

Jeanette Roos · Hermann Schöler (Hrsg.)

Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule

Jeanette Roos
Hermann Schöler (Hrsg.)

Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule

Längsschnittanalyse zweier Kohorten
über die Grundschulzeit



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16538-7

Inhalt

1	Einleitung.....	11
	Jeanette Roos und Hermann Schöler	
1.1	Gründe für die Durchführung der EVES-Studie	12
1.2	Ergebnisse der Evaluation der Würzburger Trainingsprogramme	16
1.3	Inhalt und Aufbau des Buches	19
1.4	Danksagungen.....	20
	Literatur.....	22
2	Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Ziele, Design und Methoden der EVES-Studie	25
	Isabelle Zöller, Michael Link, Jeanette Roos, Anke Treutlein und Hermann Schöler	
2.1	Ziele des Projektes	25
2.1.1	Design und Datenerhebung.....	26
2.2	Erhebungsinstrumente.....	29
2.2.1	Leseleistung	29
2.2.2	Rechtschreibleistung	30
2.2.3	Individuelle Bedingungsfaktoren.....	31
2.2.4	Sozioökonomische und familiäre Bedingungsfaktoren.....	35
2.2.5	Merkmale des Anfangsunterrichts	35
2.3	Stichprobe	37
2.3.1	Drop-Out.....	37
2.3.2	Geschlechtsverhältnis und Alter	38
2.3.3	Kognitive Leistungsfähigkeit.....	39
2.3.4	Soziales Ansehen und sozioökonomischer Status.....	39
2.3.5	Migrationshintergrund und familiäre Sprachsituation	42
2.4	Zur Auswertung	43
	Literatur.....	45

3	Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb	47
	Isabelle Zöller und Jeanette Roos	
3.1	Vorbemerkung zur Auswertung.....	47
3.2	Einflüsse individueller Merkmale auf die Leistungen	49
3.2.1	Geschlecht.....	50
3.2.2	Kognitive Leistungsfähigkeit.....	53
3.2.3	Lern- und Leistungsmotivation.....	61
3.2.4	Einschulungsalter.....	68
3.3	Soziokulturelle Faktoren und Schriftsprachleistungen	73
3.3.1	Sozioökonomischer Status	73
3.3.2	Familiärer Sprachhintergrund	79
3.3.3	Fernsehkonsum und Zusammenhänge mit schriftsprachlichen Leistungen.....	83
3.4	Diskussion.....	88
3.4.1	Geschlecht.....	88
3.4.2	Kognitive Leistungsfähigkeit.....	90
3.4.3	Zielorientierung	92
3.4.4	Einschulungsalter.....	93
3.4.5	Familiärer Hintergrund	94
3.4.6	Familiäre Sprachsituation	96
3.4.7	Fernsehkonsum	97
3.4.8	Fazit	97
	Literatur.....	98
4	Zum Einfluss der schulischen Lernumwelt auf die Schulleistung	109
	Anke Treutlein und Hermann Schöler	
4.1	Personmerkmale und Merkmale des Klassenkontextes als Einflussfaktoren.....	109
4.2	Auswirkungen des Klassenkontexts auf das Fähigkeitsselbstkonzept	112
4.2.1	Auswirkungen des Klassenkontexts auf die Benotung	112
4.2.2	Fragestellungen.....	113
4.3	Methode.....	113
4.3.1	Querschnittliche Zwei-Ebenen-Modelle zur Prädiktion der Lese- und Rechtschreibtestleistung	114

4.3.2	Längsschnittliche Drei-Ebenen-Modelle zur Vorhersage der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibtestleistungen	117
4.3.3	Querschnittliches Zwei-Ebenen-Modell zur Prädiktion des Fähigkeitsselbstkonzepts	117
4.3.4	Weitere Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Noten und Bildungsempfehlung	118
4.4	Ergebnisse	119
4.4.1	Die schulischen Lernumwelten der Kinder	119
4.4.2	Anregungsgehalt der Klasse und individuelle Leistung sowie ihre Entwicklung	123
4.4.3	Individuelle und Klassenkontext-Merkmale und ihr Einfluss auf die Selbstbewertung (Fähigkeitsselbstkonzept) und die Fremdbewertung (Benotung, Bildungsempfehlung)	128
4.5	Diskussion	134
4.5.1	Klassenmerkmale und Leistungsniveau der Klasse	134
4.5.2	Klassenmerkmale und ihr Einfluss auf die individuelle Leistung	136
4.5.3	Klassenmerkmale und Fähigkeitsselbstkonzept	138
	Literatur	141
5	Merkmale des Anfangsunterrichts	145
	Anke Treutlein, Jeanette Roos und Hermann Schöler	
5.1	Ergebnisse	146
5.1.1	Berufserfahrung der Lehrkräfte und ihre Einschätzung der Klasse	146
5.1.2	Lehrmaterialien	148
5.1.3	Leseunterricht	149
5.1.4	Schreibunterricht	152
5.2	Diskussion	156
	Literatur	160
6	Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen	163
	Nicole Hofmann, Isabelle Zöller und Jeanette Roos	
6.1	Forschungshintergrund	163
6.1.1	Prozess-Produkt-Paradigma	164
6.1.2	Experten-/Expertinnen-Paradigma	167
6.1.3	Unterrichtsexpertise	169

6.2	Fragestellung.....	170
6.3	Methoden.....	171
6.3.1	Erhebung und Design.....	171
6.3.2	Beteiligte Lehrkräfte.....	173
6.3.3	Beteiligte Kinder.....	175
6.3.4	Zur Erhebung der Wissensbereiche der Lehrkräfte.....	176
6.4	Ergebnisse.....	178
6.4.1	Einstellungen der Lehrkräfte, Leistungsniveau und Leistungsgruppen.....	178
6.4.2	Unterrichtskompetenz und Rechtschreibleistung.....	178
6.4.3	Sachwissen, Leistungsniveau und Leistungsgruppen.....	189
6.5	Diskussion.....	192
6.5.1	Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Schriftsprachleistungen.....	192
6.6	Fazit.....	200
	Literatur.....	202
7	Pädagogisch-didaktische Konzepte und Rechtschreibleistungen im zweiten Schuljahr.....	207
	Karin Friedrich	
7.1	Einleitung.....	207
7.2	Forschungsstand und Fragestellung.....	208
7.2.1	Lehrgangsorientierter und offener Unterricht.....	208
7.2.2	Didaktisches Konzept und Rechtschreibleistung.....	211
7.2.3	Fragestellung.....	213
7.3	Design und Instrumente.....	214
7.3.1	Untersuchungsgruppe.....	214
7.3.2	Durchführung der Untersuchung.....	215
7.3.3	Erhebung der Rechtschreibleistungen.....	217
7.3.4	Weitere Einflussfaktoren.....	218
7.3.5	Auswertung.....	218
7.4	Ergebnisse.....	218
7.4.1	Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch- didaktischen Konzept.....	218
7.4.2	Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit von der Schulklassenzugehörigkeit.....	221
7.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	223
	Literatur.....	226

8 Zusammenfassendes Fazit..... 229

Jeanette Roos, Anke Treutlein, Isabelle Zöllner und Hermann Schöler

8.1 Individuelle und soziokulturelle Merkmale und ihr Einfluss auf den Schriftspracherwerb	230
8.1.1 Geschlecht: Sind Mädchen doch die besseren „Schüler“?	230
8.1.2 Kognitive Leistungsfähigkeit/Intelligenz: Ein effektstarkes Merkmal!	232
8.1.3 Zielorientierung: Die zweifelhafte Rolle der Motivation	233
8.1.4 Einschulungsalter: Wenig Argumente für oder gegen eine frühzeitige Einschulung.....	234
8.1.5 Der große Einfluss sozialer Faktoren: PISA auch in der Grundschule	235
8.1.6 Familiäre Sprachsituation bzw. Deutsch als Zweitsprache	237
8.1.7 Fernsehkonsum: Nicht nur negative Effekte?	238
8.2 Merkmale der Schulklasse und des Klassenkontexts.....	239
8.2.1 Klassengröße: Nur ein Problem für Lehrerinnen und Lehrer?....	240
8.2.2 Anregungsgehalt einer Klasse: „Sag mir, in welche Klasse du gehst, und ich sage dir, wo du stehst!“	240
8.2.3 Zur Stabilität des Leistungsniveaus einer Klasse im Lesen und Rechtschreiben	241
8.2.4 Selbst- und Fremdbewertung der Leistungen: Fähigkeitsselbstkonzept und Benotung bzw. Bildungsempfehlung	242
8.3 Merkmale der Lehrkraft und des Anfangsunterrichts	244
8.4 Bedingungsfaktoren erfolgreichen Rechtschreibunterrichts	246
8.5 Offener und lehrgangsorientierter Erwerb des Rechtschreibens	247
8.6 Was zu tun bleibt: Eine Evaluationskultur entwickeln!	248
Literatur	249

1 Einleitung

Das vorliegende Buch stellt die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“ (EVES¹) dar. Im Rahmen der EVES-Studie wurden zwei Heidelberger Einschulungsjahrgänge in ihrer Schriftsprachentwicklung während der gesamten Grundschulzeit längsschnittlich begleitet und beobachtet. Damit wird die bislang in Deutschland nur spärliche Zahl längsschnittlicher Untersuchungen im Grundschulbereich erweitert: Mit der EVES-Studie wird erstmalig eine Längsschnittstudie zum Schriftspracherwerb vorgelegt, die neben individuellen und Unterrichtsmerkmalen auch soziökonomische und soziokulturelle Faktoren sowie Klassenkontextmerkmale von der ersten Grundschulklasse bis zum Ende der Grundschulzeit systematisch berücksichtigt.

Zwei Ziele wurden mit der EVES-Studie verfolgt: *Erstes Ziel* war die Evaluation eines Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit, das in den städtischen Kindertageseinrichtungen der Stadt Heidelberg durchgeführt wurde. *Zweites Ziel* der Untersuchung war die Gewinnung wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse über die Lese- und Rechtschreibentwicklung in der Grundschulzeit sowie die Bedeutung von individuellen Merkmalen, soziokulturellen und soziographischen Faktoren und Merkmalen des Klassenkontextes für den Schriftspracherwerb. Darüber hinaus galt das Augenmerk spezifischen Aspekten des Unterrichts: Einem Vergleich der Wirksamkeit von offenem und lehrgangsorientiertem Unterricht im Bereich des Schriftspracherwerbs sowie dem Zusammenhang von Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistung. In dem vorliegenden Buch werden die Ergebnisse des Projekts zum zweiten Ziel dargestellt und diskutiert.

Im Folgenden sollen aber zunächst die unterschiedlichen Quellen bzw. Beweggründe für die Durchführung der EVES-Studie sowie die Ergebnisse zur ersten Zielsetzung, nämlich der Evaluation der Trainingsprogramme kurz berichtet werden (ausführlicher s. Roos, Treutlein, Zöllner & Schöler, 2007; Treutlein, Zöllner, Roos & Schöler, 2008).

¹ Mit dem Akronym EVES greifen wir auch zurück auf die Namen der bekanntesten Kinder in der jüngeren Spracherwerbsforschung: Adam und Eve (Brown, 1973).

1.1 Gründe für die Durchführung der EVES-Studie

(1) Initiierend für die erste Zielsetzung der EVES-Studie war zunächst einmal der Auftrag der Stadt Heidelberg, die von ihr eingesetzte präventive Maßnahme zur Förderung von Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache zu evaluieren. Die Zahl der Kinder, die gegen Ende der 1990er Jahre als lese-/rechtschreibschwach gemeldet und diagnostiziert wurden, war wieder einmal² so enorm angestiegen, dass in der Folge die Kommune die Kosten für die Interventionen kaum noch tragen konnten. Wenn gemäß § 35a Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII) in einem Gutachten im Zusammenhang mit einer Lese-/Rechtschreibproblematik *seelische Behinderung* festgestellt wird, müssen die Kommunen notwendige Eingliederungshilfen ermöglichen und finanzieren. Überlegungen zur Minderung bzw. Prävention solcher Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb waren daher naheliegend und erforderlich. Abbildung 1 zeigt die durch Therapie- und Fördermaßnahmen entstandene Kostenentwicklung zwischen 1998 und 2001 und die aufgrund des Trends zu erwartenden Kosten bis zum Jahre 2005.

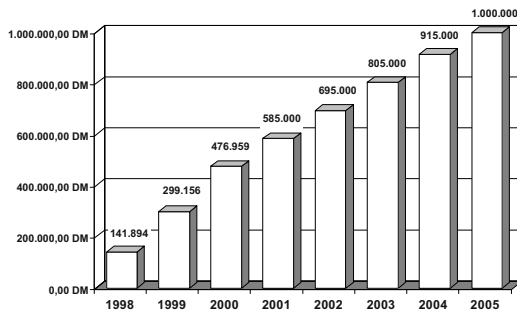


Abbildung 1: Entwicklung der Kosten für die Stadt Heidelberg durch die Zunahme der Fördermaßnahmen/Therapien aufgrund einer Diagnose nach § 35a SGB VIII (Graphik zur Verfügung gestellt durch das Kinder- und Jugendamt der Stadt Heidelberg)

² In den 1960er/1970er Jahren war schon einmal ein ähnlicher Anstieg beobachtbar, auch damals wurden immer mehr Kinder eines Jahrganges als legasthen beschrieben, sodass dann – ausgelöst durch Publikationen von Sirch (1975) und Schlee (1976) – eine Anti-Legasthenie-Bewegung entstand, zu deren Folgen eine enorme Ressourcenverknappung bzw. sogar teilweise eine vollständige Aussetzung von Fördermitteln für Kinder mit einer Legasthenie gehörte. Dadurch kam es zu katastrophalen Folgen für alle wirklich betroffenen Kinder.

Vor diesem Hintergrund der steigenden Kosten hat die Stadt Heidelberg im Jahr 2001 beschlossen, Präventionsmaßnahmen zu ergreifen. Etwa zur gleichen Zeit wurden aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Schriftspracherwerbsprozesse vorschulische Förderprogramme entwickelt, mit denen relevante Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, wie die so genannte phonologische Bewusstheit, spielerisch und kindgemäß geübt werden. Seit Ende Januar 2002 wurden in allen 21 städtischen Kindertageseinrichtungen solche Trainingsprogramme in der Hoffnung durchgeführt, mit dieser präventiven Maßnahme die Zahl an Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu reduzieren und damit die Kostenexplosion zu bremsen. Eingesetzt wurden die ersten Versionen der Würzburger Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung (Küspert & Schneider, 2000; Roth & Schneider, 1996³), gefördert wurden nicht nur Risikokinder, sondern alle Kinder im letzten Kindergartenjahr. