

Michaela Bundschu & Peter May<sup>1</sup>

## Svenja erhält Hilfe

### Erfahrungsbericht über die Förderung eines Kindes in Klasse 1

---

#### Übersicht

#### Vorbemerkungen

#### I Erste gemeinsame Schritte

Die erste Klasse von Frau Gabriel • Frau Lukas kommt als Schriftsprachberaterin hinzu • Gemeinsame Grundeinstellungen • Anfänge der Kooperation im Unterricht • Unsicherheiten in der neuen Rolle • Vorsichtige Erkundung und gemeinsame Reflexion • Lernbeobachtung und frühe Hilfen • Auswahl der gezielt zu fördernden Kinder

#### II Svenja hat Lernschwierigkeiten

Svenja traut sich nicht und weicht aus • Trennung der Eltern und Rückversetzung in die Vorschule • Häusliche Erziehungsprobleme

#### III Svenja wird gezielt gefördert

Ziele für die Förderarbeit • Prävention durch Stärkung des Selbstvertrauens • Förderung der sozialen Integration • Zeitweise Förderung im Gruppenraum • Svenjas Schreibungen in der Lernbeobachtung 1 • Erlernen der Buchstabentabelle • Erste Fortschritte • Lautanalytische Übungen • Leseförderung • Entfaltung der alphabetischen Strategie • Svenja schreibt ihre Gedanken auf • Lernstand im Rechtschreiben Ende Klasse 1 • Elternberatung

#### IV Aspekte der Kooperation

Absprachen • Gefühle der Eifersucht • Rollenwechsel • Austausch in der Praxisbegleitgruppe • Verbindliches Rahmenkonzept vermisst

#### V Ausblick auf das zweite Schuljahr

Alphabetische Strategie festigen und häufige Wörter visuell einprägen • Leseförderung verstärken • Kreative Schreibprojekte • Intensivierung der Kontakte zu den Mitschülern • Steigende Lernmotivation • Regelmäßiger Kontakt zur Mutter

#### Kurzes Resümee der Lehrerinnen

---

<sup>1</sup> Der folgende Text wurde 1995 als Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS WiB Bericht Nr. 95/03) vorgelegt und 1998 in der Reihe „Beiträge zum PLUS“ der Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung als Studienmaterial veröffentlicht.

# Vorbemerkungen

Seit dem Schuljahr 1994/95 wird in Hamburg im Rahmen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) ein neues Konzept zur Förderung der Schüler mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb eingeführt. Das Konzept berücksichtigt neuere Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung, kritische Erfahrungen mit den früheren Fördermaßnahmen sowie Ergebnisse einer landesweiten Voruntersuchung in vierten Klassen der Hamburger Grundschulen.

Das neue Förderkonzept soll vor allem drei Grundprinzipien realisieren:

- *Präventive Förderung* soll dazu beitragen, lang anhaltende Lernstörungen bei Kindern so weit wie möglich zu vermeiden. Ein Schwerpunkt der Arbeit der Schriftsprachberater ist daher die Tätigkeit in den ersten Klassen. Sie sollen die Klassenlehrer bei der Lernbeobachtung und Frühförderung aller Kinder unterstützen und Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens gezielt fördern.
- Die Förderung soll nach Möglichkeit *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern zu vermeiden, um die Teilhabe *aller* Kinder an den schriftsprachlichen Aktivitäten der Klasse zu gewährleisten und um die Anregungen der gesamten Lerngruppe zu nutzen. Die Schriftsprachberater sollen den Lernweg einzelner Kinder mit Blick auf die Arbeit im Klassenunterricht begleiten und unterstützen.
- Die Förderung soll *kooperativ* stattfinden, indem die Schriftsprachberater in die Klassen kommen und die Klassenlehrer bei der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb unterstützen. Die Verantwortung der Klassenlehrer für den gesamten Unterricht und für die Förderung aller Kinder in der Klasse soll durch die Arbeit der Schriftsprachberater nicht in Frage gestellt werden. Die Schriftsprachberater sollen mit den Klassenlehrern die Entwicklung von Förderkonzepten für einzelne Kinder, Möglichkeiten der Differenzierung, aber auch die Gestaltung gemeinsamer schriftsprachlicher Aktivitäten aller Kinder im Unterricht beraten.

Wie diese Prinzipien in der schulischen Praxis umgesetzt werden können, soll im folgenden anhand der Dokumentation der Arbeit einer Schriftsprachberaterin beleuchtet werden.

Im Mittelpunkt des Berichts steht „Svenja“. Ihre Schreibprodukte bildeten die Grundlage zur Rekonstruktion ihrer Lernentwicklung im ersten Schuljahr. Diese Eindrücke wurden ergänzt durch Gespräche mit der Mutter des Kindes und der Familienhelferin. Der Bericht stützt sich auf Beobachtungen im Unterricht sowie Gespräche mit der Schriftsprachberaterin und der Klassenlehrerin.

Der Bericht basiert auf realen Erfahrungen. Jedoch wurden die Daten anonymisiert, und alle Namen sind verändert. Zitate wurden zur Einpassung in den Text teilweise modifiziert, jedoch nicht im Sinngehalt verändert.

Beiden Lehrerinnen, Svenja und ihrer Familie sowie der Familienhelferin danken wir herzlich für ihre Offenheit und die zur Verfügung gestellten umfangreichen Informationen.

Im Folgenden werden Aspekte der praktischen Tätigkeit einer Schriftsprachberaterin aus der Sicht der Beteiligten dokumentiert. Es wird skizziert, wie eine Schriftsprachberaterin (Frau Lukas) und eine Klassenlehrerin (Frau Gabriel) über die Grundprinzipien des PLUS denken und welche Erfahrungen sie bei ihrem ersten gemeinsamen Einsatz im Rahmen des Projektes machen. Den Bezugspunkt bildet dabei die Lernentwicklung eines Kindes (Svenja) während der ersten Klasse, dessen Förderung zeitweise den Schwerpunkt der Tätigkeit der Schriftsprachberaterin bildete.

Der Bericht gibt die Ansichten der beteiligten Lehrerinnen und ihre Überlegungen zu praktischen Lösungen wieder, er entspricht nicht in allen Einzelheiten den Ansichten der Autoren. Mit der Dokumentation eines konkreten Förderprojekts soll kein Maßstab gesetzt oder gar ein Idealfall für die Förderung im Rahmen des PLUS vorgestellt, sondern eine Anregung zur Diskussion gegeben werden.<sup>2</sup>

Die Materialien für diesen Bericht wurden von Michaela Bundschu zusammengetragen und beschrieben. Hilfreiche Kommentare zu einem Berichtsentwurf gaben Annette Juchems (Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung) sowie Petra Heinrichs, Sigrid Heitmann-Baden und Inge Büchner (Mitglieder der Fortbildungsgruppe). Der Berichtstext wurde von Peter May überarbeitet.

## I Erste gemeinsame Schritte

### Die erste Klasse von Frau Gabriel

Frau Gabriel führt eine erste Klasse einer Grund-, Haupt- und Realschule mit knapp 600 Schülern. Die Schule liegt in einem Hamburger Stadtteil, in dem vor allem sozial schwächer gestellte Menschen leben. Auch die Kinder ihrer Klasse kommen überwiegend aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen, nur wenige Kinder wachsen in Familien aus der Mittelschicht auf. Lediglich in vier Fällen sind die Familienverhältnisse nach Einschätzung der Lehrerin unproble-

---

<sup>2</sup> Nach dem vorliegenden Bericht konzentriert sich die Schriftsprachberaterin in ihrer klassenbezogenen Tätigkeit vor allem auf die gezielte Förderung einzelner Kinder. Weitere Gesichtspunkte der kooperativen Förderung zweier Kolleginnen sowie Aspekte des Transfers von Ideen in den Unterricht für die ganze Klasse, die in der praktischen Arbeit von Schriftsprachberaterinnen ebenfalls eine wichtige Bedeutung haben, werden in diesem Bericht noch relativ wenig angesprochen.

matisch. In einigen Familien gibt es Probleme wie Alkoholmissbrauch und Arbeitslosigkeit. Einige der 27 Kinder ihrer Klasse schätzt Frau Gabriel als sehr schwierig ein. Dennoch herrscht in der Klasse eine angenehme und insgesamt wenig aggressive Atmosphäre.

Frau Gabriel arbeitet gern mit dieser Klasse, sie unterrichtet mit voller Stundenzahl und gibt die meisten Stunden in ihrer eigenen Klasse. Zum zweiten Mal geht sie nach dem Lehrkonzept „Lesen durch Schreiben“ vor.

Nach der Einführung der Buchstabentabelle begann die Klasse schon früh mit Projekten, die den Kindern Bedeutung und Funktion von Sprache und Schrift vermitteln sollten. Dazu gehörte zum Beispiel die Gestaltung einer „Ich- Puppe“, die von jedem Kind mit persönlichen Fotos und 'Beschreibungen' – über das persönliche Lieblingsessen, die Lieblingstiere etc. – dekoriert wurde. In einem weiteren Projekt dieser Art wurde Apfelmus selbst hergestellt, und anschließend wurde ein Buch mit Bildern und eigenen kleinen Texten der Kinder zum Thema angefertigt.

### Frau Lukas kommt als Schriftsprachberaterin hinzu

Die Klasse von Frau Gabriel wird von Beginn des ersten Schuljahres an zusätzlich von Frau Lukas als Schriftsprachberaterin betreut. Neben dieser ersten Klasse beginnt Frau Lukas ihre Arbeit als Schriftsprachberaterin in weiteren drei Klassen der Schule. Im Rückblick erlebt sie ihre Rolle als Schriftsprachberaterin in jeder Klasse sehr unterschiedlich, und sie ist selbst überrascht darüber, wie unterschiedlich sie als Schriftsprachberaterin wirken kann.

Die Zusammenarbeit mit Frau Gabriel hat sich ihrer Ansicht nach besonders gut entwickelt. Aus diesem Grund entschloss sie sich, von ihren Erfahrungen in dieser Klasse zu berichten.

### Gemeinsame Grundeinstellungen

Eine wichtige Basis für die gelungene Zusammenarbeit mit Frau Gabriel sieht Frau Lukas darin, dass sie eine Grundhaltung gegenüber den Kindern teilen: Beiden ist es wichtig, dass Kinder mit schwächeren Leistungen nicht als „dumm“ abqualifiziert werden, sondern dass jedes Kind mit seinen Besonderheiten von den Lehrern angenommen wird.

Die Zusammenarbeit mit einer Kollegin war für beide nicht neu. Frau Gabriel ist schon seit langem der Ansicht, dass eine zweite Lehrkraft in der Klasse für alle Beteiligten von Vorteil ist, und hat bereits in der Vergangenheit jede Gelegenheit zur Kooperation mit einer Kollegin genutzt. Auch angesichts ihrer hohen Stundenzahl in der Klasse sieht sie es als vorteilhaft, wenn die Kinder eine zusätzliche Ansprechpartnerin haben, so dass sie sich nicht nur auf eine Lehrerin fixieren. Frau Lukas ihrerseits verfügt als Beratungslehrerin über langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen.

## Anfänge der Kooperation im Unterricht

Schon vor Beginn des neuen Schuljahres fanden erste Gespräche über die zukünftige Zusammenarbeit statt. Beide Lehrerinnen hielten es für günstig, Frau Lukas schon so früh wie möglich als Schriftsprachberaterin in die Arbeit der Klasse zu integrieren. So konnte sie die Klasse von Beginn an kennenlernen, und auch die Kinder konnten sich frühzeitig an sie gewöhnen. Die Klassenlehrerin findet es besonders wichtig, dass eine Schriftsprachberaterin einen Eindruck von der ganzen Klasse gewinnt, um Vergleichsmaßstäbe für die Einschätzung der Entwicklung der Kinder mit schwächeren Leistungen entwickeln zu können.

Bis Dezember, also in der Zeit, in der die ersten Grundlagen für das Lesen und Schreiben – v.a. durch den Erwerb der Buchstaben-Laut-Beziehungen – gelegt wurden, beteiligte sich Frau Lukas in Form von 'Teamteaching' am Unterricht in der Klasse.

## Unsicherheiten in der neuen Rolle

Frau Lukas erinnert sich, dass sie zu Anfang in ihrer neuen Aufgabe als Schriftsprachberaterin sehr unsicher war. Zwar hatte sie in der Fortbildung des PLUS viele wichtige Kompetenzen erworben, dennoch war die neue Rolle in der Klasse für sie ungewohnt: Früher war sie in ihrer Klasse die Hauptverantwortliche, und wenn eine Kollegin hinzukam, dann war es diese, die 'mit-machte'. Nun war sie selbst diejenige, die dazukam.

Zudem empfand sie Unsicherheit darüber, mit welcher Einstellung die Kollegen ihr als Schriftsprachberaterin begegneten. Zwar hatten die meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen damals, als die Fortbildung zur Schriftsprachberaterin im Lehrerkollegium angeboten worden war, sehr zurückhaltend reagiert. Dennoch hatte sie später von einigen Unmutsäußerungen gehört, nachdem sie selbst sich zum Fortbildungskurs angemeldet hatte.

## Vorsichtige Erkundung und gemeinsame Reflexion

Frau Lukas entschied sich dafür, sich zunächst eher zurückhaltend zu verhalten und mit ihrer eigenen Unsicherheit gegenüber der Klassenlehrerin offen umzugehen. Im nachhinein meint sie, dass dies das Sinnvollste gewesen sei, was sie hätte tun können. Es sei sehr wichtig für sie gewesen, dass sie zu Beginn ihrer Arbeit die ‚Spielregeln‘ der Klasse kennenlernen konnte. Währenddessen entstand bei ihr ein Bild ihrer zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten.

Bei der gemeinsamen Reflexion über die erste Zeit ihrer Zusammenarbeit stellen beide Lehrerinnen fest, dass die 'Neuhinzukommende' sehr behutsam neue Ideen einbringen sollte, da sonst bei der Klassenlehrerin schnell das Gefühl entstehen könne, ihr würden „Mängel“ vorge-

halten. Diese ausgeprägte Sensibilität hinsichtlich der eigenen Rolle ist nach beider Ansicht ein Charakteristikum des Lehrerberufs. So berichtet die Schriftsprachberaterin: „Es ist so schwer, einen Maßstab für die eigenen Leistungen zu finden. Durch die Unsicherheit über Gelingen oder Misslingen der eigenen Arbeit entstehen viele Ängste, die auch nach jahrelanger Tätigkeit im Schuldienst noch vorhanden sind.“

## Lernbeobachtung und frühe Hilfen

Ende November des vergangenen Jahres wurde in der Klasse zum ersten Mal die „Lernbeobachtung“<sup>3</sup> durchgeführt. Zwar brachten nach Einschätzung beider Lehrerinnen die Ergebnisse der Lernbeobachtung nicht unbedingt völlig neue Erkenntnisse. Jedoch gebe die Lernbeobachtung zu einem frühen Zeitpunkt die Möglichkeit, die eigene Einschätzung des Lernstandes der Kinder anhand eines klassenübergreifenden Maßstabes zu überprüfen. Zudem biete die Auswertung der Lernbeobachtung auch einen Anlass, sich ausführlich über die einzelnen Schülerinnen und Schüler auszutauschen. Ein frühzeitiges Feststellen von Schwierigkeiten einzelner Kinder im Schriftspracherwerb ist für Frau Lukas v.a. deshalb sehr wichtig, weil sie ihre Hauptaufgabe als Schriftsprachberaterin in der Prävention sieht. Ihr kommt es darauf an, durch gezielte Hilfen bereits in den Anfängen des Schriftspracherwerbs eine Häufung von Misserfolgserlebnissen möglichst zu verhindern. So könne auch der Entwicklung von Ängsten, die das Lernen erschweren, vorgebeugt werden.

## Auswahl der gezielt zu fördernden Kinder

Nach der Auswertung der Lernbeobachtung beschlossen beide Kolleginnen, nicht sofort die Kinder mit den schwächsten Ergebnissen zusätzlich zu fördern. Frau Lukas widmete sich zunächst eine kurze Zeit vornehmlich fünf Kindern mit eher 'mittelmäßigen' Ergebnissen, um sie mit gezielten Hilfen 'auf den Weg zu bringen', so dass sie sich anschließend selbst weiterhelfen konnten. Anschließend arbeitete die Schriftsprachberaterin mit den fünf Kindern, die die schwächsten Ergebnisse in der Lernbeobachtung hatten. Ein ähnliches Vorgehen wählte sie auch in den anderen von ihr betreuten Klassen: Zunächst kümmerte sie sich gezielt um Kinder mit leichten Schwierigkeiten und förderte danach die Kinder mit den größten Schwierigkeiten längerfristig und intensiv. Insgesamt war sie drei Stunden pro Woche in den einzelnen Klassen.

---

<sup>3</sup> Die *Lernbeobachtung* ist ein sog. Screening-Verfahren zur Erfassung des Lernstandes im Schreiben und Lesen in der ersten Klasse. Sie besteht aus bildlichen Darstellungen, neben die das Kind die entsprechenden Begriffe schreiben soll: Sofa, Mund, Limonade, Reiter, Kinderwagen. Die *Lernbeobachtung* wird dreimal im ersten Schuljahr durchgeführt. Die Aufgaben sind so ausgewählt, daß die Anforderungen etwas über dem durch den Unterricht vermittelten Lernstand der meisten Kinder liegen. Die vorgegebenen Worte sollten im Unterricht noch nicht geübt sein. Bei einer so gestalteten Aufgabenstellung können die Kinder zeigen, auf welche Art und Weise sie die Aufgaben zu erledigen versuchen, welche Mittel und Strategien sie anwenden. Siehe "Schreiben und Lesenlernen". Hrsg.: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 1985.

Die Kinder nahmen ihre Hilfe meist gern in Anspruch. Nur einmal erlebte Frau Lukas, dass ein Kind die Mitarbeit in einer Situation völlig verweigerte.

## II Svenja hat Lernschwierigkeiten

Bei der Auswertung der Lernbeobachtung im November fielen beiden Lehrerinnen die schwachen Ergebnisse von Svenja auf. Die Klassenlehrerin war schon vorher in der Klasse auf Svenja aufmerksam geworden: Frau Gabriel vermutete, dass sehr offen gestaltete Unterrichtssituationen, die ein hohes Maß an Selbständigkeit und Eigenverantwortung von den Kindern verlangten, für Svenja nicht optimal waren. Sie versuchte häufig, sich aus dem Unterricht herauszuhalten und sich unter Vorwänden zurückzuziehen. Nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern auch im Rechnen hatte Svenja gravierende Schwierigkeiten.

### Svenja traut sich nicht und weicht aus

Die Klassenlehrerin gewann den Eindruck, dass Svenjas Leistungsprobleme unter anderem auf ihr geringes Selbstvertrauen zurückzuführen waren und dass sie sich selbst gegenüber die Einstellung entwickelt hatte, in vielen Bereichen nicht mithalten zu können. Auch bei den Gruppenspielen in der Klasse wollte sich Svenja meist nicht beteiligen.

Zudem verlor Svenja durch häufiges Fehlen immer wieder 'den Faden'. Dies betraf nicht nur das schulische Lernen, sondern auch die Kontakte zu ihren Mitschülern. Wegen der geringen Anzahl von Mädchen in der Klasse war es nach Einschätzung der Klassenlehrerin ohnehin nicht einfach, eine Freundin zu gewinnen.

### Trennung der Eltern und Rückversetzung in die Vorschule

Wichtige Informationen über Svenjas bisherige Lebensgeschichte erhielten die Lehrerinnen in den Gesprächen mit Svenjas Mutter, Frau Schmidt.

Svenja war erst vor einigen Monaten mit ihrer Mutter und ihren beiden Geschwistern, einer älteren Schwester und einem jüngeren Bruder, nach Hamburg gekommen. Kurz bevor sie im vergangenen Schuljahr schon einmal eingeschult worden war, hatten sich ihre Eltern getrennt, was die ganze Familie sehr belastete.

Von Beginn des ersten Schuljahres an hatte Svenja große Schwierigkeiten, sich auf die schulischen Anforderungen einzustellen. In den Herbstferien wurde sie daraufhin in die Vorschule zurückversetzt. Jedoch gelang es dort nicht, bei Svenja die notwendige Lernmotivation aufzu-

bauen. Im Gegenteil traf sie dort nach Aussagen der Mutter auf eine Lehrerin, mit der sie nicht zurechtkam, wodurch ihre Motivation zum schulischen Lernen noch stärker zurückging.

## Häusliche Erziehungsprobleme

Die Rückversetzung Svenjas erlebte die Mutter als eine herbe Enttäuschung. Auch Svenjas ältere Schwester hatte Schulschwierigkeiten. Frau Schmidt berichtet, dass sie sich durch die Situation völlig überfordert gefühlt habe. Einerseits sei sie oft sehr ungeduldig mit ihren Kindern gewesen, auf der anderen Seite habe sie in Gesprächen mit ihnen Trost gesucht. Sie wirft sich vor, die Kinder durch ihre Ungeduld entmutigt und sie zusätzlich auch noch mit ihren eigenen Problemen belastet zu haben. Daher gibt sie sich aus heutiger Sicht eine Mitschuld an Svenjas Schulproblemen.

Auch heute noch ist es für sie als Mutter schwer, ihren drei Kindern in wichtigen Bereichen gerecht zu werden. Als ihr größtes Problem empfindet sie es, Struktur in das Leben ihrer Familie zu bringen, zum Beispiel regelmäßige Zeiten einzuhalten. Dies sei auch der Grund dafür, dass Svenja häufig in der Schule fehle oder zu spät komme. Frau Schmidt hat oft ein schlechtes Gewissen, weil sie ihren Kindern nicht so viel geben könne, wie sie eigentlich möchte. Deshalb ist es für sie sehr schwer, ihren Kindern etwas auszuschlagen, und so hat sie in der Vergangenheit häufig nachgegeben, wenn Svenja nicht in die Schule gehen wollte.

Sie selbst hat trotz negativer Erinnerungen an die eigene Schulzeit keine Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Obwohl sie ihren Kindern viel anregendes Spielmaterial und Kinderbücher kauft, mangelt es ihr an Kraft und Zeit, ihren Kindern diese Dinge nahezubringen. In der Familie wird daher trotz vorhandener Spielanregungen viel ferngesehen.

Nach Ansicht der Familienhelferin, die als Sozialpädagogin der evangelischen Familienhilfe die Familie seit einigen Jahren unterstützt, ist das viele Fernsehen ein Grund für die Konzentrationschwierigkeiten der Geschwister. Die Familienhelferin schätzt Svenja ähnlich wie die Klassenlehrerin ein: Svenja verweigert sich, sobald die anstehenden Tätigkeiten ernsten Pflichtcharakter haben. In Spielsituationen hingegen zeigt sich Svenja motiviert und ausdauernd, hier stellt sie sich auch zeitlich ausgedehnten Aufgaben.

## III Svenja wird gezielt gefördert

### Ziele für die Förderarbeit

Beide Lehrerinnen stimmten überein, dass Svenja die gezielte Unterstützung einer Schriftsprachberaterin dringend benötigte, und stellten folgende Hauptziele für ihre gemeinsame Arbeit mit Svenja auf.

- Svenja benötigt Hilfen, um Anschluss an den Lernstand in der Klasse zu finden,
- und sie benötigt Hilfen für ihre soziale Integration in die Klasse.
- Im Sinne der Prävention müsste Svenja in bezug auf ihre schulischen Leistungen Mut und neues Selbstvertrauen gewinnen.
- Durch Elternarbeit müsste zudem darauf hingewirkt werden, dass Svenja regelmäßig in die Schule kommt.

## Prävention durch Stärkung des Selbstvertrauens

Um zu verhindern, dass "Svenja eines von den Kindern wird, die abschalten und anfangen, still unter dem Tisch vor sich hinzuspielen", war es nach Einschätzung von Frau Lukas besonders wichtig, Svenjas Selbstvertrauen in ihre eigene schulische Leistungsfähigkeit zu stützen.

Aus diesem Grund wurden Svenja zunächst nur solche Aufgaben gestellt, die sie erfolgreich abschließen konnte. Die einzelnen Lernschritte waren anfangs sehr klein, um Svenja die Erfahrung zu ermöglichen, etwas leisten zu können. Wichtig war dabei, dass Svenja die Aufgaben möglichst allein löste. Die Schriftsprachberaterin griff erst ein, wenn Svenja sich selbst nicht mehr helfen konnte. Auf diese Weise sollte Svenja Erfolgserlebnisse haben und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen. Frau Lukas stellte sich als Aufgabe, dabei zu helfen, dass Svenja jede Stunde mit der Gewissheit abschließen konnte, etwas erreicht zu haben.

Um Svenjas Motivation zu wecken, führte die Schriftsprachberaterin zusätzliche spielerische Elemente in die Förderung ein. Damit berücksichtigte sie, dass nicht nur Svenja, sondern auch die anderen Kinder viel Spaß an Spielen mit Gewinnanreiz hatten. Daher schob sie ihre eigenen Bedenken gegenüber Wettspielen mehr und mehr beiseite, versuchte jedoch Konkurrenzsituationen durch zusätzliche Regeln zu entschärfen, damit jedes Kind Gewinnchancen hatte.

Neben dem Einsatz vieler Spiele achtete Frau Lukas darauf, dass die Aufgabenstellungen für die Kinder emotional ansprechend gestaltet waren. Svenja machte die Anfertigung ihrer 'Ich-Pappe' besonders viel Spaß. Solche Anlässe griff Frau Lukas in ihrer Arbeit gerne auf.

Leider wurden Svenjas Fortschritte immer wieder durch Fehlzeiten unterbrochen. Mehrfach, als Frau Lukas den Eindruck hatte, Svenja hätte einen 'Knackpunkt' erreicht und könnte 'losmarschieren', fehlte sie wieder für eine Weile. Nach ihren Fehlzeiten war sie oft schwer zu motivieren, etwas zu lernen, und fiel wieder in ihre alte „Das-kann-ich-nicht“-Haltung zurück. In solchen Situationen merkte Frau Lukas, wie wichtig es schon allein war, dass sie bei ihr saß und ihr immer wieder Mut zusprach.

## Förderung der sozialen Integration

Beide Lehrerinnen wollen eine Aussonderung von Kindern verhindern und sind sich darüber im klaren, dass dies nicht nur von ihnen geleistet werden kann. Auch die Kinder müssen lernen, untereinander tolerant zu sein und in schwierigen Situationen miteinander umzugehen.

Eine Förderung innerhalb der Klasse war in Svenjas Fall besonders wichtig: Durch ihre häufigen Fehlzeiten und ihre Tendenz, sich zurückzuziehen, hatte es Svenja schwer, den Anschluss an die Klassenkameraden zu behalten.

Aus diesem Grund legte Frau Lukas Wert darauf, andere Kinder in die Fördersituationen mit Svenja einzubeziehen, indem sie häufig mit ihr an ihrem Tisch im Klassenraum arbeitete. Durch ihre Anwesenheit in der Klasse wurde die Schriftsprachberaterin auch von anderen Kindern angesprochen und einbezogen. Sie hatten gelernt, 'dass man fragen kann' und nicht aufgeben muss, wenn man etwas nicht versteht. Svenja tat es gut, auf diese Weise zu erfahren, dass sie nicht die einzige war, die Hilfe benötigte.

## Zeitweise Förderung im Gruppenraum

Neben der Arbeit mit Svenja und anderen Kindern im Klassenraum ging Frau Lukas auch häufiger mit den zu fördernden Kindern in den Gruppenraum. Wenn sie für gezielte Hilfen den Gruppenraum benutzte, stellte die Schriftsprachberaterin kleine Gruppen von drei oder vier Kindern zusammen. So konnte sie Spiele einführen, in denen sich Svenja und die anderen Kinder gegenseitig anspornten und unterstützten.

Die Frage, ob durch eine Förderung im Gruppenraum nicht das integrative Prinzip außer Kraft gesetzt würde, indem zwar die Mitschüler in die Förderung einbezogen seien, nicht aber die Förderung in den Unterricht integriert würde, verneinen beide Lehrerinnen. Sie sehen in der Förderung im Gruppenraum keinen „Rückfall“ in das traditionelle Förderkonzept der früheren LRS-Einzelhilfe, da die Schriftsprachberaterin stets den direkten Bezug zum Unterricht in der Klasse behalte.

Der Gruppenraum eignet sich nach Ansicht der Schriftsprachberaterin, um die Förderung in das Klassengeschehen zu integrieren und sich dennoch zeitweise zurückziehen zu können. Dadurch, dass der Gruppenraum direkt an die Klasse anschließt, können die anderen Kinder jederzeit vorbeischaun und sehen, was dort vor sich ging. Sie waren auch neugierig zu erfahren, was dort stattfindet. Die Klassenlehrerin erinnert sich, dass die Kinder häufig darum baten, auch in den Gruppenraum gehen zu dürfen. Die Förderung bei Frau Lukas war schon bald zu einem Anziehungspunkt geworden.

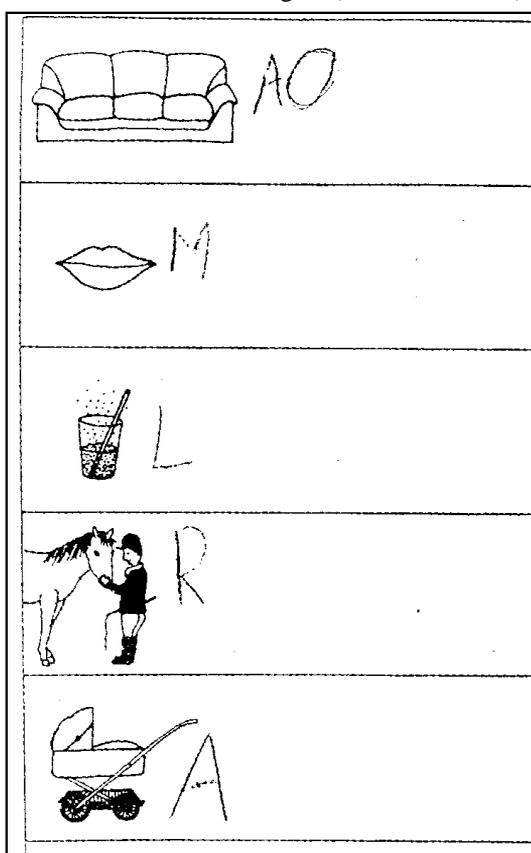
Wie wichtig Svenja der Anschluss an ihre Klasse war, zeigte sich u.a. darin, dass sie sich nur ungern von ihrem Platz neben ihrer Freundin Isabelle trennte. Diesem Kontaktbedürfnis wurde begegnet, indem Isabelle zeitweise mit in den Gruppenraum kam. Da sie selbst gespannt war zu

erfahren, warum andere Kinder soviel Spaß mit Frau Lukas hatten, nahm Isabelle gern an der Förderung im Gruppenraum teil.

Übereinstimmend sehen beide Lehrerinnen in der Förderung im Gruppenraum die Möglichkeit, Klassenkameraden einzubeziehen und zugleich in ruhiger Atmosphäre mit den gezielt zu fördernden Kindern zu arbeiten. Zudem würden die übrigen Kinder der Klasse durch die Aktivitäten der Fördergruppe nicht abgelenkt. „Bei der Umsetzung des Integrationsgedankens darf niemand zu kurz kommen“, betont die Schriftsprachberaterin. Sie vertrete keine „Integration um jeden Preis“.

### Svenjas Schreibungen in der Lernbeobachtung 1 (November)

Abb. 1: „Lernbeobachtung 1“ (November Kl. 1)



Ende November wurde die Lernbeobachtung erstmalig durchgeführt und ausgewertet.

Svenja schrieb zum Wort „Sofa“ zwei regelgeleitete Buchstaben, wenn auch in umgekehrter Reihenfolge, und bei den übrigen Wörtern schrieb sie je einen Buchstaben. Teilweise griff sie die Anlaute der Wörter auf (\*M für Mund, \*L für Limonade, \*R für Reiter), teilweise auch markante Inlaute (\*AO für Sofa, \*A für Kinderwagen). Sie konnte Laute erkennen und diese den Buchstaben, die sie kannte, zuordnen. Sie orientiert sich demnach an der eigenen Aussprache und leitet die Schreibung aus dem Klang der Wörter ab. Die Bezeichnung einer Lautfolge mit zwei oder mehr Buchstaben gelang ihr zu diesem Zeitpunkt nicht bzw. allenfalls ansatzweise beim \*AO für Sofa.

### Erlernen der Buchstabentabelle

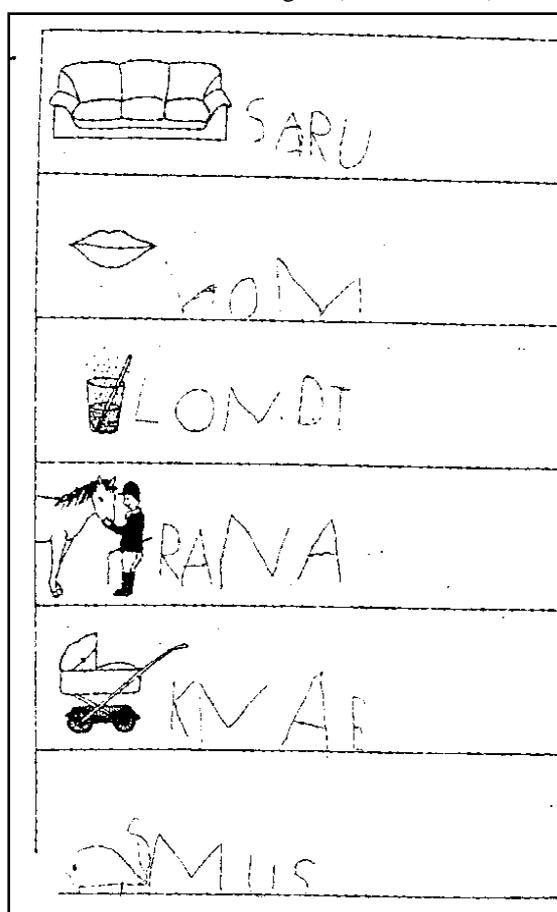
Da Svenja der Gebrauch der Buchstabentabelle (Anluttabelle) im Unterschied zu den meisten Kindern in der Klasse ebenfalls noch große Schwierigkeiten bereitete, konzentrierte sich die Schriftsprachberaterin im Dezember inhaltlich auf die Unterstützung beim Gebrauch dieser Tabelle. Der funktionale Gebrauch der Buchstabentabelle wurde regelrecht eingeübt. Zuerst wurde

die linke, dann die rechte Hälfte der Anlauttabelle erarbeitet, anschließend beide Hälften gemischt geübt. Zum Schluss kamen noch Umlaute wie 'ü', 'ä' in das Programm.

Die Förderstunden mit mehreren Kindern liefen meistens so ab, dass zuerst die Buchstaben-Laut-Zuordnung geübt wurde, z.B. mit Hilfe von Buchstabenplättchen. Anschließend wurde das Gelernte spielerisch vertieft, z.B., indem im Wettbewerb nach Schnelligkeit die Buchstaben gefunden werden sollten. Mit der Zeit wurden auf diese Weise alle Buchstaben-Anlaut-Zuordnungen der Tabelle gelernt. Bei einer Art Quartettspiel wurden Bild- und Anlautkarten von einem Stapel gezogen und gegenseitig zugeordnet.

Auch die Buchstabentabelle selbst wurde als Spielfeld benutzt. Jedes Kind bekam eine Spielfigur mit einer anderen Farbe, die Kinder mussten dann Buchstaben, die von der Schriftsprachberaterin aufgerufen wurden, auf der Tabelle finden. Im Laufe von etwa zwei Wochen wurde Svenja der Umgang mit der Buchstabentabelle auf diese Art im wesentlichen geläufig, und sie konnte mit ihrer Hilfe Buchstabenformen zu artikulierten Lauten zuordnen.

Abb. 2: „Lernbeobachtung 2“ (Februar Kl. 1)



Neben der Arbeit zum Aufbau schriftsprachlicher Grundeinsichten war es der Schriftsprachberaterin wichtig, Svenja bei der Bewältigung der Aufgaben in der Klasse zu helfen, in dem sie sie ermutigte und bei der Arbeit in den Projekten unterstützte.

### Erste Fortschritte

Die Ergebnisse der zweiten Lernbeobachtung (Februar) zeigen, dass Svenja innerhalb einiger Wochen ihre Fähigkeit zur Aufgliederung von Wörtern mit Hilfe von Buchstaben deutlich steigern konnte. Svenja schrieb nun konsequent die richtigen Anlaute aller Wörter, und sie konnte bei allen Wörtern Lautfolgen regelgeleitet bezeichnen. Allerdings war nicht bei allen geschriebenen Buchstaben der Bezug zur Lautung erkennbar. Frau Lukas hatte zwei verschiedene Ver-

mutungen zu den Gründen für diese „diffusen“ Buchstaben: Zum einen sei Svenja häufig noch nicht ganz sicher, welche Buchstaben für die lautierete Stelle im Wort geschrieben werden müssen. Gleichzeitig habe sie durchaus ein Gespür dafür, dass das von ihr geschriebene Wort noch

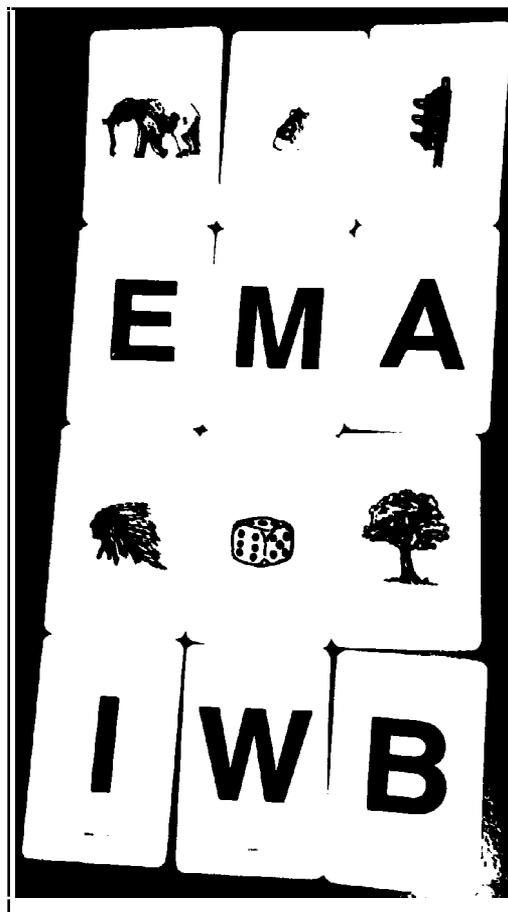
nicht vollständig sei, und versuche dann, die noch grobe Struktur des Wortes mit 'irgendwelchen' Buchstaben aufzufüllen. Damit versuche sie dann, ihre Unsicherheit zu überspielen.

## Lautanalytische Übungen

Abb. 3: Spielkarten mit Bild und Anlauten

Da Svenja recht undeutlich sprach und sich zudem über die inhaltliche Bedeutung etlicher Wörter nicht im klaren war, lag für die Schriftsprachberaterin die Vermutung nahe, dass Svenjas Artikulation ihr nicht genügend Anhaltspunkte zum Schreiben der Wörter lieferte. Daher gab Frau Lukas Svenja beim Schreiben Hilfestellung, indem sie selbst die zu schreibenden Wörter sehr langsam und deutlich vorsprach.

Auch bei der Unterscheidung einzelner Buchstaben bzw. Laute hatte Svenja Schwierigkeiten. Sie konnte z.B. „m“ und „n“ nur schwer differenzieren, und die Unterscheidung von „harten“ und „weichen“ Konsonanten (wie „p“ und „b“) fiel ihr ebenfalls schwer. Bei solchen Gelegenheiten ließ Frau Lukas die Kinder genau zuhören, wie sie selbst ihnen die Wörter vorsprach, ließ sie die Wörter dann nachsprechen und dabei die eigene Mundstellung erfühlen, damit sie ein Gefühl für die artikulatorischen Unterschiede entwickelten.



## Leseförderung

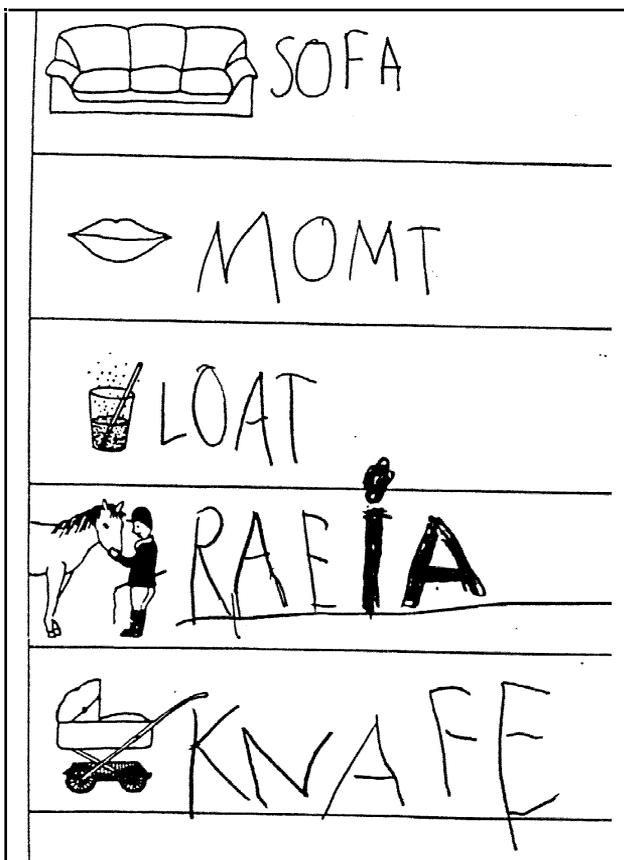
Die Leseleistungen der Kinder in der Klasse wiesen große Unterschiede auf, jedoch konnten die meisten Kinder Anfang Januar schon selbständig Wörter lesen. Dies traf auf Svenja nicht zu. Sie hatte große Mühe, die Laute anhand der Buchstaben zu Wörtern zusammenzuziehen. Daher wurde die Analyse und Synthese von Wörtern von der Schriftsprachberaterin nicht nur durch das Schreiben, sondern auch durch das Lesen geübt. Dies geschah in der Regel durch Spiele zur Lautsynthese.

Ein einfaches Spiel, mit dem das Erlesen von Wörtern gefördert wurde, bestand aus Karten mit dem Wort für einen Gegenstand auf der Vorderseite und mit dessen Abbildung auf der Rückseite. So konnten die Kinder nach dem Leseversuch sofort kontrollieren, ob das Wort richtig

ist. Die richtig gelesenen Wörter wurden in einer Reihe vor die Kinder gelegt, die falschen wieder untergemischt. Als Hilfestellung unterteilte Frau Lukas die Wörter, indem sie zunächst einzelne Silben abdeckte, so dass die Kinder erst wenige Buchstaben zu Silben zusammenziehen konnten und diese anschließend zum ganzen Wort ergänzten. Bei kurzen Wörtern erübrigte sich diese Hilfe, bei langen Wörtern war dies jedoch eine wichtige Strukturierungshilfe. Svenja strahlte stets vor Freude und war sehr stolz, wenn sie auf diese Weise auch ein langes Wort herausgefunden hatte.

## Entfaltung der alphabetischen Strategie

Abb. 4: „Lernbeobachtung 3“ (Mai Kl. 1)



In der dritten Lernbeobachtung, die Anfang Mai desselben Jahres durchgeführt wurde, werden Svenjas weitere Fortschritte sichtbar.

Dies zeigt der Vergleich der Schreibungen in der dritten Lernbeobachtung mit denen der zweiten Lernbeobachtung im Januar. Die kurzen Wörter schreibt Svenja jetzt (fast) vollständig: \*SOFA, \*MOMT, \*RAEiA<sup>4</sup>. Generell verwendet sie ausschließlich Buchstaben, die einen erkennbaren Bezug zur Lautung haben, d.h., alle Schreibungen sind entsprechend der alphabetischen Rechtschreibstrategie als „regelgeleitet“ zu bezeichnen. Bei den langen Wörtern „Limonade“ und „Kinderwagen“ schreibt Svenja jeweils das „lautliche Skelett“ (\*LOAT, \*KNAFFE), und alle bezeichneten Elemente sind alphabetisch orientiert.

Schwierigkeiten in alphabetischer Hinsicht zeigen sich noch bei der Differenzierung von Kurzvokalen (u/o: \*MOMT), der Nasalen m/n sowie der Unterscheidung zwischen „harten“ und „weichen“ Konsonanten (w/f: \*KNAFFE). Rechtschreibmuster, wie das „-er“ in „Reiter“ und „Kinderwagen“, kann sie noch nicht wiedergeben. Auch die lautliche Ausdifferenzierung des „ei“ in ihrer Schreibung \*RAEiA zeigt, dass Svenja sich konsequent an ihrer Aussprache orientiert und die konstante Schreibung des „ei“ als Rechtschreibmuster noch nicht verwendet.

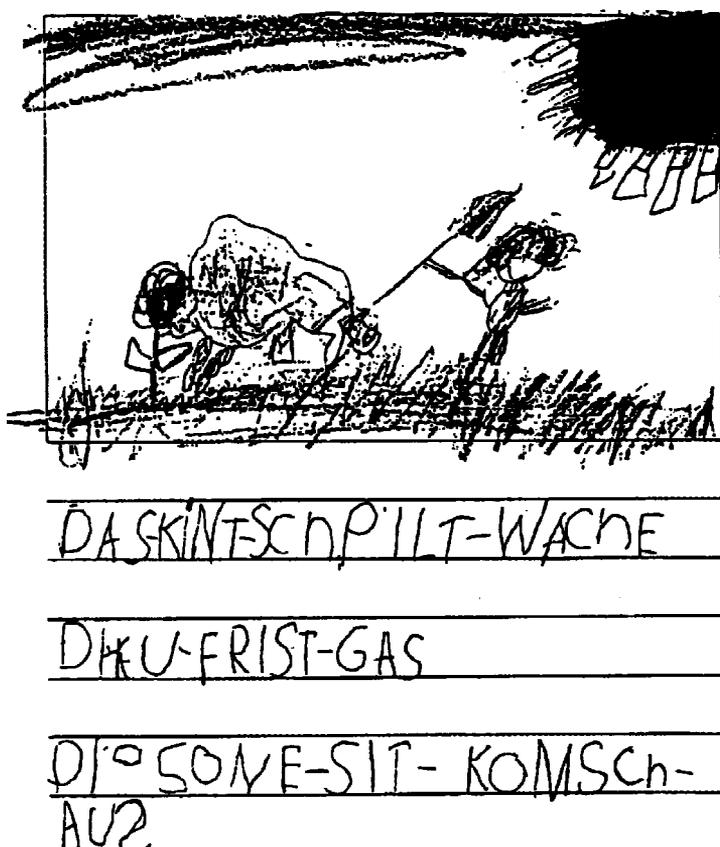
<sup>4</sup> Es ist bei ihrer Schreibung von „Reiter“ nicht eindeutig, ob das „i“ nicht auch ein „t“ sein könnte. Etliche Kinder schreiben nämlich in den Anfangsstadien der Lernentwicklung „i“ für „t“.

Svenja verfügt demnach insgesamt über wesentliche Grundlagen der alphabetischen Strategie, die bei ihr jedoch noch nicht vollständig entfaltet ist, so dass ein Teil der Schreibungen, v.a. die längeren Wörter, noch verkürzt geschrieben werden. Svenja hat noch Probleme mit der Schreibung schwieriger Laute.

### Svenja schreibt ihre Gedanken auf

Bei der gegen Ende der ersten Klasse (Juni) durchgeführten UNESCO- Schreibanregung<sup>5</sup> wurde Svenja von Frau Lukas unterstützt. Die Schriftsprachberaterin ermutigte sie und half ihr, den „roten Faden“ des Textes weiterzuführen, indem sie das schon Geschriebene (zusammen mit Svenja) noch einmal las und das eine oder andere Wort deutlich vorsprach. Sie griff jedoch nicht direkt in den Schreibprozess ein.

Abb. 5: Svenjas „Fell-Geschichte“ (Juni Kl. 1)<sup>6</sup>



Svenja schreibt die Wörter in ihrem kleinen Text lautlich fast vollständig. Bis auf eine Ausnahme (\*KOMSCH) bezeichnet sie jede Silbe mit einem Vokal, und die Differenzierung der Laute gelingt ihr. Sogar die mehrgliedrigen Grapheme „ch“, „sch“ und „au“ schreibt sie richtig.

