerst in Schulen eingeführt wurde, die in sozialen Brennpunkten liegen. Diese werden von besonders vielen Kindern mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben besucht; die Leistungen liegen deutlich unter dem Hamburger Durchschnitt. Es wäre daher nicht sinnvoll gewesen, die Ergebnisse der Rechtschreibtests in den 66 vierten *PLUS*-Klassen des Schuljahrs 1998/99 mit den Ergebnissen aller Hamburger Schulen des Jahres 1993 zu vergleichen. Deshalb wurden zum Vergleich die Testergebnisse herangezogen, die 1993 an denselben 66 Schulen erhoben worden waren, an denen 1998/99 Rechtschreibtests in vierten Klassen im Rahmen des *PLUS* stattfanden.

***Das Projekt „Lesen und Schreiben für alle,, hat an den beteiligten Schulen zu einer Steigerung der Rechtschreibleistungen und zu einer Verminderung des Anteils rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler in den Klassen geführt.***

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die Rechtschreibleistungen in den vierten Klassen durch das *PLUS* deutlich gesteigert werden konnten. Der im Schuljahr 1998/99 ermittelte Durchschnittswert von 255,4 Graphemtreffern in der HSP 4/5 liegt deutlich über dem

entsprechenden Mittelwert von 251,3 Graphemtreffern aus dem Jahr 1993 – im Mittel erzielten die Schülerinnen und Schüler der **PLUS**-Klassen also vier Graphemtreffer mehr als die vierten Klassen an den selben Schulen fünf Jahre zuvor. Dieser – statistisch bedeutsame Unterschied – ist ein klarer Beleg dafür, dass sich an den untersuchten Schulen während der Laufzeit des **PLUS** die Rechtschreibleistungen in den vierten Klassen verbessert haben.

Für die Wirksamkeit des **PLUS** spricht darüber hinaus ein weiteres Ergebnis: Der Anteil der Kinder mit gravierenden Schwierigkeiten im Rechtschreiben konnte von 18 Prozent im Jahr 1993 auf 12 Prozent im Jahr 1999 gesenkt werden. Als „rechtschreibschwach,“ wurden dabei jene Kinder eingestuft, die in der HSP 4/5 weniger als 234 Graphemtreffer erreichten und bezogen auf die bundesdeutsche Vergleichsstichprobe zu den acht Prozent Schülerinnen und Schülern mit den schlechtesten Testergebnissen gehören. Die Reduktion des Anteils der Kinder mit derartig gravierenden Rechtschreib-Schwierigkeiten um ein Drittel ist ein deutlicher Hinweis auf den Erfolg des **PLUS**.

***Nicht alle Klassen, die am PLUS teilgenommen haben, waren gleichermaßen erfolgreich – einige erzielten erheblich bessere Ergebnisse als andere.***

Wie zu erwarten war, erzielten nicht alle Klassen gleichermaßen gute Erfolge bei der Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens. Um unterschiedlich „lernförderliche,“ Klassen miteinander vergleichen zu können, wurde die Gesamtgruppe der untersuchten 66 Klassen in zwei Hälften geteilt. Das Kriterium für die Teilung war der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Rechtschreibleistungen. Diese Leistungen wurden von der Mitte der ersten Klasse an bis zur vierten Klasse regelmäßig getestet. Um aussagefähige Ergebnisse zu erhalten, wurden bei der Bestimmung des Lernzuwachses die sozialen Bedingungen in den Klassen berücksichtigt; d. h. die Lernerfolge jeder Klasse wurden an den Lernerfolgen gemessen, die unter den jeweiligen sozialen Bedingungen zu erwarten gewesen wären. Neben dem Lernzuwachs für alle Kinder wurde der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten besonders berücksichtigt. Die im Rahmen dieser Studie identifizierten Klassen mit hoher und geringer Lernförderlichkeit unterscheiden sich folglich hinsichtlich des Unterrichtserfolgs für alle Kinder und besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten.

**Tab. 5: Rechtschreibleistungen in den vierten Klassen (1999) im Vergleich zur Voruntersuchung 1993**

Mittelwerte	alle Klassen	weniger lernförderliche Klassen	lernförderliche Klassen
Rechtschreibleistungen in der HSP 4/5: Anzahl richtiger Grapheme			
Testergebnisse 1993	251,3	251,2	251,6
Testergebnisse 1999	255,4	251,2	259,8
Anteil der Kinder in der Klasse LRS (HSP 4/5 GT < 234) in Prozent			
Anteil 1993	18,0	17,7	17,1
Anteil 1999	12,0	18,6	5,0

Wie Tabelle 5 zeigt, erzielten die 33 Klassen, die im Sinne der hier verwendeten Definition als „überdurchschnittlich lernförderlich“, bezeichnet wurden, deutlich größere Lernerfolge als die 33 Klassen, deren Lernförderlichkeit als unterdurchschnittlich eingeschätzt wurde. Schülerinnen und Schüler aus so genannten „lernförderlichen Klassen“, erreichten im Mittel in der HSP 4/5 259,8 Graphemtreffer; in diesen Klassen waren nur 5 Prozent Schülerinnen und Schüler anzutreffen, die weniger 234 Treffer erreichten und von daher als „rechtschreibschwach“, eingestuft werden mußten. In den weniger lernförderlichen Klassen wurden dagegen im Mittel nur 251,2 Graphemtreffer erzielt; 18,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler erwiesen sich als „rechtschreibschwach“:

***In lernförderlichen Klassen konnte der Anteil rechtschreibschwacher Kinder um mehr als 70 Prozent reduziert werden.***

Diese Befunde zeigen, dass insbesondere in „lernförderlichen,“ Klassen die Rechtschreibleistungen gegenüber früheren Ergebnissen an denselben Schulen deutlich gesteigert werden konnten – sie lagen sogar über dem bei der **PLUS**-Voruntersuchung 1993 für ganz Hamburg gefundenen Gesamtmittelwert von 255 Graphemtreffern, obwohl die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an den ausgewählten Schulen zu erheblich ungünstigeren Lernbedingungen führt, als dies in Hamburg insgesamt der Fall ist. Besonders die Verringerung des Anteils rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler von 17,1 auf 5 Prozent zeigt, welche Erfolge unter lernförderlichen Bedingungen erzielt werden können.

***Schülerinnen und Schüler in lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistungen und ihrer Textkompetenz, nicht jedoch hinsichtlich ihrer Motivation zum Lesen und Schreiben.***

Eine entsprechende Analyse zeigt, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler lernförderlichen Klassen von der zweiten Klasse an hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistungen und von der dritten Klasse an auch hinsichtlich ihrer Leistungen in Bezug auf die Gestaltung von Texten unterschieden. Schülerinnen und Schüler in lernförderlichen Klassen zeigten deutlich bessere durchschnittliche Leistungen in beiden Bereichen als die Kinder, die weniger lernförderliche Klassen besuchten.

Keine Unterschiede ergeben sich dagegen hinsichtlich der Motivation und des Selbstbildes der Schülerinnen und Schüler. Unabhängig von ihren durchschnittlich geringeren Leistungen im Lesen und Schreiben waren auch die Schülerinnen und Schüler aus weniger lernförderlichen Klassen motiviert und vermittelten ein positives Bild von sich selbst und ihren Leistungen.

***Lernförderliche Klassen erzielten ihre Erfolge in den ersten drei Grundschuljahren.***

Entsprechende Analysen ergeben weiter, dass der überdurchschnittliche Lernzuwachs in lernförderlichen Klassen in den ersten drei Schuljahren erzielt wurde, wobei die Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten besonders stark von den Bedingungen in lernförderlichen Klassen profitieren konnten. Auf der vierten Klassenstufe unterschieden sich die Lernzuwächse in lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen nur noch geringfügig voneinander.

Jede achte Klasse, die als lernförderlich eingestuft wurde, erreichte in allen vier Grundschuljahren überdurchschnittliche Ergebnisse; bei der Mehrheit der Klassen dieser Gruppe liessen sich demnach zeitweise Schwankungen ihrer Lernförderlichkeit feststellen. Entsprechend wies auch ein Teil der weniger lernförderlichen Klassen in einem oder zwei Schuljahren überdurchschnittliche Leistungssteigerungen auf. Jedoch konnte in dieser Gruppe keine einzige Klasse identifiziert werden, in der der Lernerfolg nicht in mindestens zwei Jahren unterdurchschnittlich ausfiel. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass eine wirksame Lernförderung in der Grundschule über mehrere Jahre hinweg erfolgen muss, also einen „langen Atem,“ benötigt, um erfolgreich zu sein. Schwache Lernfortschritte in Grundschulklassen sind im Gegenzug nicht das Ergebnis kurzzeitiger „Einbrüche,“, sondern in der Regel das Ergebnis langanhaltender Unterrichtsschwierigkeiten.

