

## Prozessbegleitende Evaluation: Lesen und Schreiben in der Grundschule<sup>1</sup>

1 Vorstellung des Projekts: Ziele des Projekts, Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung, Ergebnisse

### 1.1 Ziele des Projekts:

Seit 1994 wird in Hamburg die Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, die zuvor wie in den übrigen Bundesländern in gesonderten Fördergruppen außerhalb des Klassenunterrichts stattfand, grundsätzlich reformiert. Das neue Konzept geht von folgenden Prinzipien aus:

- (1) Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen lang anhaltender Lernstörungen bei Kindern soweit wie möglich zu vermeiden.
- (2) Die Förderung soll *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern zu vermeiden und die Anregungen der gesamten Lerngruppe zu nutzen.
- (3) Die Förderung soll *kooperativ* stattfinden, indem eine zusätzliche Lehrkraft in die Klasse kommt, um den/die Klassenlehrer/in bei der Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen.

Die Hauptziele des Projekts waren die allgemeine Verbesserung der schriftsprachlichen Leistungen der Hamburger Schüler, insbesondere Verringerung des Anteils von Versagern.

Das neue Konzept wurde schrittweise und innerhalb von fünf Jahren flächendeckend eingeführt, indem jährlich 60 Lehrkräfte zu sog. Schriftsprachberatern fortgebildet wurden, die anschließend die Koordination der schriftsprachlichen Förderung in ihren Schulen übernehmen sollten. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet, um die gewonnenen Erfahrungen bei der Umsetzung in der Schulpraxis und in der Lehrerfortbildung für die Weiterentwicklung des Konzepts zu nutzen.

### 1.2 Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung

Der Einführung des neuen Konzepts ging eine Voruntersuchung in den vierten Klassen Hamburgs (May 1994) voraus, die ergab, daß förderlicher Unterricht deutlich zur Verminderung schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten und zur Verbesserung der Durchschnittsleistungen beitragen kann. Zu solchen *förderlichen Bedingungen* gehören u.a. motivierende Projekte zur

---

<sup>1</sup> Beitrag leicht modifiziert veröffentlicht in: Tillmann, K.J. & Vollstädt, W. (Hg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. (S. 115 – 130) Opladen: Leske + Budrich.

Lese- und Schreibförderung, Systematik des Unterrichts, Förderung des Rechtschreibens in allen Fächern, Umfang des Schreibens im Unterricht, Verhinderung des Ausfalls von Förderunterricht sowie Absprachen unter Lehrer/innen und schulinterne Fortbildung.

Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS), wurde von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) an das Psychologische Institut II der Universität Hamburg vergeben. Der Vertrag zwischen der BSJB und der Universität sieht für die Wissenschaftliche Begleitung (WiB) die Aufgaben vor, „die Einführung des PLUS in den Hamburger Schulen und die Lehrerfortbildung für die Schriftsprachberater zu evaluieren sowie die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung sowie die IfL-Projektgruppe bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des Projektes während der fünfjährigen Einführungsphase zu beraten. Die Beratung bezieht sich auf die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts, auf das Konzept der Fortbildung für Schriftsprachberater, auf die Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen sowie auf die Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit.“ Die wissenschaftliche Evaluation zielt im Wesentlichen auf

- (a) die Erfassung und Dokumentation der einzelnen Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele des PLUS (Programmevaluation);
- (b) Analyse des Konzepts und der Maßnahmen zur Fortbildung der Schriftsprachberater (prozessbegleitende Fortbildungsevaluation);
- (c) Evaluation der Überführung des Förderkonzeptes in die Schulpraxis (prozessbegleitende Praxisevaluation);
- (d) Untersuchung der Wirkungen des Gesamtprojekts auf die Lernergebnisse von Schülern und auf Merkmale schulischen Unterrichts (Ergebnisevaluation).

Darüber hinaus sollen im Zuge der Evaluation Planungsdaten für die BSJB (z.B. für die regionale Verteilung von Ressourcen für die Förderung) erhoben und aufbereitet werden.

Übersicht 1: Evaluationsbereiche der wissenschaftlichen Begleitung des PLUS

<p style="text-align: center;"><b>Konzept</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektimplementierung</li> <li>• Konzeptentwicklung</li> <li>• Fördermodelle anderer Bundesländer</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Lehrerfortbildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jahreskurse (93/94, 94/95, 95/96)</li> <li>• Praxisbegleitgruppen</li> <li>• Betreuung nach der Fortbildung</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Praxis in den Schulen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation der Förderung</li> <li>• Konzepte des Förderunterrichts</li> <li>• Tätigkeitsschwerpunkte der Schriftsprachberater</li> <li>• Veränderungen in den Schulen</li> <li>• Außerunterrichtliche Lernhilfen</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Effektevaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voruntersuchung 1993/94</li> <li>• Längsschnitterhebung ab Kl. 1 (1995-99)</li> <li>• Rechtschreibung in Kl. 5 und 7 (Teil der Untersuchung der Lernausgangslage LAU)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Öffentlichkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagungen</li> <li>• Veröffentlichungen</li> <li>• Kooperation und Austausch mit anderen Projekten</li> </ul>	

Die wissenschaftliche Begleitung erstreckte sich auf insgesamt sieben Jahre (Schuljahr 1993/94 bis Schuljahr 1999/2000). Im ersten Jahr stand naturgemäß die Beratung der Projektleitung im Amt für Schule (OSR Norden und OSR Widmann) sowie der Projektgruppe am Institut für Lehrerfortbildung hinsichtlich der Vorbereitung und Implementierung des Projekts insgesamt und der Planung und Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen im Vordergrund (siehe May 1995). Die eigentliche Evaluation bezog sich zunächst ausschließlich auf den Jahreskurs für die angehenden Schriftsprachberater und auf die im Anschluss daran folgende Praxissupervision sowie auf erste Erfahrungen bei der Anwendung des neuen Konzepts in den Schulen. Diese Fortbildungsevaluation wurde nach dem dritten Jahreskurs beendet (siehe May & Juchems 1996). Mit Beginn des Schuljahres 1994/95 wurde eine Längsschnittuntersuchung über vier Grundschuljahre in insgesamt über 100 Schulklassen durchgeführt, die die Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen beschreiben und die Wirkung von lernförderlichen Bedingungen auf den schriftsprachlichen Lernerfolg analysieren sollte (siehe May 2000a, b). Der abschließende Teil der Evaluation bestand in der Beschreibung von Klassen mit hoher Lernförderlichkeit. Mit den Lehrkräften dieser 11 ausgewählten Klassen, deren Kinder nach den statistischen Analysen einen besonders hohen Lernzuwachs aufzuweisen hatten, wurden

über ein Schuljahr hinweg Gesprächsrunden und Unterrichtsbesuche durchgeführt. Das Ergebnis stellen Porträts dieser lernförderlichen Klassen dar (May 2000c).

### 1.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich zum einen auf die Erfassung der im Zusammenhang mit dem PLUS zu beobachtenden Veränderungen in den Schulen, zum anderen auf die Analyse lernförderlicher Bedingungen für den schriftsprachlichen Unterricht.

Da die Darstellung der Ergebnisse dieses umfangreichen Forschungsprojekts den Rahmen dieses Berichts sprengen würde, sollen im Folgenden lediglich einige Hauptergebnisse thesenartig zusammengefasst werden, um die Relevanz für die bildungspolitische Diskussion einschätzen zu können.

#### (1) Bestandsaufnahme der Veränderungen in den Schulen seit Einführung des PLUS

Fast alle Hamburger Grundschulen wurden während des fünfjährigen Projektverlaufs mit Schriftsprachberatern ausgestattet und haben ihre Tätigkeit in den Schulen aufgenommen. Nach anfänglicher Skepsis werden die Grundsätze des Projekts in den Schulen überwiegend positiv angenommen und das PLUS ist in den meisten Schulen fest in den Schulalltag integriert.

Im Zuge der Einführung des PLUS in den Schulen fanden einige sichtbare Veränderungen des schriftsprachlichen Unterrichts in den Grundschulen statt, die teilweise auch im Zuge der allgemeinen Diskussion um die Prinzipien des PLUS erfolgten. Allgemein ist seit der Voruntersuchung das Bewusstsein für Lesen und Schreiben in den Kollegien gestiegen, ging der Einsatz der Fibel im Anfangsunterricht deutlich zurück, während sich gleichzeitig die Zahl der Projekte im Lesen und Schreiben erhöhte. Neben einzelnen Merkmalen, wie z.B. der Steigerung der methodischen Vielfalt, ist eine insgesamt stärkere Orientierung auf projektartiges und freieres Arbeiten im Unterricht feststellbar.

Der direkte Leistungsvergleich am Ende der Grundschulzeit zwischen den aktuell untersuchten Klassen und den Klassen derselben Schulen, die im Rahmen der PLUS-Voruntersuchung untersucht wurden, weist insgesamt einen sichtbaren Erfolg des Projekts aus: Im Vergleich zu den Referenzergebnissen konnten die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in den Klassen erheblich gesteigert und der Anteil rechtschreibschwacher Kinder um etwa ein Drittel vermindert werden. Damit konnte mit dem PLUS gezeigt werden, dass es möglich ist, auch in der Alltagsrealität sozial belasteter Großstadtreionen die Lernergebnisse in den Klassen und insbesondere bei den Kindern mit Lernschwierigkeiten deutlich zu steigern. Die Tatsache, dass in der Gruppe der lernerfolgreichen Klassen die Erfolge noch ungleich höher sind und dass es dort gelungen ist, den Anteil der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Untersuchungszeitraum auf nur noch ein

Drittel des früheren Anteils zu reduzieren, weist auf das erhebliche Potenzial in den Schulen für die Erhöhung der Lernwirksamkeit hin.