Die Schreibungen zeigen, dass Svenja gegen Ende der ersten Klasse (mit Hilfe) in der Lage war, eigene Gedanken schriftlich so zu fixieren, dass auch ein Außenstehender die Schreibungen identifizieren konnte.

<sup>5</sup> Diese Schreibanregung wurde im Projekt "Wege zu Schrift und Kultur" entwickelt, das in Kooperation der Hamburger Schulbehörde mit dem UNESCO-Institut für Pädagogik durchgeführt wird. Die Kinder bekommen ein Stückchen Fell und sollen daraus ein Bild gestalten sowie dazu einen eigenen Text schreiben. Siehe Rabkin, G. (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind ... Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. UNESCO-Institut für Pädagogik, Schulbehörde Hamburg. Stuttgart, Dresden: Klett.

<sup>6</sup> Auf dem – im Original recht farbenfrohen – Bild sieht man in einer grünen Wiese eine rot-gelb-braune Kuh neben einer blauen Blume, die von einem speerbewehrten Menschen bewacht wird. Das dunkelbraune Fell bildet den Kern der Sonne, deren Strahlen gelb aus dem dunkelblauen Himmel scheinen.

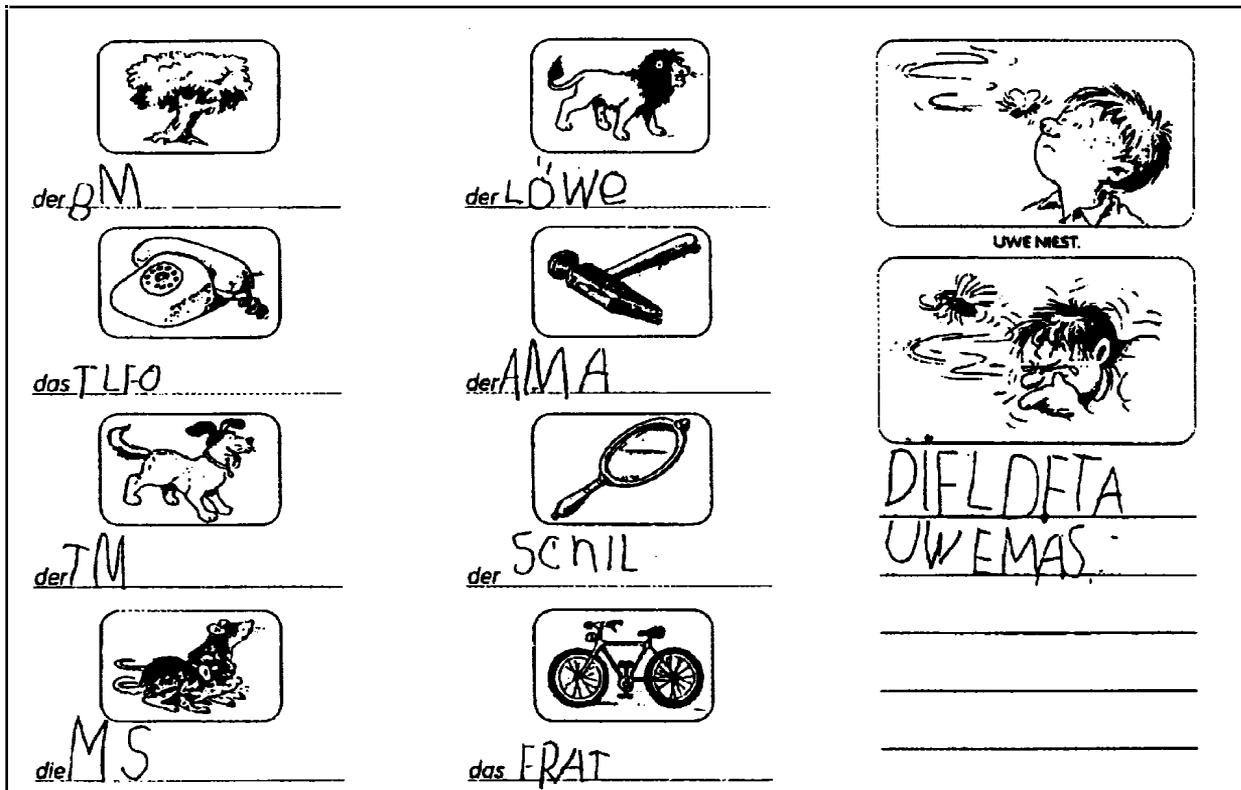
## Lernstand im Rechtschreiben Ende Klasse 1

Dass Svenja trotz dieser erfreulichen Fortschritte noch einen mühsamen Weg vor sich hatte, zeigen die Ergebnisse in der *Hamburger Schreibprobe HSP 1+<sup>7</sup>*, die ebenfalls im Juni, jedoch ohne Hilfe durch die Schriftsprachberaterin, geschrieben wurde. Von den 61 möglichen Graphemtreffern der HSP 1-E1 erzielt Svenja 27. Dieser Wert entspricht einem Prozentrang 3,4 in der bundesdeutschen Vergleichsgruppe, d.h., Svenjas Leistung wird von über 96 Prozent der Kinder ihrer Altersgruppe übertroffen und liegt damit im untersten Leistungsbereich.

Die qualitative Analyse ihrer Schreibungen<sup>8</sup> ergibt nähere Aufschlüsse über Svenjas Zugriffsweisen am Ende der ersten Klasse. Sie stellt sich der für sie noch schwierigen Aufgabe und schreibt alle Wörter. *Willkürliche* Schreibungen kommen nicht vor. Alle von Svenja geschriebenen Buchstaben lassen deutlich einen Bezug zur Lautung erkennen und können entsprechend als regelgeleitet gewertet werden.<sup>9</sup>

Gleichzeitig schreibt Svenja noch fast alle Wörter *unvollständig*, nur ein Wort ist im Sinne der alphabetischen Rechtschreibstrategie *vollständig*. Von sieben "schwierigen Lautstellen" schreibt sie nur eine („fl“ in \*FLD für „Fliege“) richtig.

Abb. 6: Hamburger Schreibprobe 1+ (HSP 1-E1, Juni Kl. 1)



<sup>7</sup> Siehe May, P. (1995): Anleitung für die HSP 1+. Hamburger Schreibprobe für die Klassenstufen 1/2. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

<sup>8</sup> Siehe dazu ausführlich May, P., 1995, a.a.O.

<sup>9</sup> Ihre Schreibung \*FLD für "Fliege" ist als regelgeleitet zu werten, wenn man das "D" als Zeichen für "G" interpretiert.

Svenja ist am Ende der ersten Klasse in der Lage, alle Wörter – einschließlich der Wörter im Satz – mit regelgeleiteten Buchstaben zu bezeichnen. Allerdings gelingt ihr bei den meisten Wörtern noch keine vollständige alphabetische Analyse, die Mehrzahl der Schreibungen weist noch fehlende Elemente auf. Probleme bereiten ihr insbesondere jene Lautstellen, in denen Lautwert oder Lautfolge schwierig wiederzugeben sind. Das bedeutet, dass Svenja über die Grundlagen der alphabetischen Rechtschreibstrategie sicher verfügt, diese jedoch noch zu wenig entfaltet hat. Von den 15 „alphabetischen Lupenstellen“ der HSP 1-E1 schreibt sie vier richtig, was einem Prozentrang von 1,9 für die „alphabetische Strategie“ entspricht. Orthographische Regelungen bleiben bei ihr noch vollständig außer Betracht. Orthographische Elemente verwendet sie nicht – weder regulär noch überflüssig. Von den zehn „Lupenstellen“ für die „orthographisch-morphematische“ Strategie in der HSP 1-E1 schreibt sie keine einzige richtig.

## Elternberatung

Neben der Arbeit in der Klasse hielten beide Lehrerinnen in Svenjas Fall eine intensive Elternarbeit für notwendig – auch um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Svenja regelmäßiger in die Schule kommt.

Frau Lukas hatte sich am Anfang des Schuljahres im Elternrat als neue Schriftsprachberaterin vorgestellt, weil sie die Elternberatung für ein wichtiges Feld ihrer Tätigkeit hielt. Allerdings wollte sie sich auch hier zunächst zurückhalten und ihr Vorgehen gegenüber den Eltern einer Klasse stets sehr eng mit der Klassenlehrerin abstimmen. Dies erschien ihr in einer ersten Klasse besonders wichtig, da ihrer Ansicht nach zu Beginn in erster Linie die Beziehung zwischen Klassenlehrerin und Eltern aufgebaut und stabilisiert werden müsse.

Da die Klassenlehrerin sich engagiert der Elternarbeit widmete und auch schon Kontakt zu Svenjas Mutter sowie der in der Familie tätigen Familienhelferin aufgenommen hatte, kamen die beide Lehrerinnen überein, dass auch die individuelle Beratung von Svenjas Mutter zunächst von der Klassenlehrerin allein weitergeführt werden sollte.

Die Klassenlehrerin führte in der Folgezeit eine Reihe ausführlicher Gespräche mit der Mutter und der Familienhelferin. In diesen Gesprächen stellte sich heraus, dass Frau Schmidt sehr bemüht war, die Situation ihrer Kinder in der Schule zu verbessern. Dennoch gab es aus ihrer Sicht immer wieder Phasen, in denen es ihr sehr schwerfiel, ihren Aufgaben als Mutter nachzukommen. Die Familienhelferin, die aufgrund der gemeinsamen Gespräche besser über Svenjas Schulprobleme informiert war, nahm in der Folgezeit in ihrer Arbeit darauf Bezug und versuchte, Svenja und ihre Mutter auch hinsichtlich der schulischen Aufgaben zu beraten und zu unterstützen.