***In lernförderlichen Klassen profitieren sowohl die leistungsstarken wie die leistungsschwächeren Kinder in besonderem Maße vom Unterricht.***

Es gibt in den Daten der Leistungstests deutliche Hinweise dafür, dass es den Lehrkräften in lernförderlichen Klassen besser gelungen als in weniger lernförderlichen Klassen, den Unterricht so zu gestalten, dass sowohl die leistungsstarken wie die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler davon profitieren konnten. Im Unterschied dazu scheint die Unterrichtsgestaltung in den weniger lernförderlichen Klassen eher so angelegt gewesen zu sein, dass tendenziell entweder die leistungsstärkeren oder die leistungsschwachen Kinder optimal gefördert wurden.

Auf der Suche nach Anhaltspunkten für Maßnahmen, die die Lernförderlichkeit in allen Klassen steigern könnten, wurden die Bedingungen analysiert, hinsichtlich derer sich die lernförderlichen von den weniger lernförderlichen Klassen unterscheiden. Struktur- und Prozessmerkmale des Klassenunterrichts sowie Merkmale der Lehrerpersönlichkeit wurden in diese Analysen ebenso einbezogen wie Merkmale des Förderunterrichts und die Bedingungen der Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrerinnen. Über die Ergebnisse dieser Wirkungsanalysen wird im nächsten Kapitel berichtet.

**3.3 Ergebnisse der Wirkungsanalysen: Bedingungsfaktoren für den Lernerfolg in der Grundschule**

Welche Bedingungen wirken sich positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aus? Welche Bedingungen erleichtern besonders Kindern mit Lernschwierigkeiten Lernfortschritte im Lesen und Schreiben? Diesen wichtigen Fragen ist im Rahmen der Evaluation des *PLUS* durch so genannte „Wirkungsanalysen“, nachgegangen worden. Über ihre Ergebnisse wird im Folgenden berichtet.

Um Erkenntnisse über die Wirkungsweise des *PLUS*-Konzepts zu gewinnen, wurden verschiedene statistische Verfahren verwendet. Ein wesentlicher Teil der Ergebnisse beruht auf Vergleichen zwischen Klassen mit hohem Lernerfolg (lernförderliche Klassen) und weniger hohem Lernerfolg (weniger lernförderliche Klassen). Auf diesem Wege wurde ermittelt, in welcher Hinsicht sich das Umfeld, der Klassenunterricht und der Förderunterricht der lernförderlichen und der weniger lernförderlichen Klassen voneinander unterscheiden. Dabei liegt es nahe, solche Faktoren aus günstige Bedingungen für den Lernerfolg zu betrachten, die in lernförderlichen Klassen stark, in weniger lernförderlichen Klassen dagegen schwach ausgeprägt waren <sup>3</sup>.

Eine ausführliche Darstellung der besonderen Lernbedingungen in elf lernförderlichen Klassen haben May, Benze, Jessen und Schichtenberg (1999) vorgelegt. Manche der Ergebnisse reichen dabei über dieses konkrete Projekt hinaus und können auf den Grundschulunterricht insgesamt verallgemeinert werden, soweit dieser auf den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten zielt.

---

<sup>3</sup> Allerdings lassen sich auf diese Weise nicht alle Bedingungen identifizieren, die für den Lernerfolg im Lesen und Schreiben wichtig sind. Die Bedeutung von Faktoren, die in allen Klassen gleichermaßen verwirklicht wurden, kann mit dieser Methode nicht ermittelt werden. Das heißt jedoch nicht, dass diese für den Lernerfolg unwichtig sind.

### **3.3.1 Klassenunterricht und die Rolle der Klassenlehrerin**

***Das Verhalten der Klassenlehrerin ist für den Lernerfolg der Klasse von besonders großer Bedeutung.***

Im Zusammenhang der Merkmale, die für den Lernerfolg der Klasse verantwortlich sind, hat das Verhalten der Klassenlehrerin eine besondere Bedeutung. Dies ergibt sich bereits aus dem Umstand, dass sie in der Regel sehr viel mehr Zeit in und mit der Klasse verbringt als die Förderlehrerin, der nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen. Spezielle Analysen im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie unterstreichen die zentrale Rolle des Verhaltens der Klassenlehrerin für den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler, besonders aber der Kinder mit Lernschwierigkeiten. Die Veränderung des Unterrichts und die Verbesserung der Lernförderung kann deshalb nicht ohne die aktive Mitwirkung der Klassenlehrerin gelingen. Die Ergebnisse der Studie sprechen dafür, das sich die Rolle der Förderlehrerin – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen muss.

***Einige methodische Entscheidungen sind nach den Ergebnissen der Studie für den Lernerfolg der Klasse eher wenig bedeutsam.***

Hinsichtlich der methodischen Merkmale des Klassenunterrichts ergeben sich nur wenige Hinweise, dass bestimmte Vorgehensweisen eng mit dem Lernerfolg der Klasse verbunden sind. Die Frage, ob eine Fibel oder ein bestimmter Lehrgang im Unterricht verwendet wird, scheint nicht entscheidend zu sein – von den als lernförderlich gekennzeichneten Klassen verwendeten bspw. 75 Prozent eine Fibel, von den übrigen Klassen 67 Prozent. Dieser Unterschied ist statistisch nicht bedeutsam. Auch andere didaktische Entscheidungen, wie z. B. über die Verwendung eines Grundwortschatzes oder eines Wörterbuchs, spielen nach den Ergebnissen der Studie für sich genommen keine wichtige Rolle für den Lernerfolg der Klasse bzw. den Lernerfolg von Kindern mit Lernschwierigkeiten. .

***Frühzeitige Lernförderung durch gut strukturierte Aufgaben kann für den Lernerfolg entscheidend sein.***

Die Ergebnisse der Untersuchung sprechen dafür, dass die frühzeitige systematische Förderung der Rechtschreibung den Lernerfolg begünstigt. Die zeigt sich u. a. daran, dass 22 Prozent der lernförderlichen Klassen bereits in Klasse 1 einen Rechtschreiblehrgang eingesetzt haben. Dagegen wurde in keiner der weniger lernförderlichen Klassen so früh mit einem systematischen Rechtschreibtraining begonnen. Außerdem scheinen klar strukturierte Aufgabenstellungen in den frühen Phasen des Schreibenlernens günstiger zu sein als offene Anregungen. Jedenfalls zeigt sich, dass in den lernförderlichen Klassen auf der ersten Klassestufe weniger häufig freie Schreibaufgaben gestellt wurden als in den weniger lernförderlichen. Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit ist offenbar die Zahl der Schreibprojekte für den Lernerfolg von Bedeutung: In lernförderlichen Klassen wurden im Laufe der Grundschulzeit durchschnittlich 1,84 Schreibprojekte im Jahr durchgeführt, in weniger lernförderlichen Klassen dagegen nur 1,48 Projekte.

***Für den Lernerfolg sind Prozessmerkmale des Unterrichts offenbar besonders bedeutsam.***

Nach den vorliegenden Ergebnissen beeinflussen Prozessmerkmale des Unterrichts das Ausmaß der Lernförderlichkeit stärker als methodische Entscheidungen der Lehrkräfte. Die im Rahmen des Evaluationsprojekts durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen ergeben jedenfalls deutliche Unterschiede zwischen lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen. Diese

Beobachtungen haben gezeigt, dass in lernförderlichen Klassen mehr Unterrichtszeit effektiv zum Lernen verwendet wurde als in weniger lernförderlichen Klassen. Direkte Kontakte zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern sowie innerhalb von Schülergruppen nahmen im Unterricht der lernförderlichen Klassen mehr Raum ein, während nicht unmittelbar interaktive Formen des Lehrens und Lernens (z. B. Vorträge, Einzelarbeit) weniger häufig zu beobachten waren. Das Unterrichtsverhalten der Klassenlehrerinnen von lernförderlichen Klassen wurde als stärker am Unterrichtsverlauf orientiert wahrgenommen. Sie richteten sie ihre Aufmerksamkeit eher auf die ganze Klasse als auf einzelne Schülerinnen und Schüler; daneben wendeten sie sich häufiger als andere Lehrkräfte gezielt den leistungsschwächeren Kindern zu. Auch das Verhalten der Kinder und die Arbeitsatmosphäre im Unterricht wurden von den Beobachterinnen und Beobachtern in lernförderlichen Klassen günstiger eingeschätzt als in weniger lernförderlichen. Nach deren Urteil zeigten die Schülerinnen und Schüler in lernförderlichen Klassen ein konstruktiveres Lern- und Arbeitsverhalten. Auch das soziale Klima in diesen Klassen wurde positiver bewertet.