## (2) Bedingungsfaktoren für den Lernerfolg in der Grundschule

Aus der Analyse der Zusammenhänge zwischen wesentlichen Lehr- und Lernbedingungen in der Schule und dem Lernerfolg der Kinder lassen sich einige generelle Schlussfolgerungen ableiten, die über die konkreten Bedingungen des PLUS hinaus reichen und vermutlich auf den Grundschulunterricht insgesamt verallgemeinert werden können, soweit dieser auf den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten zielt.

- Klassenunterricht und Rolle der Klassenlehrerin

Im Gesamtzusammenhang der auf den Lernerfolg der Klasse wirkenden Merkmale hat das Verhalten der Klassenlehrerin allein schon wegen der zeitlichen Unterschiede in der Präsenz in der Klasse einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler als die Förderlehrkräfte, denen nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen. Eine Veränderung des Unterrichts und die Erhöhung der Lernförderung in der Klasse kann daher nicht ohne die Klassenlehrerin gelingen; die Rolle der Förderlehrerin muss sich – in möglichst klarer Abgrenzung der Aufgaben – der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen.

Hinsichtlich der methodischen Bedingungen des Klassenunterrichts ergeben sich relativ wenige Unterschiede zwischen Klassen mit hohem und niedrigem Lernerfolg. Die Frage, ob eine Fibel oder ein bestimmter Lehrgang im Unterricht verwendet wird, ist demnach nicht entscheidend für die unterschiedliche Lernförderlichkeit, und auch andere fachdidaktische Entscheidungen (Grundwortschatz, Wörterbuch) scheinen eher marginal zu sein. Einflussreicher auf den Lernerfolg scheint demnach eher zu sein, ob in der Klasse bereits möglichst früh systematisch an der Rechtschreibung gearbeitet wird (Rechtschreiblehrgang bereits in Klasse 1) und in welchem Ausmaß die Schreibaufgaben für die Kinder in den frühen Phasen vom Lehrer vorstrukturiert werden. In lernförderlichen Klassen wird die Lerntätigkeit der Kinder im ersten Schuljahr stärker durch die Lehrerin und ihre Vorgaben strukturiert.

Die zentrale Bedeutung der Lehrerin für die Gestaltung der Lernbedingungen in der Klasse wird durch die Vergleiche hinsichtlich der Prozessmerkmale des Unterrichts unterstrichen: In lernförderlichen Klassen wird mehr Unterrichtszeit effektiv zum Lernen verwendet, die Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern dominieren stärker, während nicht unmittelbar interaktive Prozesse (z.B. Vortrag, Einzelarbeit) zurücktreten. Die Lehrerin instruiert direkter, widmet der Klasse mehr Aufmerksamkeit und differenziert ihre Zuwendung an die Kinder (weniger an einzelne Kinder, jedoch gezielt an leistungsschwache Kinder).

- Förderunterricht

Die mit dem PLUS erfolgte frühere Platzierung der Fördermaßnahmen erweist sich nach den Evaluationsergebnissen als lernwirksam. Während im ersten Schuljahr der Förderunterricht meist in Form integrativer Betreuung der Kinder im Klassenunterricht bzw. gemeinsamen Teamteachings durchgeführt wird, geht der Anteil des internen Förderunterrichts im Laufe der Grundschulzeit deutlich zurück und die externe Förderung dominiert mit der Zeit immer stärker. Differenzielle Gründe auf Seiten der Kinder (z.B. Problemprofile) für die Wahl einer der Förderformen lassen sich indes nicht erkennen.

Der *Ausfall von Förderstunden* ist nach Angaben der Schulleitungen etwas geringer als in den früheren vierten Klassen nach den Erhebungen der Voruntersuchung. Es ergibt sich ein signifikanter, jedoch negativer Zusammenhang zwischen der *Anzahl der Förderstunden* in der Klasse und dem Fördererfolg. Dies legt die Annahme nahe, dass die Verfügbarkeit über eine höhere Anzahl von Förderstunden dazu führen könnte, einen Teil der Förderstunden nicht lernwirksam zu nutzen. Der Fördererfolg in den Klassen ist zudem eher größer, wenn die Zahl der Förderpersonen kleiner ist. Und beim Vergleich des Lernerfolgs bei externer und interner Förderung ergibt sich eine Tendenz zugunsten der externen Förderung.

Auch beim Förderunterricht scheinen die strukturellen Bedingungen jedoch weniger bedeutungsvoll für den Lernerfolg zu sein als die personabhängigen Gestaltungsmerkmale: So widmen die Förderlehrer in lernförderlichen Klassen den rechtschreibschwachen Kindern mehr Aufmerksamkeit.

- Außerunterrichtliche Lernhilfen

Im Rahmen des PLUS-Konzepts wurde mit den sog. Außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) eine neuartige Form der Förderung eingeführt, um die Vorzüge des schulischen Förderunterrichts (z.B. Einbindung in den gesamten Unterricht) mit denen der außerschulischen Förderung (z.B. spezifisches Expertenwissen) zu verbinden. Da es sich um eine noch zu erprobende Form handelt, wurde dieses Förderangebot bisher nur an wenigen Schulstandorten eingerichtet. Die bisherigen Ergebnisse belegen, dass die Form der Förderung eine wirksame Hilfe für Kinder mit ausgedehnten und anhaltenden Lernschwierigkeiten darstellt, bei denen andere Förderbemühungen vorher versagt haben. Allerdings gibt es auch bei dieser Art der Förderung deutliche Unterschiede der Lernwirksamkeit, die konzept- und/ oder personenbedingt sind. Die Ergebnisse bestätigen die bereits beim innerschulischen Förderunterricht aufgezeigte Tendenz, dass die Förderung umso wirksamer ist, je spezifischer sie auf die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten zielt. Dies bestärkt die Auffassung, nach der bei jeder Art der Lernförderung gilt, dass die Kinder am besten ein direktes Training im Bereich des anzueignenden Lerngegenstands erhalten sollten. Weiter ausgreifende Therapiekonzepte, die weniger auf den spezifischen Lernprozess, sondern auf eine allgemeine

Persönlichkeitsveränderung zielen, scheinen auch bei der lerntherapeutisch gestalteten Förderform weniger lernwirksam zu sein.

- Teamarbeit und Kooperation

Klassenlehrer und Schriftsprachberater drücken ein hohes Maß an Zufriedenheit mit ihrer Kooperation aus, allerdings mit unterschiedlichen Akzenten: Bei den Schriftsprachberatern wird ihre Zufriedenheit eher durch die persönlichen Beziehungen bestimmt, bei den Klassenlehrern dagegen stärker durch die Gestaltung der Förderarbeit. Zwischen dem Grad der subjektiven Zufriedenheit der Lehrpersonen und dem Lernerfolg der Kinder bestehen allerdings keine signifikanten Zusammenhänge. Dagegen besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Abgrenzung der Aufgabenbereiche der Kooperationspartner und dem Lernerfolg: Die stärkere Betonung der spezifischen Aufgaben von Klassen- und Förderlehrern erhöht die pädagogische Wirksamkeit.

- Diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte

Obwohl Kinder mit geringem Lernerfolg in der Regel schon sehr früh durch schwache und weiterhin relativ stagnierende Leistungen auffallen, verzichten viele Klassenlehrer und Schriftsprachberater entgegen den Konzeptvorgaben nach wie vor auf eine frühzeitige und regelmäßige Lernstandskontrolle mit Hilfe objektiver Erfassungsinstrumente (z.B. Rechtschreibtests).

Zwischen den Kriterien „Lehrerzufriedenheit mit dem Fördererfolg“ und „Lernfortschritt im Rechtschreiben nach Testleistung“ ergeben sich nur geringe Übereinstimmungen, obwohl die Leistungsbeurteilung durch die Lehrer und die Testergebnisse relativ hoch miteinander korrelieren – also im Kern dasselbe Fähigkeitsspektrum erfassen – und beide eine ausreichend hohe Zuverlässigkeit aufweisen. Tatsächlich orientieren sich die Klassenlehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht relativ wenig an den objektiven Leistungen der Kinder. Dagegen zeigt sich die Tendenz, dass Lehrer bei der Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit dem Förderunterricht stärker die eigene Entlastung einbeziehen und die Bedingungen für den Lernerfolg stärker individualisieren. Daher erscheint eine regelmäßige objektive Überprüfung des Lernerfolgs und eine Beratung über die Lernergebnisse als eine wichtige Aufgabe, bei der die Schriftsprachberater helfen sollten.

- Lernerpersönlichkeit und Unterricht

Kinder mit niedrigem Lernerfolg im Lesen und Schreiben weisen in der überwiegenden Mehrzahl nicht nur zunehmend schwächere spezifische Leistungen auf, sondern verfügen im Allgemeinen offensichtlich insgesamt über geringere Lernfähigkeiten und weitere weniger günstige

lernerfolgsrelevante Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Motivation, Fähigkeitsattribution) als Kinder mit hohem Lernerfolg; dies erklärt die Zunahme der Leistungsunterschiede im Laufe der Grundschulzeit.

Ein auf Kinder mit unterschiedlichen Lernmöglichkeiten hin optimierter Unterricht sollte nach Einschätzung der meisten befragten Lehrkräfte idealtypisch folgende Merkmale aufweisen: Im Hinblick auf leistungsschwache Kinder sollte der Unterricht in erster Linie durch individuelle Zuwendung und Hilfe, durch Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie durch Transparenz und Strukturiertheit gekennzeichnet sein; dagegen sind für leistungsstarke Kinder im Unterricht vor allem Spielraum für selbständiges Arbeiten, eine gute Atmosphäre und das Aufgreifen von Schülerideen wichtig.

Eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen auf den Lernerfolg der Förderkinder zeigt, dass lernförderliche Prozessmerkmale des Unterrichts deutlich stärker mit ihrem Lernerfolg zusammenhängen als mit dem Lernerfolg der gesamten Klasse. Lernförderliche Bedingungen des Unterrichts sind demnach umso wichtiger für den Lernfortschritt, je niedriger das Leistungsniveau der Kinder ist. Eine deutliche Förderorientierung des Unterrichts ist auch für den Lernerfolg der gesamten Klasse jedoch keinesfalls hinderlich.

## 2 Fragen zur Einbindung des Projekts in (bildungs-) politische Interesse, zum Umgang mit dieser Einbindung und zu Auswirkungen für die Hamburger Schulentwicklung

Im zweiten Teil soll auf die Fragen eingegangen werden, die von der Vorbereitungsgruppe des Workshops zur Einordnung der Projekte gestellt wurden.

### 2.1 Welche politischen, welche wissenschaftlichen Motive haben zur Initiierung dieses Projekts beigetragen?

In der Zeit des Umbruchs in der ehemaligen DDR und der Vereinigung beider deutscher Staaten ergaben sich neue Perspektiven zum Austausch und zum Vergleich wissenschaftlicher Ergebnisse in Deutschland. Dadurch wurde 1989/90 ein Projekt zum Vergleich der schriftsprachlichen Leistungen in Ost und West ermöglicht, das der Verfasser in Kooperation mit der Universität Bremen (Hans Brügelmann) und dem Max-Planck-Institut für Pädagogische Psychologie München (Wolfgang Schneider) durchführte. Die Ergebnisse wiesen für Hamburg besorgniserregende Leistungsrückstände im Bereich der Rechtschreibung aus (vgl. Brügelmann, Lange & Spitta 1991; May & Balhorn 1991) und führten in Hamburg zu einer

kontroversen Diskussion über die Notwendigkeit einer objektiven Erhebung der Schulleistungen.<sup>2</sup>

Seit 1980 werden Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in den Hamburger Schulen im Rahmen der sog. LRS-Einzelhilfe gefördert. Bereits in den achtziger Jahren wurde Kritik an der mangelnden Förderlichkeit dieses Ansatzes geübt, da die Kinder während des meist parallel zum Klassenunterricht durchgeführten Förderunterricht wichtige Lerninhalte versäumen und nicht von ihrer Lerngruppe profitieren können und da die Didaktik des Förderunterrichts und des Klassenunterrichts zu wenig abgestimmt werden (vgl. Dehn 1988, Malitzky 1992). Der durch die Ost-West-Vergleichstudie ermittelte höhere Anteil von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen belebte die Kritik an der mangelnden Effektivität der bisherigen LRS-Förderung.

Seit Mitte der achtziger Jahre wurden in Hamburg Integrationsklassen und integrative Regelklassen eingerichtet, in denen behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Diesem Trend zur integrativen Förderung von Kindern mit Defiziten bzw. Lernrückständen widersprach die bisherige LRS-Förderung. Dies führte zur vollständigen Abschaffung der früher verbreiteten LRS-Sonderklassen und zu ersten Ansätzen für einen integrativen Förderunterricht im Lesen und Rechtschreiben (vgl. Valtin 1997).

Um diesen bildungspolitischen und fachspezifischen Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurden im Vorfeld des PLUS drei Projekte durchgeführt, die wesentliche Grundlagen für eine landesweite Änderung des Förderkonzepts lieferten:

- In Hamburg wurde der BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ durchgeführt, in dessen Verlauf Vorschläge zur integrativen Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben erarbeitet und neue Formen für die Fortbildung und Supervision von Klassenlehrkräften erprobt wurden (vgl. Hüttis-Graf & Widmann 1996).
- Mit dem UNESCO-Projekt „Wege zu Schrift und Kultur“ (Rabkin 1995) wurden neue Ansätze für die Verbindung zielgerichteter Aneignung von Wissensgrundlagen und kreativer Motivationsförderung entwickelt.
- Die früheren Förderkonzepte setzten in der Regel erst nach zwei Schuljahren ein, da für eine sichere Diagnose zu früheren Zeitpunkten die notwendigen Diagnoseinstrumente fehlten. Die Entwicklung neuer schriftsprachlicher Diagnoseverfahren (May 1998, May & Arntzen 1992), die eine frühzeitige Erfassung von Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben ermöglichen, lieferte eine wichtige Grundlage für die gezielte Frühförderung bereits in Klasse 1.

---

<sup>2</sup> Siehe Hamburger Abendblatt 04. 01. 1991; Hamburger Lehrerzeitung 1991, Heft 1-2.

