

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II
Projektgruppe Lebenslanges Lernen

Dr. Peter May
Von-Melle-Park 5
20146 Hamburg

**Projekt *Lesen und Schreiben für alle*
(PLUS)**

**Entwicklung des Konzepts
und Evaluation der Lehrerfortbildung**

Berichtszeitraum: Frühjahr 1993 bis Juli 1994

Mitarbeit: Dr. Hartmut Ruddat, Stefanie Maas

Januar 1995

Gliederung

Seite

Vorbemerkungen	3
1 Zusammenfassung des Berichts	
Vorschläge für die weitere Projektentwicklung	5
1.1 Entwicklung des Gesamtkonzepts	5
1.2 Ergebnisse der Jahreskursevaluation	7
2 Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung	16
3 Dokumentation des Projekts	21
3.1 Kurze Chronik des bisherigen Projektverlaufs	21
3.2 Organisatorische Struktur des PLUS	25
3.3 Diskussion um die Einführung des PLUS	27
4 Zur Konzeptentwicklung	32
4.1 Übergreifende Ziele	33
4.2 Förderkonzept	38
4.3 Aufgaben der Schriftsprachberater/innen	48
4.4 Verteilung der Förderressourcen und Mittelverwendung	57
4.5 Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)	64
5 Evaluation der Fortbildung	68
5.1 Ziele und Methoden der Evaluation des Fortbildungskonzepts	68
5.2 Entwicklung des Fortbildungskonzepts	70
5.3 Auswahl der Teilnehmer/innen und Kurszusammensetzung	74
5.4 Bewertung des Kursangebots durch die Teilnehmer/innen	78
5.5 Bewertung der Fortbildungsmethoden und der Kursorganisation durch die Teilnehmer/innen	82
5.6 Klärung der eigenen Rolle und der Aufgaben als zukünftige/r Schriftsprachberater/in	84
5.7 Erreichte Ziele im Jahreskurs	86
5.8 Wünsche für die weitere Fortbildung während der Praxisbegleitung	87
6 Anhang	88

Vorbemerkungen

Der erste Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung über das Projekt "Lesen und Schreiben für alle" (PLUS) bezieht sich auf die Phase der Projektentwicklung von Frühjahr 1993 bis Sommer 1994. Im Berichtszeitraum wurde eine Voruntersuchung zu schriftsprachlichen Leistungen und Unterrichtsmerkmalen in vierten Klassen durchgeführt, es wurden die Grundzüge des PLUS entworfen und in der Fachöffentlichkeit erörtert, und es wurde ein erster Jahresfortbildungskurs für Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt, die sich für die Tätigkeit als zukünftige Schriftsprachberater/in gemeldet hatten.

Der Bericht gliedert sich in fünf Abschnitte:

Im **ersten Abschnitt** werden die Ergebnisse des Berichts zusammengefaßt, und es werden Vorschläge für die weitere Projektentwicklung skizziert.

Im **Abschnitt 2** werden kurz der Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung sowie die Fragestellungen für die Evaluation beschrieben.

Abschnitt 3 enthält eine kurze Chronik des bisherigen Projektverlaufs, beschreibt die organisatorische Struktur des PLUS und referiert die Diskussionsveranstaltungen im Zuge der Einführung des PLUS. Durch diese Dokumentation sollen die wichtigsten Aktivitäten und Maßnahmen im Verlauf des Projekts festgehalten werden, die nach einiger Zeit leicht in Vergessenheit geraten können. Das spätere Verständnis mancher Fragen und Probleme wird erfahrungsgemäß durch das Wissen um die organisatorischen Strukturen und die Beachtung des zeitlichen Kontexts erleichtert. Daher soll Abschnitt 3 den Beginn einer kontinuierlichen Chronik der wichtigsten Projektabläufe darstellen, die in späteren Berichten fortgesetzt werden soll.

Leser/innen, die mit Verlauf und Struktur des PLUS vertraut sind und/oder sich auf die inhaltlichen Fragen der Konzeptentwicklung konzentrieren wollen, können Abschnitt 3 überspringen.

Abschnitt 4 skizziert den Stand der Konzeptentwicklung und referiert die inhaltlichen Argumente, die im Rahmen der Projekteinführung von verschiedenen Seiten eingebracht wurden. Man kann die Einführung eines neuen Konzepts als einen kollektiven Problemlösungsversuch ansehen, in den von sehr vielen Personen und Institutionen Anregungen, Vorschläge, Warnungen und Rückmeldungen eingegeben werden. Viele Anregungen und Vorschläge können aufgegriffen und integriert werden, manche widersprechen den angestrebten Zielen, und manche Hinweise müssen weiter geprüft werden. In jedem Fall sollten den vielfältigen Lösungsideen beachtet und festgehalten werden.

Die Konzeptentwicklung des PLUS stellt ein relativ offenes Problem dar, für das es kaum festgelegte Kriterien für die "Güte einer Lösung" gibt. Zwar gibt es allgemeine Ziele, wie solche, daß die Schülerinnen und Schüler mit mehr Interesse sowie besser lesen und schreiben können

sollen, aber die Gesichtspunkte dafür, welche Maßnahmen für solche Ziele am besten geeignet erscheinen, sind ziemlich "weich". Im Auftrag für die Projektentwicklung heißt es entsprechend, daß das PLUS als "entwicklungsoffenes Projekt" zu entfalten sei und daß neue Erfahrungen geprüft und berücksichtigt werden sollen. In dieser ersten Phase des PLUS, in dem Konzepte zwar aufgestellt, aber noch nicht praktisch umgesetzt und erprobt sind, begreift die wissenschaftliche Begleitung ihre Aufgabe daher auch nicht in der Bewertung der verschiedenen Argumente, sondern zunächst einmal in der Sichtung und Darstellung der vielfältigen Lösungsvorschläge.

Es geht also im vierten Abschnitt darum, die verschiedenen Problemsichten zusammenzutragen und die noch offenen bzw. unzureichend geklärten Fragen aufzulisten. Aus diesen noch offenen Fragen des Konzepts ergeben sich die Aufgaben für die weitere Konzeptentwicklung, und die kritischen Einwände stellen wichtige Kriterien für die Evaluation der praktischen Maßnahmen dar.

Den ersten Versuch einer praktischen Umsetzung der Projektideen stellt der im Schuljahr 1993/94 durchgeführte Jahreskurs für zukünftige Schriftsprachberater/innen dar. Dieser Jahreskurs wurde von der wissenschaftlichen Begleitung hinsichtlich der Rückmeldung der Teilnehmer/innen und der Fortbildnerinnen über ihre Kurserfahrungen evaluiert. Die Ergebnisse dieser ersten Evaluation werden im **Abschnitt 5** beschrieben.

Der umfangreiche **Anhang** soll den an den entsprechenden Details interessierten Lesern des Berichts ermöglichen, die wichtigsten im Bericht zitierten Dokumente im Zusammenhang einzusehen. Der Anhang soll damit auch die Funktion erfüllen, für die weitere Entwicklung des PLUS wichtige Dokumente verfügbar zu halten.

1 Zusammenfassung des Berichts Vorschläge für die weitere Projektentwicklung

1.1 Entwicklung des Gesamtkonzepts

Bestandsaufnahme

Das PLUS wurde relativ kurzfristig eingeführt, und ein Teil der Konzeptentwicklung (u.a. Aufgaben der Schriftsprachberater/innen, Fortbildungskonzept) war vor Beginn der ersten Maßnahmen (Lehrerfortbildungskurs) noch nicht abgeschlossen. Im Laufe der ausführlichen Erörterungen in vielen schulischen und außerschulischen Gremien wurde das PLUS-Konzept spezifiziert und in Teilaspekten modifiziert.

Das Gesamtkonzept fand insgesamt eine breite Zustimmung in der Öffentlichkeit und in den Fachgremien. Die Zustimmung war innerhalb der Elternschaft und der außerschulischen Öffentlichkeit größer als bei den Vertreter/innen der Schule und der Lehrerfortbildung, die sich durch die mit der Projektkonzipierung verbundene Kritik des bisherigen Konzepts teilweise angegriffen fühlten. Die Diskussionen des PLUS-Konzepts wurde in den Veranstaltungen erweitert um übergreifende Fragen wie der des Stellenwerts des Erwerbs von Fertigkeiten in der Grundschule sowie hinsichtlich der Ziele und Methoden des Grundschulunterrichts.

Auch das präventive, kooperative und integrative Förderkonzept des PLUS wurde allgemein breit unterstützt. Zweifel wurden von verschiedener Seite an der Wirksamkeit integrativer Förderung für bestimmte Lernergruppen (z.B. Kinder mit Teilleistungsstörungen) und an der Akzeptanz des kooperativen Förderunterrichts durch die Lehrkräfte geäußert, die wesentliche Gesichtspunkte für die Evaluation der Förderpraxis in den Schulen bilden werden.

Während der Vorstellungsphase des PLUS wurden im wesentlichen programmatische Konzeptvorstellungen entwickelt. An konkreten Konzeptbeschreibungen liegen die "Aufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen" und die organisatorische Umsetzung des Förderkonzepts vor. Für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen wurden erste Konzepte zur Abgrenzung und Auswahl der Zielgruppe und zu den Aufgaben der Lerntherapeuten erstellt. Ein Konzept für die Fortbildung der Schriftsprachberater/innen, das auch die zweite Phase der Praxisbegleitveranstaltungen einschließt, steht noch aus.

Mit der Kenntnisnahme durch die Bürgerschaft kann die Einführungsphase des PLUS als beendet angesehen werden.

Vorschläge

Erarbeitung bzw. Ausdifferenzierung von Teilkonzepten zu folgenden Bereichen:

- Einbeziehung vorschulischer Präventionsmaßnahmen,
- Fortführung der Konzeptgrundsätze über die Grundschule hinaus (Bedarfserhebung, Förderkonzept in der Sekundarstufe I unter den Bedingungen des Fachunterrichts) und die Funktion, die die Außerunterrichtlichen Lernhilfen dabei haben sollen,
- Förderung zweisprachig aufwachsender Kinder nach den PLUS-Grundsätzen unter Berücksichtigung der vorhandenen Fördermaßnahmen ("Deutsch als Zweitsprache")
- innerschulische Fortbildungsmaßnahmen,
- Information und Einbeziehung der Eltern,
- organisatorische Vernetzung schulübergreifender Fortbildungs- und Supervisionsangebote im Anschluß an die zweijährige Lehrerfortbildungsmaßnahme.

Handreichungen und Materialien

Darüber hinaus ist es notwendig, den mit der Praxiseinführung des PLUS betrauten Schriftsprachberater/innen und den kooperierenden Lehrer/innen praktikable Vorschläge für den präventiven und integrativen Förderunterricht und Handreichungen mit Materialvorschlägen, Förderstrategien usw. zur Verfügung zu stellen. Solche konkreten Vorschläge und Handreichungen zur Realisierung der Konzeptgrundsätze sind in der nächsten Phase der Projektentwicklung schon deshalb dringlich, damit die Spezifika der neuen Förderkonzeption nicht verwässert werden und die im Alltag geforderten Schriftsprachberater/innen aus Mangel an neuen Konzepten nicht auf die althergebrachten Mittel zurückgreifen.

Öffentlichkeitsarbeit

Des weiteren sollten Maßnahmen ergriffen werden, um die Konturen des PLUS für die in ihm Mitarbeitenden (v.a. Kurteilnehmer/innen, Schriftsprachberater/innen, Kooperationspartner in den Schulen) und in der Öffentlichkeit stärker zu zeichnen. Dazu könnten Maßnahmen wie die Herstellung eines PLUS-Handbuches mit den offiziellen Regelungen und Definitionen, Herausgabe eines regelmäßiges Informationsblattes und kommentierter Erfahrungsberichte der Schriftsprachberater/innen, Herstellung einheitlich gekennzeichnete Materialien, Durchführung

von Tagungen mit namhaften Referent/innen (zu denen die Schriftsprachberater/innen eingeladen werden), Veröffentlichung von Artikeln in Zeitschriften, Interviews in der Presse usw. gehören. Solche Maßnahmen helfen nicht nur den in der Praxis arbeitenden Schriftsprachberater/innen, das PLUS-Konzept umzusetzen, sondern sie können auch zur stärkeren Identifizierung *des Projektes* und *mit dem Projekt* ("corporate identity") beitragen.

Fortwährende Reflexion über Wege und Ziele

Die Dringlichkeit für die Konturierung des PLUS und für die Spezifizierung der Förderansätze ergibt sich gerade aus der Tatsache, daß (fast) alle an der Diskussion Beteiligten den Projektzielen zustimmten. Denn diese allgemeine Zustimmung birgt die Gefahr, daß bei mangelnder Spezifizierung des Förderkonzepts die Ziele des PLUS nach Belieben interpretiert werden und daß dann eine weitgehend unveränderte Praxis mit dem Argument begründet wird, es gebe "viele Wege" zur Zielerreichung.

1.2 Ergebnisse der Jahreskursevaluation

Bestandsaufnahme

Kurzfristige Implementierung

Das PLUS wurde 1993 kurzfristig gestartet, so daß wenig Vorlaufzeit für die Entwicklung eines Kurskonzepts, für eine ausreichende Vorinformation der Kursteilnehmer und deren Schulen zur Verfügung stand. Aus dieser schnellen Implementierung des PLUS resultierten bei vielen direkt und indirekt am PLUS Beteiligten eine Reihe von behindernden und hemmenden Unklarheiten, Unsicherheiten und Mißverständnissen – das gilt insbesondere für die erste Hälfte des Jahreskurses.

Es gab bei den Fortbildnerinnen, den Teilnehmer/innen des Kurses sowie bei den Kollegien und Schulleitungen in den Schulen Klärungsbedarf bezüglich des PLUS-Gesamtkonzepts und seiner konkreten Umsetzung. Die fehlende Präzisierung und Konkretisierung der drei Grundprinzipien des PLUS – "Prävention", "Integration" und "Kooperation" bei der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten der Schüler/innen –, gab die Möglichkeit zu vielfältigen und unterschiedlichen Interpretationen und führte im Kurs selbst zu einer grundlegenden Unsicherheit besonders bei den Teilnehmer/innen.

Angesichts der knapp bemessenen Vorbereitungszeit und der permanenten Infragestellung im Verlauf der öffentlichen Diskussion über das PLUS wurden die Aufgaben der Fortbildungsgruppe von Beobachter/innen als kaum zu bewältigende eingeschätzt. Daß der Jahreskurs unter diesen Bedingungen überhaupt zustande kam und ohne Abbrüche zu Ende geführt wurde, stellt somit eine beachtliche Leistung dar.

Fehlendes Fortbildungskonzept

Es gelang nicht, ein verbindliches Fortbildungskonzept für den Jahreskurs bzw. der gesamten Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen des PLUS zu entwickeln, das als Orientierungsrahmen für die Kursleiter/innen, für die Teilnehmer/innen und für die interessierte Öffentlichkeit hätte dienen können.

Zumindest im ersten Halbjahr des Kurses konnte den Teilnehmer/innen kein für das ganze Fortbildungsjahr geltender Themen- und Zeitplan vorgelegt werden. Etlichen Teilnehmer/innen wurde erst mit der Zeit bewußt, daß die verbindliche Fortbildung auch die dem Jahreskurs folgende Praxisbegleitung umfaßt.

Rollenunsicherheiten

Eine weitere Quelle der Unsicherheit war für die Teilnehmer/innen zu Beginn des Kurses die Ungewißheit über ihren zukünftigen Status als Schriftsprachberater/innen. Ein großer Teil der Teilnehmer/innen hatte offensichtlich Sorgen, die ihnen vorgestellten Aufgaben als Schriftsprachberater/innen zu erfüllen. Entsprechend hoch waren ihre Erwartungen an sich selbst und an den Fortbildungskurs.

Diese Unsicherheiten beeinträchtigten zu Beginn des Kurses das Klima der Zusammenarbeit und die Motivation bei den Teilnehmer/innen sowie die Kommunikation und Kooperation mit den Fortbildner/innen und der wissenschaftlichen Begleitung. Die Teilnehmer/innen hielten sich im ersten Kurshalbjahr bei der ihnen angebotenen Mitgestaltung des Kurses sehr zurück. Diese Konsumhaltung reduzierte sich allerdings im zweiten Halbjahr.

Heterogenität der Teilnehmer/innen

Eine weitere Schwierigkeit stellte zu Beginn des Kurses die Heterogenität der Teilnehmer/innen hinsichtlich Berufs- und Lebenserfahrungen dar. Es kam immer wieder der Wunsch nach einer den Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen angemessenen Gruppeneinteilung auf.

Der Kurs selbst begann, ohne daß den Teilnehmer/innen genügend Zeit zum Akklimatisieren und zum gegenseitigen Kennenlernen gegeben wurde. Es gab viele wenig zusammenhängende Themenangebote, und für die Teilnehmer/innen war weder ein Fortbildungskonzept noch eine Kursstruktur zu erkennen. Es wurden in den Augen der Teilnehmer/innen zu viele und zu lange Plenumsveranstaltungen durchgeführt, die zumindest in der ersten Kurshälfte zu wenig Bezug zu ihrer Förderpraxis und zu ihren persönlichen Fortbildungsinteressen hatten. Die Teilnehmer/innen beklagten, daß ihnen nicht genügend Zeit zur Erarbeitung und Vertiefung der unterschiedlichen Themenbereiche in der Stammgruppe zur Verfügung stand. Sie wünschten eine stärkere Gewichtung der Gruppen- und Kleingruppenarbeit auf Kosten der Plenumsveranstaltungen.

Zunehmende Motivation durch Klarheit und Praxisbezug

Die Motivation, die nach der Anfangsphase des Kurses deutlich gesunken war, stieg bei den meisten Teilnehmer/innen deutlich an, als sie eine größere Klarheit über die Grundprinzipien des Förderkonzepts und ihre zukünftigen Aufgaben als Schriftsprachberater/innen gewannen. Zudem kam das inhaltlich erweiterte Themenangebot den Wünschen nach Praxisorientierung entgegen, und die Vertrautheit in den Kursgruppen förderte ein produktiveres Arbeitsklima. Auch die Ziele und die Struktur der Fortbildung wurde für die Teilnehmer/innen zunehmend transparenter. So erkannten viele Teilnehmer/innen erst in der zweiten Kurshälfte, daß der Jahreskurs nur den Grundstein für eine längerfristige praxisbezogene Fortbildung darstellen kann und daß sie selbst eigene den Bedingungen an ihrer Schule angepaßte Konzepte der Förderung entwickeln müssen.

Unterschiedliche fachliche Kompetenzen

Die Fortbildner/innen des Jahreskurses brachten sehr verschiedene fachliche Vorerfahrungen mit, und es gelang bisher nicht, diese unterschiedlichen Kompetenzen der Fortbildner/innen zu einer gemeinsam entwickelten und getragenen Konzeption des Jahreskurses zu vereinigen. Es gab innerhalb der Fortbildungsgruppe deutliche Differenzen hinsichtlich der Definition der Ziele und Prinzipien des PLUS und ihrer Umsetzung in der Fortbildung. Entsprechend gab es zu wenig Absprachen und kein einheitliches Vorgehen in der Gestaltung der Gruppenarbeit.

Vorbehalte gegen die Wissenschaftliche Begleitung

Die Wissenschaftliche Begleitung konnte gegenüber den Teilnehmer/innen nicht genügend deutlich machen, was ihre Aufgaben und Ziele in der Evaluation der Fortbildung waren. Ein

Teil der Teilnehmer/innen fühlte sich durch die Evaluationsmaßnahmen kontrolliert und bedroht. Auch von seiten der Fortbildnerinnen gab Vorbehalte und Widerstände gegenüber dem Einsatz der von der wissenschaftlichen Begleitung vorgeschlagenen Evaluationsmethoden.

Vorschläge für das Fortbildungskonzept

Funktionen des Fortbildungskonzepts

- Die dringlichste Aufgabe besteht darin, ein Konzept für die gesamte Fortbildung im Rahmen des PLUS zu entwickeln, in dem die Ziele, Methoden und vorgesehenen Maßnahmen in einen begründeten Zusammenhang gestellt werden. Dieses Konzept sollte folgende Funktionen erfüllen:
 - Als *Planungshilfe* sollte das Konzept als Grundlage für personelle und organisatorische Entscheidungen für die Fortbildungsgruppe und die Projektleitung dienen. Nur auf der Grundlage eines Gesamtkonzepts für die Fortbildung ist es beispielsweise möglich, die zukünftige personelle Entwicklung der Fortbildungsgruppe gezielt auf die inhaltlichen Erfordernisse der Fortbildung auszurichten.
 - Als *Informationsgrundlage für die Kursteilnehmer/innen* sollte das Konzept zur Herstellung von Transparenz und Verbindlichkeit hinsichtlich der zu erwartenden und der zu erbringenden Leistungen im Rahmen der Fortbildung beitragen.
 - Als *Dokument für die Präsentation* des PLUS sollte das Konzept geeignet sein, die interessierte Öffentlichkeit über die Fortbildungsmaßnahmen und ihren Begründungszusammenhang mit dem Förderkonzept zu informieren. Auch für den Austausch mit anderen Projekten, für Verhandlungen mit Gastdozenten und für andere Anlässe der Vorstellung des PLUS ist eine bündige Darstellung des Fortbildungskonzepts erforderlich.

Das Fortbildungskonzept sollte auf der Grundlage der Rahmenbedingungen für das PLUS (v.a. der Grundprinzipien für die Förderung, der Aufgaben der Schriftsprachberater/innen und der unterschiedlichen Förderbedingungen in den Schulen) die Ziele und Methoden der Fortbildung, der organisatorischen Struktur und den Aufgaben der Fortbildner/innen und der Teilnehmer/innen beschreiben.

Das Fortbildungskonzept sollte alle Phasen der Fortbildungs- und Supervision (Jahreskurs, Praxisbegleitjahr und nachfolgende Fortbildungs- und Supervisionsangebote) berücksichtigen und in einen Zusammenhang stellen. Dazu gehört auch die regionale und überregionale Vernetzung der verschiedenen Institutionen, die hinsichtlich der Fortbildung und Supervi-

sion Angebote für die Schriftsprachberater/innen machen können oder sollten (z.B. regionale Schulpsycholog/innen).

Des Weiteren sollte konzeptionell geklärt werden, ob für die Förderlehrer/innen in BVK- und V-Klassen eine spezifische Fortbildungsmaßnahme entwickelt und wie das Fortbildungsangebot für LRS-Lehrer/innen, die in den letzten Jahren einen LRS-Fortbildungskurs besucht haben, gestaltet werden soll.

Orientierung an den Aufgaben der Schriftsprachberater/innen

- Die Ziele und Inhalte der Fortbildung sollten sich stets an den Aufgaben der Schriftsprachberater/innen im Rahmen der Fördergrundsätze des PLUS orientieren. Entscheidende Gesichtspunkte für die Aufnahme und den Ausschluß von Themen in die Fortbildung müssen die Fragen liefern, über welche Qualifikationen die Schriftsprachberater/innen verfügen sollen und welche Kenntnisse und Erfahrungen die Teilnehmer/innen der Fortbildung bereits mitbringen.

Die Teilnehmer/innen wollen häufig andere Schwerpunkte und/oder zusätzliche Themen in der Fortbildung bearbeiten. Ebenso bringen die Fortbildnerinnen unterschiedliche Fachkompetenzen mit und haben persönliche "Vorlieben" hinsichtlich der Fortbildungsinhalte. Da für die Fortbildung jedoch nur ein beschränkter Zeitrahmen zur Verfügung steht, müssen die inhaltlichen Schwerpunkte sorgfältig auf die an den Aufgaben der Schriftsprachberater/innen ausgerichteten Ziele der Fortbildung abgestimmt werden.

Bei der inhaltlichen Planung sollte daher in Zukunft das professionelle Profil der Schriftsprachberater/innen noch stärker beachtet werden. Dazu gehört,

- daß die Hauptaufgabe der zukünftigen Schriftsprachberater/innen in der präventiven und kooperativen *Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten* besteht, daß also die Fortbildung vor allem an der Förderpraxis *in den Anfangsklassen* ausgerichtet sein sollte;
- daß sich auch die Aufgaben hinsichtlich der *Beratung* von Kolleg/innen in der Schule aus der kooperativen Förderung ergeben und *eng auf die Entwicklung von Förderkonzepten bezogen*, daß also die zukünftigen Schriftsprachberater/innen keine Beratungslehrer/innen sein sollen.

Die verschiedenen Teile des Fortbildungskurses und die einzelnen Veranstaltungen sollten in das Gesamtkonzept für die Fortbildung eingeordnet werden. Beispielsweise sollte bei jeder Falldarstellung oder bei jeder Vorstellung von Materialien für die Teilnehmer/innen deutlich

sein, wofür der behandelte Fall oder die Methode steht und welchen Stellenwert der Inhalt der einzelnen Veranstaltung im Rahmen des gesamten Kurses einnimmt.¹

Umgang mit Heterogenität der Teilnehmer/innen

- Bei einem landesweiten Projekt wie dem PLUS bildet die Heterogenität der schulischen Situationen, der Erfahrungen der Lehrer/innen eine wesentliche Rahmenbedingung. Es wäre daher nicht angebracht, durch eine entsprechende Vorauswahl die Voraussetzungsunterschiede innerhalb der Teilnehmer/innen ausgleichen zu wollen. Statt dessen sollte die in verschiedener Hinsicht gegebene *Heterogenität der Teilnehmer/innen* bei der Kursplanung und -durchführung noch stärker berücksichtigt werden.
 - Soll eine Differenzierung des Kursangebots nach den Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen (beispielsweise eine Gruppeneinteilung nach dem Kriterium "Erfahrung mit der bisherigen LRS-Förderung") vermieden werden, so könnten bestimmte Angebote dennoch fakultativ angeboten werden, oder die Teilnehmer/innen könnten generell die von ihnen gewünschten Kurseinheiten selbst auswählen.²
 - Die Zahl der Plenumsveranstaltungen sollte auf das erforderliche Minimum reduziert werden. Die Vorträge im Plenum sollten nicht nur gut strukturiert und möglichst kurz und prägnant sein, sondern sie sollten auch durchgängig dem neuesten wissenschaftlichen Stand entsprechen, so daß sie auch für Teilnehmer/innen, die in den letzten Jahren einen LRS-Kurs oder eine vergleichbare Fortbildung besucht haben, noch informativ und anregend sind.
 - Wenn die in den Plenumsvorträgen angesprochenen Themen in den Gruppen fortgeführt und soweit wie möglich auch in Form von praktischen Übungen behandelt werden sollen, ist es zwingend erforderlich, die Zahl der behandelten Einzelthemen zugunsten klar strukturierter Schwerpunktthemen zu reduzieren.
 - Die Erfahrungsvielfalt der Teilnehmer/innen sollte durch entsprechende Bearbeitungsmethoden in den Gruppen produktiv genutzt werden.
 - Etliche Teilnehmer/innen kommen mit Bedenken und Skepsis gegen das neue Förderkonzept in die Fortbildung und wünschen, daß v.a. die an spezifischen Teilleistungen der Kinder orientierten Diagnose- und Fördermethoden im Jahreskurs behandelt werden. Weder sollten solche Themenwünsche einfach negiert ("Wir lehnen den Defizitblick

¹ Um diese Einordnung in den Gesamtkurs zu erleichtern, sollte für jede Veranstaltung angegeben werden, welche konkreten Ziele damit erreicht bzw. angestrebt werden sollen und ob diese Ziele erreicht wurden. Ein entsprechender Vorschlag der WiB wurde im Jahreskurs leider nicht realisiert.

² Dies geschieht ohnehin, solange die Nichtteilnahme an Teilen des Jahreskurses ohne Konsequenzen bleibt.

ab."), noch sollte das Fortbildungsangebot beliebig erweitert werden ("Dann bieten wir noch Psychomotorik an."). Statt dessen sollte innerhalb des Jahreskurses eine pointierte Einordnung des PLUS-Konzeptes in die pädagogische Tradition der Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der sog. Legasthenieforschung erfolgen. Aus dieser Standortbestimmung heraus sollten die Schwerpunkte des PLUS-Kursangebots begründet werden, und die Teilnehmer/innen sollten über ergänzende Fortbildungsangebote mit anderen Schwerpunkten informiert werden.

Erwerb von Handlungskompetenz

- Die Kritik und die Sorge etlicher Kursteilnehmer/innen, nach Besuch des Jahreskurses nicht hinreichend für die Aufgabe qualifiziert zu sein, sollte zum Anlaß genommen werden, die Kursinhalte daraufhin durchzusehen, inwieweit tatsächlich praktische Handlungskompetenzen für die Förderung erworben werden.
 - Alle Themenblöcke sollten folgende Bearbeitungsphasen – wenn auch nicht immer in derselben Reihenfolge – umfassen: Theoretische Übersicht, Hinweise für die praktische Realisierung, individuelle praktische Erprobung in der Schule, Bericht und Reflexion der Praxiserfahrungen in der Fortbildungsgruppe.
 - Wenn der Schwerpunkt bei der Themenbearbeitung auf der praktischen Umsetzbarkeit der Konzepte liegt, können erfahrene und weniger erfahrene Teilnehmer/innen viel mehr voneinander profitieren, als wenn Themen nur kurz angerissen werden. Dies hängt nicht nur damit zusammen, daß sich auch für erfahrene Lehrer/innen stets neue Aspekte bei der praktischen Durchführung der Förderung ergeben und daß dadurch auch scheinbar bekannte Themen immer wieder reizvoll erscheinen, sondern vor allem erhöht sich der Verbindlichkeitsgrad innerhalb der Gruppe, wenn alle Teilnehmer/innen vor eine eigene Aufgabe gestellt sind. Dabei ist nicht entscheidend, ob die praktische Umsetzung innerhalb des Kurses in Form eines themenübergreifenden Praxisprojekts oder in Form themenspezifischer Erprobungen bei unterschiedlichen Anwendungsfällen geschieht, sondern die praktische Bearbeitung von allen Teilnehmer/innen in den Gruppen durchgeführt wird.³
 - Mit der Fokussierung der Fortbildung auf die praktische Anwendbarkeit und Praxiserprobung rückt auch die Auseinandersetzung mit der zukünftigen Rolle und den Aufgaben als Schriftsprachberater/in frühzeitig in den Mittelpunkt des Kurses.

³ Dies könnte auch ein wirksamer Beitrag zum Abbau der Konsumhaltung einiger Teilnehmer/innen sein, die stets Höchstleistungen von Seiten der Fortbildner/innen fordern, aber sich selbst keine eigenständige Leistung innerhalb des Kurses abverlangen.

Daher schlagen wir vor, daß die individuelle praktische Erprobung verbindlicher Bestandteil der Fortbildung wird.

Klärung von Fortbildungszielen und Erwartungen der Teilnehmer/innen

- Eine wichtige Voraussetzung für die Effektivierung der Fortbildung besteht in der rechtzeitigen Klärung der Ziele und Erwartungen der Teilnehmer/innen und des Kursangebots. Um die zukünftigen Kursteilnehmer/innen und die Schulen rechtzeitig über die Bedingungen, Ziele und Inhalte der Fortbildung zu informieren, wurden die Interessenten für den zweiten Jahreskurs schon ein halbes Jahr vorher und noch einmal kurz vor Beginn des Jahreskurses eingeladen. Darüber hinaus sollten noch weitere Maßnahmen zur Klärung der Fortbildungsziele und zur Erhöhung der Verbindlichkeit erwogen werden:

- Um die eigene Verantwortung für die Fortbildung zu betonen, sollten von den Teilnehmer/innen bestimmte Leistungen im Kurs erbracht werden. Dazu gehört nicht nur die Teilnahme an den Sitzungen, sondern z.B. die Dokumentation eines Fallbeispiels, die schriftliche Reflexion eines Gespräches o.ä. Den Teilnehmer/innen sollte schon vor Beginn des Kurses bekannt sein, welche Leistungen sie selbst im Kurs zu erbringen haben.
- Die Teilnehmer/innen sollten rechtzeitig vor Beginn der Fortbildung das Konzept und das Programm der Fortbildung erhalten, und jede/r Teilnehmer/in sollte mit der Fortbildungsgruppe einen Fortbildungsvertrag abschließen, in dem die gegenseitigen Leistungen, die Erteilung eines Zertifikats usw. verbindlich geregelt werden.

Am Anfang des Jahreskurses sollte ein gültiger Themen- und Zeitplan vorliegen, der so "weitmaschig" angelegt ist, daß zusätzliche Anregungen und Wünsche der Teilnehmer/innen berücksichtigt werden können. Sofern von seiten der Fortbildner/innen Wünsche der Teilnehmer/innen akzeptiert worden sind, sollten diese auch verbindlich realisiert und die Teilnehmer/innen nicht "vertröstet" werden.