### **3.3.2 Förderunterricht – integrativ oder extern?**

*Frühzeitige Lernförderung wirkt sich positiv auf den Lernerfolg aus.*

Entsprechend dem **PLUS**-Konzept wurden die Förderstunden stärker in den Anfangsklassen konzentriert, um organisatorisch den Grundsatz der Prävention zu realisieren. Diese frühe Platzierung der Fördermaßnahmen hat sich nach den Evaluationsergebnissen als lernwirksam erwiesen.

Während im ersten Schuljahr der Förderunterricht meist in integrativer Form, d.h. innerhalb des Klassenunterrichts bzw. als Team-Teaching durchgeführt wurde, ging der Anteil des internen Förderunterrichts im Verlaufe der Grundschulzeit deutlich zurück. Externe Förderung dominierte in den höheren Klassen der Grundschule. Ob dieser Wechsel des Förderarrangements mit veränderten Lernbedürfnissen bzw. Problemlagen auf Seiten der zu fördernden Kinder zusammenhängt, ließ sich im Rahmen der Evaluationsstudie nicht klären.

*Der Ausfall von Förderstunden konnte reduziert werden – die Auswahl der Förderkinder ist jedoch noch verbesserungsbedürftig.*

Der Ausfall von Förderstunden ist nach Angaben der Schulleitungen seit Einführung des **PLUS** etwas zurückgegangen. Dies ist als ein positiver Effekt zu bewerten.

Ein größerer Teil der untersuchten Klassen hat keine feste Auswahl der zu fördernden Kinder getroffen, sondern verfuhr nach dem Prinzip des flexiblen Einsatzes der Ressourcen für unterstützungsbedürftige Kinder. Diese Form der flexiblen Förderung birgt generell das Risiko der Zerstreuung von Ressourcen zu Ungunsten förderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler. Sie erfordert eine ständige Reflexion der Förderung und eine Neuausrichtung auf die sich verändernden Bedingungen in der Klasse.

*Die Zahl verfügbarer Förderstunden ist für den Erfolg der Förderung nicht entscheidend gewesen.*

Möglicherweise überraschend ist ein bedeutsamer, negativer Zusammenhang zwischen Lernförderung und Anzahl der verfügbaren Förderstunden: Während lernförderlichen Klassen im Durchschnitt 1,3 Förderstunden zur Verfügung standen, waren es in weniger lernförderlichen Klassen 1,95 Stunden. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass eine größere Zahl von Förderstunden den Lernerfolg behindert. Der Befund spricht aber dafür, dass eine große Zahl von Förderstunden allein den Fördererfolg nicht garantiert, wenn die Ressourcen nicht effektiv genutzt werden. Dazu kommt, dass mit der Zahl der Förderstunden nicht selten auch die Zahl der in der Klasse tätigen Förderlehrkräfte ansteigt, und es hat sich gezeigt, dass es für den Lernerfolg eher ungünstig ist, wenn in einer Klasse eine größere Zahl von Förderlehrerinnen eingesetzt wird. Der Anteil der integrativen Förderung an der Gesamtzeit der Förderungsdauer hat sich ebenfalls für sich genommen als nicht bedeutsam für den Fördererfolg in den Klassen erwiesen.

Wichtiger als die beschriebenen Strukturmerkmale könnten auch für den Förderunterricht personenabhängige Prozessmerkmale sein. So zeigte sich z. B., dass die Förderlehrkräfte in lernförderlichen Klassen den rechtschreibschwachen Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken als in weniger lernförderlichen Klassen. Dieser Befund ist ein weiterer Beleg dafür, dass es darauf ankommt, wie die verfügbare Zeit im Förderunterricht konkret gestaltet wird.

### 3.3.3 Teamarbeit und Kooperation

Im Unterschied zur früheren LRS-Förderung findet seit Einführung des **PLUS** in fast allen Klassen eine Kooperation zwischen Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen statt. Diese umfasst in den meisten Fällen regelmäßige Absprachen über einzelne Kinder und ihre Förderung.

***Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen sind mit ihrer Zusammenarbeit überwiegend zufrieden.***

Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen drücken in den Befragungen ein hohes Maß an Zufriedenheit mit ihrer Kooperation aus. Allerdings setzen die beiden Gruppen von Lehrkräften in ihren Beurteilungen unterschiedliche Akzente. Im Urteil der Schriftsprachberaterinnen wird mehr Wert auf die Qualität der persönlichen Beziehungen zu den Klassenlehrerinnen gelegt, mit denen sie zusammenarbeiten, während die Klassenlehrerinnen die Gestaltung der Förderarbeit stärker in den Mittelpunkt ihrer Bewertungen stellen.

***Eine klare Abgrenzung der Arbeitsbereiche der Klassen- und Förderlehrerinnen wirkt sich lernförderlich aus.***

Im Hinblick auf die Eindeutigkeit der Abgrenzung der Arbeitsbereiche zwischen der Klassen- und der Förderlehrerinnen lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen lernförderlichen und weniger lernförderlichen Klassen feststellen: Lehrkräfte lernförderlicher Klassen berichten von einer stärkeren Abgrenzung ihrer jeweiligen Arbeitsbereiche als die Lehrkräfte, die in weniger lernförderlichen Klassen arbeiten. Die stärkere Betonung der spezifischen Aufgaben von Klassen- und Förderlehrerinnen erhöht offenbar die pädagogische Wirksamkeit ihrer Arbeit.

Ansonsten gibt es keine erkennbaren Zusammenhänge zwischen dem Lernerfolg in den Klassen und den Urteilen der Schriftsprachberaterinnen und Klassenlehrerinnen über ihre Zusammenarbeit. Lehrkräfte von lernförderlichen Klassen beurteilen die Intensität und das Klima ihrer Arbeitsbeziehung sowie die kooperative Gestaltung des Förder- und Klassenunterrichts nicht anders als diejenigen, die in weniger lernförderlichen Klassen arbeiten. Auch hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrer Zusammenarbeit ergeben sich keine deutlichen Unterschiede. Diese Aspekte der Zusammenarbeit sind demnach für die erfolgreiche Gestaltung des Klassen- und Förderunterrichts als wenig bedeutsam anzusehen.

### 3.3.4 Diagnostische Kompetenz und Lernbeobachtung

Kinder mit geringem Lernerfolg im Bereich Lesen und Schreiben fallen in der Regel bereits früh durch schwache Leistungen und ausbleibende Lernfortschritte auf. Das zeigt der Vergleich zwischen drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die mit Hilfe eines speziellen statistischen Verfahrens, der so genannten „Clusteranalyse“, voneinander abgegrenzt werden konnten. In die Analyse wurden über 1400 Kinder einbezogen, die drei unterschiedlich lernerfolgreichen Typen zugeordnet wurden:

- a) Kinder mit **hohem Lernzuwachs** in der Rechtschreibung und einem sehr hohen Lernzuwachs in der Textkompetenz, jedoch mit einer **geringen Selbsteinschätzung der Motivation** für das Lesen und Schreiben. Dieser Gruppe wurden 259 Kinder zugeordnet

(18,3 Prozent der untersuchten Stichprobe). Etwas mehr als die Hälfte dieser Gruppe besteht aus Mädchen, der Anteil von Kindern mit einer anderen Muttersprache beträgt 27 Prozent. Die Kinder dieser Gruppe stammen im Durchschnitt aus einem deutlich günstigeren soziokulturellen Umfeld als die Kinder der beiden anderen Gruppen.

- b) Kinder mit einem *mittleren Lernzuwachs* in der Rechtschreibung sowie in der Textkompetenz und gleichzeitig *hoher Motivation* für das Lesen und Schreiben in der Schule. Dieser Gruppe wurden 883 Kinder zugeordnet, das sind 62,6 Prozent der Stichprobe. Der Anteil der Mädchen liegt bei 53 Prozent, der Anteil von Kindern mit einer anderen Muttersprache bei 31 Prozent.
- c) Kinder mit *extrem geringem Lernzuwachs* in der Rechtschreibung und in der Textkompetenz sowie *geringer Motivation* für das Lesen und Schreiben. Der Anteil der Mädchen liegt unter den 271 Kindern dieser Gruppe mit 34 Prozent deutlich niedriger als in den beiden anderen Gruppen; Kinder mit einer anderen Muttersprache sind mit 33 Prozent nicht wesentlich stärker vertreten als in den Gruppen a) und b). Das soziokulturelle Umfeld, dem die Kinder entstammen, ist vergleichsweise häufig ungünstig; dies entspricht dem Befund, dass die Lernerpersönlichkeit stark durch das Lernumfeld beeinflusst wird.

***Kinder mit gravierenden Lernschwierigkeiten lassen sich bereits in der ersten Klasse identifizieren.***

Die Analyse der Lernentwicklung in den drei Gruppen ergab, dass sich die Gruppe mit den schwächsten Leistungen im schriftsprachlichen Bereich bereits im ersten Schuljahr eindeutig von den beiden anderen abgrenzen lässt. Die Kinder dieser Gruppe fallen bereits im Anfangsunterricht durch geringe oder ausbleibende Lernfortschritte auf. Die Gruppen mit mittlerem und hohem Lernerfolg lassen sich in der ersten Klasse dagegen noch nicht unterscheiden – ihre Leistungen unterscheiden sich weder im Hinblick auf die Rechtschreibung noch in Bezug auf die Textkompetenz. Erst im Laufe des zweiten Schuljahrs überholen die Kinder mit hohem Lernerfolg die mittlere Gruppe.

***Um Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen, sollten standardisierte Testverfahren regelhaft eingesetzt werden.***

Als ungünstig ist zu bewerten, dass manche Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen entgegen den Konzeptvorgaben in der ersten Klasse auf eine regelmäßige Lernstandskontrolle mit Hilfe objektiver Erfassungsinstrumente verzichten, die zu einer frühzeitigen Identifizierung von Kindern mit Lernschwierigkeiten beitragen könnte. Immerhin zeigen die Befragungen, dass in 14 Prozent der Klassen, die von Schriftsprachberaterinnen betreut wurden, im Verlaufe des ersten Schuljahres keine der standardisierten Lernbeobachtungen durchgeführt wurde.

Der Verzicht auf standardisierte Lernbeobachtungen und Leistungsüberprüfungen erscheint problematisch, weil sich zwischen den Einschätzungen der Lehrerinnen zur Zufriedenheit mit dem Fördererfolg und den Testleistungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler im Rechtschreibtest nur mäßige Übereinstimmungen ergeben. Zwar gibt es Hinweise dafür, dass sowohl die Leistungsbeurteilungen durch die Lehrerinnen als auch die Testergebnisse im Kern dasselbe Spektrum an Fähigkeiten erfassen – doch orientieren sich die Klassenlehrerinnen bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht offenbar auch an anderen Kriterien. Von daher ist die regelmäßige Überprüfung des Lernerfolgs mit standardisierten Methoden empfehlenswert. Bei dieser wichtigen Aufgabe sollten die Schriftsprachberaterinnen den Klassenlehrerinnen behilflich sein.

### **3.3.5 Lernerpersönlichkeit und Unterricht**

***Kinder mit gravierenden Lernschwierigkeiten bringen häufig vielfältige ungünstige Lernvoraussetzungen mit.***

Kinder mit geringem Lernerfolg im Lesen und Schreiben am Beginn der Grundschulzeit zeigen in der überwiegenden Mehrheit im Laufe der ersten vier Schuljahre einen zunehmenden Leistungsrückstand hinsichtlich spezifischer Fähigkeiten. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass sie auch in Bereichen Schwierigkeiten haben, die nicht unmittelbar mit den Fähigkeiten des Lesens und Schreibens im Zusammenhang stehen – z. B. mit der Bewältigung von Aufgaben der Bildgestaltung. Zusätzlich entwickeln sich weniger günstige Persönlichkeitsmerkmale, z. B. mangelnde Motivation für das Lesen und Schreiben und ein ungünstiges Selbstbild. Diese Häufung ungünstiger Lernvoraussetzungen ist geeignet, die Leistungsrückstände im Verlaufe der Grundschulzeit zu verfestigen.

***Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen profitieren nach Ansicht der Lehrerinnen von individueller Zuwendung, Binnendifferenzierung, Transparenz und klarer Struktur der Lernangebote.***

Im Rahmen der Untersuchungen wurden die Klassenlehrerinnen danach gefragt, welche Bedingungen sie für günstig halten, um leistungsschwache Kinder im Unterricht optimal zu fördern. Dabei sollten sie neun vorgegebene Faktoren ihrer Bedeutsamkeit nach in eine Rangreihe bringen. Die selben Einschätzungen sollten sie auch für die Gruppe der besonders leistungsstarken Kinder vornehmen. Die Schriftsprachberaterinnen schätzten die Bedeutung der Faktoren nur für die Gruppe der leistungsschwächeren Kinder ein.

Der Vergleich der Rangreihen, die Klassenlehrerinnen in Bezug auf leistungsschwache und leistungsstarke Kinder gebildet haben (Tab. 6), zeigt, dass ihrer Meinung nach der Unterricht für leistungsschwache Kinder in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe (Rangposition 1), durch Binnendifferenzierung und Individualisierung (Rangposition 2) sowie

durch Transparenz und Strukturiertheit (Rangposition 3) gekennzeichnet sein soll. Dagegen waren aus ihrer Sicht für leistungsstarke Kinder im Unterricht vor allem Spielraum für selbständiges Arbeiten und eine positive Arbeitsatmosphäre wichtig.

Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Ansichten, welche Lernbedingungen für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler geschaffen werden sollten. Die Klassenlehrerinnen schätzen den Stellenwert der Faktoren „individuelle Zuwendung/Hilfen während der Arbeit,, „Transparenz und Strukturiertheit der Aufgaben,, „differenzierte Leistungsrückmeldungen,, sowie „Disziplin und Organisiertheit,, in Bezug auf den Unterricht für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler höher ein als die Schriftsprachberaterinnen. Letztere bewerten die Unterrichts Atmosphäre, die Gewährung eines Spielraums für selbständiges Arbeiten und das Aufgreifen von Schülerideen im Vergleich zu den Klassenlehrerinnen höher. Während Klassenlehrerinnen also große Unterschiede hinsichtlich der Lernbedürfnisse von leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern sehen, betonen Schriftsprachberaterinnen auch in Bezug auf die Förderung von leistungsschwachen Kinder Bedingungen, die für leistungsstarke Kinder für günstig gehalten werden.

**Tab. 6: Aspekte der Unterrichtsgestaltung in ihrer Bedeutung für die Lernentwicklung von Kindern mit unterschiedlichen Leistungen nach Einschätzung der Klassen- und Förderlehrerinnen in Klasse 2**

Rangpositionen*	Klassenlehrerin		Förderlehrerin
	leistungsschwache Kinder	leistungsstarke Kinder	leistungsschwache Kinder
individuelle Zuwendung/ Hilfen während der Arbeit	1	9	1
Binnendifferenzierung/ Individualisierung des Unterrichts	2	3	3
Transparenz/ Strukturiertheit der Aufgabenstellung	3	8	5
Atmosphäre im Unterricht	4	2	2
differenzierte Rückmeldungen zu den Leistungen des Kindes	5	5	6
Disziplin und Organisiertheit des Unterrichts	6	4	9
Erfahrungsnähe der Aufgaben	7	7	7
Spielraum für selbständiges Arbeiten	8	1	4
Aufgreifen von Schülerideen	9	6	8
Anzahl der Fragebogen	105	70	52

\* Rangpositionen aufgrund der Mittelwerte aller Rangzuweisungen in der Teilstichprobe. Niedrigere Werte bedeuten höheren Einfluss aus der Sicht der Lehrkräfte.

***Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten erheblich stärker auf günstige Prozessmerkmale im Unterricht angewiesen sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.***

Die differenzierte Analyse der Wirkungen des Unterrichts auf den Lernerfolg der Förderkinder hat gezeigt, dass deren Lernfortschritte erheblich stärker durch Prozessmerkmale des Unterrichts beeinflusst werden als die Lernerfolge der gesamten Klasse. Förderkinder sind offenbar erheblich stärker davon abhängig, dass das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrkräfte, die Interaktionen im Klassenzimmer und die Arbeitsatmosphäre in der Klasse günstig gestaltet werden. Lernförderliche Bedingungen des Unterrichts sind umso wichtiger für den Lernfortschritt, je niedriger das Leistungsniveau der Kinder ist.

Eine deutliche Förderorientierung des Unterrichts ist jedoch auch für den Lernerfolg der ganzen Klasse vorteilhaft. Das zeigt sich im Rahmen der Evaluationsstudie daran, dass der Lernerfolg der ganzen Klasse und der Lernerfolg der lernschwachen Kinder in lernförderlichen Klassen miteinander einhergehen. Der Lernerfolg der ganzen Klasse fällt in dieser Gruppe umso höher aus, je größer die Lernfortschritte der Förderkinder sind.