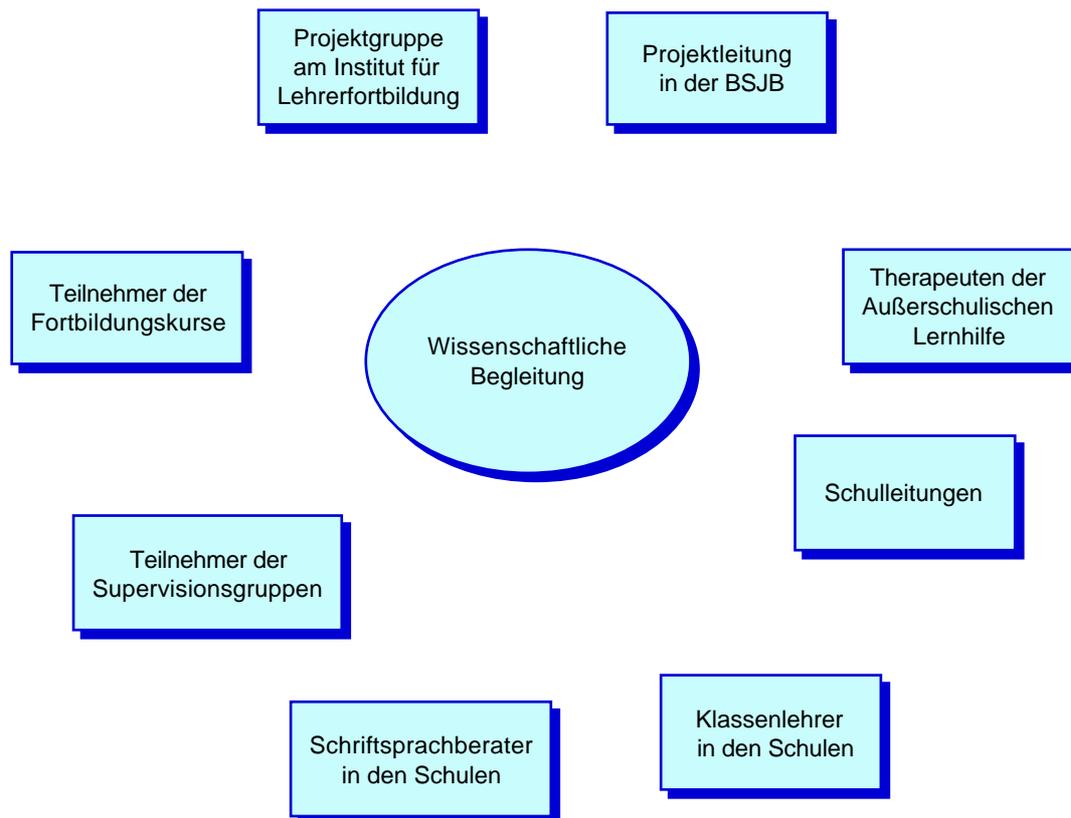
Das PLUS greift demnach die aktuelle bildungspolitische und pädagogische Diskussion um eine möglichst effektive Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb auf, indem die vorhandenen Teilprojekte flächendeckend zusammengeführt und erprobt werden. Die wissenschaftliche Begleitung hatte zu überprüfen, ob diese erfahrungsoffene Erprobung die Effektivität der schulischen Förderung insgesamt verbessert.

## 2.2 Welches Verhältnis zwischen behördlichen Auftraggeber und wissenschaftlicher Projektgruppe hat sich eingestellt? Gab es Reibungsflächen?

Unter den auf dem Workshop zur Schulforschung vorgestellten Projekten ist das PLUS das erste flächendeckende, alle Schulen einbeziehende Projekt, das für die nachfolgenden Vorhaben in gewisser Weise eine Pionierfunktion erfüllte. Wie bei allen engagierten Projekten, mit denen Neuland betreten wird, gab es Unsicherheiten, Fehler und aus heutiger Sicht auch Umwege, aus denen auch Konsequenzen für spätere Projekte gezogen werden konnten, um Fehler von vornherein zu vermeiden.

Da die wissenschaftliche Begleitung auch eine beratende Funktion bei der Projektkonzipierung hatte, ergaben sich von Anfang an intensive Kontakte nicht nur zum behördlichen Auftraggeber, sondern auch zur Projektgruppe am Institut für Lehrerfortbildung und später im Zuge der Evaluation auch direkt zu den Teilnehmern am Fortbildungskurs, zu den Lehrkräften in den Schulen (Klassenlehrer, Schriftsprachberater und Schulleitungen) sowie zu den Therapeuten der Außerunterrichtlichen Lernhilfen.

Abbildung 2: Kooperationspartner der wissenschaftlichen Begleitung des PLUS



Da das PLUS konnte auf verschiedenen Vorläuferprojekten aufbauen konnte (siehe oben), wurde es mit einem relativ geringen Vorlauf installiert. Zwischen der Gründung der Projektgruppe am Institut für Lehrerfortbildung und dem Beginn des ersten Jahreskurses lagen lediglich drei Monate. Folglich mussten wesentliche Elemente des Fortbildungskonzepts während des laufenden Betriebs konzipiert und ausgearbeitet werden. Dies führte nicht nur zu erheblichen Anspannungen innerhalb der Projektgruppe, sondern hatte auch erheblich Anfangsschwierigkeiten zum Ergebnis.

Als ein weiteres Problem, das sich im Laufe des Projekts verstärkte, erwiesen sich unterschiedliche Vorstellungen zu einigen wesentlichen Fragen des Förderkonzepts, die anfangs nicht genügend aufgearbeitet und geklärt worden waren. Die Differenzen bezogen sich auch grundsätzliche Fragen des (Grund-) Schulunterrichts

- Lehrgangsunterricht vs. offener Lernformen
- systematisches Training vs. selbstgesteuertes Lernen;
- kreative Anregungen aller Kinder vs. gezielte Förderung lernschwacher Schüler;
- Pädagogische Kooperation im Klassenzimmer
- interne vs. externe Förderung

Unterschiedliche Auffassungen bestanden zum einen innerhalb der Projektgruppe, in der sich gewissermaßen zwei pädagogische „Lager“ entwickelten, die zu widersprüchlichen Aussagen gegenüber den Fortbildungsteilnehmern führten. Darüber hinaus entwickelte sich ein distanziertes Verhältnis zwischen der Fortbildungsgruppe und der wissenschaftlichen Begleitung, da diese die anfangs relativ ungünstigen Ergebnisse der Kursevaluation und der Anfangsschwierigkeiten in den Schulen erfasste und zurückmeldete. Zudem stellten die Ergebnisse der Evaluation einige auch in der Projektgruppe vertretene Auffassungen über die Wirksamkeit bestimmter Fördermethoden in Frage.

Von Seiten der Fortbildungsgruppe wurden daraufhin die Instrumente der Evaluation (z.B. Items in Fragebögen, Kategoriensystem für die Analyse von Schreibentwicklungen) kritisiert. Die Auseinandersetzung und Abgrenzung zur wissenschaftlichen Begleitung unterstützte zwar den Klärungsprozess innerhalb der Fortbildungsgruppe, behinderte jedoch teilweise die Evaluation, so dass einige Aspekte des Projekts (z.B. die Beschreibung der Arbeit in den Supervisionsgruppen und die Dokumentation von Fallbeispielen in der Förderung) „unterbelichtet“ sind.

Die Projektleitung, die sich zunächst um Neutralität bemühte, führte eine zunehmende Trennung der Arbeit der Projektgruppe und der wissenschaftlichen Projektgruppe durch, so dass die Ergebnisse der formativen Evaluation nur noch über den Umweg der schriftlichen Berichte in das Projekt einfließen. In der Sache selbst machte sich die Projektleitung die Kritik der IfL-Projektgruppe weitgehend zu eigen, so dass es zu langwierigen Auseinandersetzungen zwischen der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung um die Evaluationsmethoden kam, die nicht immer zu einer Einigung führten. Zwar versuchte die Projektleitung, die wissenschaftliche Begleitung zum Verzicht des Einsatzes einiger ihrer Ansicht widersprechenden Methoden der Evaluation (z.B. Verfahren zur Analyse der Textkompetenz) zu drängen, akzeptierte jedoch schließlich die Forderung der Wissenschaftler auf unabhängige Evaluation, die den Einsatz der betreffenden Methoden einschloss.

### 2.3 Wie stark hat die Forschungsarbeit die Schulentwicklung in Hamburg (evtl. darüber hinaus) beeinflusst und auf die bildungspolitische Diskussion gewirkt?

Das wissenschaftliche Forschungsprojekt wurde im Schuljahr 1999/2000 beendet, und bisher wurden erst Teilergebnisse bzw. Kurzfassungen des Ergebnisberichts veröffentlicht. Daher ist eine Bilanzierung der vermuteten bzw. eingetretenen Wirkungen der Forschungsarbeit auf die Schulentwicklung und auf die bildungspolitische Diskussion bisher nur eine vorläufig möglich. Die Ergebnisse wurden bisher auf mehreren Fachtagungen in einer Reihe von Veranstaltungen im Amt für Schule, auf Schulleiterkonferenzen und im Institut für Lehrerfortbildung vorgestellt und erörtert und wird sicher auch auf diesem Wege Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht und auf die Inhalte der Lehreraus- und fortbildung haben.

Wichtiger noch als die Effektevaluation, die mit der Bestätigung des Gesamterfolgs des Projekts durch einen Vorher-Nachher-Vergleich der Rechtschreibleistungen in den Schulen dazu beitrug, dass das Grundkonzept der Förderung aus einem Projekt zu einer stetigen Einrichtung erklärt wurde, sind für die öffentliche Rezeption die Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluation sowie die hypothesenprüfenden Analysen der wissenschaftlichen Begleitung.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Sinne der formativen Evaluation haben bereits nach der Phase der Implementierung des Konzepts dessen Ausformung und Weiterentwicklung beeinflusst. Dazu gehört beispielsweise, dass aufgrund der Ergebnisse der Voruntersuchung die Verteilung der vom Amt für Schule zur Verfügung gestellten Förderressourcen erheblich verändert wurde. Die eindeutige Bestätigung des Präventionsansatzes durch die ersten Evaluationsergebnisse hatte nicht nur eine weitere Bündelung der Ressourcen bei der Frühförderung zur Folge, sondern auch eine Verstärkung der Lehrerfortbildung im Hinblick auf Frühdiagnostik. Die Tatsache, dass sich die Form der kooperativen Förderung als besonders schwieriges Praxisfeld herausstellte und dass der integrative Förderansatz nicht immer erfolgreicher war als die traditionelle Form der Förderung, beeinflusste nicht nur die Inhalt der Lehrerfortbildung, sondern führte auch zu einer Neubewertung der Projektziele im Sinne einer Öffnung bzw. weiter gefassten Definition der Grundprinzipien des Projekts.

Die Analyse lernförderlicher Bedingungen im Klassen- und Förderunterricht stellt im Wesentlichen eine Bestätigung und Ergänzung einschlägiger Untersuchungen (z.B. Weinert & Helmke 1997, Klicpera Gasteiger-Klicpera & Schabmann 1993) über die Wirkungen des Unterricht auf die Leistungsentwicklung in der Grundschule dar. Insbesondere wurde bestätigt, dass den Prozessmerkmalen des Unterrichts (z.B. Steuerung durch die Lehrkraft, Intensität der Rückmeldungen für die Kinder) im Vergleich zu Strukturmerkmalen (z.B. Art des Erstleselehrgangs, Form der Förderung) insgesamt ein größeres Gewicht für den längerfristigen Lernerfolg zukommt. Mit anderen Worten: Das Art des Lehrerverhaltens ist bedeutsamer als die Wahl eines bestimmten Lehrgangs. Dies wird vermutlich nachhaltige Konsequenzen auf die Fachdiskussion und auf die zukünftigen Inhalt der Lehrerausbildung haben.

Darüber hinaus ergaben die Forschungen einige neue und teilweise überraschende Ergebnisse zur Wirksamkeit verschiedener organisatorischer und methodischer Arrangements: So konnte gezeigt werden, dass einige Unterrichtsmerkmale eine differentielle Wirkung erzielen, da gute und schwache Lerner unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements benötigen. Auch ergab sich, dass hinsichtlich der Effekte der Förderung eine größere Anzahl verfügbarer Förderstunden durchaus nicht immer zu einer Leistungsverbesserung führt und dass auch für den Lernzuwachs der Kinder mit Lernschwierigkeiten der Klassenunterricht gegenüber dem Förderunterricht viel höhere Bedeutung hat. Diese und weitere Ergebnisse werden nicht nur die organisatorische Gestaltung der Förderung beeinflussen, sondern als Anregungen im Rahmen der Lehreraus- und fortbildung aufgegriffen und diskutiert werden.

Literaturhinweise:

- Brügelmann, H., Lange, I. & Spitta, G. (1991): Leistungs-Patt in der Rechtschreibung? Ein Vergleich in ausgewählten Regionen in Deutschland Ost und West  
Grundschulzeitschrift, 5, Heft 43/1991, S. 32-34.
- Dehn, M. (1988): Zum Umgang mit Lesefehlern im Förderunterricht. Die  
Grundschulzeitschrift, 12/1988, S.26-29.
- Hüttis-Graf, P. & Widmann, B.-A. (1996): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/  
Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1  
bzw. Vorschulklasse - Klasse 2). Abschlußbericht des Modellversuchs der Bund-  
Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg: Amt  
für Schule.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993): Lesen und Schreiben.  
Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern u.a: Huber.
- Malitzky, V. (1992): Zur Effektivität der LRS-Einzelhilfe in Hamburger Schulen. BL-Info,  
Informationen für Beratungslehrer, 3/92. Hamburg: Amt für Schule.
- May, P. (1994): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger  
Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen  
schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und  
Schreiben für alle (PLUS). 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.  
Psychologisches Institut II der Universität Hamburg.
- May, P. (1998): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden  
Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. Unter Mitarbeit von Ulrich  
Vieluf und Volkmar Malitzky. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien. 4. Auflage.
- May, P. (2001b): 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“. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und  
Berufsbildung.
- May, P. (2000c): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von  
Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Ergebnisse der  
Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Hamburg: Lang.

- May, P. (2000d): Lernförderlicher Unterricht. Teil 2: Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Porträts von Klassen mit hohem Lernerfolg. Hamburg: Lang.
- May, P. & Arntzen, H. (1992): Hamburger Leseprobe: Handreichung zur Beobachtung der Leselernentwicklung in der Grundschule. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P. & Balhorn, H. (1991): Kein Patt zwischen Ost und West: Untersuchungen zur Rechtschreibfähigkeit in Hamburger, Potsdamer, Rostocker und Zwickauer Grundschulen. In: Die Grundschulzeitschrift, 5. Jg., Nr. 46, S. 52 - 55.
- May, P. & Juchems, A. (1996): Evaluation der PLUS-Fortbildung. Zusammenfassender Bericht über die Evaluation der Jahreskurse 1993 - 1996. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts "Lesen und Schreiben für alle" Nr. 96/05. Psychologisches Institut II der Universität Hamburg.
- Rabkin, G. (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. Hg.: UNESCO-Institut für Pädagogik & Schulbehörde Hamburg. Stuttgart, Dresden: Klett.
- Valtin, R. (1997): Zusammenfassung empirischer Befunde zu Behandlungsmöglichkeiten bei LRS. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1-10. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 56f.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.