## IV Aspekte der Kooperation

Die Förderung von Svenja und der anderen Kinder in Frau Gabriels Klasse wurde von einer intensiven Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen begleitet.

### Absprachen

Frau Lukas musste sich mit der Klassenlehrerin darüber abstimmen, welche Kinder gezielt zu fördern seien, wie lange und auf welche Weise Frau Lukas mit den einzelnen Kindern arbeiten sollte, und wann eine 'Pause' günstig war. Da beide sich als relativ 'starke Persönlichkeiten' beschreiben, mussten sie in solchen Fragen teilweise auch miteinander 'ringen', wie beide im nachhinein schmunzelnd berichten. Darüber hinaus waren noch eine Menge anderer Absprachen notwendig, um so gezielt wie möglich auf die einzelnen Kinder einzugehen und die Arbeit aufeinander abzustimmen.

Die auf einzelne Kinder gerichteten Gespräche gingen meist von dem Bericht der Schriftsprachberaterin über die Fortschritte der Kinder aus ihrer Sicht aus. Die beiden Lehrerinnen tauschten ihre Einschätzungen darüber aus und besprachen, wie weiter verfahren werden sollte. Dabei orientierte sich Frau Lukas an Frau Gabriels Planung für die ganze Klasse, und auch die Klassenlehrerin versuchte, bei ihrer Arbeit in der Klasse die Angaben von Frau Lukas zu berücksichtigen. So versuchte sie zum Beispiel, die Wochenpläne, in denen die Kinder Aufgaben bekommen, die sie während der Woche zu erledigen haben, auch im Hinblick darauf zu gestalten, welche Aufgabenstellungen die Kinder aus Sicht der Schriftsprachberaterin bearbeiten sollten.

Ein Hauptproblem bei der Gestaltung ihrer Kooperation sehen beide Lehrerinnen in der zu geringen verfügbaren Zeit. Die Zeit vor und nach den Stunden war für ausführliche Gespräche (zum Beispiel für die Auswertung der Lernbeobachtungen) zu kurz, und die Lehrerinnen mussten oft zusätzlich abends miteinander telefonieren. Mehrfach setzten sie sich zu Gesprächen außerhalb der Unterrichtszeit zusammen. Beide wünschten sich, dass es für solche Absprachen und Beratungsgespräche eine offizielle Arbeitszeitregelung für beide Seiten gäbe.

### Gefühle der Eifersucht

Die Zusammenarbeit mit einer Schriftsprachberaterin in ihrer Klasse erzeugte in der Klassenlehrerin auch zwiespältige Gefühle. Frau Gabriel berichtet, dass sie zeitweise auf Frau Lukas ein bisschen neidisch war. „Die Schriftsprachberaterin saß da mit nur drei Kindern, und ich musste für die ganze Klasse sorgen! Ich fände es auch schön, einmal nur mit wenigen Kindern zu arbeiten. Die Arbeit mit einem einzelnen Kind ist viel 'inniger' und dadurch intensiver als mit der ganzen Klasse.“ Frau Lukas bestätigt diese Erfahrung, denn „auch in den anderen Klassen reagierten die Klassenlehrerinnen ganz schön empfindlich, als sie merkten, dass die Kinder in ih-

rer Klasse eine andere Lehrerin auf einmal auch ganz toll fanden.“ Dieses Gefühl von „Eifersucht“ finden beide Lehrerinnen ganz verständlich. Man solle solchen Gefühlen möglichst offen begegnen und möglichst gemeinsam darüber sprechen.

## Rollenwechsel

Die Schriftsprachberaterin kann sich infolge ihrer Rolle als zusätzliche Lehrerin in der Klasse verstärkt einzelnen Kindern zuwenden und dadurch etwas realisieren, was der Klassenlehrerin häufig nicht in dem gewünschten Umfang möglich ist. Die beiden Lehrerinnen beschlossen daher einen zeitweisen Rollentausch. Die Schriftsprachberaterin übernahm in den Stunden in Frau Gabriels Klasse manchmal den Unterricht für alle Kinder, während Frau Gabriel mit einzelnen Kindern arbeitete. Dies ist nach Ansicht der Klassenlehrerin nicht nur für sie, sondern auch für die Kinder sehr wichtig. Durch eine zweite Lehrperson in der Klasse ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten, den Unterricht für die ganze Klasse zu verändern. Neben neuen Anregungen empfanden die beiden Lehrerinnen auch eine gewisse Entlastung durch das zeitweise Teilen der Verantwortung.

Frau Lukas wurde bald klar, wie wichtig das offene Gespräch zwischen ihr und der Klassenlehrerin war. Die Beziehung zwischen Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin ist besonders empfindlich für Störungen und muss entsprechend sensibel gestaltet werden.

## Austausch in der Praxisbegleitgruppe

Neben der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin war Frau Lukas auch der Austausch mit anderen Schriftsprachberatern wichtig. Da sie an ihrer Schule bisher die einzige ausgebildete Schriftsprachberaterin war, bot ihr die Praxisbegleitgruppe<sup>10</sup> eine willkommene Gelegenheit, sich alle zwei Wochen mit den anderen Schriftsprachberatern aus ihrer Ausbildungsgruppe auszutauschen. Bei den gemeinsamen Treffen erfuhr sie von vielen Schwierigkeiten, die andere Kollegen mit der Organisation ihrer Tätigkeit hatten. Es wurde von Unklarheiten in bezug auf die Verteilung der Förderstunden und häufigen Widerständen von Seiten der Klassenlehrer an den Schulen berichtet. Neben wertvollen Informationen und Ratschlägen, die auf den Treffen ausgetauscht wurden, führten sie bei Frau Lukas auch zu einer gewissen Entlastung, da sie merkte, dass andere ähnliche Probleme wie sie selbst hatten. Bedauerlich fand Frau Lukas, dass oft die Zeit für eine längerfristige Supervision fehlte, so dass die weitere Entwicklung der Probleme zuwenig besprochen wurde.

---

<sup>10</sup> Die Praxisbegleitgruppen setzen den einjährigen Fortbildungskurs für Schriftsprachberater/innen fort. Hier treffen sich vierzehntägig bis zu 15 Schriftsprachberater/innen einer Region, die vorher schon im Ausbildungskurs eine Fortbildungsgruppe bildeten.

## Verbindliches Rahmenkonzept vermisst

Neben der Besprechung von Anfangsschwierigkeiten der verschiedensten Art wurde in der Praxisbegleitgruppe auch die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen angeboten, die die Teilnehmer selbst oder die Fortbildnerin einbrachten. Darüber hinaus nahm die Gruppe auch an Vorträgen teil, in denen Schriftsprachtherapeuten von ihrer Arbeit berichteten oder Lehrgangskonzepte vorgestellt wurden. Diese Vorträge waren Anlass zur Diskussion über das eigene Vorgehen, was Frau Lukas größtenteils als konstruktiv und anregend empfand. Sie selbst erhielt in der Praxisbegleitgruppe konkrete Anregungen und Unterstützung von den Kolleginnen, als sie eine Themenkonferenz zum PLUS in ihrer Schule gestalten sollte.

Trotz der Vielzahl von Anregungen, die sie in der Praxisbegleitgruppe erhielt, vermisste Frau Lukas einen konzeptionellen Rahmen für das Vorgehen der Schriftsprachberater, innerhalb dessen sich verschiedenartige Vorgehensweisen und Förderkonzepte bewegen sollen. Ihr sei jedoch bewusst, dass ein solches Konzept schwer zu entwickeln sei, da es die individuellen Voraussetzungen der Schriftsprachberater und die verschiedenen schulischen Bedingungen ebenso wie auch die unterschiedlichen Umstände der zu fördernden Kinder berücksichtigen müsse.

## V Ausblick auf das zweite Schuljahr

Im Vergleich zu der Gruppe von Kindern, die von Frau Lukas als Schriftsprachberaterin gezielt gefördert werden, verläuft Svenjas Förderung trotz deutlich sichtbarer Erfolge recht langsam und mühsam. Da Svenja auch im Rechnen große Schwierigkeiten hat, ist es noch nicht absehbar, ob sie die zweite Klasse schaffen wird. Dennoch hat Svenja nicht nur beim Schriftsprachwerb, sondern hinsichtlich ihrer gesamten Entwicklung als Lernerpersönlichkeit Fortschritte gemacht, die bei den beiden Lehrerinnen die Hoffnung auf weitere Erfolge stärken.

### Alphabetische Strategie festigen und häufige Wörter visuell einprägen

Im schriftsprachlichen Bereich hat Svenja die Strategie des alphabetischen Schreibens in Ansätzen erworben, und es geht nun darum, diese zu festigen. Die Schriftsprachberaterin will mit Svenja zunächst noch einfache, weitgehend lautgetreue Wörter üben, auch um ihr Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die ihr bei Wörtern mit schwierigen Lautverbindungen (z.B. mit Konsonantenhäufungen) noch versagt bleiben. Zudem will sie daran arbeiten, dass Svenja sich die häufigsten Kurzwörter (Artikel, Präpositionen usw.) visuell einprägt.

## Leseförderung verstärken

Svenjas Lesefähigkeiten sind immer noch gering. Immerhin kann sie jetzt einzelne Buchstaben zu einfachen Wörtern zusammenziehen. Die Sinnentnahme des Geschriebenen bereitet ihr noch große Schwierigkeiten, so dass sie Aufträge, die ihr von der Klassenlehrerin schriftlich vorgelegt werden, meist noch nicht verstehen kann. Frau Lukas will daher in der nächsten Zeit mit Svenja auch viel Lesen üben, z.B. mit Memory-Spielen oder mit leichten Texten, bei denen Svenja den Sinn leicht erfassen kann. Das ist auch wichtig, um Svenjas Interesse am Lesen und ihre noch labile Motivation zum Üben zu erhalten und weiter zu entwickeln. Frau Lukas will Svenja dazu die Anfänge von Geschichten vorschreiben, die dann gemeinsam gelesen werden und von Svenja weitergeführt werden sollen. Falls sich ein solches Vorgehen noch als zu schwierig erweisen sollte, könnte die Geschichte auch von beiden gemeinsam fortentwickelt werden, indem abwechselnd jeweils ein Satz geschrieben wird. Ein Büchlein, in dem aus einfachen Wörtern (z.B. Subjekt und Verb) immer neue Sätze gebildet werden können, hat sich in der Praxis der Schriftsprachberaterin ebenfalls für die Förderung des sinnerfassenden Lesens bewährt.

## Kreative Schreibprojekte

Svenja begeistert sich inzwischen für kreative Beschäftigungen, die sie sich früher nicht zugetraut hatte. Die Klassenlehrerin führt dies auch auf den großen Freiraum, den sie den Kindern im Unterricht lässt, zurück. Durch die Familienhelferin wurde Svenja in solchen Aktivitäten ebenfalls sehr unterstützt und konnte Erfolge erleben, wie z.B. eine Auszeichnung in einem kleinen Malwettbewerb der kirchlichen Einrichtung. Für die Klassenlehrerin ist vor allem der damit verbundene Gewinn an Selbstvertrauen für Svenja von Bedeutung. In der Klasse plant sie als nächstes ein Projekt, in dem jedes Kind das Foto eines anderen Kindes wählen und dazu etwas schreiben soll.

Abb. 7: Svenja stellt sich vor – im Bild ...

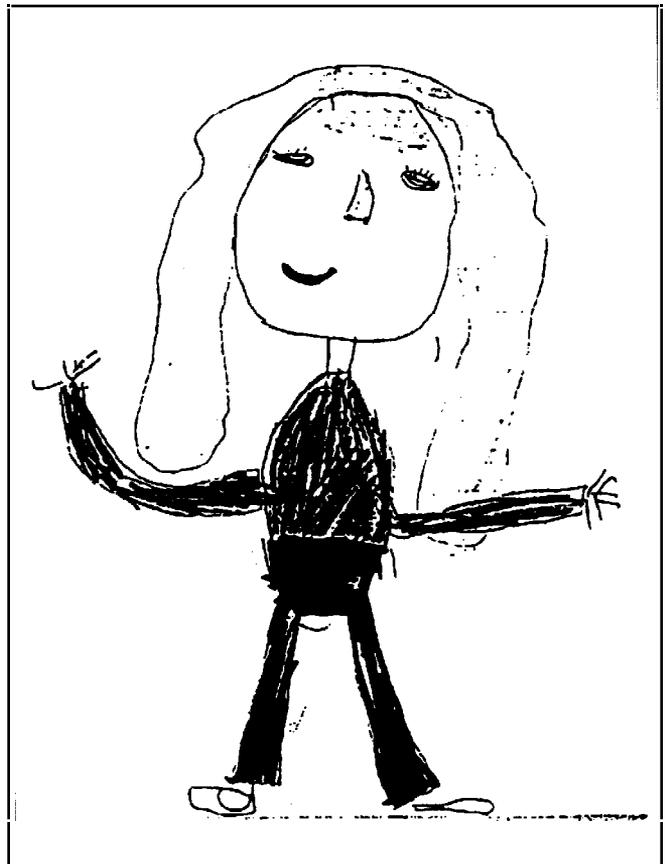
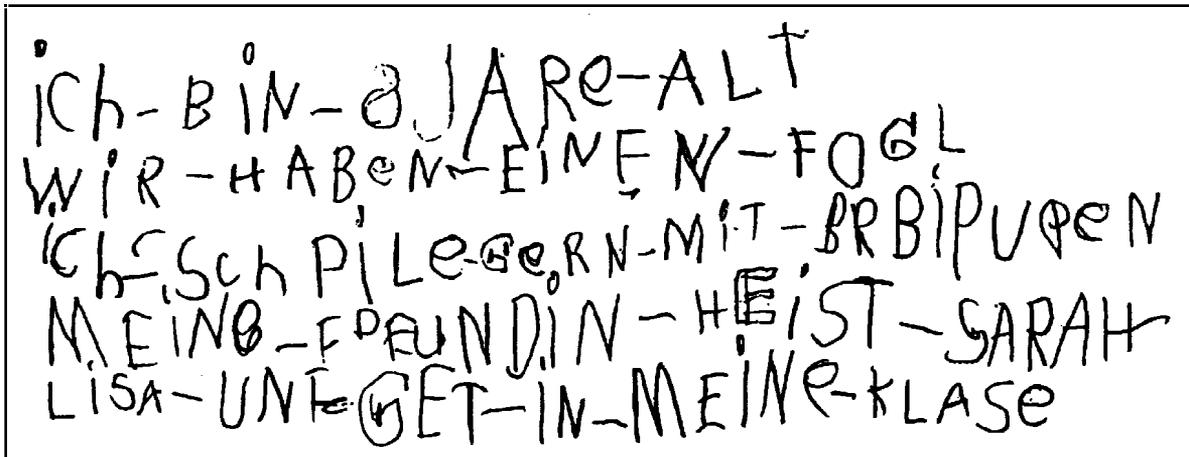


Abb. 8: Svenja stellt sich vor – in Schrift



### Intensivierung der Kontakte zu den Mitschülern

Bei der Mitwirkung an diesem Projekt möchte Frau Lukas Svenja ebenfalls unterstützen, um Svenjas Integration in die Klasse noch weiter zu fördern. Svenjas Kontakte mit ihren Mitschülern sind im Verlauf des letzten Halbjahres deutlich intensiver geworden. Zur Freude der Klassenlehrerin beteiligt sich Svenja jetzt beispielsweise an den Gruppenspielen der Klasse. Sie zieht sich auch sonst nicht mehr soviel zurück. Frau Gabriel hat den Eindruck, dass Svenja sich jetzt insgesamt eher traut, aus sich herauszugehen.

### Steigende Lernmotivation

Beide Lehrerinnen und auch Svenjas Mutter haben den Eindruck, dass Svenja jetzt mit mehr Motivation in die Schule geht, dass sie als Persönlichkeit offener geworden ist und beginnt, Freude am Lesen und Schreiben zu entwickeln. Dies betrifft vor allem jene Stunden, in denen die Schriftsprachberaterin zusätzlich in die Klasse kommt. So berichtet die Mutter, dass Svenja ihr zu Hause oft von den Stunden mit Frau Lukas erzählt, und Frau Lukas beobachtet, dass Svenja nun von sich aus in der Klasse auf sie zukommt. In diesem Sinne sind alle Beteiligten optimistisch in bezug auf Svenjas weitere Entwicklung.

### Regelmäßiger Kontakt zur Mutter

Svenja kommt regelmäßiger in die Schule und „vergisst“ nicht mehr so häufig die Hausaufgaben. Der Kontakt zwischen Klassenlehrerin und Mutter war auch deshalb wichtig, um Frau Schmidt kontinuierlich über die von Svenja zu erledigenden schulischen Aufgaben zu informieren. Frau Gabriel sucht nun im Bedarfsfall direkt den Kontakt zur Mutter. Diese bemüht sich ihrerseits zu Hause, Svenja beim Lernen zu helfen. Sie hat sich vorgenommen, geduldiger mit

Svenja zu sein und dafür zu sorgen, dass sie pünktlich zur Schule geht. Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin möchten die Mutter jedoch nicht zur direkten Unterstützung von Svenja bei der Aufgabenerledigung drängen, um sie angesichts der noch anhaltenden persönlichen Belastungen nicht zu überfordern.

## Kurzes Resümee der Lehrerinnen

Da beide Lehrerinnen recht offen an die gemeinsame Aufgabe herangegangen waren und sich im Verlauf am jeweils Möglichen orientierten, fällt ihnen der Vergleich zwischen 'Vorgehabtem' und 'Erreichtem' schwer.

Jeder „Fall“ sei zudem anders und könne nicht ohne weiteres verallgemeinert werden. So sei beispielsweise die Arbeit mit Svenja wegen ihrer häufigen Fehlzeiten so erfolgreich, wie man es sich hätte wünschen können. Jedoch sei er vielleicht gerade deshalb für eine Dokumentation geeignet, weil er nicht so glatt und idealtypisch verlief, sondern mit seinen Schwierigkeiten eher ein 'normales' Beispiel aus der Praxis darstellt.

Folgende Aspekte erscheinen beiden nach einjähriger Erfahrung besonders bemerkenswert:

- In der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin bewertet die Schriftsprachberaterin vor allem ihre *Zurückhaltung* zu Beginn und ihre sensible Herangehensweise an die Kooperationsbeziehung als wesentliche Grundlage für die positive Entwicklung ihrer Beziehung.
- Beide Lehrerinnen empfehlen generell die Beteiligung der Schriftsprachberaterin am Unterricht in der Klasse schon *zu Beginn des Schuljahres*, da sie auf diese Weise frühzeitig mit der Klasse als ganzes vertraut wird.
- Die Klassenlehrerin regt an, auch für sie und ihre Kollegen die Möglichkeit einer *begleitenden Supervision* zu schaffen. Sie selbst habe in der gemeinsamen Reflexion mit der Schriftsprachberaterin erfahren, wie wichtig eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht und den damit verbundenen Unsicherheiten sei. Auch gelte es zu verhindern, dass die Klassenlehrer – um eigene Unsicherheiten zu verbergen – Kompensations- und Vermeidungsstrategien in der Kooperation entwickeln.
- Beide Lehrerinnen halten es für notwendig, dass sowohl der Schriftsprachberaterin als auch der Klassenlehrerin für die mit der kooperativen Förderung verbundenen Beratungs- und Planungsgespräche offizielle Arbeitszeit zur Verfügung gestellt wird.

Beide Lehrerinnen wollen ihre Zusammenarbeit im kommenden Jahr fortsetzen.

Nicht nur für Svenja erscheint dies vielversprechend.