### 3.4 Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)

Die Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) stellen eine flankierende Maßnahme des **PLUS** dar. Mit dieser Maßnahme soll Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb geholfen werden, bei denen die verfügbaren schulischen Fördermaßnahmen nachweislich nicht ausreichen. Ihre Einrichtung erfolgte aus der Erkenntnis heraus, dass einige Kinder mit sehr speziellen und/oder gravierenden Lernschwierigkeiten zusätzliche Hilfen benötigen, die in den Schulen nicht ohne Weiteres verfügbar sind. Die Aufnahme von Kindern in die AUL erfolgt nach gründlicher Abklärung anhand vorgegebener Kriterien; das Aufnahmeverfahren wurde standardisiert.

Die AUL verkörpern eine neue Form der Förderung, die die Vorzüge des schulischen Förderkonzepts mit der außerschulischen Lerntherapie verbinden soll. Im Unterschied zu den in den siebziger Jahren praktizierten Therapiemaßnahmen für lese- und rechtschreibschwache Kinder, bei denen die Betreuung in Therapieeinrichtungen privater Anbieter erfolgte, sieht das Konzept der AUL vor, dass die Verantwortung für die Lernfortschritte der Kinder nicht aus der Schule „hinausdelegiert“, wird. Stattdessen sollen durch die AUL zusätzliche Qualifikationen und Förderkompetenzen in die Schulen hineingetragen werden. Dazu soll das Prinzip beitragen, dass nicht die Kinder zum Therapeuten bzw. zur Therapeutin gehen, sondern dass der Therapeut oder die Therapeutin zum Kind und seiner Lehrkraft in die Schule kommt. Die Anbieter der AUL sind verpflichtet, die Klassenlehrerin und die Schriftsprachberaterin hinsichtlich der Integration der von ihnen betreuten Kinder und des Transfers der Lernergebnisse in den Klassenunterricht zu beraten.

Die AUL wurden im Rahmen des **PLUS** an verschiedenen Schulen eingerichtet. Sie umfassen lerntherapeutische Hilfen durch außerschulische Spezialisten, d. h. speziell ausgebildete Pädagoginnen/Pädagogen und Psychologinnen/Psychologen. Sie werden außerhalb des Unterrichts, jedoch innerhalb von Schulräumen und meist während der Schulzeit der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Die in verschiedenen Regionen Hamburgs angesiedelten Anbieter arbeiten nach unterschiedlichen therapeutischen Konzepten, d. h. nach den Grundsätzen der sensomotorischen Entwicklungstherapie, der Verhaltenspsychologie, der Sprachheilpädagogik oder der Neurolinguistik. Da es sich um ein neues Angebot handelt, wurde es bisher nur an wenigen Schulstandorten verwirklicht, die in den Schulregionen Altona/ Osdorfer Born, Steilshoop, Steilshoop/ Bramfeld, Jenfeld/Harburg, Billstedt und Bergedorf/Allermöhe liegen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung von Berichten der AUL-Therapeutinnen und -Therapeuten dargestellt. Da es sich um eine völlig neue Fördermaßnahme handelt, bei der verschiedene, bisher separat arbeitende Institutionen ihre Arbeit koordinieren müssen und deren Ausführungsrichtlinien erst im Laufe der Zeit entwickelt wurden, kann die vorliegende Evaluation nur als Pilotstudie angesehen werden, die durch weitere Untersuchungen über die Fördertätigkeit der AUL ergänzt werden muss. Durch die räumliche Beschränkung der Maßnahmen auf einige Bereiche Hamburgs sind die Ergebnisse der Evaluation der AUL nicht direkt mit denen vergleichbar, die sich auf die schulische Förderung beziehen.

Insgesamt konnten für die hier präsentierte Analyse 314 AUL-Berichte aus den Schuljahren 1994/95 bis 1998/99 ausgewertet werden, die sich auf die Arbeit mit 154 Schülerinnen und Schülern aus 39 Schulen beziehen. Die

Therapien mit 133 dieser Schülerinnen und Schüler konnten bis Mitte 1999 beendet werden, bei weiteren drei Kindern wurden sie vorzeitig abgebrochen. Zusätzlich zu den Berichten konnten als weitere Datenquellen die Ergebnisse von Rechtschreibtests herangezogen werden, die nach den Absprachen im Rahmen der Therapie einmal jährlich durchgeführt werden sollen – was allerdings nicht in allen Fällen geschehen ist.

***Leistungsrückstände im Lesen und Schreiben sowie Entwicklungsverzögerungen waren die häufigsten Gründe für die Überweisung in eine AUL-Therapie.***

Aus der Sicht der AUL-Therapeutinnen und AUL-Therapeuten waren gravierende Leistungsrückstände im Vergleich zur Klasse sowie Entwicklungsverzögerungen die häufigsten Gründe für die Aufnahme von Kindern in eine AUL-Behandlung. Fast alle Schülerinnen und Schüler (94%), die behandelt wurden, wiesen nach Ansicht der Behandelnden solche Lernrückstände auf. Allerdings waren diese nur bei 58 Prozent der Kinder der alleinige Grund für die Behandlung. Bei den übrigen Kindern kam mindestens ein weiterer Grund hinzu. So wurden bei 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler seelische Belastungen festgestellt, die meist im Zusammenhang mit den Lernschwierigkeiten standen und entweder als Primär- oder als Sekundärsymptome der Lernschwierigkeiten erschienen. Soziale Probleme lagen nach Ansicht der Therapeutinnen und Therapeuten bei 12 Prozent der Kinder vor, besonders häufig bei älteren Schülerinnen und Schülern. Körperliche bzw. sensomotorische Probleme und/oder Sprachdefizite wurden bei 10 Prozent der AUL-Schülerinnen und -Schüler festgestellt, wobei diese Art von Störungen während der Grundschulzeit häufiger diagnostiziert wurden als bei älteren Kindern.

***Nach Kenntnis der Therapeutinnen und Therapeuten haben zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler vor Überweisung in die AUL schulische und/oder außerschulische Fördermaßnahmen erhalten.***

Die Therapeutinnen und Therapeuten wurden gebeten anzugeben, welche weiteren Förder- oder Therapiemaßnahmen die von ihnen betreuten Kinder während der Therapie erhielten oder früher erhalten hatten. Unterschieden wurde zwischen

- „**schulischen Fördermaßnahmen**“, z. B. Sprach- und Deutschförderung, LRS-Förderung, Sprachheilkindergarten, Deutsch als Zweitsprache, Haus- und Krankenhausunterricht, Förderung durch Präventionslehrerin, und
- „**außerschulischen Maßnahmen**“, z. B. allgemeine therapeutische Behandlungen wie Psychotherapie, Spieltherapie, Erziehungsberatung, Psychomotorik, Ergotherapie, Krankengymnastik und spezielle Behandlungen zur Lernförderung, etwa durch Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Logopädie und Lerntherapie.

Tab. 7: Bisherige Fördermaßnahmen für die AUL-Schülerinnen und AUL-Schüler

Angaben in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen	Klassenstufe			alle AUL- SchülerInnen N=153
	1-2 N=20	3-4 N=89	5 + N=44	
schulische Maßnahmen	72	57	55	57

außerschulische Maßnahmen	20	20	25	22
schulische und/oder außerschulische Maßnahmen	72	66	65	66

Nach Kenntnis der Therapeutinnen/ Therapeuten haben 66 Prozent der AUL-Schülerinnen und -Schüler vor der Therapie eine andere Fördermaßnahme erhalten und/oder wurden während der Therapie durch eine weitere Maßnahme gefördert (vgl. Tab. 7). Dagegen war nach Kenntnis der Therapeutinnen und Therapeuten für 34 Prozent der Kinder die AUL die erste gesonderte Fördermaßnahme überhaupt. Bezieht man sich ausschließlich auf die schulische Förderung, dann haben 43 Prozent aller AUL-Schülerinnen und -Schüler dem Wissen der Therapeutinnen und Therapeuten nach vor der AUL keine schulischen Fördermaßnahmen erhalten. Falls diese Angaben zutreffend sind, dann wäre bei einem erheblichen Teil der AUL-Therapien gegen die Regel verstossen worden, nach der eine solche Maßnahme erst dann erfolgen soll, wenn sich die Fördermaßnahmen der Schule als nicht ausreichend erwiesen haben. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass einige Formen der schulischen Förderung – z. B. Förderung innerhalb des Klassenverbandes bzw. in Teilungsstunden - von den Therapeutinnen und Therapeuten nicht immer als solche erkannt worden sind.

Zudem gibt es einen Hinweis dafür, dass die Regeln zur Vergabe der AUL im Verlauf des Projekts verstärkt befolgt wurden. Eine Aufschlüsselung nach Altersgruppen zeigt nämlich, dass jüngere AUL-Schülerinnen und -Schüler zu einem höheren Prozentsatz bereits zuvor oder parallel eine andere schulische Maßnahme erhalten haben als ältere. Dieser Befund deutet darauf hin, dass das *PLUS*-Konzept im Laufe der Zeit in dieser Hinsicht wirksamer geworden ist.

***Neben Lese- und Rechtschreibförderung verfolgten viele AUL-Therapien das Ziel, zur allgemeinen psychischen Stabilisierung beizutragen.***

Die Therapeutinnen und Therapeuten wurden gebeten, in ihren Berichten anzugeben, welche Behandlungsziele sie sich gesetzt haben. Tabelle 8 gibt einen Überblick darüber, wie häufig in den Berichten spezifische schulleistungsbezogene Förderziele (Leseförderung, Rechtschreibtraining) und allgemeine, psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele genannt werden.

**Tab. 8: Ziele der AUL-Therapien**

	Klassenstufe			alle AUL-SchülerInnen
	1-2	3-4	5 +	
psychologisch und sensomotorisch ausgerichtete Ziele:				
allgemeine psychische Stabilisierung	80	40	37	43
Motivationsförderung	28	35	23	30
Lernstrategien und Arbeitsverhalten	20	25	39	29
Sensomotorik und Körperkoordination	28	25	17	23
spezifische Förderung schulischer Leistungen				
Leseförderung	92	83	49	73
Rechtschreibtraining	100	86	92	89
mittlere Anzahl der Zielbereiche	3,5	3,0	2,5	2,9
Anzahl Berichte	25	156	92	273

Häufigkeitsangaben in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Berichte, in denen diesbezügliche Angaben enthalten sind (einschließlich Mehrfachnennungen)

Es zeigt sich, dass gemäß dem Förderkonzept der AUL die **spezifische Förderung schulleistungsbezogener Fähigkeiten** in der überwiegenden Zahl der Fälle als Therapieziel genannt wird. Das Ziel der spezifischen Leseförderung ist dabei vor allem während der Grundschulzeit aktuell. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen dieses Ziel verfolgt wird, geht von 92 Prozent in den ersten und zweiten Klassen auf 83 Prozent in den dritten und vierten Klassen zurück. Allerdings benötigt noch fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler, die bereits die fünfte oder eine höhere Klasse besuchen, eine spezielle Leseförderung. Unabhängig vom Alter bzw. der besuchten Klassenstufe wird für fast alle Schülerinnen und Schüler, die in einer AUL gefördert werden, eine Steigerung ihrer Rechtschreibleistungen für notwendig gehalten. Zielvorgaben, die sich auf die Förderung der Textkompetenz beziehen, fehlen dagegen in den Therapieberichten vollständig. .

Unter den **psychologisch ausgerichteten Zielen** wird am häufigsten das Ziel der psychischen Stabilisierung genannt, allerdings mit zunehmendem Alter der Kinder mit deutlich abnehmender Häufigkeit. Ebenfalls im Verlaufe der Grundschulzeit rückläufig ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler, bei denen eine Förderung der Sensomotorik und der Körperkoordination angestrebt wird. Das Ziel, Lernstrategien zu vermitteln und das Arbeitsverhalten zu verbessern, wird dagegen bei den Kindern, die die Grundschule bereits verlassen haben, fast doppelt so häufig genannt wie bei den jüngeren Kindern.

Der Vergleich der Therapieziele auf den verschiedenen Klassenstufen ergibt demnach eine deutliche Tendenz zur Spezialisierung und zur Konzentration auf die Förderung spezifischer schulischer Fertigkeiten und auf die Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens mit zunehmendem Alter der betreuten Kinder.

### ***Die AUL-Behandlungen nahmen im Durchschnitt knapp 21 Monate in Anspruch.***

Die bereits abgeschlossenen AUL-Therapien dauerten zwischen 6 und 44 Monaten (vorzeitige Abbrüche nicht berücksichtigt). Im Durchschnitt nahmen die Behandlungen ca. 21 Monate in Anspruch. Dabei war die Behandlungsdauer von der Einrichtung abhängig, in der die Therapie durchgeführt wurde. Die durchschnittliche Therapiedauer lag je nach Einrichtung zwischen 18 und 26 Monaten.

### ***Gespräche zwischen Lehrkräften und Therapeutinnen/ Therapeuten sind die häufigste Form der Kooperation zwischen Schule und AUL.***

Die Zusammenarbeit mit der Schule besteht im Wesentlichen in Gesprächen mit der Lehrerin des betreuten Kindes. Nach den Berichten fielen Inhalt und Umfang dieser Gespräche unterschiedlich aus; in vielen Fällen fanden nur sporadische Kontakte in der Pause statt, seltener kam es zu einem regelmäßigen Gedankenaustausch. Gegenseitige Hospitationen werden in weniger als 10 Prozent der Berichte erwähnt; über gemeinsame Elterngespräche wird ebenfalls eher selten berichtet. Auch eine systematische Beratung der Schriftsprachberaterinnen durch AUL-Therapeutinnen und AUL-Therapeuten hat nach diesen Angaben eher selten stattgefunden.

In den meisten Fällen wird – abgesehen von den Gesprächen mit der Lehrerin – nicht von speziellen Maßnahmen zur Reintegration der im Rahmen der AUL erworbenen Kenntnisse des

Kindes in den Klassenunterricht berichtet. Nur in wenigen Fällen brachten AUL-Schülerinnen bzw. AUL-Schüler Klassenkameraden zur Therapie mit oder nahmen (Lern-) Spiele mit in ihre Klasse, wodurch ihre soziale Integration gezielt gefördert werden sollte.

***Die Zusammenarbeit mit den Schulen der Kinder wird von den Therapeutinnen und Therapeuten überwiegend positiv beurteilt.***

Etwa drei Viertel der Therapeutinnen und Therapeuten, die sich zu dieser Frage äußern, bezeichnen die Zusammenarbeit mit der Schule als „gut,“; in weiteren 21 Prozent der Berichte wird die Qualität der Kooperation als „mittelmäßig,“ beurteilt. Nur in 5 Prozent der Fälle wird die Zusammenarbeit explizit als „schlecht,“ bewertet. Zwischen den verschiedenen AUL-Anbietern ergeben sich deutliche Unterschiede bezüglich der Häufigkeit der Kontakte zu den Schulen und der Beurteilung der Kooperation. Es muss also davon ausgegangen werden, dass sich die Zusammenarbeit schul- und personenabhängig unterschiedlich gestaltete.

***Die AUL-Therapeutinnen und -Therapeuten bewerten die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler insgesamt positiv.***

Bei den meisten Therapien konnten die Therapeutinnen und Therapeuten einen Therapieerfolg feststellen. In etwa einem Drittel der Fälle werden die Fortschritte insgesamt als „sehr groß,“ bezeichnet, bei weiteren knapp 60 Prozent der Therapien haben die betreuten Kinder „einige Fortschritte,“ gemacht. Nur etwa 9 Prozent der durch AUL geförderten Kinder haben nach Ansicht der Therapeutinnen und Therapeuten „eher wenige Fortschritte,“ erzielt.

**Tab. 9: Erreichte Ziele aus der Sicht der AUL-Therapeutinnen und -Therapeuten**

	Klassenstufe			alle AUL-SchülerInnen
	1-2	3-4	5 +	
psychologisch und sensorisch-motorisch ausgerichtete Ziele:				
allgemeine psychische Stabilisierung	60	37	31	37
Motivationsförderung	32	26	26	26
Lernstrategien und Arbeitsverhalten	0	32	52	36
Sensomotorik und Körperkoordination	0	13	9	10
spezifische Förderung schulischer Leistungen				
Leseförderung	76	55	39	51
Rechtschreibtraining	64	63	63	63
mittlere Zahl erfolgreicher Zielbereiche	2,3	2,2	2,2	2,2
mittleres Ausmaß der Fortschritte der Kinder*	1,42	1,23	1,26	1,26
Anzahl Berichte	25	156	92	273

Häufigkeitsangaben in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der Berichte, in denen diesbezügliche Angaben enthalten sind (einschließlich Mehrfachnennungen).

\* Kodierung: 0= wenig Fortschritte; 1= einige Fortschritte; 2= sehr große Fortschritte

Tabelle 9 zeigt die Erfolge der Therapien, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Therapiezielen, die unterschiedlich häufig erreicht wurden: Am häufigsten wurden demnach Fortschritte in Bezug auf die Rechtschreibleistung erzielt – diese hat sich nach Einschätzung der

Therapeutinnen und Therapeuten bei 63 Prozent der betreuten Kinder verbessert. An zweiter Stelle folgen Erfolge in Bezug auf die Leseleistung: Insgesamt hat etwa jedes zweite Kind von der Leseförderung profitiert; bei Schülerinnen und Schülern der unteren Klassen, bei denen dieses Ziel besonders häufig verfolgt wurde, wurden in drei von vier Fällen Fortschritte festgestellt. Bezüglich der psychologisch und sensomotorischen Ziele wurden vor allem die der allgemeinen psychischen Stabilisierung und der Verbesserung der Lernstrategien und des Arbeitsverhaltens erreicht – ersteres Ziel vor allem bei jüngeren, letzteres vor allem bei älteren Kindern.

***Die AUL-Therapeutinnen und Therapeuten sind der Ansicht, dass sich die schriftsprachlichen Leistungen, das Lernverhalten und die Lernmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler positiv verändert haben.***

Neben der Darstellung der Behandlung sind in den Therapieberichten auch Einschätzungen von persönlichen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler enthalten. Sie betreffen

- die schriftsprachlichen Leistungen,
- die lernpsychologischen Merkmale,
- das Lernverhalten in der Therapie,
- die sprachlichen Leistungen,
- die Sensomotorik,
- und die soziale Situation

der Schülerinnen und Schüler. Durch einen Vergleich von Erst- und Folgeberichten (für 99 Schülerinnen und Schüler liegt mehr als ein Bericht vor) lässt sich ein Eindruck gewinnen, inwiefern sich diese Merkmale im Laufe der Therapie verändert haben.

Die Auswertung dieser Materialien bestätigt, dass von den Therapeutinnen und Therapeuten besonders deutliche Veränderungen in Bezug auf die schriftsprachlichen Leistungen wahrgenommen wurden. Lesefähigkeit, Rechtschreibung und Textkompetenz wurden in Folgeberichten deutlich positiver eingeschätzt als in Erstberichten. Darüber hinaus verbesserte sich das Lernverhalten in Richtung auf mehr Konzentration und Eigenständigkeit; auch die Lernmotivation und die Motivation zum Lesen und Schreiben konnte durch die Therapie positiv beeinflusst werden. Unverändert erscheinen nach diesen Angaben allgemeinere Fähigkeiten der betreuten Kinder, z. B. ihre allgemeine Sprachfähigkeit, ihre sensorischen und motorischen Leistungen sowie ihre soziale Integration.

***Die Rechtschreibtests belegen die Erfolge der AUL.***

Die Rechtschreibleistungen von 51 Schülerinnen und Schüler, die AUL erhielten, wurden mehr als einmal mit einem standardisierten Test geprüft. Es zeigt sich, dass über 70 Prozent dieser Kinder in der Zweittestung ein besseres Ergebnis erzielten als bei der ersten Durchführung des Tests. Eine deutliche Mehrheit der im Rahmen der AUL geförderten Kindern zeigen also nach einer durchschnittlichen Förderdauer von ca. zwölf Monaten einen deutlichen Lernzuwachs – ein Beleg dafür, dass die AUL eine wirksame Form der Förderung für Kinder mit ausgedehnten und anhaltenden Lernschwierigkeiten sind, bei denen andere Förderbemühungen zuvor versagt haben.

Zwischen der Beurteilung des Fördererfolgs durch die Therapeutinnen und Therapeuten und dem mit dem Rechtschreibtest erfassten Lernzuwachs besteht statistisch kein enger Zusammenhang. Dies weist darauf hin, dass die Therapeutinnen und Therapeuten bei der Beurteilung des Erfolgs ihrer Fördermaßnahmen mehrheitlich andere Kriterien als die mit dem Test erfassten Rechtschreibleistungen berücksichtigen. Wegen der unsicheren Datenlage muss dieses Ergebnis jedoch als vorläufig angesehen werden. Eine Überprüfung an einer größeren Stichprobe ist notwendig, bevor sichere Aussagen getroffen werden können.

***Unterschiedliche Konzepte für die AUL sind – bezogen auf das Ziel der Verbesserung der Rechtschreibleistungen – nach den vorliegenden Ergebnissen unterschiedlich erfolgversprechend.***

Die Ergebnisse der standardisierten Rechtschreibtests enthalten Hinweise darauf, dass unterschiedliche Konzepte für die AUL unterschiedlich lernwirksam sind (vgl. Tabelle 10).

**Tab. 10: Lernzuwachs der AUL-Schülerinnen und -Schüler bei verschiedenen Therapie-Grundkonzepten**

Ausrichtung des Therapiekonzepts	Anzahl SchülerInnen	Ersttestung Mittelwert	Zweittestung Mittelwert	Lernzuwachs Mittelwert
eher spezifisch-symptombezogen (Verhaltens- und Sprachtherapie)	47	31,7	40,6	8,9
eher allgemein-entwicklungsbezogen (sensomotorische Entwicklungstherapie, Neurolinguistik)	39	28,8	31,4	3,6
alle AUL-SchülerInnen	86	30,4	36,4	6,0

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zum Zeitpunkt der Zweittestung sowie die Unterschiede bezüglich des Lernzuwachses sind statistisch bedeutsam.

Sie unterstützen die Ansicht, dass Förderung umso wirksamer ist, je spezifischer sie auf die Entwicklung der angestrebten Fähigkeiten ausgerichtet ist. Es zeigt sich nämlich, dass die Rechtschreibleistungen der Kinder, die eine Sprach- oder Verhaltenstherapie erhielten, deutlich stärker gesteigert werden konnten als die derjenigen Kinder, die nach den Grundsätzen der sensomotorischen Entwicklungstherapie oder der Neurolinguistik behandelt wurden. Dies bestärkt die Auffassung, dass sich spezielle Lerndefizite am besten durch ein direktes Training im Bereich der anzueignenden Lerngegenstände beheben lassen. Weiter ausgreifende Therapiekonzepte, die auf eine allgemeine Persönlichkeitsveränderung zielen, scheinen weniger wirksam zu sein, wenn es um die Behebung spezifischer Lerndefizite geht. Ob sie z. B. hinsichtlich Motivationsförderung oder in Bezug auf die angestrebte psychische Stabilisierung der Kinder bessere Erfolge erzielen als stärker symptomorientierte Ansätze, konnte mit Hilfe des Tests selbstverständlich nicht geprüft werden.

***Fazit: Die AUL bilden eine wirkungsvolle Ergänzung zur Förderung lese- und rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler im Klassen- und Förderunterricht***

Insgesamt gesehen lässt die Evaluation der AUL erkennen, dass es sich um eine wirkungsvolle Maßnahme zur Förderung von Kindern mit gravierenden Schwierigkeiten im Lesen und (Recht-) Schreiben handelt. Die erzielten Erfolge sind im Kontext des Gesamtkonzepts des **PLUS** zu sehen, also im Zusammenhang mit den schulischen Fördermaßnahmen im Klassen- und Förderunterricht. Die AUL bieten in bestimmten Fällen, in denen sich die schulische Förderung allein nicht als ausreichend erwiesen hat, eine Ergänzung zu diesen Maßnahmen. Sie sind nicht als Ersatz für das Engagement der Lehrkräfte in den Klassen zu betrachten.

Die AUL sollen auch in Zukunft Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten vorbehalten bleiben, die auf anderen Wegen nicht ausreichend gefördert werden können. Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung hat klare Regelungen für das Aufnahmeverfahren getroffen. Diese sollen eine gründliche Abklärung der Problemlage und der bisher getroffenen Fördermaßnahmen gewährleisten, die erforderlich sind, bevor eine Aufnahme in eine AUL erfolgen kann.

#### 4 **Fazit: Was wurde erreicht, was bleibt zu tun?**

Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitung gibt darüber Auskunft, inwieweit die durch den Auftrag des Hamburger Senats gestellten Ziele für das **PLUS** erreicht werden konnten und inwieweit die getroffenen Maßnahmen sich als wirksam erwiesen haben. Die wichtigsten Ziele waren:

- a) die Qualifizierung der für den Schriftspracherwerb verantwortlichen Lehrkräfte in den verschiedenen Schulformen zur **Förderung der Lese- und Rechtschreibe-sicherheit aller Schülerinnen und Schüler** und
- b) insbesondere die **Verringerung des Anteils von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten** in den Grundschul-klassen.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen deutlich, dass **PLUS** diese Ziele erreicht hat. Das Projekt hat in den Schulen das Bewusstsein für die Förderung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten gestärkt und den Anteil von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten deutlich gesenkt. Der Anteil von Kindern, die nach den gleichen Kriterien wie bei der Voruntersuchung im Jahr 1993 als lese- und rechtschreibschwach eingestuft wurden, hat sich im Laufe von fünf Jahren in der Gesamtstichprobe aller beteiligten Schulen um durchschnittlich ein Drittel verringert. In den Klassen mit hohem Lernerfolg ging der Anteil der förderbedürftigen Kinder sogar um ca. 70 Prozent zurück. Dies muss angesichts der empirischen Belege über ansonsten eher schwache Wirkungen schulischer Förderung (z. B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2000; Strehlow 2000) als ein beachtlicher Erfolg gewertet werden, der unterstreicht, dass mit entsprechenden Anstrengungen der Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten deutlich gesenkt werden kann.

Da es für die Grundschule als einheitlicher Schulform eine besonders wichtige Aufgabe darstellt, alle Kinder entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten zu fördern, ist das Ergebnis der Evaluation hervorzuheben, dass die effektive Förderung von Kindern mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten im Allgemeinen nicht auf Kosten der Kinder mit günstigen Lernvoraussetzungen geschieht. Es muss demnach kein Zielkonflikt zwischen der Förderung unterschiedlich leistungsfähiger Schülergruppen bestehen. Im Gegenteil können sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder von einer Optimierung des Unterrichts profitieren. Insbesondere in den Klassen mit lernförderlichen Bedingungen besteht ein organischer Zusammenhang zwischen der Leistungsförderung auf unterschiedlichen Lernniveaus: In Klassen, in denen es gelingt, Kinder mit ursprünglich schwachen Rechtschreibleistungen wirkungsvoll zu fördern, erreichen auch Kinder mit bereits guten Leistungen weiterhin überdurchschnittliche Lernfortschritte im Vergleich zur Altersgruppe.

Die differenzierte Analyse verschiedener Maßnahmen und Lösungsvorschläge zeigt, dass der Lernerfolg in der Regel nicht von einzelnen Lehr-Lern-Methoden oder von allgemeinen Formen des Klassen- bzw. Förderunterrichts abhängt, sondern eher vom Gesamtensemble der Unterrichts- und Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst wird. Nach den empirischen Befunden gibt es „viele Wege“, zum Lernerfolg. Strukturelle Merkmale des Klassen- und Förderunterrichts wie Lehrgangsform, Ort und Sozialform der Förderung sind für die Lernförderlichkeit von untergeordneter Bedeutung. Wichtiger scheint demgegenüber die Art und Weise zu sein, wie die Lehrerinnen ihre Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsmaterial vertraut machen und sie gezielt beim Lernen unterstützen.

Hinsichtlich der Fortführung und Optimierung des Förderkonzepts des **PLUS** weisen die Evaluationsergebnisse auf einige Problembereiche hin, die es bei der Weiterentwicklung zu bedenken gilt:

- Die Ziele des Projekts konnten nicht in allen evaluierten Schulen und Klassen erreicht werden. Ca. 71 Prozent der Klassen konnten die mittlere Rechtschreibleistung der Referenzklasse ihrer Schule in der Voruntersuchung übertreffen, 29 Prozent jedoch nicht. Auch der Anteil von Kindern mit anhaltenden Rechtschreibschwierigkeiten konnte nicht in allen Klassen gesenkt werden. Geeignete Maßnahmen der Lehrerbildung, Supervision und Ergebniskontrolle können dazu beitragen, dass lernförderliche Unterrichtsbedingungen, durch die sich die erfolgreichen Klassen auszeichnen, in allen Schulen reflektiert und realisiert werden.
- Ein wesentliches Ergebnis der Evaluation betrifft die Tatsache, dass alle Maßnahmen und Hilfen sich nur dann förderlich auf den Lernerfolg auswirken, wenn sie direkt zu einer realen Verbesserung des Klassen- und Förderunterrichts beitragen. Die Evaluation hat gezeigt, dass Aktivitäten, wie z. B. Diskussionen im Kollegium oder die Einbeziehung der Eltern, nur dann eine positive Wirkung entfalten, wenn sie den täglichen Unterricht in der Klasse unterstützen. Dies gilt ebenso für rein organisatorische Lösungen wie die Anhebung der Zahl der Förderstunden oder die Verringerung der Größe von Fördergruppen. Solche Maßnahmen bieten die Möglichkeit für lernförderliche Interaktionen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, die genutzt werden müssen, damit sie sich positiv auf den Lernerfolg auswirken.
- Wenngleich sich das Prinzip der präventiven Förderung bewährt hat, ist dennoch vor zu hohen Erwartungen zu warnen. Eine vollständige Verlagerung der Förderressourcen in den Anfangsunterricht, die in einigen Schulen vorgenommen wurde, ist mit Risiken verbunden. Eine effektive Frühförderung kann nicht verhindern, dass in späteren Schuljahren gezielte Fördermaßnahmen weiterhin erforderlich sind. Viele Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen benötigen nicht nur eine frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit, sondern auch im weiteren Erwerbsprozess gezielte Unterstützung bei der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz, z. B. beim Erlernen orthografischer und morphematischer Prinzipien beim Lesen und Schreiben. Die Vergleiche zwischen unterschiedlich lernförderlichen Klassen zeigen deutlich, dass die erfolgreichen Klassen günstige Unterrichtsbedingungen über mehrere Schuljahre hinweg realisieren. Dies belegt, dass für eine erfolgreiche Förderung ein „langer Atem“, notwendig ist.

## Literatur

- Dehn, M. (1998). *Zeit für Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen*. Bochum: Kamp.
- Dehn, M., Huttis, P. & May, P. (1988). *Schreiben- und Lesenlernen. Beobachtung der Lernprozesse im 1. Schuljahr*. Hamburg: Amt für Schule.
- Juchems, A. (1995). *Bericht über die Evaluation des PLUS-Jahreskurses 1994/95 und der Praxisbegleitgruppen. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 95/02*. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000 i. V.). *Verlaufsuntersuchungen zur schulischen Förderung von Kindern mit Legasthenie. Vortrag auf dem 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Würzburg, 7.- 10. Oktober 1999*.
- Mannhaupt, G. (1994). *Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), S. 123-138*.
- May, P. (1994). *Rechtschreibfähigkeiten und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/01*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P. (1995). *Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS) – Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung im Schuljahr 1993/94. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/03 unter Mitarbeit von Hartmut Ruddat und Stefanie Maas*. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- May, P. (1996). *Hamburger Leitfaden für die Bewertung von Bild- und Textprodukten (HLBT) zur Erfassung bildnerischer und textueller Gestaltungsfähigkeiten von Kindern (Erprobungsfassung). Unter Mitarbeit von A. Juchems*. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- May, P. (1998). *Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger-Schreib-Probe. Unter Mitarbeit von U. Vieluf und V. Malitzky. 4. Auflage*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- May, P. (2001a). *Lernförderlicher Unterricht: Teil I: Psychologische Wirkungen von Unterricht und Förderunterricht auf den schriftsprachlichen Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle,, (PLUS)*. Hamburg: Lang.
- May, P. (2001b). *Lernförderlicher Unterricht: Teil II: Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Beschreibung ausgewählter Klassen mit hohem Lernerfolg. Unter Mitarbeit von Tanja Schwichtenberg, Verena Benz & Silke Jessen*. Hamburg: Lang.
- May, P. (2001c). *Lernförderlichkeit im schriftsprachlichen Unterricht. Effekte des Klassen- und Förderunterrichts in der Grundschule auf den Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle,, (PLUS)*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P. & Juchems, A. (1996). *Evaluation der PLUS-Fortbildung. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Lesen und Schreiben für alle,, (PLUS)*. Universität Hamburg: Psychologisches Institut II.
- May, P., Schiffel, M. & Dünhölder, H. (1982). *LRS-Fördermaßnahmen in Hamburger Schulen: Erhebung zur Effektivität der Lernförderung*. Typoskript, Hamburg: Amt für Schule.
- Scheerer-Neumann, G. (1993). *Treatment of Developmental Reading and Spelling Disorders*. In: Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J.C. & Wallesch, C.W. (Hrsg.): *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook (S. 753-767)*. Berlin, New York: de Gruiter.

- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (1994). Projekt „Lesen und Schreiben für alle,, (PLUS). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 05.07.1994. 15. Wahlperiode, Drucksache 15/1540.
- Strehlow, U. (2000 i. V.). Katamnestic studies on dyslexia. Vortrag auf dem 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Würzburg, 7.- 10. Oktober 1999.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Widmann, B.-A. (1999). Gedanken, Mühe, Arbeit: Viel Förderung für bedürftige Kinder. In: Amt für Schule (Hrsg.): PLUS-Punkte (S. 56-59). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.