- Um Anregungen und Kritik aus den Gruppen rechtzeitig aufgreifen zu können, bevor sich eine negative Stimmung ausbreitet, und um die Entwicklung einer Konsumhaltung unter den Teilnehmer/innen zu vermeiden, sollten die Fortbildner/innen stärker als bisher Methoden der Eigenevaluation (Kurzfeedback, "Blitzlicht" usw.) und der Überprüfung des Lernerfolgs (z.B. Ergebnispräsentationen) einsetzen.
- Der Informationsaustausch zwischen den tätigen Schriftsprachberater/innen und den neuen Kursteilnehmer/innen sollte gefördert werden. Dazu bieten sich die gegenseitige Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen oder reguläre Treffen zwischen "Noviz/innen" und angehenden "Expert/innen" an.

- Eine weitere Möglichkeit bietet die Herausgabe eines Informationsblattes (analog dem BL-Info), das interessante Neuigkeiten und Erfahrungen, organisatorische Hinweise und vieles mehr transportieren kann. Ein solches Infoblatt fördert nicht nur einen regelmäßigen Gedankenaustausch zwischen Schriftsprachberater/innen und Fortbildungsgruppe, sondern trägt durch die Möglichkeit zur aktiven Teilhabe auch wesentlich zur Identifikation mit dem PLUS bei.

Fortbildung der Fortbildner/innen

- Angesichts der bestehenden Erfahrungsunterschiede innerhalb der Fortbildungsgruppe sollte eine Fortbildung der Fortbildner/innen installiert werden, um die individuellen Kompetenzen für die gesamte Fortbildung zu nutzen.
 - Die Erfahrungen in der Gruppenmoderation sollten kontinuierlich ausgetauscht und Schwierigkeiten in der Jahreskursgruppe bzw. innerhalb der Fortbildungsgruppe in Form von Supervisionsbesprechungen – ggf. mit Hilfe eines/einer externen Supervisors/Supervisorin – bearbeitet werden.
 - Zur Harmonisierung des Qualitätsniveaus im Fortbildungsangebot kann auch die Zusammenstellung eines Readers mit Beiträgen für die Didaktik und für Bearbeitungsmethoden in der Erwachsenenbildung und in der Supervision der Schriftsprachberater/innen beitragen.
 - Die für den Herbst 1994 vorgesehenen Projekttagung soll auf Vorschlag der WiB auf Frühjahr 1995 verschoben und als Workshop zur internen Fortbildung über Weiterbildungskonzepte genutzt werden.
 - Von der Dienststelle Schülerhilfe (Referenten für LRS und Ausbildung der Beratungslehrer/innen) wurden Angebote zur Kooperation und Beratung hinsichtlich der Fortbildung gemacht, die ebenso aufgegriffen werden sollten, wie ein kontinuierlicher Austausch mit dem Beratungszentrum Integration und anderen Fortbildungseinrichtungen, die Förderkompetenzen vermitteln, organisiert werden sollte. Daher wäre zu überlegen, ob nicht nach Fertigstellung des PLUS-Fortbildungskonzepts die 1993 begonnenen Expertengespräche über Fortbildungsfragen fortgesetzt werden sollten.

2 Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung

Der Auftrag für die Wissenschaftliche Begleitung wird in der Senatsmitteilung vom 5. 7. 1994 (siehe Anhang 6.1) allgemein definiert:

"Mit der neuen Konzeption wird Neuland betreten, da aus anderen (Bundes-) Ländern keine einschlägigen Erfahrungen vorliegen. Um die ständige Weiterentwicklung der Konzeption sicherstellen zu können, wird die Einführung des Projektes an den Hamburger Schulen und die Lehrerfortbildung wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die wissenschaftliche Begleitung soll die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und die IfL-Projektgruppe bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des Projektes beraten. (...)

Zu ihren Aufgaben zählt auch die Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse in die Weiterentwicklung und Umsetzung der Konzeption.

Die Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung wird während der Einführungszeit die in der Konzeption in Aussicht genommenen Regelungen und die dafür zur Zeit vorgesehenen Stellenkapazitäten für die Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie für die Beratungs- und Fortbildungstätigkeit überprüfen, so daß sich als notwendig erweisende Veränderungen von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung gegebenenfalls vorgenommen werden können." (Senatsmitteilung, S. 5f.)

Dieser allgemeine Auftrag wird im "Rahmenkonzept für die Wissenschaftliche Begleitung des Projekts *Lesen und Schreiben für alle*" (PLUS) vom 13. 7. 1994, das Bestandteil des Vertrages zwischen der Auftraggeberin, der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB), und der Universität Hamburg ist, in folgende Teilaspekte für die Evaluation differenziert:

- "- Erfassung und Dokumentation der einzelnen Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele des PLUS (Programmevaluation);
- Evaluation des Konzepts und der Maßnahmen zur Fortbildung der Schriftsprachberater/innen (prozeßbegleitende Fortbildungsevaluation);
- Evaluation der Überführung des Förderungskonzeptes in die Schulpraxis (prozeßbegleitende Praxisevaluation);
- Analyse der Wirkungen des Gesamtprojekts auf Lernergebnisse von Schüler/innen 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. "
(Rahmenkonzept für die WiB, S. 1f.)

Die Ergebnisse der im Juni 1993 durchgeführten und 1994 ergänzten Voruntersuchung zum PLUS wurde in einem gesonderten Bericht dargestellt⁴. Diese Ergebnisse bilden einen Bezugsrahmen für die spätere Ergebnisevaluation des PLUS.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die ersten beiden Teilaspekte der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS (1. Programmevaluation und 2. prozeßbegleitende Fortbildungsevaluation).

1. Unter dem Gesichtspunkt der Programmevaluation soll die Diskussion um Grundprinzipien, Ziele und erste Maßnahmen des PLUS daraufhin gesichtet werden, welche offenen Fragen, Widersprüche und Probleme sich als Aufgaben für die weitere Konzeptentwicklung und als Kriterien für die Evaluation ergeben.

Gegliedert nach übergreifenden Themen (Ziele des Gesamtkonzepts, Förderkonzept, Aufgaben der Schriftsprachberater/innen, Verteilung der Förderressourcen sowie Fragen der sog. Außerunterrichtlichen Lernhilfen) sollen die von den für das PLUS Verantwortlichen aufgestellten Ziele und Regelungen sowie deren Begründungen kurz zusammengefaßt werden. Dazu sollen die im Rahmen der im nächsten Abschnitt aufgeführten Vorstellungs- und Diskussionsveranstaltungen geäußerten Anregungen und Bedenken der Betroffenen (Lehrer/innen, Eltern) und Expert/innen des (Förder-) Unterrichts dargestellt werden. Und es soll gefragt werden, mit welcher Begründung ein Teil dieser Einwände bei der bisherigen Konzeptentwicklung berücksichtigt und ein Teil nicht berücksichtigt wurden. Die Aufgabe der Berichtersteller besteht bei dieser Dokumentation der Programmdiskussion nicht darin, die Argumente für und wider bestimmte Maßnahmen zu bewerten, sondern auf Widersprüche und offene Fragen aufmerksam zu machen bzw. solche Fragestellungen für die weitere Evaluation aufzuheben.

2. Die Evaluation der Lehrerfortbildungsmaßnahme hat das Ziel, Gesichtspunkte für die Beratung der Fortbildungsgruppe hinsichtlich der Entwicklung und Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts zu gewinnen.

Als Kriterien für die Analyse des im Schuljahr 1993/94 durchgeführten ersten Jahreskurses werden neben den Aussagen des Konzepts zu den Aufgaben der Schriftsprachberater/innen (und damit indirekt zu deren notwendigen Qualifikationen) die Aufstellung von Zielen für die

⁴ Der Bericht "Rechtschreibfähigkeit und Unterricht" kann bei der Wissenschaftlichen Begleitung des PLUS unter folgender Adresse angefordert werden: Psychologisches Institut II der Universität Hamburg, Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg.

Fortbildung durch Kursteilnehmer/innen und Fortbildner/innen sowie die Bewertung der Fortbildung durch die Beteiligten herangezogen.

Bei der Evaluation des ersten Jahreskurses geht es hauptsächlich um die Fragen,

- inwieweit die angebotenen Inhalte und die Struktur des Jahreskurses die vom Förderkonzept als notwendig anzusehenden Qualifikationen der Teilnehmer/innen gewährleisten können;
- in welchem Maße die Teilnehmer/innen und Fortbildner/innen die mit der Fortbildungsmaßnahme verbundenen Ziele anschließend als realisiert ansehen;
- welche Aspekte der Fortbildungsmaßnahme von Teilnehmer/innen und Fortbildner/innen als förderlich bzw. hinderlich für die Qualifizierung der Schriftsprachberater/innen angesehen werden;
- wie diese Ergebnisse der Analyse bei der Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts und bei der praktischen Umsetzung der Fortbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden können.

Die Evaluationsmaßnahmen der Wissenschaftlichen Begleitung werden nach folgenden Prinzipien durchgeführt:

"- Die Evaluation zielt auf die Umsetzung des Konzepts und nicht auf die Bewertung von beteiligten Personen. Konkret bedeutet dies, daß Besonderheiten der beteiligten Personen nur insofern zu berücksichtigen sind, als ihre Besonderheiten die Zielerreichung von Maßnahmen des Projektes beeinflussen. (Beispiel: Eine praktische Maßnahme kann "eigentlich" den Zielen widersprechen, aber durch die durchführenden Personen trotzdem erfolgreich sein.)

- Transparenz aller Ziele und Methoden der Evaluation: Alle geplanten Maßnahmen zur Datenerhebung werden vorab mit den direkt (und - soweit erforderlich - indirekt) Betroffenen besprochen und nur mit deren Einverständnis durchgeführt.

- Persönlichkeitsschutz und Vertraulichkeit sind maximal zu gewährleisten. Daher werden keinerlei personenbezogene Daten veröffentlicht, und schon die Datenerhebung wird soweit wie möglich anonymisiert.

- Rückmeldung gegenüber den Betroffenen: Alle für ihre Arbeit relevanten Ergebnisse der Evaluation werden den Betroffenen baldmöglichst mitgeteilt, so daß frühzeitig Veränderungen der Konzeptumsetzung erörtert werden können und gleichzeitig die Kritik der Betroffenen an der wissenschaftlichen Begleitung berücksichtigt werden kann." (vgl. das vorläufige Rahmenkonzept der WiB vom September 1993, S. 2; siehe Anhang 6.7)

Alle Beobachtungen und Datenerhebungen zum Zwecke der Evaluation werden ausschließlich von Personen durchgeführt und ausgewertet, die weder bei der Konzeptentwicklung noch bei der Durchführung der jeweiligen Maßnahme beteiligt sind.⁵

Um einen kontinuierlichen Austausch mit anderen Wissenschaftlern und damit ein Höchstmaß an Objektivität für die Durchführung der Evaluation zu gewährleisten, wurde im Sommer 1994 die Wissenschaftliche Begleitung des PLUS in die Projektgruppe *Lebenslanges Lernen* im Psychologischen Institut II (Leitung: Prof. Dr. A.J. Cropley) integriert.

Der Einsatz und die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung entsprechen dem Forschungsverständnis der beteiligten Wissenschaftler, das am ehesten mit einer Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden zu kennzeichnen ist, dem Ansatz einer quali-quantitativen Methode:

Um die Fülle der kritischen Einwände und Vorschläge zur Konzeptentwicklung zu erfassen, eignen sich v.a. qualitative Methoden, d.h. Inhaltsanalyse der schriftlich oder mündlich vorgebrachten Argumente. Daher wurden die im Teil 3 dieses Berichts dargestellten Ergebnisse der Entwicklung des Gesamtkonzepts des PLUS ausschließlich mit qualitativen Methoden analysiert.

Um Veränderungen in Einstellungen und Bewertungen erfassen und beschreiben zu können, greifen ausschließlich qualitative Methoden zu kurz, weil sie das Ausmaß von Veränderungen nicht wiedergeben können. Daher werden im Teil 4 neben der qualitativen Analyse der Aussagen in schriftlichen Befragungen und mündlichen Interviews auch die Ergebnisse quantifizierender Befragungsergebnisse dargestellt.

Folgende Unterlagen und Daten wurden für den Bericht herangezogen:

1. offizielle Dokumente, Stellungnahmen und Presseartikel, die im Anhang 6.1 bis 6.3 wiedergegeben sind;
2. Protokolle der Sitzungen und Gesprächsnotizen, die von Mitarbeitern der WiB selbst gefertigt wurden oder der WiB von den Teilnehmer/innen der Besprechungen zur Verfügung gestellt worden sind;
3. Leitfragen-Interviews mit Verantwortlichen und Beteiligten des PLUS; im Juni/Juli 1994 wurden mit folgenden Personen Interviews über ihre Einschätzung des Verlaufs und die Ergebnisse des PLUS nach einem Jahr Projektdauer geführt:

⁵ Dies war gerade in der Anfangsphase des PLUS wichtig, in der die mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragte Person teilweise eine Doppelfunktion (Mitgestalter und Evaluator des neuen Konzepts) innehatte.

- die Projektleiter des PLUS im Amt für Schule, Herr Norden und Herr Widmann
- die vier Fortbildnerinnen der IfL-Projektgruppe
- neun Teilnehmer/innen am ersten Jahreskurs

4. Protokolle der teilnehmenden Beobachtung von studentischen Hilfskräften im Jahreskurs und schriftliche Befragungen der Teilnehmer/innen des Jahreskurses.

3 Dokumentation des Projekts

Der folgende Teil schildert kurz den bisherigen Verlauf des PLUS, skizziert die organisatorische Struktur des Projekts und führt die Diskussionsveranstaltungen im Rahmen der Einführung des PLUS auf.

Die Darstellung verfolgt das Ziel, die Phase der Projektimplementierung dokumentarisch festzuhalten,

- weil gerade in der Anfangsphase zahlreiche Vorschläge, Fragen und Einwände eingebracht werden, auf die sich die Evaluation des auf fünf Jahre ausgelegten Projekts beziehen soll,
- und weil manche Schwierigkeiten und kritische Verläufe eines Projektes aus der Kenntnis der Startbedingungen besser verständlich werden können.

3.1 Kurze Chronik des bisherigen Projektverlaufs

Mit dem PLUS wird die in Hamburg seit den sechziger Jahren institutionalisierte Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb fortgeführt und konzeptionell weiterentwickelt.⁶ Seit Ende der siebziger Jahre wurden Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben im Rahmen der sog. LRS-Einzelhilfe gefördert. Anlaß zur Neukonzipierung der schriftsprachlichen Förderung war die Kritik an der Effektivität der früheren Förderung sowie die Kritik an dem mit dem Konzept der LRS-Förderung verbundenen Paradigma, daß Lernschwierigkeiten in erster Linie dem lernenden Kind zugeschrieben werden, während der schulische Unterricht nicht in Frage gestellt wird.⁷

⁶ Zum Abriß der einzelnen Phasen der Förderkonzepte siehe den Artikel "Ohrfeigen und Grabenkriege" in HLZ 12/93 (Anhang 6.4).

⁷ Zur Einschätzung der Ergebnisse und der Kritik am Konzept der früheren LRS-Einzelhilfe siehe den Bericht über die Voruntersuchung zum PLUS sowie die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 5. 7. 1994 (Anhang 6.1)

1992

Nachdem ein Arbeitskreis am Institut für Lehrerfortbildung unter Leitung der Referentin für Schulpsychologie (Frau Dr. Steinbach) Vorschläge zur Effektivierung der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in der Schule erarbeitet hat, wird von der BSJB erwogen, die Förderung teilweise außerschulischen Einrichtungen zu übertragen. Trotz entsprechender Dementis wurde in der öffentlichen Diskussion hinter dieser geplanten Stellenumwandlung eine Sparmaßnahme vermutet.⁸

Januar 1993

Im Amt für Schule (AfS) wird ein erstes Konzept für die Prävention von langanhaltenden Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erarbeitet. Die Verantwortlichkeit für die schulische Förderung wird im Deutschreferat des AfS angesiedelt, zuvor war das Referat Schulpsychologie innerhalb des AfS für die LRS-Förderung zuständig.

April 1993

Unter Leitung von Senatorin Raab trifft sich eine Expertenrunde (Landesschulrat Daschner, Deutschreferent Widmann, Verantwortlicher der Schulaufsicht Norden, Rabkin und May) und erörtert Grundzüge des neuen Förderkonzepts. Es ergeht der Auftrag, diese Grundzüge in einem Konzeptpapier zu beschreiben und eine Voruntersuchung über schriftsprachliche Leistungen und Unterrichtsmerkmale in der Grundschule durchzuführen. Als Beginn des Projekts wird der 1. 8. 1993 festgelegt.

Mai 1993

In einem Rundschreiben an alle Grundschulen werden die Schulleiter/innen über die Grundzüge eines neuen Förderkonzepts und über die vorgesehene Voruntersuchung zum PLUS informiert sowie aufgefordert, Lehrer/innen für die Fortbildungsveranstaltung zu benennen.

Juni 1993

Ein vorläufiges Konzeptpapier "Lesen und Schreiben für alle" (siehe Anhang 6.1), in dem die Grundprinzipien des PLUS skizziert sind, wird der Lehrer- und Elternkammer, den zuständigen Personalräten sowie zahlreichen Expert/innen und Verantwortlichen in Forschungs-, Förder-

⁸ Vgl. Hamburg macht Schule, 1992, Nr. 3, S. 31 f. und S. 36.

und Fortbildungsinstitutionen zugesandt, und es wird ein Eröffnungsforum mit diesen Expert/innen im Institut für Lehrerfortbildung (IfL) durchgeführt.

August 1993

Beginn des ersten Jahresfortbildungskurses mit 55 zukünftigen Schriftsprachberater/innen im IfL.

September 1993

Vorstellung des PLUS in der Elternkammer, auf der Konferenz der Schulaufsicht und vor der Deputation der BSJB.

November 1993

Fortsetzung der Expertengespräche über das PLUS zum Thema "Lehrerfortbildungskonzept". Informationsveranstaltung für zukünftige Kursteilnehmer/innen.

Dezember 1993 bis April 1994

Vorstellung des PLUS bei verschiedenen Kreiselternräten, auf Schulleiter- und Lehrerkonferenzen.

April 1994

Vorstellung und Erörterung der Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung bei Experten in der BSJB (Referentenrunde der Senatorin).

Veröffentlichung des Berichts über die Voruntersuchung sowie Information aller Grundschulen durch eine Kurzfassung der Ergebnisse.

Juni 1994

Abschluß des ersten Jahreskurses für Schriftsprachberater/innen

Informationstreffen der Teilnehmer/innen des neuen Fortbildungs-Jahreskurses

Information der Grundschulen über die Aufgaben der Schriftsprachberater/innen und die Verwendung der Förderstunden durch die Schulaufsicht im Amt für Schule

Juli 1994

Der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg gibt eine Mitteilung an die Bürgerschaft über das PLUS (siehe Anhang 6.1) heraus.

August 1994

Die Fortbildungsgruppe und die Wissenschaftliche Begleitung gestalten gemeinsam einen Fortbildungstag im Rahmen der Schulanfangstagung des IfL, auf dem das PLUS vorgestellt wird.

3.2 Organisatorische Struktur des PLUS

Das PLUS lässt sich grob in drei Aufgabenfelder gliedern (siehe Abbildung 1):

1. Für die **Entwicklung des Gesamtkonzepts** ist die Projektleitung im Amt für Schule in Absprache mit der Projektgruppe IfL zuständig. Die Projektleitung des PLUS obliegt dem Deutschreferat im Amt für Schule (S 13/41, Herr OSR Widmann) und dem Verantwortlichen der Schulaufsicht (S 23/51, Herr OSR Norden) gemeinsam.

2. Für die Entwicklung des Konzepts der **Lehrerfortbildung** und die Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen ist die Projektgruppe am IfL in Absprache mit der Projektleitung sowie der Referentin für Lehrerfortbildung im Amt für Schule (Frau Dr. Warm) zuständig.

Die IfL-Projektgruppe bestand im Berichtszeitraum aus vier Fortbildnerinnen: Frau Heinrich (Leitung), Frau Dr. Büchner, Frau Heitmann-Baden und Frau Rabkin.

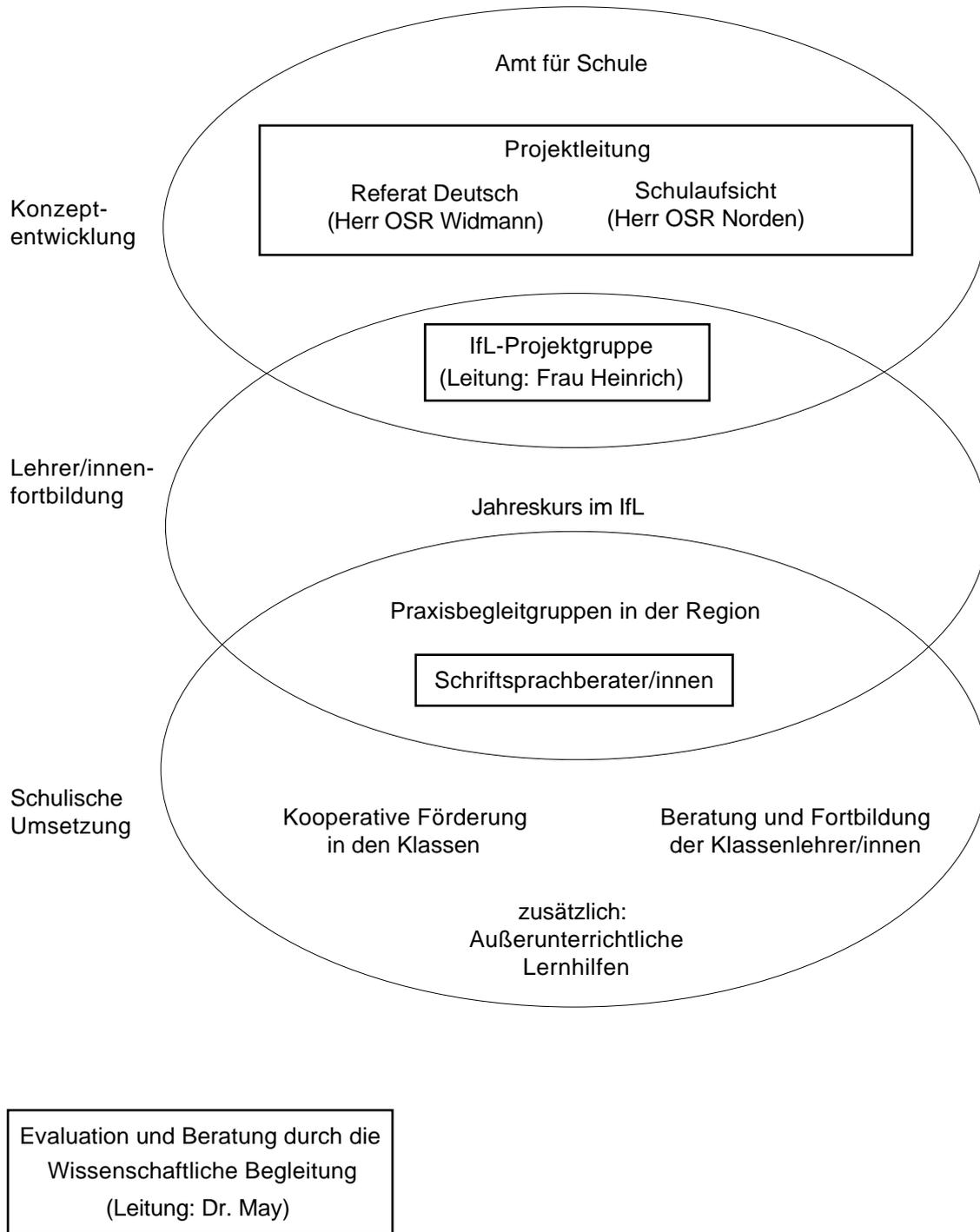
Im August 1994 wurde die Fortbildungsgruppe durch zwei weitere Personen ergänzt (Frau Wagner-Lueken und Herr Dr. Wellner).

3. Die **schulische Umsetzung** des Förderkonzepts ist Aufgabe der Schriftsprachberater/innen in den Schulen, die in einem Jahreskurs sowie in einem anschließenden Praxisbegleitskurs auf ihre Tätigkeit vorbereitet und von den Fortbildnerinnen der IfL-Projektgruppe beraten werden.

Als ergänzende Maßnahme wurde die Maßnahme der sog. **Außerunterrichtlichen Lernhilfen** eingerichtet, in deren Rahmen einzelne Kinder unter bestimmten Voraussetzungen zusätzlich gefördert werden.

Die **Wissenschaftliche Begleitung** (WiB), die dem Psychologischen Institut der Universität übertragen wurde (Leitung: Dr. May), hat den Auftrag, die Entwicklung des Konzepts, die Lehrerfortbildungsmaßnahmen sowie die praktische Umsetzung des Konzepts in den Schulen zu evaluieren und die Verantwortlichen und die Mitarbeiter im PLUS zu beraten.

Abbildung 1: Organisationsstruktur des PLUS



3.3 Zur Diskussion um die Einführung des PLUS

Wie die kurze Chronik der bisherigen Projektinstallation zeigt, wurde das PLUS innerhalb eines sehr kurzen Zeitraumes und für viele Diskussionspartner überraschend eingeführt. Entsprechend kontrovers waren die Diskussionen über die Grundannahmen und Ziele des Konzepts sowie die Art der Projektimplementierung.

Viele Diskussionspartner äußerten Kritik an der kurzen Vorlauf- und Einführungszeit, viele Expert/innen reagierten empfindlich darauf, daß sie nicht einbezogen worden waren, und vor allem Verantwortliche für das bisherige LRS-Förderkonzept empfanden die Neukonzipierung als Mißachtung ihrer bisherigen Arbeit.

Um die Entwicklung des neuen Konzepts auf eine möglichst breite Basis zu stellen, soviel Akzeptanz und Unterstützung wie möglich zu gewinnen, um die Erfahrungen anderer Projekte und Initiativen zur schulischen Förderung von Kindern sowie zur Fortbildung von Lehrer/innen in das PLUS aufzunehmen und die vorgesehenen Maßnahmen im Rahmen des PLUS mit bereits vorhandenen Ansätzen abzustimmen, fanden eine Reihe von Kontaktgesprächen, Expertenrunden und Diskussionsveranstaltungen statt.

- Im Juni 1993 und im November 1993 wurden zwei Expertenrunden durchgeführt, in denen die Grundprinzipien des PLUS sowie das vorläufige Konzept für die Lehrerfortbildung zur Diskussion gestellt wurden. An diesen Expertengesprächen nahmen ca. 50 Vertreter/innen folgender Institutionen teil: Amt für Schule (S 14, S 13, S 13/13, S23/9, S 221), Beratungszentrum Integration, BLK-Modellversuch "Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten", Elternverein Hamburg, Fachhochschule für Sozialpädagogik, GEW, Hamburger Volkshochschule, Institut für Lehrerfortbildung (Abteilungen Grundschule, Deutsch, Sonderpädagogik), Landesverband Legasthenie, Lernwerkstatt Wegenkamp, Studienseminar (Abt. 1), Personalrat GHR/So, Dienststelle Schülerhilfe, Schulleiterinnen, Stiftung Berufliche Bildung, UNESCO-Institut für Pädagogik, Universität (Fachbereich Erziehungswissenschaft), Verein Lesen und Schreiben e.V., Verein zur Förderung der Beruflichen Bildung.
- Die Fortbildungsgruppe initiierte einen Erfahrungsaustausch mit den Verantwortlichen der "Schulinternen Lehrerfortbildung" (SCHILF) in Nordrhein-Westfalen.
- Das Konzept des PLUS wurde vor dem "Arbeitskreis Integration" im Fachbereich Erziehungswissenschaft, der wissenschaftlichen Dachorganisation der Integrationsprojekte in Hamburg (Leitung: Prof. Dr. Wocken), vorgestellt und mit dem dortigen Plenum erörtert.

Dabei ging es v.a. um Fragen der Überschneidungen im Lehrerfortbildungsangebot, der Kooperation zwischen Lehrer/innen mit verschiedenen Förderaufträgen (z.B. Integrationslehrer/in und Schriftsprachberater/in) und Absprachen bezüglich der Evaluationsmaßnahmen. Es wurde ein weiterer Erfahrungsaustausch über die Fortentwicklung der Konzepte vereinbart.

- In Gesprächen mit Prof. Dr. Neumann und Dr. Gogolin (Fachbereich Erziehungswissenschaft) sowie Frau Müller-Krätzschmar (IfL) wurden Fragen der Einbeziehung von Konzepten der Förderung zweisprachig aufwachsender Kinder in die Lehrerfortbildung sowie in die Lernstandsdiagnose und Förderung erörtert.
- Über die Probleme der Weiterführung einer kooperativen Förderung in der Sekundarstufe I sowie über Fragen der Einbeziehung der Grundprinzipien des PLUS in die Kurse für LRS-Lehrer/innen in weiterführenden Schulen wurden mehrere Gespräche mit Frau Schnöring (Leiterin der Kurse für LRS-Lehrer/innen in Gesamtschulen) und Herrn Malitzky (LRS-Referent der Schülerhilfe) geführt. Das Konzept des PLUS wurde im LRS-Lehrer/innenkurs von Frau Schnöring vorgestellt und erörtert. Es wurde vereinbart, daß Frau Schnöring und Herr Malitzky sich an der Entwicklung eines Förder- und Fortbildungskonzepts für weiterführende Schulen sowie ggf. an der Vorbereitung einer Voruntersuchung über die dortigen Förderbedingungen beteiligen.
- Das vorläufige Konzept für die Lehrerfortbildung sowie das Evaluationskonzept der Wissenschaftlichen Begleitung wurde in mehreren Gesprächsrunden zwischen der Projektleitung, der Fortbildungsgruppe und der Wissenschaftlichen Begleitung mit der Referentin für Lehreraus- und fortbildung, Frau Dr. Warm, und der Leitung des IfL vorgestellt und erörtert. Dabei wurden insbesondere Fragen der institutionellen und organisatorischen Einbindung der Fortbildungsgruppe in das Institut für Lehrerfortbildung, Fragen der Einbettung des Konzepts für die Lehrerfortbildung im Rahmen des PLUS in das Gesamtkonzept der Lehrerfortbildung am IfL und am Studienseminar sowie inhaltliche Schwerpunkte und Methoden der Evaluation des Fortbildungskonzepts thematisiert.
- In mehreren Treffen mit Vertreter/innen der Lernwerkstatt Wegenkamp (Leitung: Frau Busch) wurden Fragen der konzeptionellen Zusammenarbeit sowie praktische Fragen der Kooperation zwischen Lehrer/innen, die unterschiedliche Lehrgangskonzepte favorisieren (Fibel-Lehrgang oder Lehrgang "Lesen durch Schreiben"), erörtert.
- Mit Herrn Prof. Dr. Lehmann vom Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wurden Fragen der Kooperation bei der Voruntersuchung schriftsprachlicher Leistungen erörtert. Ein Teil der Ergebnisse aus der IEA-Studie "Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen" wurde von Prof. Lehmann für den Datenvergleich zur Verfügung gestellt.

- Herr Dr. Steinberg aus dem Amt für Schule (V 62) beriet bei der Entwicklung des Evaluationskonzeptes und bei der Projektpräsentation.
- Im Arbeitskreis Grundschule wurden die Grundzüge des PLUS vorgestellt und erörtert.
- Mit der Projektgruppe des BLK-Modellversuchs "Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten" fand eine Diskussion über die Profile der beiden Ansätze statt, und es wurden Absprachen bezüglich der Vermeidung von Überschneidungen der Projekte in den Schulen getroffen, die derzeit in den BLK-Modellversuch einbezogen sind. Weitere Gespräche über den Austausch von Ergebnissen der beiden Projekte wurden vereinbart.
- Die Vorstellung des PLUS in der Dienststelle Schülerhilfe (einschließlich Schulpsycholog/innen an Gesamtschulen), die sich in einer Stellungnahme im Juni 1993 kritisch-zustimmend geäußert hatte, konnte wegen Termenschwierigkeiten erst Anfang des Schuljahres 1994/95 stattfinden. Es besteht jedoch seit Beginn des PLUS ein kontinuierlicher Austausch mit dem LRS-Referenten der Dienststelle Schülerhilfe, Herrn Malitzky, sowie dem für Altona zuständigen Schulpsychologen, Herrn Uhden, über die Entwicklung des Konzeptes und die praktische Durchführung der Außerunterrichtlichen Lernhilfen. In bisher zwei Gesprächskreisen mit interessierten Psycholog/innen der Dienststelle Schülerhilfe und aus Gesamtschulen wurde vereinbart, daß sich die Schulpsycholog/innen an der Fortbildungs- und Supervisionsarbeit im PLUS beteiligen. Weitere Gesprächsrunden wurden vereinbart.
- Die Konzeption des PLUS wurde ausführlich im IfL-Fortbildungskurs für Beratungslehrer/innen sowie im Kurs für LRS-Lehrer/innen vorgestellt und beraten.
- In der Abteilungskonferenz der Schulaufsicht im AfS wurden die Grundzüge des Förderkonzeptes, die Lehrerfortbildungskonzeption sowie das Evaluationskonzept vorgestellt und beraten.
- In der Deputation der BSJB wurden die Konzeptgrundsätze vorgestellt. In der ausführlichen Diskussion wurde das Konzept grundsätzlich befürwortet und insbesondere auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule bei der Förderung hingewiesen.
- In einer Informationsveranstaltung im November 1993 mit ca. 80 Interessenten für den Jahresskurs 1994/95 wurden das Konzept des PLUS und die Konzeption der Lehrerfortbildung erläutert und diskutiert.
- Die Ergebnisse der Voruntersuchung zum PLUS wurden im April 1994 in einer Referentenrunde der BSJB vorgestellt und diskutiert. In der Folgezeit wurden die Ergebnisse der Voruntersuchung in einer Zusammenfassung allen Grundschulen zugesandt und ein ausführlicher Bericht über die Voruntersuchung veröffentlicht.

- Die Grundzüge des neuen Förderkonzepts und das Konzept für die Lehrerfortbildung wurden im Januar 1994 auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) und im April 1994 auf dem Zürcher Symposium Deutschdidaktik vorgestellt. Dort wurde das neue Förderkonzept sehr positiv aufgenommen, und den Vertreter/innen des PLUS wurde Interesse an einer Zusammenarbeit entgegengebracht. Ein erster Bericht über die Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung erschien im 6. Jahrbuch der DGLS (siehe Anhang 6.4).
- Ein Informationsaustausch über Fördermaßnahmen im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten mit anderen Bundesländern wurde initiiert. Allen Kultusministerien ging eine Kurzinformation über das Hamburger PLUS zu, und die Ministerien der anderen Bundesländer wurden gebeten, Unterlagen über bestehende Regelungen, Modellversuche und Projekte zur Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zur Verfügung zu stellen sowie Kontakte zu den entsprechenden Ansprechpartnern zu vermitteln.
- Die drei führenden pädagogischen Zeitschriften für den Bereich Grundschule ("Grundschule", "Die Grundschulzeitschrift", "Grundschulunterricht") veröffentlichten eine Kurzinformation über das Hamburger PLUS, in der für den Austausch von Erfahrungen mit ähnlichen Projekten aufgerufen wurde. Daraufhin meldeten sich mehrere Vertreter/innen von Projekten, die mit dem Hamburger PLUS in einen Austausch treten möchten. Es ist geplant, die Vertreter/innen anderer Projekte mit ähnlicher Zielsetzung zu einer Tagung einzuladen.
- Vertreter/innen der Fortbildungsgruppe und der Wissenschaftlichen Begleitung besuchten die Grundschule in Seth (Schleswig-Holstein) und informierten sich ausführlich in Hospitationen und in Gesprächen mit Lehrer/innen über die dortigen langjährigen Erfahrungen mit integrativer Förderung im Rahmen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts.
- Das PLUS wurde von der Projektleitung, von Mitgliedern der Fortbildungsgruppe und der Wissenschaftlichen Begleitung auf mehreren Konferenzen von Schulleiter/innen (Altona, Eimsbüttel, Nord), Abteilungsleiter/innen und Lehrer/innen (Schulen Arnkielstr., Rotheinstr., Mümmelmannsberg) und Kreiselternräten (in Altona, Harburg, Nord) vorgestellt und diskutiert.
- Das PLUS wurde in der Lehrerkammer und in der Elternkammer vorgestellt und beraten. Beide Kammern sprachen sich in Stellungnahmen grundsätzlich zustimmend für das PLUS aus (siehe Anhang).
- Im Schulausschuß der Bürgerschaft wurde das PLUS von den Vertreter/innen der Parteien zustimmend zur Kenntnis genommen.

Hinsichtlich der Akzeptanz des neuen Konzepts können die Ergebnisse der vielfältigen Diskussionen im Verlauf der Implementierungsphase des PLUS folgendermaßen bewertet werden:

- Nach den Einschätzungen der Verantwortlichen sei bisher kaum ein neues Konzept im schulischen Bereich in so umfassendem Maße erörtert worden wie das PLUS.
- Die Diskussionen gingen häufig weit über den Konzeptansatz des PLUS im engeren Sinne hinaus und berührten auch grundsätzliche Fragen der Aufgabe der (Grund-) Schule, Lehrgangs- und Fortbildungskonzepte.
- Die Ziele und das Grundkonzept des PLUS werden ganz überwiegend unterstützt. Die Akzeptanz des PLUS in der Öffentlichkeit wird von den Verantwortlichen angesichts der kontroversen Diskussionen sogar als überraschend hoch eingeschätzt. In den meisten Stellungnahmen sei trotz Kritik an verschiedenen Teilen des Konzepts (siehe dazu Abschnitt 4) und an der kurzfristigen Projekteinführung grundsätzliche Zustimmung zum Gesamtkonzept geäußert worden. Als kennzeichnend dafür wird auf die Stellungnahmen in der Deputation verwiesen, in der Ziele und Grundprinzipien des PLUS von allen in der Deputation vertretenen Parteien und Verbänden unterstützt worden seien.
- Insgesamt wurde das PLUS von Diskussionspartnern außerhalb der Schule (z.B. von Eltern und in der Presse) zustimmender bewertet als von "Insidern" des Schulsystems (v.a. LRS-Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Fortbildner/innen), die sich teilweise in ihrer bisherigen Arbeit mißachtet fühlten.

4. Zur Konzeptentwicklung

Das Ziel der Darstellung in diesem Abschnitt besteht darin, den Stand der Konzeptentwicklung nach dem ersten Jahr der Projekteinführung daraufhin zu analysieren und zu bewerten, in welcher Hinsicht das Konzept für das PLUS modifiziert bzw. ergänzt werden sollte und welche neuen Gesichtspunkte sich für die zukünftige Evaluation ergeben.

Dazu werden die bisherigen Regelungen des Konzepts skizziert, und es werden die kritischen Argumente aus den Stellungnahmen der Diskussionspartner bei der Projektvorstellung dargestellt. In einem weiteren Schritt wird gefragt, ob sich aus der bisherigen Diskussion Gesichtspunkte für die weitere Konzeptentwicklung und/oder für die zukünftige Evaluation ergeben.

Da es für die Triftigkeit der meisten Einwände bisher kaum empirisch nachprüfbar Belege gibt, können als Maßstäbe für die Bewertung der Kritik nur die übergreifenden Ziele des PLUS, die innere Logik der Grundprinzipien und in einigen Fällen vergleichbare Erfahrungen aus anderen Projekten herangezogen werden.

Die Darstellung der Konzeptentwicklung gliedert sich folgendermaßen:

- a) Zunächst werden die Regelungen gemäß dem vorliegenden Konzept zusammengefaßt.⁹
- b) Anschließend werden die in der Diskussion genannten Einwände und Kritikpunkte gesammelt.¹⁰
- c) Es folgt ein Kommentar, inwieweit die unter b) aufgeführten Argumente im bisherigen Konzept berücksichtigt wurden bzw. aus Sicht der Berichterstatter zukünftig berücksichtigt werden sollten.

⁹ Siehe dazu die Dokumente im Anhang 6.1.

¹⁰ Siehe dazu die Dokumente im Anhang 6.2 und 6.3.

Da es bei der Darstellung der Kritik am PLUS um die Argumente geht und nicht um die Personen, werden im folgenden persönliche Äußerungen nur dann zitiert, wenn sie in öffentlich zugänglichen Dokumenten niedergeschrieben wurden. Sofern die Personen für Institutionen gesprochen haben, werden lediglich letztere genannt.

4.1 Übergreifende Ziele des PLUS

a) Aussagen zu den übergreifenden Zielen

Mit der Einführung des PLUS sollen - explizit und implizit - einige übergreifende Ziele bezüglich des Grundschulunterrichts angestrebt werden, und das Konzept beinhaltet eine Kritik der bisherigen schulischen Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten.

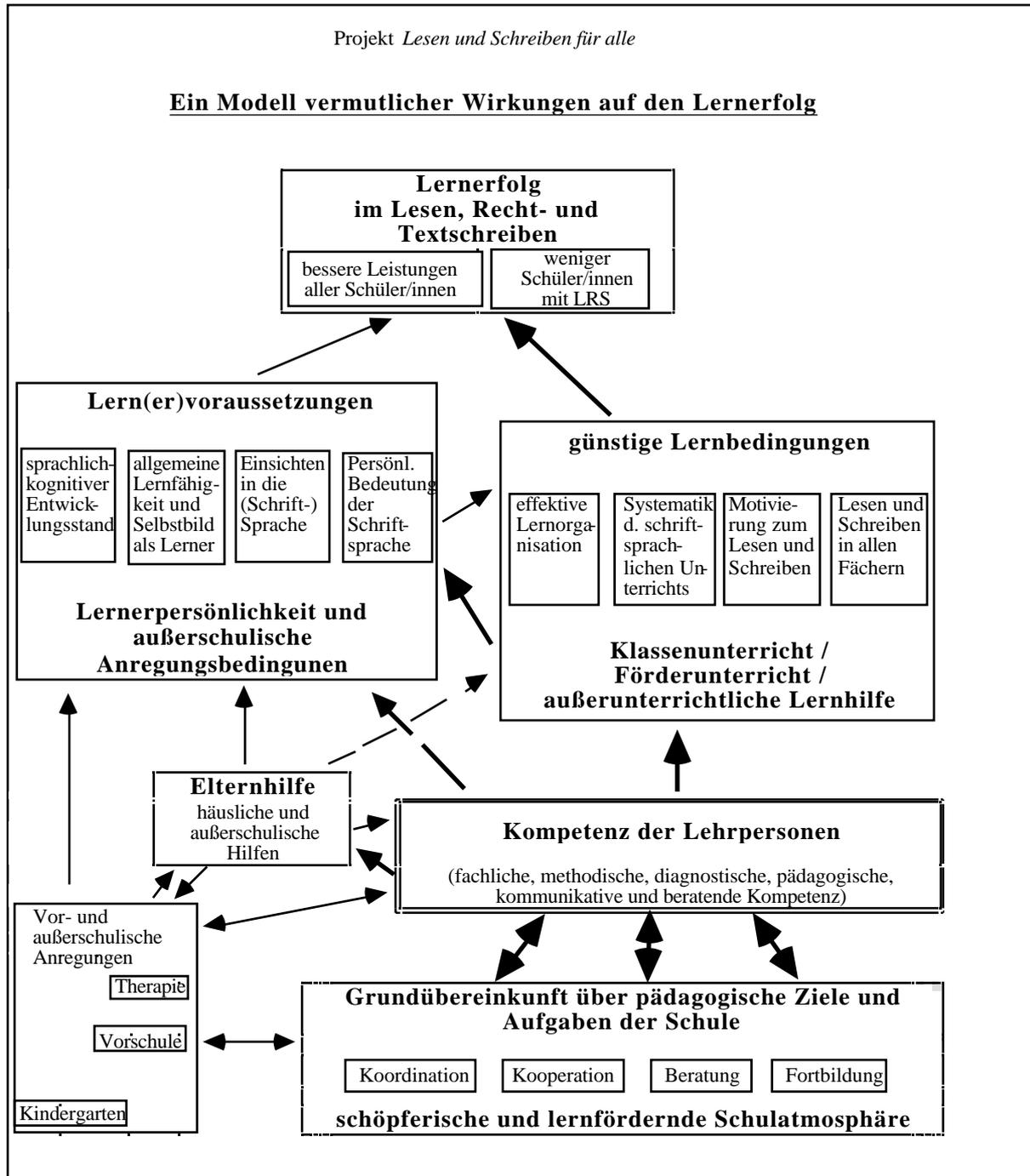
Zu den übergreifenden Zielen des PLUS gehören u.a.

- daß die *Institution Schule Verantwortung* trägt für die *Lernentwicklung aller Kinder*, auch jener Kinder, die wegen ungünstiger Lernvoraussetzungen oder beeinträchtigender Lernumgebungen besondere Schwierigkeiten haben, und daß diese Verantwortlichkeit nicht abgeschoben werden darf;
- daß die Schule auch *Kindern aus schriftferner Umgebung* in Form und Inhalt des Unterrichts *neue Wege zur Schrift* zu eröffnen hat, indem sie die Lebenswelt und die Erfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt für das Lernen macht;
- daß die *Förderung des schriftsprachlichen Lernens* Aufgabe aller Lehrer/innen sein und *in allen Unterrichtsfächern* stattfinden soll;
- daß in der Schule insgesamt *mehr Wert auf den Erwerb des Lesens und Schreibens* gelegt und die dafür vorhandene Lernzeit noch besser genutzt werden soll;
- daß die *Lehrer/innen umfassend für die Förderung des Schriftspracherwerbs in der Schule qualifiziert* werden sollen.

Insgesamt soll mit dem neuen Konzept die Bewußtheit in der Schule für die Schriftsprache und ihren Erwerb erhöht werden, und es wird eine Akzentverschiebung innerhalb der Wirkungsfaktoren, die den Lernerfolg bestimmen, angestrebt: Während früher entweder die unterrichtlichen Rahmenbedingungen oder/und die Merkmale der Schülerpersönlichkeiten fokussiert worden sind, rücke das neue Projekt die Arbeit der dazwischen vermittelnden Pädagogen in das Zentrum (Senatorin Raab in der Sitzung der Deputation am 29. 9. 1993). In der Senatsmitteilung heißt es entsprechend, daß die Klassenlehrer/innen "verantwortlich dafür sind, daß alle Kinder der Klasse die Ziele des Schriftspracherwerbs erreichen" (S. 4)

An diesem Ansatz orientiert sich das auf der Grundlage der Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung aufgestellte Wirkungsmodell für Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben (siehe Abbildung 2)¹¹.

Abbildung 2: Hypothetisches Wirkungsmodell für Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben



¹¹ Zur Erläuterung siehe May, P. (1994): "Rechtschreibfähigkeit und Unterricht", Bericht über die Voruntersuchung des PLUS, S. 108 ff.

b) Kritische Einwände zu den übergreifenden Zielen

- Die übergreifenden Ziele des PLUS werden von den meisten Institutionen und in der Öffentlichkeit weitgehend befürwortet. Viele Stellungnahmen sehen in den übergreifenden Zielen des PLUS eigentlich "nichts Neues". Die meisten Diskussionspartner stellen fest, daß sie diese eigentlich "immer schon gewußt" hätten bzw. bereits im Unterricht realisierten. So heißt es beispielsweise in der Stellungnahme der *Elternkammer*, der Auftrag des Konzepts,

"daß in allen Schulfächern alle Anlässe zum Lesen und Schreiben genutzt werden müssen ..., entspricht einer alten Forderung der Elternkammer" (Stellungnahme vom 24. 9. 1993).

Die auf Basis der Ergebnisse der PLUS-Voruntersuchung formulierten Vorschläge für "lernförderliche Unterrichtsbedingungen" werden von Vertreter/innen der Schulaufsicht als "Rückbesinnung auf alte schulmeisterliche Tugenden" bewertet.

- Insbesondere die Selbstverpflichtung der Institution Schule, sich für die Lernentwicklung aller Kinder verantwortlich zu erklären, wird in der Öffentlichkeit begrüßt. So heißt es in der Stellungnahme der *Elternkammer* vom 24. 9. 1993:

"Die Elternkammer unterstützt Aussagen, den Grundschulunterricht so zu verbessern und zu gestalten, daß Lernversagen im Lesen und Schreiben von Anfang an möglichst verhindert wird. Die Schule ist die einzige Institution, die alle Schülerinnen und Schüler befähigen soll, lesen und schreiben zu können, Freude an guter Lektüre zu haben und Medienkompetenz zu erwerben."

- Zurückhaltung bis Abwehr zeigen die Stellungnahmen eines Teils der Lehrer/innen und ihrer Verbände, die sich durch die im neuen Konzept enthaltene implizite Kritik der bisherigen Ergebnisse im Grundschulunterricht diskreditiert fühlen. So argumentiert der Sprecher des *Deutschen Lehrerverbandes Hamburg*, Reinhard Behrens:

"Wenn wir jetzt auch noch Schriftberater brauchen, ist das nicht gerade ein Vertrauensbeweis für unsere Lehrer. Da kann doch dann bei der Ausbildung von Grundschullehrern und bei den Arbeitsmöglichkeiten in den Schulen etwas nicht stimmen." (WELT am SONNTAG, 4. 9. 1994)

Und der Vorsitzende des Lehrerverbandes drückt die Empfindlichkeit deutlich aus:

"Die Lehrer an den Hamburger Grundschulen brauchen keine Nachhilfe." (Hamburger Morgenpost 6. 9. 1994)

Von einer Vertreterin der *Hamburger FREINET-Lehrer/innengruppe* wird allein der Titel des Projekts "Lesen und Schreiben für alle" als "Beleidigung für alle Hamburger Lehrer/innen" bezeichnet, weil damit ausgesagt würde, die Hamburger Lehrer/innen hätten in der Vergangenheit ihre Pflicht nicht getan.

Dagegen begrüßt der Vorsitzende der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* das neue Konzept und bestätigt,

daß "Lehrer (...) für diese Aufgabe fortgebildet werden (müssen). In diese Aufgabe investierte Stellen und Geld sind gut angelegt, zum Wohle der Kinder." (Hamburger Morgenpost, 6. 9. 1994)

Vertreter/innen der Schulaufsicht betonen durchweg, daß der Akzent des PLUS auf Qualifizierung der Lehrer/innen durch Fortbildungsmaßnahmen richtig sei und daß das Konzept noch stärker in der Lehreraus- und -fortbildung zu verbreiten sei.

Innerhalb der vielen Lehrer/innen, die Stellungnahmen zum PLUS abgegeben haben, gibt es naturgemäß eine große Bandbreite von Meinungen zu den übergreifenden Zielen. Trotz dieser Vielfalt scheint es einen unterschiedlichen Trend unter den Lehrer/innen zu geben, ja nachdem, ob diese in der Grundschule oder in der Sekundarstufe I unterrichten: Von Lehrer/innen, die an Sekundarstufenschulen unterrichten, werden die Ziele, den schriftsprachlichen Unterricht zu verbessern und einen größeren Wert auf den Fertigkeitserwerb zu legen, deutlicher unterstützt als von Lehrer/innen aus Grundschulen.

- In den Diskussionsveranstaltungen im Rahmen der Projekteinführung und der Vorstellung der Ergebnisse der Voruntersuchung werden Kontroversen über die Rolle des Fertigkeitserwerbs in der Grundschule deutlich: Während v.a. von Elternseite gefordert wird, daß die Kinder innerhalb der Grundschule stärker zum richtigen Rechtschreiben befähigt werden sollten, betont ein Teil der Lehrerschaft, daß die Orthographie ohnehin zu stark betont werde ("Rechtschreibung ist nicht alles") und daß es wichtiger sei, bei den Kindern Kreativität und Lernfreude zu fördern, anstatt sie zum normgemäßen Schreiben anzuhalten.¹² Insgesamt wird in der Diskussion eine gewisse Unsicherheit darüber deutlich, inwieweit in der Grundschule bestimmte "Minimalstandards" angestrebt werden sollten. Diesbezüglich bestehen auch innerhalb der Lehrerschaft – v.a. zwischen Grundschul- und Sekundarstufenlehrer/innen – Unterschiede

¹² Stellvertretend dazu siehe den Artikel in der HLZ 11/93, Anhang 6.3.

in der Einschätzung dessen, welche Lernziele im Rechtschreibunterricht der Grundschule erreicht werden sollten.¹³

- Mehrfach wurde in Diskussionen darauf hingewiesen, daß der Ansatz der PLUS, der auch einen Beitrag zur Verbesserung des Grundschulunterrichts insgesamt darstellen soll, sich nicht auf den Deutschbereich beschränken darf. So wird insbesondere auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch den Mathematikunterricht in ein präventives und integratives Unterrichtskonzept miteinzubeziehen.

c) Kommentar zur Kritik

Obwohl sich die Konzeptpapiere zum PLUS ausschließlich zum schriftsprachlichen Lernen und (Förder-) Unterricht äußern, wurde im Zusammenhang mit der Vorstellung der übergreifenden Ziele des PLUS auch eine *Diskussion pädagogischer "Grundwerte"* geführt. Insbesondere die Fragen, in welchem Umfang Kinder im Rahmen der (Grund-) Schule Fertigkeiten erwerben sollen und ob der Erwerb von Fertigkeiten und die Anregung zum kreativen Lernen einen Widerspruch bilden, wurden immer wieder thematisiert.

Während die "Abnehmer" des Systems Schule bzw. Grundschule, die Eltern und Sekundarstufenlehrer/innen, sowie die übergeordneten Verantwortlichen (Schulaufsicht) die übergreifenden Ziele des PLUS in der Regel unterstützen, fühlt sich mindestens ein Teil der Grundschullehrer/innen und LRS-Lehrer/innen durch die Aussagen des Konzepts zu den bisherigen Ergebnissen des Grundschul- und Förderunterrichts diskreditiert.

Eine generelle Ablehnung der übergreifenden Ziele des PLUS findet sich jedoch in keiner Stellungnahme, im Gegenteil wird immer wieder die Forderung aufgeworfen, nicht nur den schriftsprachlichen (Förder-) Unterricht zu reformieren, sondern den Grundschulunterricht überhaupt zu überdenken und fachübergreifende Förderkonzepte zu entwickeln.

So positiv es erscheinen mag, daß den übergreifenden Zielen des PLUS fast alle Diskussions Teilnehmer zustimmen, so verbirgt sich hinter dieser Tatsache möglicherweise auch das Problem, daß die im Rahmen des PLUS aufgestellten Ziele so allgemein und so übergreifend formuliert sind, daß sie schon wieder als relativ unverbindlich angesehen werden könnten. Erst wenn die übergreifenden Ziele konkretisiert und wenn methodisch-didaktische Wege zur Zielerreichung erörtert werden, wird sich zeigen, ob die Ziele des PLUS auch verhaltensändernd

¹³ Siehe dazu den Bericht über die Voruntersuchung des PLUS.

wirken können. Nach der Phase der programmatischen "Verkündigung" von Zielen des (Förder-) Unterrichts muß die Entwicklung des PLUS nun den nächsten Schritt vollziehen, nämlich anhand praktischer Beispiele zeigen, auf welche Weise im (Förder-) Unterricht ein Beitrag zur Annäherung an die übergreifenden Ziele geleistet werden kann.

4.2 Förderkonzept

a) Aussagen des PLUS zum Förderkonzept

Die Leitgedanken des neuen Förderkonzepts können im engeren, sozusagen im "technologischen" Verständnis, in folgenden Prinzipien zusammengefaßt werden:

1. Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen langanhaltender 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 den/die Klassenlehrer/in bei der Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterstützt.

Zusätzlich werden sog. *Außerunterrichtliche Lernhilfen* (AUL) eingerichtet, in denen speziell qualifizierte Pädagog/innen und Psycholog/innen spezifische Lernangebote für jene Kinder entwickeln, die durch die integrative Förderung nicht genügend Lernfortschritte machen, und in der die Lehrer/innen eine zusätzliche Beratung erhalten können. Auch diese AUL soll die integrative Förderung stützen, indem die Lerntherapeuten ihre zusätzlichen Qualifikationen in die schulische Arbeit einbringen.

Der Einführung des neuen Konzepts ging eine Voruntersuchung in den vierten Klassen Hamburgs voraus, die ergab, daß förderlicher Unterricht nachhaltig zur Verminderung schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten und zur Verbesserung der Durchschnittsleistungen beitragen

kann. Zu solchen *förderlichen Bedingungen* gehören u.a. motivierende Projekte zur 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.

Neben den Erkenntnissen dieser Voruntersuchung zu lernförderlichen Bedingungen im Unterricht gehen die Erfahrungen aus den bereits bestehenden Hamburger Projekten zur Verminderung von Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben in das neue Projekt ein:

- UNESCO-Projekt "Unkonventionelle Wege zu Schrift und Kultur besonders für Kinder und Jugendliche aus sozialen Randgruppen",
- BLK-Modellversuch "Elementare Schriftkultur zur Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern",
- Projekt "Herausbildung orthographischer und textualer Kompetenz in der Schule" und die daraus entwickelten Hamburger Diagnoseverfahren zum Lesen und Rechtschreiben

Das neue Konzept soll schrittweise innerhalb von fünf Jahren flächendeckend eingeführt werden, indem jährlich 60 Lehrer/innen zu Schriftsprachberater/innen fortgebildet werden, die anschließend die Koordination der schriftsprachlichen Förderung in ihren Schulen übernehmen sollen.

Das neue Förderkonzept soll mit Beginn des Schuljahres 1994/95 zunächst an jenen Schulen aus sozialen Brennpunkten, die über eine/n Schriftsprachberater/in verfügen, in den ersten und zweiten Klassen eingeführt werden.

"Die übrigen Schulen werden bis zur Einbeziehung in die neue Konzeption nach dem bisherigen LRS-Förderkonzept verfahren." (Senatsmitteilung, S. 5)

Über die Fortführung des Projektes in weiterführenden Schulformen gibt es zur Zeit noch keine Konzeption. "Soweit erforderlich erhalten auch die 5. und 6. Klassen der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule sowie der Gesamtschulen ... Fördermittel" (ebd.). Die Förderbedarfe sollen dort wie in den Grundschulen in Abständen von 4 bis 5 Jahren mit Hilfe von Testverfahren erhoben werden (ebd.).

Ob bzw. in welcher Weise die V- und BVK-Klassen in Sonder- bzw. Berufsschulen, die bisher Mittel für die LRS-Förderung erhalten, in das PLUS-Konzept einbezogen werden sollen, was ursprünglich vorgesehen war (siehe Konzeptpapier Juni 1993), wurde in den bisherigen Überlegungen zur Konzeptentwicklung noch offengehalten.

b) Kritische Anmerkungen und Einwände zum Förderkonzept

Die Betonung der *präventiven Förderung* wird allgemein begrüßt.

- Kritisiert wird allerdings, daß im Konzept die Vorschule nicht einbezogen wird (z.B. Stellungnahme der Dienststelle Schülerhilfe).
- Zweifel werden daran geäußert, daß durch eine präventive Förderung tatsächlich eine deutliche Verminderung der Zahl von Kindern mit langandauernden Lernschwierigkeiten erzielt werden kann. In diesem Zusammenhang weisen Vertreter/innen der Schulaufsicht auf die komplizierten Umfeldbedingungen des Lernens hin. Vor allem zukünftige Schriftsprachberater/innen empfinden diesen Anspruch des Konzepts als hohe Anforderungen, und sie äußern in den Interviews Befürchtungen, diesem Anspruch nicht gewachsen zu sein.
- Im Zusammenhang mit den Zweifeln an der Wirksamkeit der präventiven Maßnahmen wird die Sorge geäußert, daß infolge der Schwerpunktsetzung innerhalb des PLUS auf präventive Fördermaßnahmen, insbesondere in den Klassen 1 und 2, für förderbedürftige Kinder in höheren Klassenstufen nicht mehr ausreichende Förderkapazitäten zur Verfügung stehen werden (z.B. Stellungnahme der LRS-Lehrer/innen im Schulkreis Nord, 12/93). Die Elternkammer (9/93) fordert daher, "die bislang praktizierte und auch in Teilen bewährte Form der Förderung ... beizubehalten, bis längere Erfahrungen ... vorliegen."

Zum Ziel des PLUS, die *Förderung nach Möglichkeit integrativ durchzuführen*, indem sich "eine zweite Lehrkraft in der Klasse ... insbesondere den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zuwendet" (Senatsmitteilung, S. 3), wird in den Diskussionen unterschiedlich bewertet. Die Hauptrichtung der integrativen Förderung wird allgemein unterstützt, jedoch wird von verschiedener Seite auf Grenzen dieses Ansatzes hingewiesen.

Die Stellungnahme der *Elternkammer* unterstreicht einerseits,

"daß eine integrative Förderung, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und in hohem Maße differenziert, die beste Möglichkeit darstellt, um Lernversagen so weit wie möglich zu vermeiden",

weist jedoch gleichzeitig darauf hin, daß die Reichweite dieses Förderansatzes für *verschiedene Lernergruppen* unterschiedlich sein könnte. Es sei nachweisbar,

"daß im Einzelfall vorhandene Lernstörungen so gravierend sind, daß diesen bei den herrschenden Rahmenbedingungen nicht innerhalb des Unterrichtes abgeholfen werden kann. ... Das Konzept ... vermerkt bei seiner Zielsetzung in pauschalierender Weise verschiedene völlig unterschiedliche Lerngruppen:

- a) die Gruppe der Kinder mit Mehrsprachigkeit ...
- b) die Kinder mit schlechten Milieuvoraussetzungen ... und
- c) die Gruppe der Kinder mit Teilleistungsstörungen ...

Durch integrative Förderung und Differenzierung kann schichtenspezifische Andersartigkeit aufgefangen werden, Teilleistungsstörungen nicht. "

Auch in der Stellungnahme der *Dienststelle Schülerhilfe* vom 25. 6.1993 wird die Skepsis geteilt, daß integrativer Förderung für bestimmte Zielgruppen von Kindern Grenzen gesetzt seien:

"Die Schwerpunktsetzung bei Kindern aus schriftarmer Umgebung greift zu kurz. Es müßten auch die Kinder stärker bedacht werden, deren Schwierigkeiten mit Störungen in der Sprache, in der Wahrnehmung oder im psychosozialen Bereich zusammenhängen. ... Bei Kindern, "für die das Lernen in der Klasse schwierig ist, weil sie in den Feldern Aufmerksamkeit, Konzentration oder emotionales Erleben stark beeinträchtigt sind ..., müßte es weiterhin möglich sein, durch Herausnahme aus dem Klassenverband eine ruhigere Lernumwelt herzustellen".

Noch weiter geht ein Teil der bisherigen LRS-Lehrer/innen, die davon ausgehen, daß für bestimmte Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten ausschließlich eine Einzel- oder Kleingruppenförderung in Frage komme (Stellungnahmen im LRS-Lehrerkurs).

In den Diskussionen mit Vertreter/innen der Schulaufsicht wird dagegen eher die generelle Botschaft des PLUS, die Ausgrenzung von Kindern mit Lernschwierigkeiten aus dem Unterricht soweit wie möglich zu verhindern, bestärkt. Bevor man die Grenzen des integrativen Förderansatzes ausgelotet habe, sei die Aussage, daß "alle es ohnehin nicht schaffen würden", eine gefährliche Einschränkung, die zur Beibehaltung des schulischen Ausgrenzungsansatzes beitrage.

Eher pragmatische Fragen der integrativen Förderung werden von jenen Gesprächspartnern aufgeworfen, die Erfahrungen in Integrativen Regelklassen oder anderen Klassen mit verschiedenen Förderlehrer/innen (z.B. Klassen mit Förderung für zweisprachig aufwachsende Kinder) haben: In manchen Klassen würden sich schon heute verschiedene Lehrer/innen gegenseitig "auf die Füße" treten, und es gebe Klassen, in denen sich drei oder mehr Pädagog/innen gleichzeitig um dieselben Kinder kümmern, ohne daß eine gezielte Absprache erfolge. Wenn in der-

artigen Klassen jetzt auch noch die Schriftsprachberater/innen integrativ fördern würden, gebe es noch mehr Koordinationsbedarf.

Von LRS- und Beratungslehrer/innen, die Fördererfahrungen in der Sekundarstufe haben, wird darauf hingewiesen, daß die integrative *Förderung in der Sekundarstufe I* allein wegen des dominierenden Fachunterrichts kaum möglich sei.

Kontrovers werden die Möglichkeiten der vom PLUS-Konzept angestrebten *kooperativen Förderung* diskutiert. In den Kommentaren von Eltern wird die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer/innen zur Kooperation innerhalb des Unterrichts mehr oder weniger als Selbstverständlichkeit angesehen. Die meisten Vertreter/innen der Lehrerschaft begrüßen zwar die Chancen, die sich durch eine derartige Kooperation nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Lehrer/innen selbst ergeben (mehr kollegialer Austausch, mehr gegenseitige Unterstützung und Anregung), sehen aber auch Grenzen in der Bereitschaft von Lehrer/innen zur Kooperation und in der Realisierbarkeit angesichts unterschiedlicher pädagogischer und methodischer Grundansätze innerhalb der Lehrerschaft.

- Die Kooperation zwischen Lehrer/innen mit stark abweichenden Lehrgangskonzeptionen (z.B. Lehrgänge mit bzw. ohne Fibel) wird von einigen als problematisch eingeschätzt. Ein Teil der im ersten Jahreskurs fortgebildeten zukünftigen Schriftsprachberater/innen befürchtet, daß es infolge des kooperativen Unterrichts zu unfruchtbaren Auseinandersetzungen zwischen Vertreter/innen gegensätzlicher Lehrgangskonzeptionen kommen könnte, die die Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten behindern könnten, oder daß Lehrer/innen die Kooperation verweigern könnten.
- Von Vertreter/innen offener Lehrgangskonzepte wird argumentiert, daß eine Kooperation zwischen Lehrer/innen innerhalb des Unterrichts nur möglich sei, wenn der Unterricht ausschließlich in geöffneten Formen (z.B. in Form des Werkstattunterrichts) durchgeführt würde. Diese Position wird auch von einzelnen Vertreter/innen im Amt für Schule und in der IfL-Projektgruppe geteilt. Danach sei im Rahmen des PLUS vor allem eine Öffnung des Grundschulunterrichts anzustreben.

Dagegen wird von anderen eingewendet, daß eine Verpflichtung aller Lehrer/innen zum "offenen Unterricht" einen Verstoß gegen die Methodenfreiheit bedeute (Stellungnahme des PR VRSo vom 22. 9. 1993).

- Von den meisten Diskussionspartnern innerhalb der Lehrerschaft und der Schulleiter/innen werden die Chancen, die mit der Kooperation im Unterricht einhergehen, höher eingeschätzt als die Risiken. Mit Verweis auf Erfahrungen in Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen sowie vergleichbarer Ansätze in anderen Bundesländern wird darauf hingewiesen, daß sich der Einsatz von Fibellehrgängen und offenere Arbeitsformen nicht ausschließen, so daß die Kooperation von Lehrer/innen mit unterschiedlichen Lehrgangskonzeptionen innerhalb gewisser Grenzen durchaus möglich sei, wenn keine dogmatischen Positionen aufgebaut würden.

Stellvertretend für diese Position ist die Aussage der Kolleginnen in der Schule Seth (Schleswig-Holstein), die seit 15 Jahren auf eigene Initiative kooperative Förderung praktizieren. Auf ihre Erfahrungen mit möglicher Verweigerung von Kooperation innerhalb des Unterrichts durch Lehrer/innen angesprochen, antworteten sie:

"Wir verlangen von unseren Schülern schließlich auch dann Kooperation, wenn sie keine Lust dazu haben."

Diese Frage der Freiwilligkeit bzw. Verpflichtetheit des Lehrpersonals zur innerunterrichtlichen Kooperation wird häufiger aufgeworfen. Dabei wird von den betroffenen Lehrer/innen und Schriftsprachberater/innen eher die Freiwilligkeit, von Vertreter/innen der Elternschaft und der vorgesetzten Schulaufsicht eher die Verpflichtung zur Kooperation betont, wobei sich die meisten Diskussionspartner darin einig waren, daß die innere Bereitschaft der Lehrer/innen zur Kooperation entscheidend für deren Gelingen sei.

- Von Diskussionspartnern, die über praktische Erfahrungen mit kooperativen Unterricht verfügen (z.B. Integrationsklassenlehrer/innen), wird darauf hingewiesen, daß die *Ressourcen innerhalb des kooperativen Förderunterrichts* nur dann *effektiv für die Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten genutzt* werden können, wenn sich die beteiligten Lehrer/innen gut absprechen und wenn jeder Kooperationspartner eine spezifische Aufgabe für die Förderung übernimmt. Sonst bestehe die Gefahr, daß kooperativer Unterricht zwar zur Entlastung der Lehrer/innen führen könne, aber für die zu fördernden Kinder zu wenig Ressourcen genutzt würden. Dieser Gesichtspunkt wird auch von Vertreter/innen der Schulaufsicht betont: Es müßten so viele Ressourcen wie möglich wirklich für die zu fördernden Kinder eingesetzt werden.

- Die Sorge, daß die Gestaltung des kooperativen Unterrichts möglicherweise an den Lernbedürfnissen der Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten vorbeigehen könne, teilen auch Kritiker aus den Reihen der LRS-Lehrer/innen. Sie weisen darauf hin, daß das frühere LRS-

Einzelhilfe-Konzept ein festes Förderstundenkontingent für jedes einzelne Kind vorsah, während das neue Konzept möglicherweise mehr der ganzen Klasse als den förderbedürftigen Kindern nutzen könnte, zumal Förderzeit durch Absprachen und gegenseitige Beratungen verlorengingen.

Im PLUS-Konzept wird die Frage der spezifischen Nutzung der Förderressourcen für die betroffenen Kinder aufgegriffen, indem für die Schriftsprachberater/in die Aufgabe formuliert wird, "sich insbesondere den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern" zuzuwenden. Der kooperative Förderunterricht soll sich demnach stets an den Erfordernissen der zu fördernden Kinder ausrichten.

Eine Position, die generell jede Art von spezifischer Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in Frage stellt, wird von einigen Vertreter/innen des offenen Unterrichts, namentlich der FREINET-Lehrer/innengruppe, eingenommen. Danach sei es wichtiger, den Unterricht in Richtung Öffnung der Lernwege zu reformieren und den Kindern mehr Zeit für das Lernen zu geben, anstatt sie mit Hilfe gezielter Förderung an das Leistungsniveau der anderen Kinder heranzuführen. So formuliert Ulrich Brosch für den Fachkreis Grundschule der GEW-Freinetgruppe Hamburg in der HLZ:

"Mehr Zeit und mehr Zuwendung insgesamt sind wichtiger als jede 'LRS'-Förderstunde, auch wenn sie IN der Klasse stattfindet. Wichtig ist, daß die Kinder Zeit für sich und ihre Lernwege erhalten, und NICHT, daß mehr Zeit für alle möglichen Pädagogisierungen und Didaktisierungen aufgewendet oder umgenutzt wird." (HLZ, 11/93, S. 25)

Von anderen Vertreter/innen dieser Position wird angenommen, daß die Öffnung des Grundschulunterrichts und die Einführung von Lehrmethoden des Werkstattunterrichts (z.B. des Lehrgangs "Lesen durch Schreiben") die einzige wirksame und im Ergebnis ausreichende Präventionsmaßnahme gegen Schriftsprachlernversagen sei.

Gegen diese Position wenden sich vor allem Vertreter/innen der Eltern und der Schulaufsicht, die davor warnen, den Lehrerberuf zu entprofessionalisieren, indem unter dem Schlagwort der "ganzheitlichen" Förderung Ansätze und Methoden zum gezielten Fördern bei Kindern mit besonderen Erwerbsschwierigkeiten abgewertet werden. Vertreter/innen der Sonderpädagogik innerhalb der Schulaufsicht und Gestaltung betonen im Gegenteil, daß sonderpädagogische Kompetenzen im Rahmen des PLUS-Konzepts stärker einbezogen werden müßten.

- Andere Stellungnahmen stellen zwar nicht die Notwendigkeit spezifischer Förderung in Frage, zweifeln jedoch an der Wirksamkeit des Konzepts, solange nicht *allgemein die Unterrichtsbedingungen verbessert und die Stundenzuweisungen erhöht* würden.

So formuliert beispielsweise die Elternkammer in ihrer Stellungnahme vom 24. 9. 1993, daß es

"unsinnig" sei, "ein Konzept 'Lesen und Schreiben für alle' zu propagieren", solange solche Forderungen wie die "Erhöhung der Wochenstundenzahl in der Grundschule" und "kleine Klassen" nicht erfüllt seien.

Auch in den Stellungnahmen des Lehrerverbandes und des Personalrates VRSo sowie etlicher Lehrer/innen wird gefordert, mindestens flankierend auch die Stundenversorgung in der Grundschule zu verbessern.

Von Senatorin Raab wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß der Spielraum für materielle Verbesserungen in der Schule angesichts der finanziellen Rahmenbedingungen eng begrenzt sei¹⁴ und daß es auch dringlich sei, über Reformen nachzudenken, mit denen vorhandene Ressourcen besser genutzt werden können (Sitzung der Deputation am 29. 9. 1993).

- Ein Teil der kritischen Stellungnahmen bezieht sich auf die *Förderung zweisprachig aufwachsender Kinder*, die bisher konzeptionell als ungenügend geklärt angesehen wird. Während diese Zielgruppe im ersten Konzeptpapier (Juni 1993) überhaupt nicht erwähnt wurde - was insbesondere von den Expert/innen in diesem Bereich aus Universität und IfL kritisch angemerkt wurde - wird in der Senatsmitteilung vom 5. 7. 1994 ausdrücklich der Auftrag an das PLUS formuliert, "beim Schriftspracherwerb der Zweitsprache Deutsch (die) vielfältigen Wechselbeziehungen mit der jeweiligen Muttersprache ... bei der Gestaltung der Lernsituationen systematisch zu berücksichtigen."

Klar ist bisher, daß zweisprachig aufwachsende Kinder in das Förderkonzept einbezogen werden sollen, sofern sie eine Regelklasse der Grundschule besuchen (also nicht z.B. in einer sog. Vorbereitungsklasse unterrichtet werden).

Das Interesse an Förderkonzepten für zweisprachig aufwachsende Kinder ist allerdings regional sehr unterschiedlich. Während in einigen Regionen der Anteil zweisprachig aufwachsender Kinder mehr als die Hälfte der Klasse ausmacht, sind in vielen Klassen gar keine zweisprachig aufwachsenden Kinder. Entsprechend wurde dieses Thema bei der Lehrer/innenbefragung im

¹⁴ Zu diesem Zeitpunkt war die geplante Einführung der vollen Halbtagsgrundschule noch nicht bekannt.

Rahmen der Voruntersuchung kaum als gewünschtes Fortbildungsthema genannt, und auch im ersten Jahreskurs äußerten nur wenige Teilnehmer/innen explizit ihr Interesse an diesem Thema.

Eine Konzeption, wie zweisprachig aufwachsende Kinder im Rahmen des PLUS gefördert werden sollen, liegt bislang nicht vor. Innerhalb der IfL-Projektgruppe ist eine der Fortbilder/innen auf dieses Thema spezialisiert, und es gab verschiedene Kontaktgespräche mit Expert/innen von Universität und IfL. Die Anregung des zweiten Expertengesprächs im November 1993, daß im Frühjahr 1994 eine weitere Expertenrunde zur Frage der Förderung zweisprachiger Kinder stattfinden solle, wurde nicht realisiert.¹⁵

Konzeptionell müßte auch die Verbindung zwischen einem integrativen Förderkonzept des PLUS und der bisherigen Förderung "Deutsch als Zweitsprache" aufgegriffen werden. So fragt beispielsweise die Dienststelle Schülerhilfe in ihrer Stellungnahme,

wie für die zweisprachig aufwachsenden Kinder "eine integrative Förderung im Lesen und Schreiben gekoppelt werden (soll) mit einer eher 'ausgrenzenden' Förderung durch zusätzliche Deutsch für Ausländer-Stunden?"

c) Kommentar zu den Stellungnahmen zum Förderkonzept

Die meisten aufgeworfenen Fragen zum Förderkonzept sind als konkrete Fragestellungen für die Evaluation des Konzepts zu verstehen:

- Inwieweit hilft präventive Förderung die Zahl der Kinder mit langanhaltenden Lernschwierigkeiten zu vermindern? Und welche flankierenden Maßnahmen sollten ggf. ergriffen werden?
- Gibt es Lernergruppen, bei denen eine integrative Förderung nicht bzw. unzureichend gelingt? Oder sind verschiedene Formen der integrativen Förderung für unterschiedliche Lernergruppen unterschiedlich wirkungsvoll?

Laut Konzept ist zwar das Ziel der Verminderung der Zahl förderbedürftiger Kinder klar formuliert, in welchem Umfang dies tatsächlich möglich sein kann, soll durch die Evaluation untersucht werden:

"Im Zuge der Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung wird erhoben, inwieweit sich der Anteil der zu fördernden Schülerinnen und Schüler in höheren Klassen infolge der präventiven Förderung (vor allem) in den Klassen 1 und 2 reduziert. Bei der

¹⁵ Es wurde von der Projektleitung und der IfL-Projektgruppe beschlossen, diese Form der Gespräche mit Expert/innen nicht fortzuführen, sondern verstärkt bilaterale Kontaktgespräche durchzuführen.

Evaluation wird ebenfalls geprüft, inwieweit dieser Ansatz tatsächlich zu sinkendem Förderbedarf führt. *Gegebenenfalls müssen flankierende Maßnahmen ergriffen werden.*" (Senatsmitteilung, S. 5; Hervorhebung vom Berichterstatter)

Eine solche flankierende Maßnahme stellen die Außerunterrichtlichen Lernhilfen dar, durch welche Kinder, die trotz präventiver Förderung noch große Lernschwierigkeiten haben, zusätzlich gefördert werden sollen (siehe Abschnitt 4.5).

- Inwieweit sich bestimmte Lernergruppen diagnostisch abgrenzen lassen, für die von vornherein in erster Linie eine solche Form der Förderung vorzusehen ist, läßt sich erst im Laufe der Auswertung der Praxis der Außerunterrichtlichen Lernhilfen abschätzen.
- Nach den Ergebnissen der Voruntersuchung zum PLUS wurden in der Vergangenheit fast alle Kinder nicht integrativ gefördert, und die meisten Lehrer/innen kooperierten wenig oder gar nicht im Rahmen der Förderung. Die Frage, ob in Zukunft alle Kinder zu allen Zeitpunkten integrativ innerhalb des Klassenverbandes gefördert werden sollen, wird in dem Förderkonzept optional beantwortet: Sie sollen "soweit wie möglich" integrativ gefördert werden. Es wird sicherlich unterschiedliche Modelle für die Realisierung dieser Option geben. Innerhalb des Jahreskurses nahmen solche Überlegungen einen breiten Raum ein.
- Auch die Formen und die Möglichkeiten und Grenzen der innerunterrichtlichen Kooperation werden im Rahmen der Evaluation zu untersuchen sein.
- Gegen die Annahme, daß die Realisierung bestimmter Lehrgangskonzeptionen allein schriftsprachliches Lernversagen verhindern kann, sprechen die Ergebnisse der Voruntersuchung: Der Anteil der Kinder mit großen Rechtschreibschwierigkeiten war in den vierten Klassen, die nach dem Lehrgang "Lesen durch Schreiben" oder anderen Lehrgängen ohne Fibel unterrichtet wurden, keinesfalls geringer als in Klassen, die mit Fibellehrgängen unterrichtet wurden. Das bestätigen auch die Erfahrungen der Teilnehmer/innen am Jahreskurs. Die Verantwortlichen für das PLUS im Amt für Schule und die Mehrzahl der Projektgruppe IfL nehmen daher in bezug auf die Frage der Lehrgangskonzeptionen bisher eine "Metaposition" ein: Es gebe Chancen und Risiken bei jeder Form des Unterrichts, das Ausmaß der förderlichen Unterrichtsbedingungen werde durch Merkmale bestimmt, die über die Frage, welcher Lehrgang eingesetzt werde, weit hinausgingen.¹⁶ Für das PLUS gelte es, soweit wie möglich die Vorteile des jeweiligen Lehrgangskonzeptes zu nutzen und durch gegenseitige Anregungen und kollegiale Beratung deren Risiken zu vermindern.

¹⁶ Vgl. dazu die Ergebnisse der Voruntersuchung zu "lernförderlichen Unterrichtsbedingungen".

Eine vordringliche Aufgabe für die Evaluation ist es, so bald wie möglich die Erfahrungen der Schriftsprachberater/innen im kommenden Schuljahr mit der unterrichtlichen Kooperation unter verschiedenen Lehr-Lern-Bedingungen auszuwerten.

- Die Einbeziehung der Vorschule in den Ansatz der präventiven Förderung ist bisher im Konzept nicht geklärt. Bislang gibt es lediglich die Absicht, auch Vorschulpädagog/innen die Teilnahme am Jahreskurs für Schriftsprachberater/innen zu ermöglichen, und es bestehen Gesprächskontakte mit den Verantwortlichen für Vorschulpädagogik im IFL.

4.3 Aufgaben der Schriftsprachberater/innen

a) Aussagen des Konzepts

Die zukünftigen Schriftsprachberater/innen bilden die Kerngruppe des gesamten Konzeptes. Von ihrem Engagement, von der Qualität ihrer Tätigkeit und ihrer Akzeptanz in den Schulen hängt es ab, ob das PLUS erfolgreich sein wird. Erforderlich sind nach Einschätzung der Verantwortlichen für diese Tätigkeit Lehrer/innen mit hohen fachlichen und persönlichen Qualifikationen, die zu Kooperation fähig sind und denen in den Schulen von Lehrer/innen und Eltern Vertrauen entgegengebracht wird (OSR Norden auf der ersten Expertentagung).

Entsprechend dieser zentralen Funktion wurde über die Aufgaben und die Auswahlkriterien der Schriftsprachberater/innen in vielen Gremien gesprochen, und hierzu gingen auch die meisten Diskussionsbeiträge ein.

Wie unterschiedlich die verschiedenen Facetten der Tätigkeit der zukünftigen Schriftsprachberater/innen gesehen werden, zeigt auch die schwierige Namensfindung für diese Gruppe, denn jede Bezeichnung schafft bestimmte Identifizierungen und Zuordnungen. Im Gespräch waren nacheinander verschiedene Alternativen. Abbildung 3 zeigt die Vorschläge, die von Teilnehmer/innen des ersten Jahreskurses (nicht immer ganz ernsthaft) eingebracht wurden.

Abbildung 3: Kreationen für die Bezeichnung "Schriftsprachberater/in" aus dem Jahreskurs

Berater/in für Lesen und Schreiben	
Schriftberater/in	Teamlehrer/in
Moderator/in	Schriftinitiator/in
Gestalter/in für Deutschunterricht	Lese- und Schreibhelfer/in
Fachkoordinator/in	Schriftfrau / Schriftmann
Deutschtutor/in	Animateur/in für Schriftsprache
Kooperationslehrer/in	Schrift- bzw. Schulsheriff
Kooperative/r Förderlehrer/in	Schriftgelehrte/r
Qualifizierte/r Vertretungslehrer/in	

Im Konzeptpapier vom Juni 1993 waren die Aufgaben der Schriftsprachberater/innen nur recht global beschrieben worden. Das führte einerseits zu Mißverständnissen und andererseits zu einer ausführlichen Diskussion zweier verschiedener Grundmodelle für die Tätigkeit der Schriftsprachberater/innen:

Modell 1: Die Schriftsprachberater/innen sind in erster Linie Berater/innen mit Schwerpunkten ihrer Tätigkeit bei beratenden und koordinierenden Aufgaben.

Modell 2: Die Schriftsprachberater/innen sind in erster Linie "kooperative Förderlehrer/innen", die ihre Tätigkeitsschwerpunkte bei der direkten Förderung der Kinder haben.

Nachdem zur Rolle und zu den Aufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen zahlreiche Gespräche mit Expert/innen, Vertreter/innen der Schulaufsicht, mit LRS- und Beratungslehrer/innen, Schulleiter/innen und den Teilnehmer/innen des Jahreskurses geführt worden und viele Stellungnahmen eingegangen waren, wurde von der Leitung des PLUS im AfS eine Arbeitsgruppe einberufen, die Vorschläge für die Aufgabenstruktur der Schriftsprachberater/innen erarbeitete. An der Arbeitsgruppe nahmen teil: Herr Norden und Herr Widmann (Projektleitung), Frau Bauerkämper und Frau Büchel (Schulleiterinnen), Frau Arntzen und Frau Reimann (Teilnehmerinnen des Jahreskurses), Frau Heitmann-Baden (IfL-Projektgruppe), Herr Dr. Ruddat und Herr Dr. May (Wissenschaftliche Begleitung).

Die Vorschläge dieser Arbeitsgruppe wurden erneut ausführlich mit den Teilnehmer/innen im Jahreskurs erörtert, und die auf dieser Grundlage von Herrn Norden für die Schulaufsicht vorgelegte "Regelung für den Einsatz der Schriftsprachberater/innen in den Schulen" vom 13. 4. 1994 wurde mit der IfL-Projektgruppe abgestimmt.

Die *Aufgaben* der zukünftigen Schriftsprachberater/innen sind in der Senatsmitteilung und im Rundschreiben der Schulaufsicht an alle Grundschulen vom 5. 7. 1994 (siehe Anhang 6.1) beschrieben.

Danach sollen sie *klassenübergreifend* u.a.

- Vorschläge zur Organisation des Förderunterrichts erarbeiten und mit der Schulleitung bei der Realisierung zusammenarbeiten,
- klassenübergreifende Projekte zum Lesen und Schreiben koordinieren,
- pädagogische Jahreskonferenzen zum Thema "Schriftspracherwerb" vorbereiten¹⁷,
- den Elternrat fachlich informieren und bei der Durchführung von Elternabenden mitwirken¹⁸,
- ihre Kolleg/innen hinsichtlich des Einsatzes von Lehrgängen und bei der Beobachtung von Lernprozessen beraten.

Im Rahmen ihrer Tätigkeit als *Teamlehrer/in* in den Klassen sollen sie

- Konzepte für einen integrativen und kooperativen Förderunterricht entwickeln und sich mit der/dem (weiterhin für den Lernerfolg aller Kinder verantwortliche/n) Klassenlehrer/in beraten, wobei "die Beratung mit dem Klassenlehrer () als kooperativer Reflexionsprozeß gestaltet werden (soll)",
- in der Klasse als zweite Lernkraft Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten fördern,
- mit Schwerpunkt in Klasse 1 die Lernbeobachtung und die Frühförderung unterstützen.

(Vgl. Senatsmitteilung, S. 4)

Diese Aufgabenbestimmung entspricht in den Schwerpunkten eindeutig dem Modell 2, wonach die Schriftsprachberater/innen in erster Linie "kooperative Förderlehrer/innen" sein sollen, die darüber hinaus auch klassenübergreifende beratende und fortbildende Aufgaben wahrnehmen sollen. Laut Senatsmitteilung soll der Anteil der tatsächlichen Fördertätigkeit etwa 80 Prozent des Zeitbudgets der Schriftsprachberater/innen und die klassenübergreifenden Tätigkeiten etwa 20 Prozent des Zeitbudgets umfassen (Senatsmitteilung, S. 5).

¹⁷ In der Anfangsphase der Konzeptentwicklung für das PLUS war erwogen worden, die Klassenlehrer/innen der ersten Klassen für die für sie verpflichtende schulinterne Fortbildungsmaßnahme für eine Unterrichtsstunde freizustellen - und so stand es auch im Konzeptpapier vom 25. 6. 1993. Da dies nach Einschätzung der Verantwortlichen einen zu großen Teil der Ressourcen von der unmittelbaren Fördertätigkeit mit den bedürftigen Kindern abgezogen hätte, wurde von diesem Plan Abstand genommen. Gleichzeitig wurden die Anforderungen an das Ausmaß der schulinternen Fortbildung durch die zukünftigen Schriftsprachberater/innen deutlich reduziert.

¹⁸ Im ersten Entwurf für das PLUS-Konzept (25. 6. 1993) war die Einbeziehung der Eltern in das Konzept nicht thematisiert, was erhebliche Kritik unter den Elternvertreter/innen ausgelöst hat. In der Fortschreibung des Konzepts werden die zukünftigen Schriftsprachberater/innen explizit zur Zusammenarbeit mit den Eltern verpflichtet.

Mit dieser Zielsetzung soll nach Einschätzung der Verantwortlichen vor allem erreicht werden,

- daß so viele Ressourcen wie möglich in tatsächliche Fördertätigkeit für die Kinder einfließen und
- daß die Herausbildung einer Gruppe "abgehobener Weiße-Kragen-Berater/innen" in den Schulen vermieden wird, indem praktisch arbeitende Teamkolleg/innen gewonnen werden.

Die *Auswahl* der zukünftigen Schriftsprachberater/innen geschieht in den Schulen auf Vorschlag der Schulleitung und mit Zustimmung des Vertrauensausschusses.

Damit soll erreicht werden, daß die zukünftigen Schriftsprachberater/innen auf Akzeptanz bei ihren Kolleg/innen und Schulleiter/innen stoßen.

Als *Auswahlkriterien* werden im gemeinsamen Rundschreiben des Verantwortlichen der Schulaufsicht und der Leiterin der IFL-Projektgruppe für die Anmeldung zum Fortbildungskurs genannt:

"Die Kollegin / der Kollege sollte vorrangig über praktische Erfahrungen und theoretische Kenntnisse im schriftsprachlichen Anfangsunterricht (Klasse 1/2) verfügen sowie Interesse an einer kollegialen Zusammenarbeit mitbringen. Erfahrungen in der LRS-Einzelhilfe können eine weitere Grundlage bilden. Beratungslehrer/innen sind von dieser Fortbildung zwar nicht ausgeschlossen, sie sollten aber neben ihren Beratungstätigkeiten später weiterhin eine Klassenführung übernehmen können. Schulleiter/innen sollen nicht gemeldet werden."

Mit diesen Auswahlkriterien soll nach der Einschätzung der Verantwortlichen erreicht werden,

- daß engagierte, qualifizierte und auch durchsetzungsfähige Kolleg/innen ausgewählt werden;
- daß die bisherigen LRS-Lehrer/innen mit ihren Erfahrungen in der Förderarbeit wohl berücksichtigt, aber auch neue Personen mit Erfahrungen im Erstunterricht einbezogen werden können;
- daß die zukünftigen Schriftsprachberater/innen auch als Klassenlehrer/innen tätig sein sollen, damit der Kontakt zur "normalen" Unterrichtsarbeit nicht verlorenght;
- daß es durch die Zurückhaltung gegenüber tätigen Beratungslehrer/innen in den Schulen nicht zu Funktionshäufungen kommt und damit zusätzlichen Personen die Wahrnehmung klassenübergreifender Aufgaben ermöglicht wird.

Nach den Einschätzungen der Verantwortlichen sollen diese Bestimmungen einen allgemeinen Rahmen für die Aufgaben der Schriftsprachberater/innen festlegen, dessen Konkretisierung vor

Ort in den Schulen in Abstimmung mit den Schulleitungen und den Kollegien selbstorganisiert geschehen soll.

b) Kritische Einwände gegen die Aufgabenbestimmung

Während sich die Vertreter/innen der Eltern und die Öffentlichkeit außerhalb der Schule im Laufe der Einführungsdiskussionen kaum oder gar nicht mit den spezifischen Aufgaben der neuen Gruppe der Schriftsprachberater/innen beschäftigten, wurden von den Vertreter/innen der Lehrer/innen und der Schulaufsicht zahlreiche Einwände gegen die vorgesehene Rolle der Schriftsprachberater/innen eingebracht. Obwohl solche Aspekte ihrer Tätigkeit nach den Festlegungen des Konzepts nur etwa ein Fünftel ihrer Arbeitskapazität umfassen sollen, beschäftigen sich die meisten kritischen Einwände mit den übergreifenden Beratungs- und Koordinierungsaufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen:

- Es wird in Frage gestellt, ob eine *schulinterne Beratung* von den Kolleg/innen angenommen und den Schriftsprachberater/innen entsprechendes Vertrauen entgegengebracht würde (siehe z.B. die Stellungnahme der Lehrerkammer). Insbesondere die mit dem Schlagwort "Zwangsberatung" belegte Situation, daß Kolleg/innen eine solche Beratung durch Mitglieder des eigenen Kollegiums ablehnen könnten, aber die zukünftigen Schriftsprachberater/innen per Dienstauftrag zur Beratung verpflichtet seien, führte zu Vorschlägen, anstelle der schulinternen Beratung ein System von schulunabhängigen Berater/innen aufzubauen, die die Lehrer/innen nach eigener Wahl aufsuchen könnten.
- Insbesondere bei der Konstellation, daß zwei Lehrer/innen mit unterschiedlichen Auffassungen bezüglich der Grundkonzeption von Unterricht zusammen in der Klasse arbeiten, sei eine Beratung durch die Schriftsprachberater/in nahezu ausgeschlossen. Vertreter/innen der Gruppe der FREINET-Lehrer/innen drückten es sinngemäß so aus:

"Wir lassen uns doch von Fu-Anhängern¹⁹ nicht sagen, was wir im Unterricht anders machen sollen."

- Auch die Teilnehmer/innen des Jahreskurses äußern die Sorge, daß ihr Auftrag zur Beratung ihrer Kolleg/innen von diesen nicht angenommen werden könnte, zumal nicht jede zukünftige Schriftsprachberater/in erfahrener sei als der/die Kolleg/in, mit der sie kooperieren werde. Ein Teil von ihnen fühlt sich durch diesen Beratungsauftrag schlicht überfordert.

¹⁹ "Fu" ist die Hauptfigur eines in Hamburg weit verbreiteten Fabellehrgangs, der "Bunten Fibel".

- Ähnliche Einwände werden gegen den Auftrag der zukünftigen Schriftsprachberater/innen zur *schulinternen Fortbildung* ihrer Kolleg/innen angeführt. Auch Fortbildung müsse freiwillig und bei selbstgewählten Angeboten und Anbietern geschehen. Drastisch drückt es der Vorsitzende des Deutschen Lehrerverbandes aus:

"Wir brauchen keine kollegialen Gurus, die den anderen 'Dummi's' nun mal zeigen, wo es langgehen soll." (Hamburger Morgenpost 6. 9. 1993)

- Von verschiedenen Diskussionspartnern wird eingewendet, daß die Schriftsprachberater/innen vermutlich häufiger nicht die hinsichtlich des Schriftspracherwerbs qualifiziertesten Kolleg/innen in der Schule seien, aber den verpflichtenden Auftrag zur *Fortbildung ihrer Kolleg/innen* hätten, was zu problematischen Konstellationen führen könnte.
- Hinsichtlich der weiteren klassenübergreifenden *koordinierenden Aufgaben* wird Skepsis gegenüber der Entscheidungskompetenz der Schriftsprachberater/innen geäußert, die teilweise abwertend als zukünftige "Schulsheriffs" bezeichnet werden, weil sie den Schulleitungen kontrollierend und im Auftrag der Schulaufsicht "ins Handwerk pfuschen".
- Andere Einwände beziehen sich darauf, daß mit der vorgesehenen Beratungs- und Fortbildungstätigkeit der Schriftsprachberater/innen ein Teil der *Förderressourcen von den betroffenen Kindern abgezogen* würde.
- Ein von verschiedenen Seiten (z.B. Dienststelle Schülerhilfe, LRS-Lehrerkurs) vorgebrachter Hinweis betrifft das *professionelle Profil* der neu zu schaffenden Gruppe der Schriftsprachberater/innen: Es wird gefragt, worin sich die Tätigkeit dieser Kolleg/innen von derjenigen der bisherigen LRS-Lehrer/innen, der Präventionslehrer/innen, der Sonderpädagog/innen (in IR-Klassen) und von Beratungslehrer/innen unterscheidet. Damit verbunden wird die Frage gestellt (z.B. von Vertreter/innen der Schulaufsicht), ob es nicht "schon genügend" Speziallehrer/innen im Schulsystem gebe. Es müsse die Gesamtstruktur des "Helfersystems" in den Schulklassen beschrieben werden, da sonst eine Überschneidung und ein Konkurrenzdenken und -handeln entstehe. Motto: Jede/r Helfer/in "fischt" sich jenen Aspekt der Lernschwierigkeiten heraus, der seinem professionellen Profil entspreche. Dabei entstehe die Gefahr, daß die Lernerpersönlichkeit zersplittert wahrgenommen und Förderungen unkoordiniert angesetzt würden.

- Ein eher pragmatischer Einwand gegen die Fülle der Aufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen wird von Kolleg/innen mit Erfahrungen aus Integrationsklassen, von LRS-Lehrer/innen und der Dienststelle Schülerhilfe angeführt: Die Schriftsprachberater/innen sollten nicht in zu vielen Klassen gleichzeitig tätig werden, da dies zu einem frühen "Verschleiß" (burn-out) führen könne. Daher sei es wichtig, an Schulen mit relativ vielen Förderstunden mehrere Personen mit dieser Aufgabe zu betrauen. Das hätte zudem den Vorteil, daß zwischen mehreren Schriftsprachberater/innen ein kollegialer Austausch stattfinden könne und daß sie als Gruppe die Interessen ihres Auftrages besser ins Kollegium einbringen könnten.

Dieser Gesichtspunkt der möglichen Aufgabenüberlastung und des vorherzusehenden Erwartungsdruckes durch die Kolleg/innen in der Schule (Schriftsprachberater/innen als "Allheilmittel") wird auch von den Teilnehmer/innen des Jahreskurses angesprochen, die kompensatorisch eine Entlastung für ihre vielfältigen Aufgaben wünschen. Die Frage der Entlastung der Schriftsprachberater/innen für eigene Fortbildungen, für Konferenzvorbereitungen usw. wird auch von Schulleiter/innen auf deren Konferenzen aufgeworfen.

- Von Kolleg/innen aus Schulen, die keinen hohen Förderbedarf für Kinder mit Lernschwierigkeiten haben und daher bislang nicht in das PLUS-Konzept aufgenommen sind, wird die Frage gestellt, wie an diesen Schulen die Grundsätze des PLUS realisiert werden können, wenn nicht genügend Stunden für eine Schriftsprachberater/in zur Verfügung stehen.

- In der Stellungnahme der Dienststelle Schülerhilfe wird eine heikle Frage offen angesprochen, die in der Diskussion um das frühere LRS-Förderkonzept inoffiziell eine wesentliche Rolle gespielt hat, nämlich die Verwendung von Fördermitteln unter dem Gesichtspunkt "Versorgung von Kolleg/innen":

"Wo bleiben die bisherigen LRS-Lehrer, v.a. diejenigen, die hier eine Nische gefunden hatten, in der sie noch eine sinnvolle Tätigkeit ausüben konnten?"

c) Kommentar zur Kritik an der Aufgabenbestimmung

Die meisten Einwände, die gegen die Rolle und Aufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen im Laufe der Einführungsdiskussionen eingebracht wurden, sind durch die breite Beteiligung der Betroffenen bei der Bestimmung der Aufgabenstruktur mitberücksichtigt worden, so daß es jetzt vor allem um die Auswertung der praktischen Erfahrungen vor Ort geht, bevor eine Bewertung der Aussagen des Konzeptes vorgenommen werden kann.

Die Einwände gegen eine schulinterne Beratungs- und Fortbildungstätigkeit der Schriftsprachberater/innen gehen in der Regel von den Annahmen des im Anfang der Konzeptentwicklung erwogenen Modells für die Tätigkeit der Schriftsprachberater/innen aus, das eher "abgehobene" Beratungs- und Koordinierungsaufgaben vorsieht (Modell 1). Gegenüber solchen weitreichenden Erwartungen hinsichtlich der Beratungstätigkeit der zukünftigen Schriftsprachberater/innen meint das Konzept nach Einschätzung der Verantwortlichen in erster Linie einen Beratungsansatz, der vor allem die gemeinsame Reflexion des kooperativ durchgeführten Förderunterrichts unter gleichberechtigten Kolleg/innen beinhalten soll, wobei der/die eine das Schwergewicht ihrer/ seiner Verantwortlichkeit auf dem Unterricht für die ganze Klasse, der/die andere das Schwergewicht ihrer/seiner Verantwortlichkeit auf der Förderung für einzelne Kinder haben soll. Der Aufgabenschwerpunkt der zukünftigen Schriftsprachberater/innen ließe sich demnach mit dem Schlagwort "Kooperation statt Belehrung" charakterisieren.

Es ist mit Sicherheit anzunehmen, daß es in verschiedenen Schulen angesichts der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und der unterschiedlichen persönlichen und fachlichen Voraussetzungen der zukünftigen Schriftsprachberater/innen auch unterschiedliche Aufgabenprofile (Förder- und Beratungsmodelle) geben wird. Derartige Profile und Organisationsmodelle zu entwickeln, wird eine zentrale Aufgabe für die weitere Konzeptentwicklung und für die Evaluation sein.

Während der auf fünf Jahre projektierten Einführungsphase des PLUS werden in jedem Falle neben den auszubildenden Schriftsprachberater/innen die Fortbildnerinnen der Projektgruppe IFL sowie die Wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung stehen, um die Kolleg/innen vor Ort zu beraten und bei der Durchführung von schulischen Fortbildungsveranstaltungen zu unterstützen. Ob es im Laufe der Zeit adäquater sein wird, zusätzlich zu den schulinternen Angeboten der Schriftsprachberater/innen ein schulübergreifendes Fortbildungs- und Beratungssystem einzurichten, wird aufgrund der Erfahrungen vor Ort zu entscheiden sein.

Hinsichtlich der Einwände gegen die koordinierenden Aufgaben der Schriftsprachberater/innen ist zu berücksichtigen, daß das gesamte PLUS-Konzept nach den Vorstellungen der Verantwortlichen auf eine wachsende Bereitschaft innerhalb der Kollegien setzt, über ihre professio-

nellen Aufgaben und Schwierigkeiten einen stärkeren Austausch zu pflegen, klassenübergreifende und schulische Aspekte insgesamt stärker autonom und kollegial zu regeln und undogmatisch bestehende Konzepte zu reflektieren. Dieser Zug zur Autonomie und Selbstreflexion des "Dienstleistungsbetriebes" Schule werde durch das PLUS nicht neu begründet, sondern das PLUS-Konzept führt hier begonnene Selbstverständnisdiskussionen innerhalb des Systems Schule fort.

Ob sich die Verbindung von beratender Tätigkeit, die auf persönliches Vertrauen aufgebaut ist, und koordinativer Tätigkeit (Mitwirkung bei der Stundenverwaltung), die auch Durchsetzungskraft erfordert, in der Person des/der Schriftsprachberater/in als ein unauflösbarer "Spagat" erweist, wie es ein Teil der Teilnehmer/innen des Jahreskurses befürchtet, wird sorgfältig zu beobachten sein.

Die Frage, ob es legitim sei, ein Förderkonzept zu installieren, für das nur in hohem Maße engagierte und qualifizierte Kolleg/innen geeignet sind, während das frühere LRS-Förderkonzept einer Reihe von Kolleg/innen, die nicht mehr im Klassenunterricht eingesetzt werden sollten/wollten, eine "Niscentätigkeit" ermöglichte, berührt das Selbstverständnis der Institution Schule insgesamt: Nach welchen Kriterien wird (Förder-) Unterricht organisiert? Für die betroffenen Kinder, die wegen ihrer besonderen Lernschwierigkeiten zu den am meisten belasteten Schüler/innen gehören, sind sicher die engagiertesten und qualifiziertesten Lehrer/innen zu empfehlen. Mit der Einführung des PLUS sollen nach der Einschätzung der Verantwortlichen, die das Problem der "Nischen" in der Schule sehen, in diesem Zielkonflikt die Lerninteressen der Kinder höher gewertet werden. Gleichzeitig wird die Gruppe der Lehrer/innen, die für die Tätigkeit als Schriftsprachberater/in in Frage kommen, durch ein höheres Anforderungsprofil kleiner.

Infolge der monatelangen Erörterungen des PLUS-Konzepts in zahlreichen Gremien und mit Vertreter/innen verschiedenster Institutionen wurden die Vorstellungen über die Rolle und das Aufgabenprofil der Schriftsprachberater/innen modifiziert. Da nicht jede/r Diskussionsteilnehmer/in alle Erörterungen verfolgt und nicht alle Modifizierungen registriert hat, sind einige Mißverständnisse und Informationsdefizite entstanden, die dazu führen, daß argumentativ zu Positionen Stellung genommen wird, die inzwischen überholt sind, oder Fragen aufgeworfen werden, die konzeptionell bereits geklärt sind. Dies betrifft beispielsweise sehr pragmatisch zu regelnde Fragen wie die Kompensation der Schriftsprachberater/innen für ihre Beratungs- und Vorbereitungsarbeiten, die in der "Regelung für den Einsatz der Schriftsprachberater/innen" organisatorisch geklärt sind. Es erscheint daher notwendig, die Grundsätze und organisatorischen Festlegungen allen Betroffenen und den Diskussionspartnern in bündiger Form (z.B. als Handreichung) zugänglich zu machen, damit sich die zukünftige Diskussion auf die weiterführenden Fragen der Konzeptentwicklung konzentrieren kann.

4.4 Verteilung der Förderressourcen und Mittelverwendung

4.4.1 Mittelvergabe für das PLUS

Von verschiedenen Seiten (z.B. in LRS-Lehrerkursen, in der Stellungnahme des PR Gesamtschulen im Juni 1993) wurde im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Förderkonzepts unterstellt, daß damit gleichzeitig Sparmaßnahmen verbunden seien. Solche Mutmaßungen wurden vermutlich durch die allgemeine Diskussion um die Konsolidierung der öffentlichen Haushalte sowie die Erwägung der teilweisen Privatisierung der Fördermaßnahmen im Jahr 1992 genährt.

a) Regelungen des Konzepts

Nach den Angaben in der Senatsmitteilung zur Mittelvergabe bedeutet die Umsetzung des PLUS keine Einsparung von Ressourcen im Bereich der schriftsprachlichen Förderung, sondern im Gegenteil eher eine Verstärkung des Personaleinsatzes in diesem Bereich:

Neben den 86 Lehrerstellen, die in der Vergangenheit für die LRS-Förderung zur Verfügung standen, und den 67 Lehrerstellen für Kleinklassen und LRS-Gruppen, wurden 12 weitere Lehrerstellen aus dem Bereich Förderung soziokulturell benachteiligter Schüler für die schriftsprachliche Förderung einbezogen, so daß nunmehr 165 Lehrerstellen zur Verfügung stehen.

Von diesen 165 Lehrerstellen werden insgesamt 17 Lehrerstellen verwendet, um die Fortbildungsmaßnahmen einschließlich der Anrechnungsstunden für die Teilnehmer/innen, die Honorare für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen, die Kosten der wissenschaftlichen Begleitung und die Erstellung von Materialien, Durchführung von Fachtagungen usw. zu finanzieren, so daß ein Nettovolumen von 148 Lehrerstellen für die schulische Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zur Verfügung steht (siehe Senatsmitteilung, S. 6). Die 400.000 DM, die jährlich für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen eingeplant sind, müssen ebenfalls zu den direkt den Kindern zukommenden Förderressourcen hinzugerechnet werden, so daß mit dem PLUS insgesamt 154 Lehrerstellen unmittelbar für die Förderung von Kindern eingesetzt sind. Damit stehen den Kindern trotz der umfangreichen Fortbildungsmaßnahmen

rechnerisch Förderstunden in etwa der gleichen Höhe zur Verfügung wie beim bisherigen LRS-Einzelhilfe-Konzept.²⁰

b) Kritische Einwände gegen die Mittelverwendung

Sieht man von Forderungen, die auf eine generelle Erhöhung der Ressourcen für den Grundschulunterricht zielen (Erhöhung der Grundstundenzahl, Verringerung der Klassengrößen usw.) sowie den wohl auf Mißverständnissen beruhenden Annahmen, mit dem PLUS würden generelle Einsparungen eingeführt, ab, so beziehen sich die kritischen Einwände gegen die vorgesehene Mittelverwendung auf den Anteil der für Fortbildungsmaßnahmen eingeplanten Mittel sowie gegen eine vermutete Mehrbelastung der Schriftsprachberater/innen.

- In den Stellungnahmen des PR VRSO (auf der Informationsveranstaltung für zukünftige Jahreskursteilnehmer/innen) und von LRS-Lehrer/innen wird kritisiert, daß die für die Lehrerfortbildung (IfL-Jahreskurs und schulinterne Fortbildung) und Beratung eingesetzten bzw. vorgesehenen Mittel für die Förderung der Kinder nicht zur Verfügung stehen. Das sei eine Sparmaßnahme zu Lasten der betroffenen Kinder. Demgegenüber stellt der Vorsitzende der GEW in einem Kommentar fest, daß so investierte Mittel "zum Wohle der Kinder" angelegt seien, da die Lehrerfortbildung notwendig sei.
- Von einigen LRS-Lehrer/innen wird kritisiert, daß durch die Ausweitung der Aufgaben für die zukünftigen Schriftsprachberater/innen, v.a. durch klassenübergreifende Koordinierungs- und Beratungsaufgaben, ein Teil der für die Förderung der Kinder vorgesehenen Mittel verbraucht würden und somit ein Spareffekt gegenüber den Kindern erzielt werde. Würden die zukünftigen Schriftsprachberater/innen jedoch ihrem pädagogischen Impetus folgen und trotz der gestiegenen Aufgabenfülle die Förderung der Kinder nicht zu kurz kommen lassen, würden die Schriftsprachberater/innen Gefahr laufen, Mehrarbeit zu leisten. Diese Sorge wird auch von einigen Teilnehmer/innen des Jahreskurses geteilt, die befürchten, daß die Realisierung des neuen Förderkonzeptes "auf ihre Knochen" gehe.

²⁰ Berücksichtigt man, daß im Rahmen der bisherigen LRS-Förderung ein nicht geringer Teil der Förderstunden überhaupt nicht für die Förderung von den "bedürftigen" Kindern verwendet wurden (siehe Bericht über die Voruntersuchung), weil die Stunden nicht zielgerecht verteilt oder für andere Zwecke verwendet wurden, dann müßte mit dem neuen Förderkonzept, das die Mitwirkung der Schriftsprachberater/innen auch bei der Organisation des Förderunterrichts vorsieht, ein deutlich höherer Teil der verfügbaren Stunden auch tatsächlich für die Förderung der Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben verwendet werden.

c) Kommentar zu den Einwänden

Unter der Voraussetzung, daß der Umfang der zur Verfügung stehenden Ressourcen fest definiert ist, ist das in den kritischen Einwänden genannte Problem nur pragmatisch lösbar: Niemand bestreitet, daß das neue Förderkonzept Qualifizierungsmaßnahmen erfordert, die wiederum aus dem vorhandenen "Topf" bezahlt werden müssen. Die Verantwortlichen des PLUS halten den jetzt gefundenen Kompromiß – so viele Stunden direkt für die Kinder wie möglich, so viele Stunden für die Fortbildung wie unbedingt nötig – für tragbar.

Inwieweit die zukünftigen Schriftsprachberater/innen ihre Aufgaben im Rahmen der dafür an den einzelnen Schulen verfügbaren Ressourcen gestalten können und welche Effekte damit zugunsten der zu fördernden Kinder im Vergleich zu früher erzielt werden, wird eine wichtige Frage für die Evaluation sein.

4.4.2 Zukünftige Zuteilung von Förderstunden

a) Regelungen des Konzepts

Einen wesentlichen Kritikpunkt am bisherigen LRS-Einzelhilfe-Konzept stellte die Verteilung der Fördermittel dar, die nach den Ergebnissen der Voruntersuchung in erheblichem Umfang nicht für tatsächlich förderbedürftige Kinder verfügbar waren (siehe Bericht über die Voruntersuchung, Teil 3). Besonders in den sozialen Brennpunktgebieten standen zuwenig Fördermittel zur Verfügung. Daher sieht das PLUS-Konzept vor, zukünftig die Fördermittel auf der Grundlage zweier Kriterien zu verteilen:

- Reihentestungen in vier- bis fünfjährigem Abstand und
- soziokulturelle Belastung der Schulen

(siehe Senatsmitteilung, S. 4)

Die Erhebung von Rechtschreibleistungen aus je einer zufällig ausgewählten vierten Klasse jeder Hamburger Grundschule wurde im Juni 1994 ergänzt, es liegen nunmehr aus nahezu allen Schulen entsprechende Ergebnisse vor. Diese Daten werden ergänzt durch die Einschätzung der soziokulturellen Belastung der einzelnen Schulen durch die Schulaufsicht, so daß auf dieser

Grundlage die vorhandenen Fördermittel neu verteilt werden können. Die Einführung einer zusätzlichen Einschätzung der soziokulturellen Belastung als Kriterium für die Mittelverteilung geschieht deshalb, weil durch die Zufallsauswahl der einzelnen Klassen für die Reihentestung in der einzelnen Schule ein Unsicherheitsfaktor besteht, indem zufällig eine besonders leistungsstarke bzw. leistungsschwache Klasse ausgewählt sein könnte. Auf die Schulkreise bezogen dürften sich solche Zufallseffekte weitgehend ausgleichen, so daß die Reihentestung eine stabile Grundlage für die Zuteilung der Fördermittel auf die einzelnen Schulkreise darstellt.

Für die Verteilung innerhalb der Schulkreise wurde vorgeschlagen, daß die Schulleiter/innen gemeinsam mit der Schulaufsicht auf der Grundlage der beiden obengenannten Kriterien die Verteilung vornehmen. So können die Umfeldbedingungen der einzelnen Schulen angemessen berücksichtigt werden. Dies wäre zudem ein Schritt zur Selbstorganisation vor Ort und ggf. Anlaß, die Evaluation der Lernergebnisse in den einzelnen Schulen selbst in die Hand zu nehmen.

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt am früheren LRS-Konzept war die Erfahrung, daß ein größerer Teil der Förderstunden in den Schulen anders verwendet wurde (z.B. für Vertretungsunterricht). Um diese Umwidmung der Mittel zukünftig möglichst zu verhindern, wurde im Schreiben der Schulaufsicht an alle Schulen (siehe Anhang 6.1) darauf hingewiesen, daß die Förderstunden nicht für Vertretungsunterricht verwendet werden dürfen. Durch die Zuschreibung der Aufgabe für die Schriftsprachberater/innen, bei der Organisation des Förderunterrichts mit der Schulleitung zu kooperieren (siehe oben), erhoffen sich die Verantwortlichen für das PLUS-Konzept, daß in Zukunft auch die "Fremdnutzung" der Fördermittel eingeschränkt wird bzw. unterbleibt.²¹

b) Einwände und Kritik

In den Beratungen zur Entwicklung eines angemessenen Verteilungsmodells wurden die Kriterien für die Mittelvergabe allgemein begrüßt als ein Schritt zur "gerechten" Verteilung der Förderressourcen. Sorgen äußerten erwartungsgemäß Vertreter/innen aus jenen Regionen, die nach dem neuen Verteilungsschlüssel Ressourcen an andere Regionen abtreten müssen. Die Vorstellung der Ergebnisse der Voruntersuchung löste in manchen Schulen und Regionen Überraschung und Erstaunen darüber aus, daß die ausgewählten Klassen und Schulen wider Erwarten eher hohe bzw. niedrige Ergebnisse zeigten. Das führte häufig zur Reflexion über das Zustan-

²¹ Damit entsteht jedoch unter Umständen ein Konflikt zwischen den Funktionen des/der Schriftsprachberater/in als "Berater/in" und "Kontrolleurin" (siehe Abschnitt 3.3).

dekommen der Ergebnisse – ein Effekt, der mit der Einführung einer objektivierenden Evaluation durchaus erwünscht ist.

- Ein genereller Einwand gegen eine periodische Reihentestung wurde von Vertreter/innen des BLK-Modellversuchs "Elementare Schriftkultur ..." geäußert. Sie befürchten, daß damit ein – wie sie es ausdrückten – "Grundschulabitur" eingeführt würde. In Erwartung zukünftiger Evaluationserhebungen könnten Lehrer/innen dazu übergehen, sich vor allem auf meßbare Rechtschreibleistungen im Unterricht zu konzentrieren. Dies könnte zu einer Verengung des unterrichtlichen Spektrums führen. Zudem könnten Lehrer/innen aus Schulen mit schwierigem Lernumfeld unter Druck geraten.

- In mehreren Beratungen mit LRS-Lehrer/innen wurde darauf hingewiesen, daß das zukünftige Verteilungsmodell eine Art "Belohnung" für Schulen mit schwachen Lernergebnissen bedeuten könnte: je schwächer die Testergebnisse, desto mehr Förderstunden bekomme die einzelne Schule.

- Von der Dienststelle Schülerhilfe wird angemahnt, die Kriterien für die Beurteilung der soziokulturellen Belastung offenzulegen, da von diesen Kriterien zukünftig die Zuteilung der Fördermittel wesentlich abhängen.

- Von LRS-Lehrer/innen aus Schulen mit geringerem Förderbedarf und von der Dienststelle Schülerhilfe wird die Sorge geäußert, daß für Kinder in Schulen mit insgesamt wenig Förderstunden zukünftig keine ausreichenden Fördermittel zur Verfügung stehen könnten. Denn es komme häufiger vor, daß in insgesamt relativ leistungsstarken Klassen einzelne Kinder große Lernschwierigkeiten hätten.

Von dieser Seite wird generell die Frage aufgeworfen, wie in Zukunft die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten aussehen solle, wenn die von ihnen besuchte Schule aufgrund ihrer insgesamt geringen Belastung nicht in das PLUS-Konzept einbezogen werde.

- Ein häufig in den Diskussionen genannter Aspekt ist die befürchtete Verwendung der Förderstunden für Vertretungsunterricht. Es werden Zweifel geäußert, daß die Stellung der Sprachberater/innen in ihrer Schule stark genug sei, die Verwendung der Förderstunden für Vertretungsunterricht zu verhindern, wenn die Schulleitung dies für notwendig erachte. Von den Teilnehmer/innen des Jahreskurses werden teilweise Befürchtungen geäußert, sie würden

zukünftig in Machtkämpfe mit ihrer Schulleitung gedrängt, denen sie sich nicht gewachsen fühlten. Es wird von vielen der Wunsch geäußert, in ihren Bemühungen um die sachgerechte Verwendung der Fördermittel von der Schulaufsicht unterstützt zu werden.

- Von früheren LRS-Lehrer/innen wird eingewendet, daß gerade durch die integrative und kooperative Form der Förderung zusätzlich Förderstunden für Vertretungsunterricht ausfallen könnten. Denn während sie früher die Förderung parallel bzw. außerhalb des Klassenunterrichts durchführten, geschehe dies nun in Kooperation mit dem/ der Klassenlehrer/in. Wenn diese/r ausfalle, würde automatisch der/ die Schriftsprachberater/in die Klasse übernehmen, so daß die förderbedürftigen Kinder keine besondere Zuwendung erhielten.

c) Kommentar zu den Einwänden

Der Einwand, daß durch die routinemäßige Erfassung "meßbarer" Leistungen in der Schule eine Diskussion um Minimalstandards dessen, was Grundschüler lernen sollen, eröffnet wird und daß die Gefahr bestehe, daß sich Lehrer/innen dadurch unter Druck gesetzt fühlen könnten, wirft die noch allgemeinere Frage auf, inwieweit die Ergebnisse der Institution Schule zukünftig evaluiert werden sollen. Jede objektivierte Erfassung von Leistungsergebnissen hat Rückwirkungen auf das System, allein indem über die Ergebnisse diskutiert und Schlußfolgerungen erörtert werden. Ob die Auswirkungen negativ sein werden, hängt zum einen davon ab, was erhoben wird, und zum zweiten davon, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird.

In Deutschland gibt es bislang keine Tradition in der Evaluation des Bildungswesens. Die Erfahrungen aus anderen Ländern mit langjährigen Erfahrungen in der Bildungsevaluation sprechen nicht dafür, daß im Zuge der Evaluationserhebungen die Ziele des schulischen Unterrichts in Richtung auf die Erzielung "meßbarer" Leistungen eingeschränkt würden.²² Jedoch sollte diese Frage, ob es negative Auswirkungen von Leistungserhebungen auf den schriftsprachlichen Unterricht gibt, im Rahmen der Evaluation durch die WiB behandelt werden.

Da die im PLUS-Konzept vorgesehenen Leistungserhebungen zum Zwecke der Zuteilung von Fördermitteln nur etwa einmal in jeder Grundschulgeneration erfolgen soll und da zudem die Auswahl der einzubeziehenden Klassen in jeder Schule nach einem vorgegebenen Zufallsprinzip erfolgt, ist der von einigen Diskussionpartnern befürchtete Effekt, daß in einer Schule

²² Siehe dazu die Beiträge in Ingenkamp, K./Schreiber, W.H. (Hg.) (1989): Was wissen unsere Schüler? Überregionale Lernerfolgsmessung aus internationaler Sicht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

schwächere Leistungen erhoben werden, damit diese Schule mehr Fördermittel bekommt, als gering zu erwarten. Von den Verantwortlichen des PLUS ist im Gegenteil intendiert, daß die Schulen zukünftig stärker eine Art Selbstevaluation vornehmen, indem sie sich regelmäßig Rechenschaft über die erreichten Ziele des schriftsprachlichen Unterrichts ablegen und über mögliche Konsequenzen diskutieren.

Für die Versorgung von förderbedürftigen Kindern in Schulen mit wenigen oder ohne Förderstunden gibt es mehrere Möglichkeiten: Entweder man mutet diesen Schulen zu, den zusätzlichen Förderbedarf aus eigenen Mitteln aufzubringen, weil diese Schulen ansonsten relativ günstige Unterrichtsbedingungen haben, oder die Schulen kooperieren diesbezüglich mit Nachbarschulen, die über entsprechende Förderstunden verfügen. Diese Alternative würde allerdings eine integrative und kooperative Förderung erschweren, da in diesem Fall Schriftsprachberater/innen in mehreren Schulen tätig sein würden.

Eine andere denkbare Möglichkeit besteht in der Schaffung eines überregionalen Förderstundenpools, der von der Projektleitung verwaltet würde und aus dem bei nachgewiesenem Bedarf den betreffenden Schulen auf Zeit und für ausgewiesene Kinder Förderstunden zur Verfügung gestellt werden. Eine solche Möglichkeit wurde in den Gesprächen mit den Verantwortlichen erwogen. Eine Entscheidung darüber steht noch aus.

Inwieweit durch die vorgesehene Kooperation bei der Förderstundenverwendung in den Schulen zwischen Schulleitung und Schriftsprachberater/in zukünftig die nicht zielgerechte Verwendung der Förderstunden vermieden werden kann und ob die Schriftsprachberater/innen durch die ihnen angetragene Kontrollfunktion in einen Rollenkonflikt geraten, werden wichtige Fragen für die Evaluation sein. Mit Sicherheit kann die Durchsetzung einer zielgerechten Verwendung der Förderstunden gegenüber der Schulleitung, die in einem Interessenkonflikt handeln muß (wenn beispielsweise ganze Klassen unversorgt sind, aber die Stunden für die Förderung nicht angetastet werden sollen) nicht allein den Schriftsprachberater/innen aufgebürdet werden. Dieses Problem muß auf allen Ebenen des Schulsystems bearbeitet werden. Durch eine stärkere Einbeziehung von Eltern würde dabei gewiß auch eine gewisse Kontrolle gegenüber einem möglichen "Mißbrauch" von Förderstunden ausgeübt werden.

4.5 Außerunterrichtliche Lernhilfen (AUL)

a) Bisherige Festlegungen und Maßnahmen

Da die Verantwortlichen für das PLUS davon ausgehen, daß es Kinder gibt, die mit dem integrativen Förderkonzept nicht ausreichend gefördert werden können, wurde als flankierende Maßnahme die sog. Außerunterrichtliche Lernhilfen eingerichtet. Im PLUS-Konzept heißt es dazu:

"Außerunterrichtliche Lernhilfen sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler erhalten, die aufgrund der Spezifik ihrer Lernschwierigkeiten im schulischen Kontext nicht ausreichend gefördert werden können. Die Lernhilfen sollen von erfahrenen Psychologinnen und Psychologen sowie Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet werden; sie können als Einzelförderung und für Kleingruppen angeboten werden. Die außerunterrichtlichen Lernhilfen sollen zur Integration der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozeß ihrer Klasse beitragen. Dazu bedarf es einer engen Abstimmung mit der Fachlehrerin / dem Fachlehrer. Die Gewährung der Lernhilfen erfolgt auf der Grundlage eines Gutachtens der Dienststelle Schülerhilfe." (Senatsmitteilung, S. 5)

Im Unterschied zu den in den siebziger Jahren praktizierten Therapiemaßnahmen für lese-rechtschreibschwache Kinder, bei denen die Kinder in den Therapieeinrichtungen der privaten Anbieter/innen betreut wurden, soll das Konzept der Außerunterrichtlichen Lernhilfen dazu beitragen, daß die Verantwortung für die Lernfortschritte der Kinder nicht aus der Schule "herausdelegiert" wird, sondern daß durch die Außerunterrichtlichen Lernhilfen zusätzliche Qualifikationen und Förderkonzepte in die Schule hineingetragen werden. Dazu soll das Prinzip beitragen, daß nicht die Kinder zum Therapeuten gehen, sondern daß die Therapeuten zum Kind (und seiner Lehrkraft) in die Schule kommen. Zudem werden die Anbieter/innen der Außerunterrichtlichen Lernhilfen verpflichtet, die Klassenlehrer/innen und Schriftsprachberater/innen hinsichtlich der Integration der Kinder in den Klassenunterricht zu beraten.

Die Projektleitung im Amt für Schule formulierte zusammen mit einer Arbeitsgruppe, bestehend aus der Leiterin der IfL-Projektgruppe, des LRS-Referenten der Dienststelle Schülerhilfe und der WiB, im August 1993 ein vorläufiges Konzept für die Einrichtung von Außerunterrichtlichen Lernhilfen. Auf dieser Grundlage wurden Anbieter/innen für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen ausgewählt, drei vorläufige Standorte für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen ein-

gerichtet (einer in Altona und zwei in Steilshoop) und in Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Schulpsychologen der Dienststelle Schülerhilfe und der Leitung der IfL-Projektgruppe Kinder aus den umliegenden Schulen für die Förderung im Rahmen der Außerunterrichtlichen Lernhilfen ausgewählt. Über die Ausdehnung des Netzes von Standorten für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen im Schuljahr 1994/95 wird derzeit beraten.

Um das Konzept der Außerunterrichtlichen Lernhilfen weiterzuentwickeln und die Erfahrungen auszuwerten, wurde eine Arbeitsgruppe AUL eingerichtet, die in vier- bis sechswöchigen Abständen tagt. Sie besteht aus der Leitung der IfL-Projektgruppe (Frau Heinrich), dem LRS-Referenten der Dienststelle Schülerhilfe (Herrn Malitzky), dem für Altona zuständigen Schulpsychologen (Herrn Uhden), einem Vertreter der WiB (Herrn Dr. May) sowie den Anbieter/innen der Außerunterrichtlichen Lernhilfen (Herrn Dr. Klein, Frau Eulenburg, Herrn Kedziora und Frau Kühne).

In dieser Arbeitsgruppe wurden neben organisatorischen Fragen praktische Themen der Diagnostik und der verschiedenartigen Förderkonzepte sowie der weiteren Umsetzung der Maßnahme sowie der Evaluation besprochen.

Um den Schulen Anhaltspunkte für die Meldung der für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen in Frage kommenden Kinder zu geben, entwickelte die Arbeitsgruppe AUL Leitfäden zur Abgrenzung der Zielgruppe sowie für die Meldung der betreffenden Kinder.

In dem Arbeitspapier vom 24. 5. 1993 wird die Zielgruppe der AUL und das Aufnahmeverfahren folgendermaßen bestimmt:

- Außerunterrichtliche Lernhilfen werden angeboten als "Integrationshilfe für Kinder, für die die im Rahmen der Schule angebotenen Möglichkeiten, das Lesen und Schreiben zu lernen, nicht ausreichen, so daß für den individuellen Fall ein auf das Kind zugeschnittenes Förderkonzept entwickelt werden muß."
- Für die Außerunterrichtlichen Lernhilfen kommen Kinder mit folgenden Merkmalen in Frage:
 - "1. Kinder, die massiv Gefahr laufen, das Lernangebot nicht mehr wahrnehmen zu können, und unbedingt neuer Motivationshilfen bedürfen, sich positiv mit Schriftsprache auseinanderzusetzen.
 2. Kinder, die besonderer Förderung im visuellen, auditiven, sprachlichen oder sensumotorischen Bereich bedürfen, die von der Schule nicht gegeben werden kann.
 3. Kinder, für die es wegen starker seelischer Belastung eine Hilfe sein kann, zeitweilig einzeln oder in Kleinstgruppen das Lesen und Schreiben zu lernen.

4. Auch Kinder mit anderen Erstsprachen können bei vorliegenden Voraussetzungen gefördert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die AUL kein Ersatz für Deutsch als Zweitsprache sein soll."
- Das Anmeldeverfahren wird in dem Papier folgendermaßen geregelt:

Die Lehrkräfte melden die Kinder nach Absprache mit dem/der Schriftsprachberater/in bzw. dem/der bisher tätigen LRS-Lehrer/in bei der Dienststelle Schülerhilfe. Welche Kinder in die AUL aufgenommen werden, entscheidet ein Gremium, das sich aus Vertretern der Dienststelle Schülerhilfe und der IfL-Projektgruppe zusammensetzt.

Nachdem zu Beginn des Schuljahres 1993/94 die Meldungen von Kindern für die AUL zunächst schleppend eingingen, gibt es mittlerweile ein reges Interesse an dieser Maßnahme in den umliegenden Schulen, so daß beispielsweise in Altona ein zweiter Förderraum geschaffen wurde.

b) Kritische Einwände

Zur AUL liegen insgesamt nur wenige Stellungnahmen vor, weil diese Maßnahme bisher regional eng begrenzt ist. Die Gesprächspartner/innen in den Schulen und in den Fortbildungskursen (LRS-Lehrer/innen, Beratungslehrer/innen und zukünftige Schriftsprachberater/innen) haben sich bisher durchweg positiv zu dieser Maßnahme geäußert, da hierdurch ein zusätzliches Netz eingezogen und damit das neue Förderkonzept nicht auf dem Rücken der Kinder durchgesetzt werde. Aus Schulen, in denen das Konzept vorgestellt wurde, mehren sich Anfragen, ob eine solche Maßnahme nicht auch bei ihnen eingerichtet werden könnte.

Von Vertreter/innen der Schulaufsicht wurde der kritische Einwand erhoben, ob nicht eine solche außerschulische Förderung dem Grundgedanken des integrativen Förderkonzeptes widerspreche.

c) Kommentar

Bislang liegen zu wenige Erfahrungen mit den Außerunterrichtlichen Lernhilfen vor, um die Sorge, inwieweit diese Maßnahme wieder ein Tor zur Ausgrenzung förderbedürftiger Kinder darstellt, zu bewerten. Die Frage, ob die Außerunterrichtlichen Lernhilfen tatsächlich zu einer zusätzlichen Qualifizierung des Förderpotentials in den Schulen beiträgt, wird im Rahmen der Evaluation aufzugreifen sein. Derzeit werden von der WiB die vorliegenden Berichte über die Förderung im Rahmen der AUL ausgewertet.

Eine wichtige Frage ist, ob bei der zukünftig geplanten Ausdehnung des Netzes von Standorten eher Zentren gebildet werden sollten, die über die unmittelbare Förderung von Kindern hinaus Beiträge zur Fortbildung und Beratung der Lehrer/innen in der umliegenden Region leisten können, oder ob eher kleine, aber über das gesamte Stadtgebiet verteilte Standorte eingerichtet werden sollen.

Die Beantwortung dieser Frage hängt damit zusammen, wie die Anschlußförderung nach der ersten und zweiten Klassenstufe gestaltet wird. Wenn der Grundsatz, in den Klassen 1 und 2 integrativ zu fördern, realisiert werden kann, dann müßten zusätzliche AUL in diesen Klassenstufen eine sehr seltene Ausnahme bleiben.

Wenn es jedoch bestimmte abgrenzbare Lernergruppen gibt, für die eine integrative Förderung generell auch in den Anfangsklassen nicht ausreichend ist, wie von Kritikern der integrativen Förderung angenommen wird (siehe dazu Abschnitt 4.2), dann müßten AUL auch in den ersten beiden Klassenstufen als präventive Maßnahme angeboten werden.

In welchem Maße infolge der präventiven Fördermaßnahmen in der Grundschule der Anteil von Schüler/innen mit erheblichen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben in höheren Klassenstufen gesenkt werden kann, ist derzeit nicht abzuschätzen. Jedoch ist von einem gewissen Förderbedarf auch in der Sekundarstufe I auszugehen, und diese Förderung kann – allein schon wegen des hohen Anteils des Fachunterrichts – nicht wie in der Grundschule integrativ erfolgen.

Für die Betreuung in der Sekundarstufe böten sich daher Formen der außerunterrichtlichen Förderung wie die AUL an. Allerdings sollen nach den Zielen des PLUS auch in der Sekundarstufe die Verantwortung aller Lehrer/innen für die Lernfortschritte aller Schüler/innen im Lesen und Schreiben und ihre fachliche Qualifizierung gestärkt werden. Den Lehrer/innen in der Sekundarstufe I muß demnach fachliche Beratung und Fortbildung hinsichtlich der Förderung von Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in allen Fächern angeboten werden. Ob bzw. in welchem Umfang diese Aufgaben außerschulischen Lerntherapeuten übertragen werden sollten, muß sorgfältig bedacht werden.

5 Evaluation der Fortbildung

5.1 Ziele und Methoden der Evaluation des Fortbildungskonzepts

Für die Evaluation des Jahreskurses wurde im August 1993 in Absprache mit der IfL-Projektgruppe und der Projektleitung im AfS ein vorläufiges Konzept aufgestellt (siehe Anhang 6.7). Danach sollte die Evaluation der Fortbildung vor allem folgenden Zielen dienen:

1. Stärken und Schwächen des neuen Fortbildungskonzepts herausfinden und ggf. Alternativen entwickeln

Um diesem Ziel zu dienen, wurden die aktuellen Teilergebnisse der Evaluation umgehend der Fortbildungsgruppe mitgeteilt und gemeinsam über Modifikationen der laufenden Fortbildungsmaßnahmen beraten. Zudem wurden mit der Fortbildungsgruppe Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts und für die Durchführung des nächsten Jahreskurses und der Praxisbegleitveranstaltung vorgestellt.

2. Förderung der aktiven Teilnahme und der Selbstverantwortung der Kursteilnehmer/innen, indem mit ihnen ein kontinuierlicher Dialog über Ziele, Inhalte und Methoden der Fortbildung geführt wird, der methodisch die Reflexion eigener Ziele und Verantwortlichkeit unterstützt

Dazu wurden der Fortbildungsgruppe Methoden für die Evaluation des Jahreskurses vorgeschlagen und mit ihr vereinbart, die die Formulierung eigener Ziele, die Reflexion der eigenen Rolle als zukünftige Schriftsprachberater/in und der Zielerreichung bei den Teilnehmer/innen fördern sollten. Dazu gehörten u.a. ein Fragebogen zur Aufstellung der persönlichen Ziele in der Fortbildung, die Durchführung von kurzen Reflexionsphasen im Kurs (sog. "Blitzlicht"), die Einrichtung eines "Meckerkastens" auf dem Wochenendseminar, ein Fragebogen zur Zielerreichung im Jahreskurs und ausführliche Interviews mit Teilnehmer/innen.

3. Zusammenstellung von Materialien für die Herstellung eines Readers für die künftige Fortbildung und Supervision der Schriftsprachberater/innen

Die im Laufe der Evaluation des Jahreskurses erhobenen Materialien (Fragebogenergebnisse, Beobachtungsprotokolle usw.) wurden der Fortbildungsgruppe zur Verfügung gestellt. In Absprache mit der Fortbildungsgruppe wurde die Aufgabe, ein Fortbildungshandbuch zu entwickeln, von einem Mitglied der Fortbildungsgruppe übernommen.

Da Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung in unterschiedlichen Rollen und Funktionen innerhalb des Projekts erscheinen (Berater bezüglich Konzeptentwicklung, in Teilabschnitten

selbst Dozenten, Auswerter), mußte deren Rolle zusammen mit der IfL-Projektgruppe immer wieder gemeinsam reflektiert und die Erwartungen der Projektgruppe an die wissenschaftliche Begleitung geklärt werden. Insbesondere wurden mit der Fortbildungsgruppe vor jedem Evaluationsschritt Ziele und Methoden der Evaluation besprochen. Es wurde von seiten der Wissenschaftlichen Begleitung keine Maßnahme durchgeführt, der die Fortbildungsgruppe nicht vorher zugestimmt hatte.²³ Um die Objektivität der Erhebungen im Rahmen der Evaluation zu sichern, wurden direkte Beobachtungen während der Fortbildungsveranstaltungen ausschließlich von Personen durchgeführt, die weder bei der Projektentwicklung noch bei der Durchführung der Fortbildung beteiligt waren. Ziele und Methoden der Evaluation wurden den Teilnehmer/innen erläutert.

Folgende Maßnahmen wurden zur Evaluation des Jahreskurses durchgeführt, auf deren Auswertung der vorliegende Bericht beruht²⁴

- Mit den Fortbildnerinnen wurde zu Beginn des Jahreskurses ein gemeinsames Arbeitstreffen zur Formulierung ihrer Ziele für die Fortbildung durchgeführt.
- Zu Beginn und am Ende des Kurses wurden die Teilnehmer/innen in Fragebögen nach ihren Wünschen bezüglich der Fortbildungsinhalte, Methoden der Erwachsenenbildung, ihrer zukünftigen Aufgabe als Schriftsprachberater/innen und ihren Zielen im Kurs befragt.²⁵
- In Abständen wurden die Teilnehmer/innen gebeten, die einzelnen Veranstaltungen des Kurses auf die Bekanntheit und Anwendbarkeit der dort angebotenen Inhalte schriftlich einzuschätzen.
- Der Kurs wurde durch die teilnehmende Beobachtung einer Studentin (Stefanie Maas) begleitet, die an den Plenumsveranstaltungen und im rollierenden System an den Arbeitssitzungen der vier Stammgruppen teilnahm und diese nach einem Leitfaden zur Erfassung des Verlaufs von Veranstaltungen protokollierte.
- Die wissenschaftliche Begleitung führte eine Veranstaltung mit den Teilnehmer/innen zur Zielformulierung in Bezug auf die zukünftige Tätigkeit als Schriftsprachberater/in durch.
- Am Ende des Jahreskurses wurden Interviews mit neun Teilnehmer/innen (zwei bzw. drei pro Stammgruppe) und mit den vier Fortbildner/innen durchgeführt.²⁶

²³ Diese Vereinbarung hatte zur Folge, daß einige von der WiB vorgeschlagenen Methoden der Evaluation nicht realisiert wurden. Dazu gehörten beispielsweise "Blitzlicht"-Runden und andere Feedback-Methoden.

²⁴ Zu den in der Evaluation eingesetzten Instrumente und Ergebnisprotokolle der Wissenschaftlichen Begleitung siehe Anhang 6.6.

²⁵ Über die Auswertung der Erstbefragung wurde ein ausführliches Papier angefertigt, das den Teilnehmer/innen ausgehändigt wurde (siehe Anhang 6.6). Die Auswertung der schriftlichen Schlußbefragung durch Stefanie Maas ist ebenfalls im Anhang 6.6 beigefügt.

²⁶ Die Interviews wurden auf der Grundlage eines vorgegebenen Frageschemas (siehe Anhang 6.6) von Hartmut Ruddat und Stefanie Maas durchgeführt.

Von zwei Teilnehmer/innen liegen darüber hinaus ausführliche schriftliche Stellungnahmen zum Jahreskurs vor.

5.2 Entwicklung des Fortbildungskonzepts

Die Fortbildungsgruppe hatte nur eine sehr kurze Vorlaufzeit vor Beginn des ersten Jahreskurses, und die Formulierung des Förderkonzepts für das PLUS sowie der Aufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen war noch nicht abgeschlossen, als der erste Jahreskurs begann. Zudem stellte sich bald heraus, daß die Mitglieder der Fortbildungsgruppe, die vorher in dieser Konstellation noch nicht zusammengearbeitet hatten, aufgrund ihrer Vorerfahrungen und fachlichen Schwerpunkte unterschiedliche Vorstellungen über die Grundkonzeption der Lehrerfortbildung und die inhaltlichen Schwerpunkte des Jahreskurses hatten. Die IfL-Projektgruppe stand zu Beginn des ersten Jahreskurses vor dem Problem, gleichzeitig bei der Entwicklung des Gesamtkonzepts des PLUS mitzuwirken, sich gemeinsam auf ein einheitliches Fortbildungskonzept zu verständigen und den bereits begonnenen Jahreskurs durchzuführen.

In gemeinsamen Sitzungen der Fortbildungsgruppe und der Wissenschaftlichen Begleitung wurden die wichtigsten Fortbildungsziele von den Fortbildnerinnen aufgestellt und die anzubietenden Kursinhalte zusammengetragen.

Folgende Schwerpunkte für die Fortbildung wurden von den Fortbildnerinnen gesetzt²⁷:

- Schreiben und persönliche Bedeutung:

Der persönliche Zugang des Kindes mit seiner individuellen Denk- und Vorstellungswelt sollte in den Mittelpunkt des Blicks der zukünftigen Schriftberaterinnen gerückt werden. Die Motivation zum Schreiben sollte auf der Grundlage bestehender Interessen und Fähigkeiten des Kindes aufgebaut werden.

- Kritische Bestandsaufnahme:

Im Kurs sollte eine kritische Reflexion eingefahrener Denk- und Vorgehensweisen sowohl im Unterricht als auch bei der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten stattfinden.

²⁷ Die folgende Zusammenstellung von H. Ruddat faßt die Formulierungen der Fortbildnerinnen zusammen. Erläuterungen durch zusätzliche Stichworte zu den Fortbildungszielen der IfL-Projektgruppe sind der Anlage 6.5 zu entnehmen.

- *Lernprozeß-Diagnostik:*

Den Teilnehmerinnen sollte im Kurs die Fähigkeit eines möglichst unvoreingenommenen Blicks für generelle und individuelle Lernprozesse und -blockaden vermittelt werden. Voraussetzung hierfür wäre ein Grundwissen über das Lernen von Schriftsprache bei Kindern.

- *Beobachtungskompetenz:*

Die Teilnehmer/innen sollten mehr Zutrauen zu ihrer eigenen Urteilskraft und Beobachtungskompetenz entwickeln.

- *Fähigkeit zum kooperativen Vorgehen bei der Förderung:*

Den Teilnehmer/innen sollten kooperative Fähigkeiten als wichtige persönliche Voraussetzung für integrative und kooperative Förderung vermittelt werden.

- *Veränderungen von Schule in einer sich verändernden Welt:*

Die Teilnehmer/innen sollten die Rahmenbedingungen an ihren Schulen für die Förderung des Schriftspracherwerbs wahrnehmen und beachten und – wenn möglich – an einer Verbesserung dieser Lernbedingungen mitwirken.

- *Präventive Förderung im Unterricht:*

Den Teilnehmer/innen sollten unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen bei der präventiven Förderung nahegebracht werden. Dabei sollten theoretische und praktische Grundprinzipien der Prävention im Kurs erarbeitet werden.

- *Vermittlung von Grundwissen zum Schriftspracherwerb:*

Als Grundlage sollten im Kurs die theoretischen Grundprinzipien und damit der neueste Stand in der wissenschaftlichen Erforschung des Schriftspracherwerbs vermittelt werden.

Hinsichtlich der praktischen Durchführung einigte sich die Fortbildungsgruppe auf folgende drei *Prinzipien für den Aufbau des Jahreskurses:*

- Die Teilnehmer/innen des Jahreskurses sollen einen *theoretischen Überblick* über die wichtigsten *Ergebnisse der neueren Schriftspracherwerbsforschung* und über die mit den Grundsätzen des PLUS übereinstimmenden *didaktischen Unterrichts- und Förderkonzepte* erhalten.
- Die vielfältigen Kompetenzen und praktischen *Erfahrungen der Teilnehmer/innen* sollen im Jahreskurs zusammengeführt und untereinander *ausgetauscht* werden.

- Die Teilnehmer/innen sollen die theoretischen Erkenntnisse auf dem Hintergrund ihrer eigenen Unterrichtserfahrungen anhand konkreter *Praxisprojekte in ihren Schulen erproben* und die Erfahrungen hierüber im Jahreskurs austauschen.

Auf dieser Grundlage wurde ein vorläufiger Kursplan (siehe Anhang 6.5) ausgearbeitet.

Neben dem Plenum aller 60 Kursteilnehmer/innen, in dem in erster Linie theoretische Inhalte sowie organisatorische Fragen behandelt werden sollten, wurden vier Stammgruppen mit je 15 Teilnehmer/innen gebildet, in denen die im Kurs dargebotenen Konzepte und die praktischen Fördererfahrungen unter Anleitung der vier Fortbildnerinnen weitergeführt und ausgetauscht werden sollten. Die Einteilung der vier Stammgruppen erfolgte nach dem Regionalprinzip, da die Gruppen nach Beendigung des Jahreskurses als Praxisbegleitgruppen in den Regionen fortgeführt werden sollten.²⁸

Die *Struktur der Fortbildung* läßt sich vereinfacht wie in Abbildung 4 darstellen. Danach besuchen die Teilnehmer/innen ein Jahr lang den Jahreskurs, der einschließlich der Wochenendseminare vier Wochenstunden umfaßt (die mit 2 Entlastungsstunden vergütet werden). Anschließend beginnen die so fortgebildeten Schriftsprachberater/innen ihre Tätigkeit in den Schulen, während sie gleichzeitig eine Supervision in dem Praxisbegleitkurs bekommen. Dabei werden die im Jahreskurs gebildeten Stammgruppen als regionale Praxisbegleitgruppen weitergeführt. Für die Teilnahme an den Praxisbegleitgruppen, die 14tägig stattfinden sollen, erhalten die Schriftsprachberater/innen keine Freistellung²⁹.

Zusätzlich zu den Materialien, die in den Kurseinheiten zu den einzelnen Themen verteilt wurden, bekamen die Teilnehmer/innen zwei Reader mit Publikationen zu den Themen "Grundlagen des Schriftspracherwerbs und Förderunterricht" sowie "Anregungen zum Schreiben". Darüber hinaus erhielten die Schriftsprachberater/innen zu Beginn ihrer schulischen Arbeit einen Gutschein zur Anschaffung eines Grundstocks an Literatur zum Förderunterricht mit entsprechenden Empfehlungen der Fortbildungsgruppe.

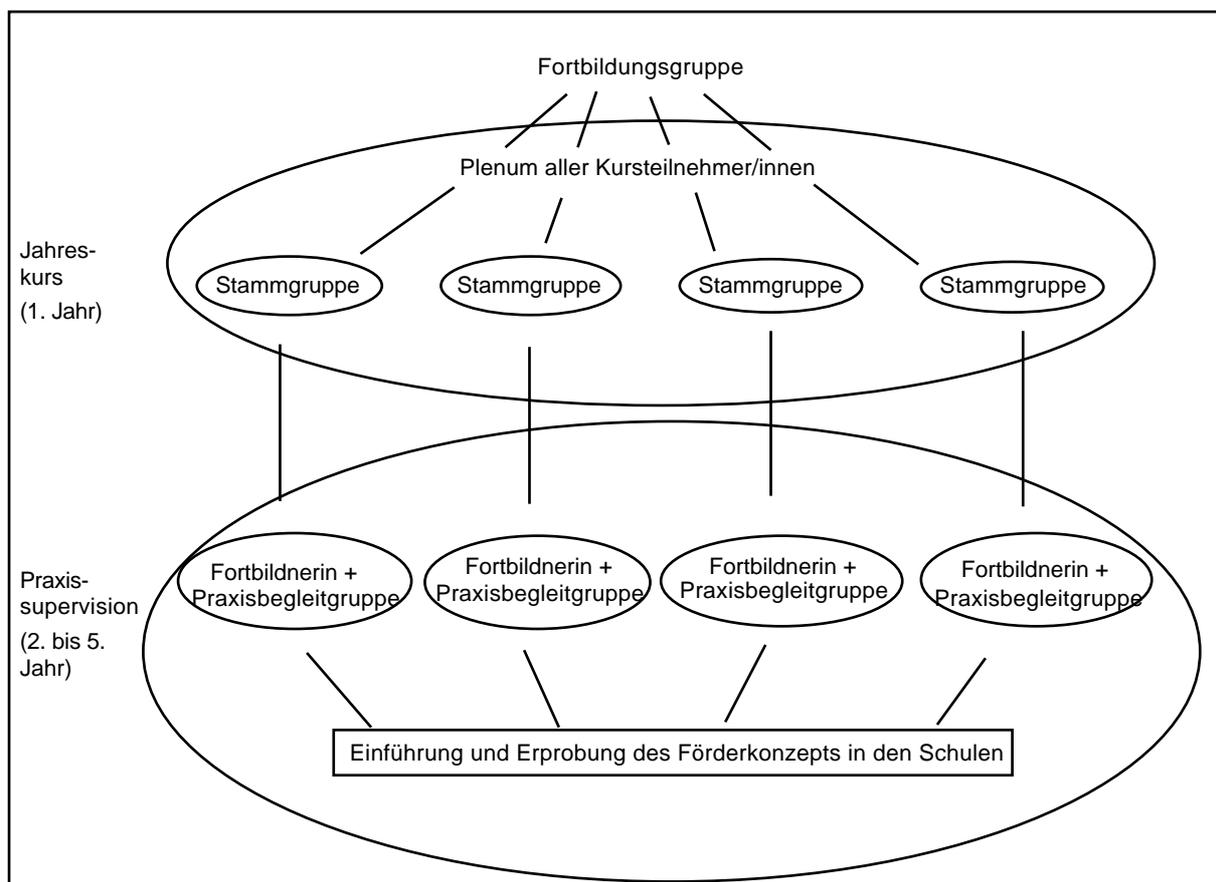
Ursprünglich sollten die in den vier Stammgruppen angebotenen Themen eng zwischen den Fortbildnerinnen abgestimmt und quasi parallel behandelt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen und der damit verbundenen Erfahrungen und Wünsche der Teilnehmer/innen führten die Stammgruppen jedoch im weiteren Verlauf ein starkes "Eigenleben". Dies wurde zusätzlich durch die unterschiedlichen Kompetenzen und inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Fortbildnerinnen gefördert, zumal innerhalb der Fortbildungsgruppe Differenzen hinsichtlich der didaktischen Schwerpunkte und der methodischen Vorgehensweisen bestanden.

²⁸ Diese Gruppeneinteilung wurde von den meisten Kursteilnehmer/innen akzeptiert, wenngleich sich etliche eher Gesichtspunkte wie Sympathie und Vorkenntnisniveau als Kriterien für die Gruppeneinteilung gewünscht hätten.

²⁹ Diese Tatsache wurde von einigen Jahreskursteilnehmer/innen in einem Schreiben an die Projektleitung kritisiert. (Zur Frage der Verwendung der dem PLUS verfügbaren Ressourcen siehe Abschnitt 4.4).

Auf Wunsch der Kursteilnehmer/innen wurden die Stammgruppen nach der Weihnachtspause vier Wochen lang in einem Rotationssystem von allen Fortbildnerinnen betreut. So sollten allen Gruppen die jeweiligen persönlichen Schwerpunkte der einzelnen Fortbildnerinnen angeboten werden.

Abbildung 4: Organisationsstruktur der PLUS-Fortbildung



Nach Auswertung der ersten Teilnehmer/innenbefragung (siehe Anhang 6.6) und Diskussion deren Ergebnisse im Kurs sollte das Fortbildungskonzept modifiziert werden: Die Arbeit in den Stammgruppen sollte verstärkt und es sollten weniger Plenumsveranstaltungen durchgeführt werden. Die Themen sollten in größeren Blöcken und unter stärkerer Einbeziehung der Praxiserfahrungen der Teilnehmer/innen anhand von sog. "Praxisprojekten" behandelt werden.

Allerdings konnte das Konzept aus verschiedenen Gründen (Ausfall wegen Krankheit, terminliche Schwierigkeiten usw.) nicht bündig durchgeführt werden. Der gesamte Kurs litt bis zum Schluß unter dem Problem, daß der "rote Faden" nicht immer deutlich wurde.

Über die Durchführung eines "Praxisprojektes", anhand dessen die Kursteilnehmer/innen die theoretischen Konzepte (z.B. diagnostische Verfahren, Förderprinzipien, Aspekte der Gesprächsführung) praktisch erproben sollten, bestand innerhalb der Fortbildungsgruppe keine einheitliche Meinung. Eine Fortbildnerin lehnte es generell ab, in ihrer Stammgruppe ein solches Praxisprojekt bearbeiten zu lassen. Zudem litt der Jahreskurs besonders in der zweiten Hälfte unter Zeitdruck, da aufgrund der inhaltlichen Wünsche der Teilnehmer/innen zusätzliche Themen behandelt wurden, so daß insgesamt kaum Fallarbeit praktiziert wurde.

Auch über die Frage, ob während des Jahreskurses Hospitationen in den Schulen durchgeführt werden sollten, bestanden innerhalb der Fortbildungsgruppe differente Auffassungen. Zwei Fortbildnerinnen hospitierten in den Schulen der Teilnehmer/innen. Dabei fanden auch Gespräche mit den Schulleitungen statt. In zwei Stammgruppen wurden keine Hospitationen durchgeführt.

5.3 Auswahl der Teilnehmer/innen und Kurszusammensetzung

Im Mai 1993 wurden alle Grundschulen angeschrieben, um Kolleg/innen für die Teilnahme am ersten Jahreskurs des PLUS zu melden.³⁰ Auf der Grundlage dieser Meldungen wurden von der Projektleitung in Absprache mit Vertreter/innen des Personalrates 60 Teilnehmer/innen ausgewählt. Dabei handelte es sich um 55 Lehrer/innen aus Grundschulen, zwei Sonderschulpädagog/innen und drei Kolleg/innen aus der Erwachsenenalphabetisierung.

Die *Vorinformationen* über das Fortbildungsangebot und über ihre zukünftige Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen, die die Kursteilnehmer/innen als Grundlage für ihre Entscheidung zur Teilnahme erhalten hatten, wurde durchgängig als unzureichend bewertet.³¹ Einige Teilnehmer/innen hatten deshalb auch falsche Vorstellungen über das Fortbildungsangebot und ihre zukünftigen Aufgaben, so daß insgesamt fünf Teilnehmer/innen ihre Teilnahme kurzfristig abbrachen. Die übrigen 55 Kursteilnehmer/innen haben den gesamten Jahreskurs absolviert.

³⁰ Siehe das Anschreiben im Anhang 6.1. Zu den Auswahlkriterien siehe Abschnitt 4.3.

³¹ Dabei muß berücksichtigt werden, daß die Einladung zur Kursanmeldung für den ersten Jahreskurs rechtzeitig vor den Sommerferien verschickt werden mußte - noch bevor das erste Konzeptpapier veröffentlicht worden war - und den Teilnehmer/innen aus Zeitgründen keine Gelegenheit für ein Vortreffen gegeben werden konnte. Die Teilnehmer/innen des zweiten Jahreskurses hatten dagegen die Möglichkeit, lange vor der Entscheidung über die Kursteilnahme in den Schulen an einem Informationstreffen (November 1993) teilzunehmen, und noch vor den Sommerferien fand ein Vorgespräch mit den zukünftigen Teilnehmer/innen am zweiten Jahreskurs statt.

In den Interviews mit den Kursteilnehmer/innen und in den Gesprächen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wurde deutlich, daß die *Motive für die Teilnahme* sehr unterschiedlich und teilweise auch sachfremder Natur waren. Neben sachlichem Interesse und persönlichem Engagement sowie der wahrgenommenen Möglichkeit, eine zusätzliche Funktion in der Schule auszuüben, wurde auch als Motiv genannt, daß die Schulleitung sanften Druck ausgeübt habe, weil sonst angeblich die Förderstunden für die Schule verloren gingen.

Die Kursteilnehmer/innen wurden am Anfang des Jahreskurses zu persönlichen Voraussetzungen, zu ihren Fortbildungszielen und zu ihren Wünschen für die Arbeitsformen befragt. Die Auswertung der Befragung wurde den Teilnehmer/innen in einem ausführlichen Papier (siehe Anhang 6.6) präsentiert und hinsichtlich der Vorschläge für die weitere Kursgestaltung besprochen.

Nach den Angaben von 49 der 55 Teilnehmer/innen handelt es sich um eine sehr *heterogene Zusammensetzung*. Die Angaben zum Lebensalter reichen von 28 bis 55 Jahren, und das Dienstalalter differiert zwischen 0 Jahren (gerade erst eingestellt) und 32 Jahren. Dabei korrelieren Lebensalter und Diensterfahrung nur bedingt miteinander: so ist beispielsweise eine Teilnehmerin im Alter von 54 Jahren erst seit einem Jahr im Schuldienst. Es befinden sich nur vier männliche Teilnehmer im Kurs. Insgesamt geben 46 von 49 Teilnehmer/innen an, in der Grundschule zu arbeiten, davon unterrichten fünf auch in der Sekundarstufe. Je ein/e Teilnehmer/in unterrichtet schwerpunktmäßig ausschließlich in der Beobachtungsstufe, in der Sekundarstufe I und in der Erwachsenenalphabetisierung.

Von den 49 Teilnehmer/innen haben 20 bisher keine Erfahrungen bei der gesonderten Förderung von Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gesammelt. Bei den 29 Teilnehmer/innen, die bereits als LRS-Lehrer/in gearbeitet haben, reicht die Bandbreite der Dauer des bisherigen LRS-Förderunterrichts von 0 Jahren (gerade dafür eingesetzt) bis 20 Jahren.³²

³² Während des ersten Jahreskurses konnte aus Kapazitätsgründen kein gesondertes Fortbildungsangebot für ehemalige LRS-Lehrer/innen gemacht werden. Erwogen wurde, zukünftig bei entsprechender Nachfrage einen Kompaktkurs für diese Gruppe anzubieten. In dem Vorgespräch mit den Kursteilnehmer/innen des zweiten Jahreskurses (Juni 1994) haben sich indessen nur wenige Teilnehmer/innen für eine gesonderte Kursgruppe für LRS-Lehrer/innen ausgesprochen, die meisten Teilnehmer/innen mit Erfahrungen aus dem LRS-Kurs wünschten eine Teilnahme an den geplanten Regionalgruppen. In einem offenen Brief hat eine Teilnehmer/in gegen die aus ihrer Sicht unzureichende Berücksichtigung der Fortbildungsinteressen der LRS-Lehrer/innen protestiert (siehe Anhang 6.3).

Die Angaben der Teilnehmer/innen zu ihren Zielen und den gewünschten Inhalten der Fortbildung wurden auf der Folie der zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Aussagen des PLUS-Konzepts (siehe Konzeptpapier von Juni 1993) analysiert und ausführlich kommentiert (siehe Anhang 6.6). Danach ergaben sich zusammenfassend folgende Trends:

- Die Teilnehmer/innen haben hohe Erwartungen an die Qualität der Fortbildung und an das Niveau der dargebotenen Inhalte, und sie haben vielfältige Themenwünsche. Alle Themenbereiche, die vom Konzept her für die Fortbildung vorgesehen sind, werden jeweils von der Mehrzahl der Teilnehmer/innen als für sie besonders wichtig erwähnt, und es werden eine Reihe von Themen genannt, die von der Fortbildungsgruppe ursprünglich nicht vorgesehen waren.
- Ein Vergleich zwischen den im Konzept vorgesehenen Fortbildungsschwerpunkten und den von den Teilnehmer/innen als besonders wichtig genannten Inhalten ergibt deutliche Diskrepanzen, die im Auswertungspapier folgendermaßen gekennzeichnet werden:

"Im Bereich 'Diagnostik' zielt das Konzept stärker auf die Analyse unterrichtlicher Interaktionen, während die Tn mehr eine schülerbezogene Diagnostik im Auge haben.

Im Bereich 'Lernen und Motivation' legen die Tn einen stärkeren Akzent auf physiologische Aspekte des Lernens, während das Konzept stärker die psychologischen und pädagogischen Aspekte betont. Hier treffen zwei verschiedenartige Grundkonzepte im Verständnis von Lernschwierigkeiten aufeinander, nämlich die sog. Defizit- und die sog. Passungshypothese.

Dem Bereich 'Beratung und Fortbildung', einem der Kernpunkte des neuen Konzepts, scheinen die Tn eher unsicher bis skeptisch gegenüberzustehen, was sich in einer relativ geringen Zahl von Nennungen andeutet. Insbesondere die Frage der schulischen Fortbildung, wofür im Konzept eine Stunde Unterrichtsfreistellung für Erstklassenlehrer/innen vorgesehen wird, wird von den Tn kaum benannt. Elternberatung erscheint als Themenwunsch (fast) nicht."

- Teilnehmer/innen, die bisher noch keine Erfahrungen bei der besonderen Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben, zeigen ein deutlich höheres Interesse an der Vermittlung theoretischer Grundlagen des Schriftspracherwerbs und des Schriftlernens. Weniger erfahrene Teilnehmer/innen äußern häufiger besonderes Interesse an den Themenkomplexen "Diagnostik" und "Lernen und Motivation", wohingegen dienstältere Teilnehmer/innen stärker den Themenkomplex "Beratung und Fortbildung" hervorheben. Das Bedürfnis nach erfahrungsbezogenen Arbeitsformen wie Supervision ist unter den dienstjüngeren Teilnehmer/innen deutlich stärker ausgeprägt, vermutlich weil sie schon während ihrer näheren Ausbildung mit solchen Bearbeitungsformen eher vertraut sind.

- Die hohe Zahl von Teilnehmer/innen, die sich für die Themenbearbeitung in (Klein-) Gruppen bzw. für Formen von Supervision aussprechen, belegt, daß der Großteil der Teilnehmer/innen an einer aktiven und erfahrungsbezogenen Fortbildung interessiert ist. Aber auch an effektiven Darstellungen neuer Erkenntnisse und Diskussionsbeiträge im Plenum sind die meisten der Teilnehmer/innen interessiert. Die Mehrzahl der Teilnehmer/innen will eine Verbindung von Gruppen- und Plenumsitzungen: Knappe und bündige Darstellungen interessanter Inhalte per Vortrag, Referat oder Podiumsdiskussion im Plenum und intensive Bearbeitung und Reflexion eigener Erfahrungen in (Klein-) Gruppen.

Zusammenfassend werden in der Auswertung der Anfangsbefragung die *Grundvoraussetzungen der Teilnehmer/innen* beschrieben:

Die Teilnehmer/innen haben fast ausschließlich langjährige Unterrichtserfahrungen; die Mehrzahl verfügt auch bereits über Erfahrungen in der Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Auch die Vielzahl und die Differenziertheit der thematischen Wünsche belegt, daß es sich bei den Teilnehmer/innen in der Mehrzahl um erfahrene, interessierte und vermutlich auch engagierte Teilnehmer/innen handelt, die nicht "bei Null" anfangen, sondern ein erhebliches Vorwissen mitbringen.

Trotz dieser allgemeinen Grundvoraussetzung fast aller Teilnehmer/innen ist die Zusammensetzung des Jahreskurses durch ein hohes Maß an Heterogenität gekennzeichnet. Diese betrifft das Lebens- und Dienstalter und auch die themenbezogenen Vorerfahrungen. Es gibt im Kurs neben ausgesprochenen "Experten" auch "Novizen", wenigstens auf manchen Gebieten. Aber auch hinsichtlich der Grundvorstellungen über die Lehrgangskonzeption (von "Fibellehrgang" bis "offener Unterricht"), über die Entstehung von Lernschwierigkeiten (von "spezifische Legasthenie als Folge von Teilleistungsstörungen" bis "Lernstörungen infolge von Nichtpassung") und über das Förderkonzept (von "spezieller Sonderförderung" bis "ausschließlich integrativer Förderung") gibt es eine große Bandbreite unter den Teilnehmer/innen.

Diese Heterogenität entspricht der Situation an den Schulen, in denen die zukünftigen Schriftsprachberater/innen arbeiten und in denen sie mit sehr unterschiedlich erfahrenen und "eingestellten" Kolleg/innen kooperierend, unterstützend und beratend tätig sein werden.

Als Konsequenz für das Kurskonzept ergibt sich daraus:

"Ein wesentliches Ziel der Lehrerfortbildung müßte demnach darin bestehen, neben der Vermittlung neuer Erkenntnisse über den Schriftspracherwerb kritische Reflexionen bisheriger Standpunkte, Konzepte und Verfahrensweisen zu ermöglichen und zu fördern. Es darf nicht zu einem 'ideologischen Grabenkrieg' zwischen Vertreter/innen vorgefaßter Meinungen kommen, sondern es müssen Vor- und Nachteile vorhandener Konzepte vorurteilsfrei diskutiert werden.

Es muß über mögliche Verbindungen zwischen unterschiedlichen Grundkonzepten und deren gegenseitige Ergänzungen nachgedacht werden, und es müssen praktische Formen der Kooperation zwischen Lehrer/innen mit unterschiedlichen Grundauffassungen erprobt werden." (Auswertung der Erstbefragung, S. 13)³³

5.4 Bewertung des Kursangebots durch die Teilnehmer/innen

Der Jahreskurs umfaßte insgesamt nahezu 50 abgrenzbare Veranstaltungen, die eine große Themenvielfalt behandelten, wie der Kursplan (siehe Anhang 6.5) zeigt. Über das ursprünglich von der Fortbildungsgruppe vorgesehene Themenangebot hinaus wurden vor allem in der zweiten Kurshälfte zusätzliche Themen auf Wunsch der Teilnehmer/innen aufgegriffen. Wie die Aussagen in der Schlußbefragung und in den Interviews zeigten, hatte diese Vielfalt jedoch in den Augen vieler Teilnehmer/innen den Nachteil, daß für die Bearbeitung der einzelnen Themen und deren praxisorientierte Vertiefung zuwenig Zeit zur Verfügung stand. Zudem wurde kritisiert, daß die einzelnen Themen zuwenig aufeinander bezogen wurden. "Vieles wurde angerissen, wenig vertieft", ist eine häufig genannte Aussage in der Schlußbefragung.

Die Beteiligung an den einzelnen Veranstaltungen nahm im Laufe der Zeit deutlich ab, da sich die Teilnehmer/innen, nachdem ihnen die Angebotsstruktur des Jahreskurses vertraut war, zunehmend die für sie interessant erscheinenden "Rosinen" herauspickten.

Die Kursteilnehmer/innen wurden im Laufe des Jahreskurses dreimal gebeten, die einzelnen Fortbildungsveranstaltungen nach einem vorgegebenen Schema hinsichtlich der Gesichtspunkte "Neuigkeit" und "praktische Anwendbarkeit" zu beurteilen (siehe Anhang 6.6).³⁴

Diese Bewertungskriterien wurden gewählt, weil der selbstgestellte Anspruch der Fortbildungsgruppe darin bestand, den Teilnehmer/innen den aktuellen Stand der Ergebnisse der Schriftspracherwerbsforschung und die sich daraus ergebenden Lehr- und Fördermethoden zu präsentieren (siehe Abschnitt 5.2). Gleichzeitig sollten die Teilnehmer/innen nicht abstraktes

³³ Zu den auf Grundlage der Ergebnisse der Teilnehmer/innenbefragung vorgeschlagenen praktischen Konsequenzen für die weitere Gestaltung des laufenden Jahreskurses siehe das Auswertungspapier der WiB, S. 14 ff (Anhang 6.6).

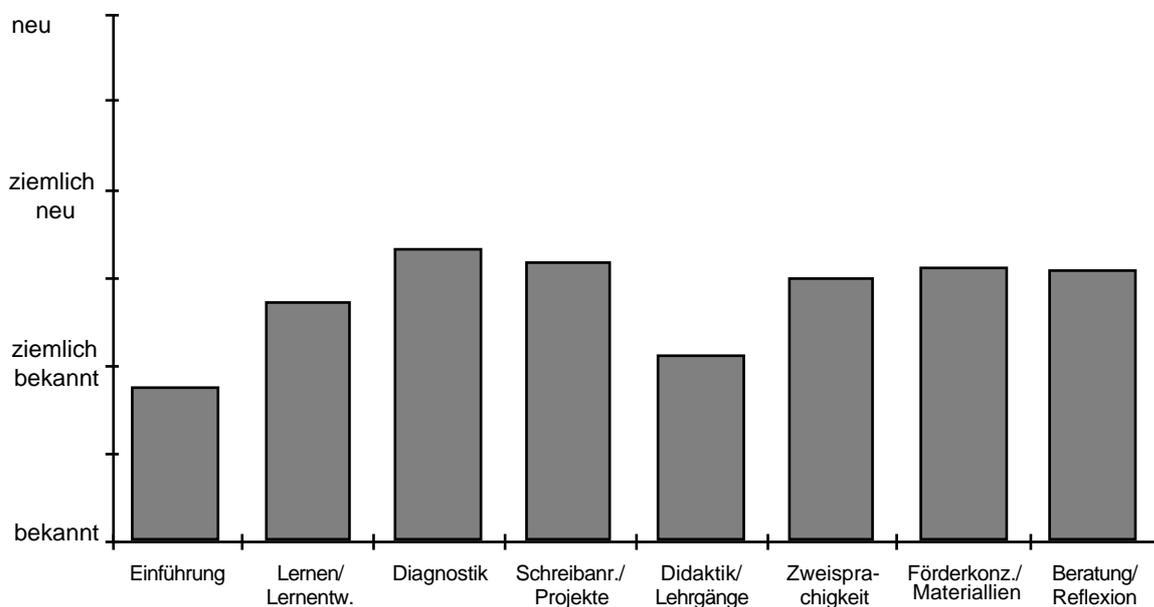
³⁴ In der im Verlauf des Jahreskurses abnehmenden Zahl der Bewertungen der einzelnen Veranstaltungen drückt sich zum einen die insgesamt sinkende Kursteilnahme aus. Zudem entwickelten die Teilnehmer/innen einen gewissen Widerstand gegen schriftliche Befragungen, zumal ein Teil von ihnen (z.B. in den Interviews oder am Rande der Veranstaltungen) den Eindruck artikulierten, daß die von ihnen (schriftlich und mündlich) geäußerte Kritik an der Gestaltung des Jahreskurses zuwenig berücksichtigt werde, ihnen daher die zusätzliche Mühe des Fragebogenbeantwortens als wenig nutzbringend erschien.

Wissen anhäufen, sondern möglichst praktikable Verfahren und Materialien kennenlernen, die möglichst ohne weiteren Entwicklungsaufwand im täglichen (Förder-) Unterricht angewendet werden können. Dies war in der Anfangsbefragung von der Mehrzahl der Teilnehmer/innen ausdrücklich artikuliert worden. Allerdings muß bei der Einschätzung berücksichtigt werden, daß bewährte Verfahren und Materialien, die immer noch dem Standard entsprechen, zwar nicht "neu", jedoch deshalb auch nicht "schlecht" sein müssen. Auf diese Einschränkung wurde von Teilnehmer/innen in den Interviews hingewiesen.

Aber auch der Schluß, daß die von den Teilnehmer/innen als "bekannt" eingeschätzten Kursinhalte (Tatsachen, Methoden, Materialien) damit gleichzeitig auch "beherrscht" werden, wäre voreilig. Dies zeigen die Aussagen der Teilnehmer/innen in der Befragung zur Zielerreichung (siehe Abschnitt 5.6), in der wiederholt darauf hingewiesen wurde, daß auch Kursinhalte noch vertieft werden müßten, die für sie eigentlich "nichts Neues" darstellten.

Die Bewertung der einzelnen Veranstaltungen nach diesen Kriterien ist der Tabelle im Anhang 6.6 zu entnehmen. Die Abbildungen 5 und 6 zeigen die zusammengefaßten Bewertungen für die verschiedenen thematischen Blöcke.

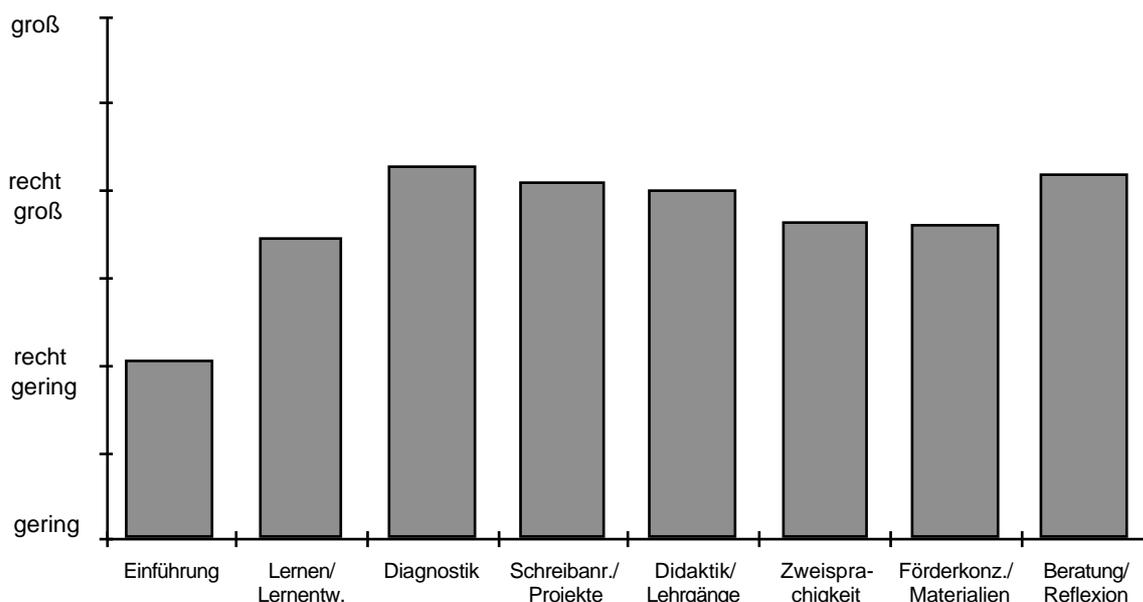
Abbildung 5: Mittlere Bewertung der "Neuigkeit" der Kursinhalte in den Themenblöcken



In der Regel wird die "Anwendbarkeit" der Inhalte günstiger bewertet als deren "Neuigkeit". Nimmt man alle Veranstaltungen zusammen, so wird von 69 Prozent der Teilnehmer/innen die Anwendbarkeit der Kursinhalte als "groß" bzw. "recht groß" bewertet. Der Informationsgehalt

der Veranstaltungen wird dagegen insgesamt nur von 45 Prozent der Teilnehmer/innen als "neu" bzw. "ziemlich neu" bewertet. Es ist der Fortbildungsgruppe damit in den Augen der Teilnehmer/innen überwiegend gelungen, ein praxisorientiertes Kursangebot zusammenzustellen und zu präsentieren. Dagegen stuft die Mehrzahl der Teilnehmer/innen die angebotenen Inhalte insgesamt eher als für sie bekannt ein. Dies gilt auch für den Theorieteil über schriftsprachliche Lernentwicklung und Lernen im Grundschulalter, in dem nach eigenem Anspruch der Fortbildungsgruppe neueste Erkenntnisse vermittelt werden sollten (siehe Abschnitt 5.2). In diesem Ergebnis drückt sich u.a. die Tatsache aus, daß die Mehrzahl der Teilnehmer/innen langjährige Erfahrungen im (Förder-) Unterricht hat und daß ein Teil der Kursthemen bereits in der von mehr als der Hälfte der Teilnehmer/innen besuchten früheren LRS-Lehrer/innen-Fortbildung angeboten worden war.

Abbildung 6: Mittlere Bewertung der "Anwendbarkeit" der Kursinhalte in den Themenblöcken



Es gibt im Jahreskurs nur wenige Veranstaltungen, deren Anwendbarkeit geringer eingeschätzt wird als ihre Neuigkeit. Dazu gehören neben der Sitzung über die "Aufgaben als zukünftige/r Schriftsprachberater/in", die einigen Unmut der Teilnehmer/innen provozierte, da zu diesem Zeitpunkt diese Aufgaben konzeptionell noch ungenügend konkret definiert waren, die Veranstaltungen "Ästhetische Komponenten der Schrift", "Edukinestetik", "Computer im Lese- und Rechtschreibunterricht" und "Planungshilfen für die Einführung von Innovationen in Organisationen".

Da in einem Fortbildungskurs für die Einführung eines neuen Förderkonzepts in den Schulen die Inhalte mindestens dem Kriterium der praktischen Anwendbarkeit genügen sollten, ist bei den Veranstaltungen mit niedrigerer Bewertung hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit entweder zu überdenken, ob sie angesichts der insgesamt notwendigen Straffung nicht aus dem Kursangebot herausgenommen werden sollten, oder sie sollten konzeptionell verändert werden. Dies gilt beispielsweise für die Veranstaltungen "Computer im Lese- und Rechtschreibunterricht", bei der die Bewertungen für "Neuigkeit" und "Anwendbarkeit" besonders kraß differieren.³⁵

In der Schlußbefragung werden häufiger folgende Themen als besonders hilfreich und anregend genannt: "Psychologische Aspekte des Lesens und Schreibens", "Anregungen zum freien Schreiben", "Systematisches Rechtschreibtraining", "Sensu- und Psychomotorik sowie Edukationestetik" und "Beratung und Gesprächsführung".

In den Interviews mit Teilnehmer/innen werden als Gründe für hohe Wertschätzungen von Kursinhalten angegeben,

- daß neuartige Aspekte des Unterrichts eingeführt werden,
- daß praktisch handhabbare Konzepte und Materialien zur Verfügung gestellt werden,
- die eigene Rolle als Lehrer/in und Berater/in reflektiert wird.

Besonders zwiespältig werden die Veranstaltungen zur Diagnostik und zur Zweisprachigkeit beurteilt. Während einigen diese Themen zuviel Raum eingenommen haben, wünschen sich andere eine erhebliche Vertiefung. Bei derartig unterschiedlichen Bewertungen durch Teile der Teilnehmer/innen - abhängig vom Vorkenntnisniveau (Vertrautheit mit den diagnostischen Verfahren) bzw. von der Alltagsrelevanz (Anteil zweisprachiger Kinder in der Region) wäre an eine Differenzierung des Kursangebots zu denken.

Die in den Abbildungen wiedergegebene Reihenfolge der Themenblöcke entspricht ungefähr der zeitlichen Reihenfolge im Kursverlauf. Insofern spiegeln die Säulendiagramme in etwa die zeitliche Abfolge der Wertschätzung der Kursinhalte durch die Teilnehmer/innen wieder: Nach einem mißglückten Start mit wenig motivierenden Einführungsangeboten steigt die Akzeptanz mit den Sitzungen zu "Diagnostischen Verfahren" deutlich an, und nach einem "Stimmungseinbruch" im Anschluß an die Veranstaltungen zu "Schreibanregungen und Projekten" steigt die Akzeptanz mit dem Themenblock "Beratung/Reflexion der eigenen Rolle" am Ende wieder erkennbar an.

³⁵ Der zu vermutende Grund für die in den Augen der Teilnehmer/innen zwar inhaltlich sehr interessanten, aber wenig praktikablen Ergebnisse dieser Veranstaltungen liegt aus unserer Sicht darin, daß Planung und Durchführung in diesem Fall einem nicht mit dem Förder- und Fortbildungskonzept des PLUS vertrauten Gastdozenten überlassen wurden.

5.5 Bewertung der Fortbildungsmethoden und der Kursorganisation durch die Teilnehmer/innen

Von den Teilnehmer/innen, die die Frage nach den geeignetsten *Methoden der Erwachsenenbildung* in der Schlußbefragung beantworteten, wird die Kleingruppenarbeit als effektivste und produktivste Methode eingeschätzt. Dort konnten die Teilnehmer/innen nach eigenen Angaben die größte Eigenaktivität zeigen und somit einen großen, für sie relevanten Praxisbezug der Themen herstellen. Die Teilnehmer/innen schätzen den in der Kleingruppe möglichen Erfahrungsaustausch mit den Kollegen als wertvollen Bestandteil der Fortbildung ein und bedauern, daß dazu häufig nicht genügend Zeit zur Verfügung stand.

- Zur Vermittlung theoretischen Wissens halten die Teilnehmer/innen Referate für wichtig. Allerdings seien diese Referate oft zu lang gewesen. Darüber hinaus bemängelten sie bei einigen Vorträgen den fehlenden Praxisbezug. Die Inhalte einiger Referate hätten besser gelesen werden können.

In den Plenumsitzungen sei selten eine ergiebige Diskussion möglich gewesen. Themen seien in den Plenumsitzungen oft nur angerissen und in den Kleingruppen nicht vertieft worden.

- Der Referentenwechsel nach dem Rotationsprinzip wird durchweg positiv bewertet, da die Kleingruppe infolgedessen von den thematischen Stärken aller Fortbildnerinnen profitierten.

- Bewertung der Arbeit in den *Stammgruppen*:

Sowohl im Dezember 1993 als auch im Juni 1994 wurden die Teilnehmer/innen auch zur Arbeitsatmosphäre und zur Produktivität in der Stammgruppe befragt.

Die Atmosphäre in den Gruppen wird bereits in der ersten Befragung als relativ gut eingeschätzt, nur 3 von 36 Teilnehmer/innen empfinden die Arbeitsatmosphäre als "weniger gut". Diese Wertschätzung der Arbeitsatmosphäre steigt noch an, so daß am Ende des Kurses 22 von 26 antwortenden Teilnehmer/innen die Arbeitsatmosphäre als "gut" einschätzen.

Tabelle 1: Bewertung der Arbeit in den Stammgruppen

Dezember	gut	recht gut	weniger gut	schlecht	Zahl der Antw.
Arbeitsatmosphäre in der Gruppe	17	16	3	0	36
Produktivität in der Gruppe	7	16	10	4	36

Juni	gut	recht gut	weniger gut	schlecht	Zahl der Antw.
Arbeitsatmosphäre in der Gruppe	22	4	0	0	26
Produktivität in der Gruppe	8	15	3	0	26

Die Produktivität in der Gruppenarbeit wird zunächst weniger positiv bewertet. Im Dezember beurteilen 23 der antwortenden 36 Teilnehmer/innen (64 Prozent) die Produktivität der Gruppenarbeit als "gut" bzw. "recht gut". Dieser Anteil steigt zum Ende des Kurses auf 23 von 26 antwortenden Teilnehmer/innen (88 Prozent).³⁶

Diese positive Entwicklung in der Wertschätzung der Stammgruppe kann als eine gute Grundlage für die Weiterführung dieser Gruppen in Form der Praxisbegleitgruppen im kommenden Schuljahr angesehen werden.

Als Gründe für die steigende Arbeitsproduktivität in den Gruppen wird in den Interviews u.a. angeführt,

- daß die Teilnehmer/innen zunächst miteinander vertraut werden mußten,
 - daß anfangs die Gruppensitzungen zu selten stattfanden,
 - daß etliche Kursteilnehmer/innen erst allmählich den Stellenwert des selbständigen Erarbeitens und des Erfahrungsaustausches erkannt und akzeptiert hätten, während anfangs bei einigen eher eine gewisse Konsumhaltung vorgeherrscht hätte, die von den Fortbildnerinnen auch durch ständig neue Angebote verstärkt worden sei.
-
- Die *Arbeit an konkreten Fällen* und der damit verbundene Erfahrungsaustausch mit den Kollegen wird von den Teilnehmer/innen als sehr positiv bewertet. Allerdings bearbeitete die Mehrzahl der Teilnehmer/innen während des Jahreskurses kein Praxisprojekt, und es wurden nach Aussagen der Interviewpartner/innen auch nur relativ wenige Fälle von Teilnehmer/innen in den Stammgruppen vorgestellt. Nach Einschätzung der interviewten Teilnehmer/innen, die an einem

³⁶ Diese Gesamtergebnisse verdecken, daß sich in bezug auf die Bewertung der "Arbeitsatmosphäre" und der "Produktivität" durch die Teilnehmer/innen deutliche Unterschiede zwischen den vier Stammgruppen ergaben. Neben der unterschiedlichen Zusammensetzung der Kursgruppen wirken sich hier fachliche Kompetenzen der Fortbildnerinnen und ihre Erfahrungen in der Gruppenmoderation aus.

solchen Projekt gearbeitet hatten, war die für deren Besprechung im Kurs verfügbare Zeit zu kurz.

- Die *Organisation des Jahreskurses* ließ in den Augen vieler Teilnehmer/innen streckenweise zu wünschen übrig; als konkrete Kritikpunkte wurden genannt:
 - Terminpläne wurden nicht rechtzeitig ausgegeben, vorgesehene Sitzungen ohne Ankündigung geändert. In manchen Sitzungen war nicht rechtzeitig festgelegt, ob Plenum oder Kleingruppensitzungen geplant waren.
 - Die Ausgabe von Arbeitsmaterialien war stellenweise nicht gut organisiert.
 - Organisatorische Fragen nahmen, insbesondere in den Kleingruppensitzungen, zu viel Raum ein. Dadurch kam es mitunter nicht zur Befassung mit inhaltlichen Fragen oder den Förderprojekten.
 - Raumfindungsprobleme störten und behinderten einzelne Veranstaltungen, Schlüssel waren nicht zu finden.

5.6 Klärung der eigenen Rolle und der Aufgaben als zukünftige/r Schriftsprachberater/in

Aufgrund der insgesamt als unzureichend anzusehenden Vorinformation hatten die Teilnehmer/innen sehr unterschiedliche Vorstellungen über ihre zukünftige Tätigkeit, und die Ungeklärtheit der von ihnen geforderten Aufgaben bewirkte bei vielen Kursteilnehmer/innen Unsicherheit und auch Widerstand gegen ein für sie noch ungenügend definiertes Konzept. Vielfach wurde die Forderung aufgestellt, "die Behörde" solle zunächst Klarheit schaffen, bevor man sich auf die Tätigkeit und die vorgestellte Fortbildung einlasse. Obwohl die Projektleiter im Amt für Schule die Aufgaben der zukünftigen Schriftsprachberater/innen in der Eröffnungsveranstaltung des Jahreskurses skizziert hatten und obwohl das neue Förderkonzept in den meisten Kursveranstaltungen direkt oder indirekt Thema war, beurteilten noch im Dezember fast zwei Drittel der Kursteilnehmer/innen (64 Prozent) ihre zukünftige Tätigkeit als Schriftsprachberater/in als für sie "weniger klar" bzw. "nicht klar" (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Bewertung der Klarheit der zukünftigen Tätigkeit als Schriftsprachberater/in

Meine zukünftige Tätigkeit als Schriftsprachberater/in ist mir klar	... recht klar	... weniger klar	... nicht klar	Zahl der Antw.
Dezember 1993	3	10	15	8	36
Juni 1994	5	16	5	0	26

Daraufhin moderierte die Wissenschaftliche Begleitung Anfang Januar eine Plenumsitzung mit anschließender Kleingruppenbearbeitung zum Thema "Wie stelle ich mir meine zukünftige Tätigkeit als Schriftsprachberater/in vor?". Die Teilnehmer/innen reagierten auf die Aufgabenstellung, in Gruppen eigene Ideen und Vorstellungen zu entwickeln, mit großen Widerständen, weil sie sich hierfür noch nicht kompetent genug fühlten.

Danach wurde das unter Mitwirkung von Kursteilnehmer/innen in einer Arbeitsgruppe unter Leitung des Verantwortlichen für die Schulaufsicht erarbeitete Aufgabenprofil für zukünftige Schriftsprachberater/innen³⁷ in den Stammgruppen intensiv diskutiert, und im Veranstaltungsblock "Beratung" setzten die Teilnehmer/innen sich ausführlich mit der eigenen Rolle im Konzept auseinander.

Bei der Schlußbefragung gaben 21 der 26 antwortenden Teilnehmer/innen (81 Prozent) an, daß ihnen ihre zukünftige Tätigkeit "klar" bzw. "recht klar" sei.

In den Gesprächen am Rande der Kursveranstaltungen und in der Schlußbefragung wird deutlich, daß die Vorstellungen der Teilnehmer/innen über ihre zukünftige Rolle im Konzept noch immer weit auseinandergehen. Während einige sich vor allem als Förderlehrer/in in der Klasse sehen, stellen sich andere eine eher distanzierte Rolle als Berater/in analog der Funktion von Beratungslehrer/innen vor.

Typisch für diese Situation am Ende des Jahreskurses ist die Aussage in einem Teilnehmer/innen-Interview:

"Die Arbeit ist zwar in etwa definiert, aber in der Ausschmückung ist es unsere Aufgabe, sie zu installieren. Da ist viel drin."

Ob die Kursteilnehmer/innen trotz der am Ende des Jahreskurses noch bestehenden Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle die ihnen zugedachten Aufgaben annehmen werden, wird sich erst im Laufe der weiteren Entwicklung zeigen. Nach Auskunft der Leiterin der Fortbildungsgruppe haben bis auf zwei alle Teilnehmer/innen am Jahreskurs zugesagt, die Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen in ihren Schulen aufzunehmen.

³⁷ Siehe dazu Abschnitt 4.3.

5.7 Erreichte Ziele im Jahreskurs

In der schriftlichen Schlußbefragung sollten die Teilnehmer/innen in freier Form angeben, welche der von ihnen zu Beginn des Jahreskurses aufgestellten Ziele sie erreicht hätten. Die von Stefanie Maas durchgeführte Auswertung der 26 eingegangenen Antworten auf diese Frage auf der Folie der vom Konzept vorgesehenen Fortbildungskomplexe ist im Anhang 6.6 wiedergegeben. Obwohl die geringe Zahl der Antworten die Aussagekraft einschränkt, ergeben sich für die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer/innen - bezogen auf die Themenkomplexe - zusammengefaßt folgende Trends, die auch durch die Aussagen in den Interviews mit den Kursteilnehmer/innen gestützt werden:

- Die Teilnehmer/innen haben eine Erweiterung der eigenen Kompetenz in bezug auf *schriftsprachliche Lernprozesse* erfahren, empfinden jedoch noch Unsicherheiten bei der Übertragung der theoretischen Konzepte in die Praxis.
- Sie haben ihr diagnostisches Wissen erweitert und effektive Diagnoseinstrumente kennengelernt. Sie wünschen sich noch weitere Unterstützung bei der praktischen Durchführung der Lernbeobachtungen und der Analyse von Lehr- und Lernsituationen im Schriftsprachunterricht. Darüber hinaus sind sie an weiteren Möglichkeiten der Diagnose interessiert.
- Sie haben einige neue Methoden des Unterrichts und neue Arbeitsmaterialien kennengelernt. Darüber hinaus hat sich ihre Selbstwahrnehmung, ihre Wahrnehmung des eigenen Unterrichts und ihre Sensibilität für die Probleme ihrer Schüler/innen verändert.
- Die Teilnehmer/innen sehen sich häufig noch nicht in der Lage, selbständig ein individuelles Förderkonzept zu entwickeln. Ihnen fehlen in erster Linie geeignete Fördermaterialien, die entsprechend der Diagnostik eingesetzt werden könnten, und ihnen fehlt eine Systematisierung der Vorgehensweisen, wie solche Konzepte sinnvoll erstellt werden.
- Ihre Beratungskompetenz wurde erweitert, insbesondere im Bereich der Gesprächsführung; allerdings fehlten noch Übung und Erprobung. Kritisch schätzen die Teilnehmer/innen ihre eigene Fähigkeit ein, Konflikte und schwierige Situationen, die in der Ausübung ihrer Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen auftreten werden, erfolgreich zu bewältigen. Auf diesem Gebiet besteht deutlich der Wunsch nach weiterer Fortbildung.

5.8 Wünsche für die weitere Fortbildung während der Praxisbegleitung

Aus den Aussagen der 26 Kursteilnehmer/innen, die die Frage nach den inhaltlichen Wünschen bezüglich ihrer weiteren Fortbildung im Rahmen der Praxisbegleitung beantworteten, ergeben sich folgende Schwerpunkte (siehe Anhang 6.6):

1. Im Mittelpunkt der Sitzungen sollten *Fallbesprechungen* stehen. Die Teilnehmer/innen sind an der *Entwicklung konkreter Förderkonzepte* interessiert, die nach ihrer Erprobung in der Praxis diskutiert und modifiziert werden sollen. In den Förderkonzepten sollten *Fördermaterialien*, die zuvor gesichtet und eventuell in der Gruppe hergestellt wurden, ausprobiert werden und auf seine Brauchbarkeit hin überprüft werden.

Längerfristig könnte zu diesem Zweck eine *Materialbörse* eingerichtet werden, auf die alle Teilnehmer/innen nach Bedarf Zugriff haben.

2. Die Teilnehmer/innen wollen ihre Rolle als Schriftsprachberater/innen in den Schulen reflektieren, es soll einen *Erfahrungsaustausch* über die Beratung geben. Sie möchten ihre bisher gewonnenen Fertigkeiten in der *Gesprächsführung* vertiefen, Konfliktlösestrategien erarbeiten und diese in der Kleingruppe erproben und optimieren (z.B. in Rollenspielen).

Insgesamt erwarten die Teilnehmer/innen von der Gruppe Hilfe und *Supervision* in ihrer Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen und einen Raum zur Selbsterfahrung.

An *Themen*, die darüber hinaus im Rahmen der Praxisbegleitung angeboten bzw. vertieft werden sollten, werden genannt:

Prävention, freies Schreiben, systematisches Rechtschreiben, Zweisprachigkeit, psychoanalytische Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens, weitere Tests, Psychomotorik und Sensorik.

6 Anhang (Übersicht)

6.1 Dokumente zur Konzeptentwicklung

- Konzept "Lesen und Schreiben für alle", 25. 6. 1993
- Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, 5. 7. 191994
- Regelungen für den Einsatz der Schriftsprachberater/innen in den Schulen, 5. 7. 1994
- Rundschreiben an die Schulen zur Auswahl zukünftiger Schriftsprachberater/innen

6.2 Stellungnahmen zum PLUS

- Stellungnahme des Personalrats Gesamtschulen, Juni 1993
- Stellungnahme des Personalrats VRSo, 22. 9. 1993
- Info-Blatt des Personalrats VRSo, September 1993
- Info-Blatt des Personalrats VRSo, Dezember 1993
- Stellungnahme vom LRS-Referat der Schülerhilfe, 25. 6. 1993
- Stellungnahme der Elternkammer, 24. 9. 1993
- Auszug aus der Rede von Senatorin Raab auf dem Hamburger Grundschultag, 29. 4. 1994

6.3 Presseecho

- Hamburger Lehrerzeitung, Juni 1993
- taz, 17. 8. 1993
- Hamburger Lehrerzeitung, November 1993
 - Artikel von Ulrich Brosch
 - Artikel von Susanne Petersen und Maria Voigt
- Harburger Rundschau, 19. 7. 1994
- Hamburger Abendblatt, 20. 7. 1994
- Hamburger Lehrerzeitung, September 1994
- Welt am Sonntag, 4. 9. 1994
- Hamburger Morgenpost, 6. 9. 1994

- Hamburg macht Schule, Oktober 1994

6.4 Eigene Veröffentlichungen des PLUS

- "Ohrfeigen und Grabenkriege", in: Hamburger Lehrerzeitung, Dezember 1993
- Information über das PLUS in den Zeitschriften "Grundschule", "Grundschulzeitschrift" und "Grundschulunterricht", November 1994
- "Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen", in: Brügelmann, Balhorn, Füssenich (Hg): Am Rande der Schrift, Dezember 1994

6.5 Fortbildungskonzept

- Ziele der Fortbildnerinnen für den Jahreskurs (H. Ruddat)
- Veranstaltungen des Jahreskurses, August 1993 bis Juni 1994
- Phasenplan der Fortbildungsgruppe für den Jahreskurs, November 1993

6.6 Materialien zur Jahreskursevaluation (Auswahl)

- Ausgangsfragebogen zu Zielen, Inhalten und Methoden der Fortbildung
- Auswertungspapier der WiB zur Ausgangsbefragung
- Fragebögen zur Zielerreichung und zur Bewertung der Veranstaltungen
- Tabelle A1: Bewertung der einzelnen Kursveranstaltungen durch die Teilnehmer/innen
- Leitfäden für Interviews
- Zusammenfassung der Ergebnisse der Schlußbefragung (Stefanie Maas)
- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.5 Fortbildungskonzept

Ziele der Fortbildnerinnen für den Jahreskurs (H. Ruddat)

Im September 1993 führte die Wissenschaftliche Begleitung zusammen mit der Fortbildungsgruppe eine Arbeitssitzung zur Formulierung von Zielen für die Fortbildung durch. Die Fortbildnerinnen wurden aufgefordert, ihre persönlichen Ziele im Fortbildungskurs stichwortartig schriftlich zu formulieren. Die Ergebnisse wurden gemeinsam zusammengefaßt. Dabei ergaben sich folgende Schwerpunkte in der Zielsetzung der Fortbildnerinnen:

a) *Schreiben und persönliche Bedeutung*

Der persönliche Zugang des Kindes mit seiner individuellen Denk- und Vorstellungswelt sollte in den Mittelpunkt des Blicks der zukünftigen Schriftberaterinnen gerückt werden. Die Motivation zum Schreiben sollte, auf der Grundlage bestehender Interessen und Fähigkeiten des Kindes aufbauend, angehoben werden. Stichworte hierzu:

- Lernbedingungen für Lesen- und Schreibenlernen überdenken, neu bestimmen
- anderer Blick auf Schülerarbeiten: Texte, Schreibungen, Vorformen von Schrift
- Umgang mit Schülertexten im Unterricht verändern (-> Authentizität wahren, -> Stilarbeit)
- Schreiben aus der Sache heraus motivieren (Schreibenanlässe)

b) *Kritische Bestandsaufnahme*

Im Kurs sollte eine kritische Beleuchtung eingefahrener Denk- und Vorgehensweisen sowohl im Unterricht als auch bei der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten stattfinden.

- die Fibel-Lehrerinnen dazu verführen, "frei" schreiben zu lassen
- "Muß jeder Lesen und Schreiben lernen?" Zweifel und Zweifel am Zweifel
- Infragestellen von "Bewährtem"
- Bewußtmachen des "monolingualen Habitus"
- Reflexion von Unterricht bzgl. Lerngegenstand (Sprache)

c) *Lernprozeß-Diagnostik*

Den Teilnehmerinnen sollte im Kurs die Fähigkeit eines weitestgehend unvoreingenommenen Blicks für generelle und individuelle Lernprozesse und -blockaden vermittelt werden. Voraussetzung hierfür wäre ein Grundwissen über das Lernen von Schriftsprache bei Kindern.

- Anleitung zu Beobachtung und Einschätzung der Lernprozesse
- Diagnoseverfahren kennenlernen, anwenden
- Sensibilisierung für Lernprozesse bei SchülerInnen
- gemeinsame Spurensuche (Ursache für Lernblockaden - Was kann ein Zugang zur Schrift sein?)
- Herausfinden relevanter Ursachen für Versagen
- Lernbegriff: Was bedeutet er für Lesen und Schreiben?

d) *Beobachtungskompetenz*

Die Teilnehmer/innen sollten mehr Zutrauen zu ihrer eigenen Urteilskraft und Beobachtungskompetenz entwickeln.

- Mut zur eigenen Phantasie bei der Beratung/Förderung (keine Patentrezepte)
- Mut zum Erproben anderer Zugriffsweisen und Methoden
- "Ich - Stärkung" für die neue Rolle z.B. als BeraterIn
- offene Fragen offen lassen können ("Ich habe Angst vor neuen (alten) schnellen Lösungen", z.B. Psychomotorik)
- Entwicklung empathischer Fähigkeiten: LehrerIn <-> LehrerIn <-> SchülerIn

e) *Fähigkeit zum kooperativen Vorgehen bei der Förderung*

Die Fortbildnerinnen halten die Vermittlung kooperativer Fähigkeiten für sehr wichtig für die Fortbildung der Teilnehmer/innen des Jahreskurses.

- Möglichkeiten entwickeln, Arbeitsbeziehungen mit KollegInnen zu knüpfen, Konkurrenzdenken aufzubrechen
- Faktoren für Kooperation und Teamarbeit thematisieren
- Konflikte (Strukturen, Lösungsmöglichkeiten) in den Blick nehmen
- Kooperation durch die "Förderprojekte" anbahnen

f) *Veränderungen von Schule in einer sich verändernden Welt*

Der Kurs sollte nach Meinung der Fortbildnerinnen die Rahmenbedingungen an den Schulen für die Förderung des Schriftspracherwerbs deutlich machen und, wenn möglich, auf eine Verbesserung dieser Lernbedingungen hinwirken.

- Zusammenhang von Schrift- und anderen Problemen (Ganzheit)
- Veränderung von Schule
- der Veränderung von Kinderwelten Rechnung tragen
- im Unterricht sollten auch andere Inhalte, die nicht mittelschichtspezifisch sind, zugelassen werden, z.B. "Tabu - Themen" wie Fernsehen, Gewalt
- Sensibilisierung für die Gesamtpersönlichkeit von Kindern und ihres eigenen sozialen Umfelds
- neue Impulse für Schule/Unterricht insgesamt
- Einbeziehung von interkulturellen Einflüssen

g) *Präventive Förderung im Unterricht*

Den Teilnehmer/innen sollten unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen bei der präventiven Förderung nahegebracht werden. Dabei sollten theoretische und praktische Grundprinzipien der Prävention im Kurs erarbeitet werden.

- gemeinsames Nachdenken über Möglichkeiten des einsichtigen Übens
- Umdenken in bezug auf Förderangebote für die Kinder mit Schwierigkeiten, z.B. Strukturierung des Unterrichtsgegenstandes
- Herausfinden förderlicher Momente im Unterricht
- Fördermöglichkeiten entwickeln, erproben
- Lernsituationen finden, die Prävention und Integration ermöglichen

h) *Vermittlung von Grundwissen zum Schriftspracherwerb*

Als Grundlage sollten im Kurs die theoretischen Grundprinzipien und damit der neueste Stand in der wissenschaftlichen Erforschung des Schriftspracherwerbs vermittelt werden.

- Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens
- Information zum System der Orthographie
- Kenntnis des Diskussionsstandes zum Schriftspracherwerb
- Verknüpfen von Theorie / Erfahrung, Unterricht / schulischer Bildung (Praxis und Theorie nahe zusammenbringen)
- Verständnis von Prozeß Schriftspracherwerb überprüfen, verändern

6.5 Fortbildungskonzept

- Veranstaltungen des Jahreskurses, August 1993 bis Juni 1994

6.5 Fortbildungskonzept

- Veranstaltungen des Jahreskurses, August 1993 bis Juni 1994

6.5 Fortbildungskonzept

- Veranstaltungen des Jahreskurses, August 1993 bis Juni 1994

6.5 Fortbildungskonzept

- Phasenplan der Fortbildungsgruppe für den Jahreskurs, November 1993

6.5 Fortbildungskonzept

- Phasenplan der Fortbildungsgruppe für den Jahreskurs, November 1993

6.5 Fortbildungskonzept

- Phasenplan der Fortbildungsgruppe für den Jahreskurs, November 1993

6.6 Materialien zur Jahreskursevaluation

• Ausgangsfragebogen zu Zielen, Inhalten und Methoden der Fortbildung

Fragebogen zum Fortbildungskurs *Lesen und Schreiben für alle*

Liebe/r Teilnehmer/in,

wir möchten von Ihnen einige Informationen über Ihre Person sowie über Ihre Vorstellungen zu den Zielen, Inhalten und Methoden des Ausbildungskurses erhalten. Wir möchten damit Kriterien gewinnen, nach denen wir die einzelnen Einheiten des Ausbildungskurses beobachten und auswerten sollen. Für Sie selbst bietet dieser Fragebogen Gelegenheit, sich über Ihre persönlichen Ziele für diese Ausbildung klarzuwerden. Und er bietet Ihnen später die Möglichkeit, rückwirkend Ihre Erfahrungen mit Ihren anfänglichen Zielen und Wünschen zu vergleichen. Um die Anonymität der Angaben zu gewährleisten und gleichzeitig spätere Angaben darauf beziehen zu können, versehen Sie den Fragebogen bitte mit einer Chiffre (z.B. einer vierstelligen Zahl oder einem Kennwort), die Sie auch später immer wieder verwenden können. Beantworten Sie bitte den Fragebogen geben ihn in der nächsten Gruppensitzung ab. Wir werden ihn kopieren und an Sie zurückgeben. Heben Sie ihn bitte für Ihre spätere Einschätzung Ihrer Erfahrungen auf.

Chiffre: _____

Alter: _____ Geschlecht: _____ Seit wann sind Sie im Schuldienst? _____

In welcher Schulform unterrichten Sie überwiegend? _____

Haben Sie als LRS-Lehrer/in gearbeitet? () nein () ja, Seit wann? _____

Fragen zu Zielen, Inhalten und Methoden der Ausbildung

(Beantworten Sie folgende Fragen bitte stichwortartig, benutzen Sie ggf. die Rückseite)

1. Welches sind für Sie die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrer Teilnahme an der Ausbildung zur/zum Berater/in für Lesen und Schreiben erreichen wollen?
2. Welche Inhalte/Themen sollten Ihrer Ansicht in dieser Fortbildung unbedingt bearbeitet werden?
3. Welche Methoden der Erwachsenenbildung halten Sie für diese Fortbildung für besonders geeignet?
4. Welche Hinweise zum Fortbildungskurs sind Ihnen außerdem wichtig?

6.6 Materialien zur Jahreskursevaluation

- Auswertungspapier der WiB zur Ausgangsbefragung

(16 Seiten)

6.6 Materialien zur Jahreskursevaluation

- Fragebögen zur Zielerreichung und zur Bewertung der Veranstaltungen

6.6 Materialien zur Jahreskursevaluation

Tabelle A1: Bewertung der einzelnen Kursveranstaltungen durch die Teilnehmer/innen (*)

Datum	Titel der Veranstaltung	Plenum/ Klein- gruppe	neu	ziem- lich neu	zieml be- kannt	be- kannt	Mit- tel- wert	Zahl der Antw	groß	recht groß	recht ge- ring	ge- ring	Mit- tel- wert	Zahl der Antw
15.9.	Sensibilisierung für Lern- prozesse	P/K	0	4	15	10	0,8	29	5	7	10	5	1,4	27
24.9.	Schule "neu" denken	P/K	0	2	8	23	0,4	33	0	1	10	21	0,4	32
25.9.	Welt der Schrift - Schriften der Welt	K	4	12	9	4	1,6	29	2	10	12	4	1,4	28
	Einführung	Summe	4	18	32	37	0,9	91	7	18	32	30	1,0	87
29.9.	Abriß der schriftsprachli- chen Lernentwicklung	P	2	12	16	3	1,4	33	8	15	9	1	1,9	33
1.12.	Orthographische Struktur: Lernen-Wissen-Intuition	P	2	12	14	5	1,3	33	8	11	11	3	1,7	33
9.2.	Lernen lernen I	P/K	2	10	7	3	1,5	22	0	9	9	0	1,5	18
16.2.	Lernen lernen II	P/K	1	6	8	4	1,2	19	1	9	6	0	1,7	16
	Lernen/Lernentwicklung	Summe	7	40	45	15	1,4	107	17	44	35	4	1,7	100
27.10.	Diagnostische Verfahren: Rechtschreiben	P	8	11	9	5	1,7	33	15	15	3	0	2,4	33
3.11.	Diagnostische Verfahren: Lesen	P	15	10	4	6	2,0	35	16	13	4	2	2,2	35
24.11.	Informelle Verfahren zur Be- obachtg. u. Frühdiagnose	P/K	3	6	15	4	1,3	28	6	12	9	2	1,8	29
	Diagnostik	Summe	26	27	28	15	1,7	96	37	40	16	4	2,1	97
12.1./ 2.2.	Lesen u. Schreib. im fächer- übergreifenden Unterricht	K	0	1	7	9	0,5	17	7	4	4	1	2,1	16
23.2.	Weiterführendes Lesen	P/K	2	4	6	3	1,3	15	4	7	2	2	1,9	15
23.3./1 3.4.	Entwicklung der Textkompe- tenz	K	2	4	8	2	1,4	16	0	14	3	2	1,6	19
27.4.	Reichen-Lehrgang	P/K	2	5	8	6	1,1	21	14	11	3	1	2,4	29
4.5.	Rechtschreiblernen: Didak- tische Konzepte	K	0	1	10	2	0,9	13	2	9	3	0	1,9	14
	Didaktik/Lehrgänge	Summe	6	15	39	22	1,1	82	27	45	15	6	2,0	93
12.1./ 2.2.	Zweisprachigkeit als Lern- voraussetzung	K	2	13	4	2	1,7	21	4	9	7	1	1,8	21
23.3./ 13.4.	Zweisprachigkeit	K	2	3	3	2	1,5	10	3	7	0	0	2,3	10
2.4.	Fortführung des Vortrags zur Zweisprachigkeit	K	0	2	7	1	1,1	10	0	6	3	1	1,8	10
	Zweisprachigkeit	Summe	4	18	14	5	1,5	41	7	22	10	2	1,8	41
25.9.	Ästhetische Komponenten der Schrift	K	3	5	11	8	1,1	27	2	5	4	16	0,7	27
25.9.	Gestalten mit geom. Elem. als Anreg. zum Schreiben	K	11	4	1	1	2,5	17	10	8	0	0	2,6	18
8.12.	Freies Schreiben als Me- thode	P	2	5	6	1	1,6	14	13	6	2	0	2,5	21
8.12.	Über Medienfiguren zur Schrift	P	3	7	4	4	1,5	18	7	6	4	1	2,1	18
12.1./ 2.2.	Anregungen zum kreativen Schreiben	K	7	9	2	5	1,8	23	15	7	1	0	2,6	23
23.3./ 13.4.	Lese- und Schreibprojekte	K	0	1	5	2	0,9	8	0	7	1	0	1,9	8
23.3./ 13.4.	Interkulturelle Anregungen zum freien Schreiben	K	3	6	2	2	1,8	13	7	6	0	1	2,4	14
	Schreibanregungen/Projekte	Summe	29	37	31	23	1,6	120	54	45	12	18	2,0	129

Datum	Titel der Veranstaltung	Plenum/ Klein- gruppe	neu	ziem- lich neu	zieml be- kannt	be- kannt	Mit- tel- wert	Zahl der Antw	groß	recht groß	recht gering	gering	Mit- tel- wert	Zahl der Antw
6.10.	Falldarstellung durch die Fortbildnerinnen	K	4	7	13	5	1,3	29	1	14	8	4	1,4	27
23.3./ 13.4.	Kieler Leseaufbau /Kriterien für Rechtschreibmaterialien	K	6	2	4	3	1,7	15	5	8	3	1	2,0	17
23.3./ 13.4.	Systematisches Rechtschreiben	K	3	6	9	3	1,4	21	10	6	5	3	2,0	24
23.3./ 13.4.	Computer im Lese- und Rechtschreibunterricht	K	14	2	2	2	2,4	20	2	1	2	12	0,6	17
23.3./ 13.4.	Veranstaltung mit Logopädin	K	3	2	1	0	2,3	6	2	3	1	0	2,2	6
25.3./ 26.3.	Sensumotorik	P/K	0	6	9	2	1,2	17	7	8	2	0	2,3	17
25.3./ 26.3.	Psychomotorik	P/K	0	1	2	2	0,8	5	0	4	1	0	1,8	5
25.3./ 26.3.	Edukinestetik	P/K	7	5	3	0	2,7	15	3	8	4	1	1,9	16
27.4.	Überblick über Lernmaterialien	P/K	0	4	9	6	0,9	19	12	5	1	0	2,6	18
25.5.	Verband Legasthenie/Arbeit mit Eltern	P/K	5	3	8	4	1,5	20	3	9	5	1	1,8	18
	Förderkonzepte/Material	Summe	42	38	60	27	1,6	167	45	66	32	22	1,8	165
5.1.	Aufgaben als zukünftige Schriftberater/innen	P	2	5	6	1	1,6	14	0	4	3	2	1,2	9
25.3./ 26.3.	Psychoanalytische Aspekte von Lesen und Schreiben	P/K	7	7	6	0	2,1	20	9	11	0	0	2,5	20
1.6.	Beratungsmodelle, Beratungssituation unter Kolleg/innen	P/K	3	2	1	0	2,3	6	7	8	1	1	2,3	17
3./4.6. + 17./ 18.6.	Gesprächsführung in Konfliktsituationen	K	6	12	6	4	1,7	28	19	8	0	1	2,6	28
8.6.	Einführ. von Innovationen: Planungshilfen	P/K	2	7	5	4	1,4	18	0	3	4	5	0,8	12
15.6.	Übungen aus der Gestaltpädagogik	P/K	3	2	10	3	1,3	18	4	4	6	4	1,4	18
22.6./ 29.6.	Reflexion der Rolle als Schriftberater/in und Lehrer/in (Mauthe-Schonig)	K	5	3	3	3	1,7	14	7	7	0	0	2,5	14
22.6./ 29.6.	Reflexion der Rolle als Schriftberater/in und Lehrer/in (Wienand-Kranz)	K	1	2	3	10	0,6	16	7	5	0	2	2,2	14
22.6./ 29.6.	Reflexion der Rolle als Schriftberater/in und Lehrer/in (Kedziora/Kühne)	K	2	0	3	0	1,8	5	3	2	0	0	2,6	5
	Beratung/Reflexion	Summe	31	40	43	25	1,6	139	56	52	14	15	2,1	137
	Alle Veranstaltungen	Summe	149	233	292	169	1,4	843	250	332	166	101	1,9	849

(*) Zur Errechnung der Mittelwerte für die "Neuigkeit" bzw. "Anwendbarkeit" der Kursinhalte wurden die Bewertungen in Punkte umgewandelt:

"neu" bzw. "groß" 3 Punkte
"ziemlich neu" bzw. "recht groß" 2 Punkte
"ziemlich bekannt" bzw. "recht gering" 1 Punkt
"bekannt" bzw. "gering" 0 Punkte

Aus diesen Punktwerten wurden mittlere Einschätzungen für alle Veranstaltungen ermittelt.

6.6 Materialien zur Jahreskursevaluation

Projekt Lesen und Schreiben für alle

7/94

Stefanie Maas

Zusammenfassung der Ergebnisse der Abschlußbefragung der Teilnehmer/innen des ersten Jahreskurses

Der Fragebogen umfaßte vier offene Fragen zu den Themen Zielerreichung, Fortbildungsinhalte, Erwachsenenbildungsmethoden, gewünschte Inhalte für das kommende Jahr.

Zur Auswertung lagen 26 Fragebögen vor.

Zur Frage 1: Welche von Ihnen zu Beginn des Jahreskurses aufgestellten Ziele haben Sie erreicht? Welche weniger?

Zur Auswertung der Antworten sollen die Fortbildungsinhalte und Fortbildungsziele laut Konzept "Lesen und Schreiben für alle" noch einmal kurz zitiert werden:

- I Gründliche Kenntnisse der theoretischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs
- II Kenntnisse über die Anwendung diagnostischer Verfahren
- III Kenntnisse über das Lernen im Schulalter
- IV Gründliche Kenntnisse über Didaktik und Methodik des Unterrichts zur Prävention und Binnendifferenzierung
- V Kenntnisse für die Entwicklung von Förderkonzepten für einzelne Schüler/innen
- VI Fähigkeit zur Koordinierung der Förderung innerhalb der Schule, zur Beratung der Lehrerkolleg/innen hinsichtlich der Binnendifferenzierung in den Klassen, Fortbildung der Lehrerkolleg/innen und Beratung der Eltern

Zu I: Gründliche Kenntnisse der theoretischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs

Hierzu geben die Teilnehmer/innen an, daß sie diese Ziel insbesondere hinsichtlich der eigenen Kompetenzerweiterung in Bezug auf schriftsprachliche Lernprozesse erreicht haben.

Sie konnten ihre Sachkompetenz insofern erweitern, als sie Einblicke in die Theorie des Lesens und Schreibens erworben haben; eine Unsicherheit bei der Übertragung der theoretischen Konzepte in die Praxis wird jedoch deutlich.

Zu II: Kenntnisse über die Anwendung diagnostischer Verfahren

Die Teilnehmer/innen führen zu diesem Punkt an, daß sie diagnostische Verfahren kennengelernt und eingesetzt haben und in Kursen entsprechende Hilfe und Anregungen zu deren Anwendung erhalten haben.

Viele Teilnehmer/innen geben an, ihr diagnostisches Wissen erweitert zu haben. Explizit benannt werden die Hamburger Schreibprobe und die Hamburger Leseprobe, die von den Teilnehmer/innen als effektive Diagnoseinstrumente bezeichnet werden, wobei sie allerdings auch zum Ausdruck bringen, daß sie an weiteren Möglichkeiten der Diagnose interessiert wären.

Die praktische Anwendung der Diagnostik, die Durchführung der Lernbeobachtung sowie die Analyse von Lehr- und Lernsituationen im Schriftsprachunterricht scheint für einige Teilnehmer/innen nach wie vor noch problematisch.

Zu III: Kenntnisse über das Lernen im Schulalter

Zu diesem Punkt äußern sich die Teilnehmer/innen unter Frage 1 nicht, verweisen aber an späterer Stelle auf die Wichtigkeit verschiedener Veranstaltungen wie "Lernen lernen" 1 und 2, Veranstaltungen zum kreativen Schreiben und Mehrsprachigkeit als "Problem" bzw. Chance.

Zu IV: Gründliche Kenntnisse über Didaktik und Methodik des Unterrichts zur Prävention und Binnendifferenzierung

Die Teilnehmer/innen geben an, einige neue Methoden des Unterrichts kennengelernt und Arbeitsmaterialien neu einsetzen gelernt zu haben.

Darüber hinaus habe sich ihre Selbstwahrnehmung, ihre Wahrnehmung des eigenen Unterrichts und ihre Sensibilität für die Probleme ihrer Schüler verändert.

Zu V: Kenntnisse für die Entwicklung von Förderkonzepten für einzelne Schüler/innen

Hinsichtlich der Erreichung dieses Zieles sind die meisten Teilnehmer/innen skeptisch. Sie sehen sich häufig noch nicht in der Lage, selbständig ein individuelles Förderkonzept zu entwickeln. Es fehle in diesem Zusammenhang in erster Linie an geeigneten Fördermaterialien, die entsprechend der Diagnostik eingesetzt werden könnten.

Während des Jahreskurses habe eine Systematik der Vorgehensweisen, wie solche Konzepte sinnvoll erstellt werden, gefehlt.

Zu VI: Fähigkeit zur Koordinierung der Förderung innerhalb der Schule, zur Beratung der Lehrerkolleg/innen hinsichtlich der Binnendifferenzierung in den Klassen, Fortbildung der Lehrerkolleg/innen und Beratung der Eltern

Hinsichtlich der Beratertätigkeit hat sich die Mehrzahl der Teilnehmer/innen dahingehend geäußert, daß sie ihre Kompetenz hinsichtlich der Beratungsmethoden erweitert hat; insbesondere im Bereich der Gesprächsführung. Was fehle, sei die Übung und die Erprobung dessen.

Kritisch schätzen die Teilnehmer/innen ihre eigene Fähigkeit ein, Konflikte und schwierige Situationen, die in der Ausübung ihrer Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen auftreten werden, erfolgreich zu bewältigen. Es taucht wiederholt der Wunsch nach weiterer Fortbildung in dieser Richtung auf.

Explizit zur Beratertätigkeit äußerten sich 10 Tn; davon gab eine/r an, die Beratungskompetenz erreicht zu haben, eine/r teilweise und die übrigen acht sind der Meinung, die Beratungskompetenz noch nicht erreicht zu haben. Allerdings muß dieses Antwortverhalten mit Vorsicht interpretiert werden, da gerade in diesem Punkt viele Faktoren, die mit diesem Fragebogen nicht erfaßt wurden, eine Rolle spielen können.

Es sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, daß die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer/innen dem Austausch mit den Kolleg/innen einen hohen Stellenwert zumißt, der entscheidend für das Erreichen jeden Unterzieles sein kann.

Zur Frage 2: Welche Themen und Inhalte der Fortbildung waren für Sie besonders nützlich und hilfreich? Welche weniger?

Insgesamt positiv bewertet wurden von den Teilnehmer/innen die Veranstaltungen zum freien Schreiben und den kreativen Schreibansätzen; in diesem Zusammenhang wurden auch die Veranstaltungen zum Lesen und Schreiben im fächerübergreifenden Unterricht hervorgehoben.

Weiterhin beurteilen die Teilnehmer/innen das zweite Wochenendseminar als sehr positiv, dabei insbesondere folgende Inhalte: psychoanalytische Aspekte des Lesens und Schreibens (Maute-Schonig), Sensumotorik und Edukinestetik.

Ebenso bewerten die Teilnehmer/innen den Fortbildungsblock zur Beratertätigkeit; in erster Linie das Wochenendseminar zum Erlernen geeigneter Gesprächstechniken mit Kedziora/Kühne und die Vorstellung verschiedener Beratungsmodelle.

Die Sitzungen zum systematischen Rechtschreiben (Schnöring) und diejenigen zur Einführung in die theoretischen Konzepte des Lesen- und Schreibenlernens sowie die Sitzungen zum Thema "Lernen lernen 1+2" wurden in gleichem Maße positiv bewertet.

Explizit negativ bewertet wurden das erste Wochenendseminar, die Veranstaltung zum Reichen-Lehrgang, "Computer im Lese- und Rechtschreibunterricht", "Organisation der Arbeit vor Ort" sowie die Veranstaltung mit dem Verband für Legasthenie.

Zur Einzelbewertung der jeweiligen Veranstaltungen siehe die Auswertung der Beurteilungsbögen (siehe Tabelle A1).

Sehr ambivalent äußern sich die Teilnehmer/innen zu den Veranstaltungen zur Diagnostik und zur Zweisprachigkeit.

Was die Diagnostik anbelangt, kann dies auf die unterschiedlichen Vorerfahrung der Teilnehmer/innen im LRS-Bereich zurückzuführen sein. Einigen haben diese Veranstaltungen zuviel Raum eingenommen, für andere hätte die Thematik weiter vertieft werden müssen. Insgesamt fordern die Teilnehmer/innen mehr Klarheit in diesen Vorträgen.

Die unterschiedliche Bewertung der Sitzungen zur Zweisprachigkeit läßt sich aus den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer/innen, abhängig von dem Stadtteil, in dem sie unterrichten, erklären.

Zur Frage 3: Welche der eingesetzten Methoden der Erwachsenenbildung waren für diese Fortbildung besonders geeignet? Welche weniger?

Insgesamt wird die Kleingruppenarbeit als effektivste und produktivste Methode bewertet. Dort konnten die Teilnehmer/innen nach eigenen Angaben die größte Eigenaktivität zeigen und somit einen großen, für sie relevanten Praxisbezug der Themen herstellen. Die Teilnehmer/innen schätzen den in der Kleingruppe möglichen Erfahrungsaustausch mit den Kolleg/innen als wertvollen Bestandteil der Fortbildung ein und bedauern, daß dazu häufig nicht genügend Zeit zur Verfügung stand.

Zur Vermittlung theoretischen Wissens halten die Teilnehmer/innen Referate für wichtig. Die Kritik, die sie daran äußern, besteht darin, daß diese Referate oft zu lang waren und in den Plenumssitzungen stattfanden. Einerseits sei dort selten die Möglichkeit effektiver Diskussion gegeben, so daß die Teilnehmer/innen der Meinung sind, daß sie sich die Inhalte einiger Referate besser hätten erlesen können; andererseits seien Themen in den Plenumssitzungen oft nur angerissen und in den Kleingruppen nicht vertieft worden. Darüber hinaus bemängelten die Teilnehmer/innen bei einigen Vorträgen den fehlenden Praxisbezug.

Die Arbeit an konkreten Fällen wird von den Teilnehmer/innen sehr positiv bewertet; auch hier gewinnt der Erfahrungsaustausch mit den Kolleg/innen an Bedeutung.

Der Referentenwechsel nach dem Rotationsprinzip wird ebenfalls positiv bewertet.

Zur Frage 4: Welche Inhalte sollten in Ihrer praxisbegleitenden Fortbildung der kommenden Jahre vordringlich bearbeitet werden, und welche Methoden der Erwachsenenbildung sollten dabei zum Einsatz kommen?

Im Mittelpunkt der Sitzungen sollten Fallbesprechungen stehen. Im Einzelfall sind die Teilnehmer/innen an der Entwicklung konkreter Förderkonzepte interessiert, die nach ihrer Erprobung in der Praxis diskutiert und modifiziert werden sollen. In den Förderkonzepten sollte Fördermaterial, das zuvor gesichtet und eventuell in der Gruppe hergestellt wurde, ausprobiert und auf seine Brauchbarkeit hin überprüft werden.

Längerfristig könnte zu diesem Zweck eine Materialbörse eingerichtet werden, auf die alle Teilnehmer/innen nach Bedarf Zugriff haben könnten.

Einen zweiten Schwerpunkt in den Sitzungen sollten die Teilnehmer/innen in ihrer Rolle als Schriftsprachberater/innen an den Schulen bilden.

Dazu würden die Teilnehmer/innen gerne ihre bisher gewonnenen Fertigkeiten in der Gesprächsführung vertiefen, Konfliktlösestrategien erarbeiten und diese ggf. in Rollenspielen in der Kleingruppe erproben und optimieren.

Die Frage der Beratung sollte insbesondere über den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer/innen weiter diskutiert werden, an Lösungsmöglichkeiten sollte gemeinsam gearbeitet werden.

Von der Gruppe erwarten die Teilnehmer/innen Hilfe in ihrer Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen und Supervision ihrer Tätigkeit sowie einen Raum zur Selbsterfahrung.

Auf folgende Themen legen die Teilnehmer/innen im kommenden Jahr der Praxisbegleitung besonderen Wert:

Prävention, freies Schreiben, systematisches Rechtschreiben, Zweisprachigkeit, psychoanalytische Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens, weitere Tests, Psychomotorik und Sensumotorik.

Die Teilnehmer/innen verweisen auf ihre stadtteilspezifischen Bedürfnisse, die nicht ohne weiteres auf den Gesamtkurs übertragbar sind, und fordern, daß diese im kommenden Jahr stärker berücksichtigt werden.

Darüber hinaus wird von den Teilnehmer/innen angeregt, einen Stundenausgleich für ihre Tätigkeit als Schriftsprachberater/innen einzufordern.

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Vorläufiges Rahmenkonzept für die WiB, August 1993

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994

6.7 Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung

- Rahmenplan für die Wissenschaftliche Begleitung vom 13. 7. 1994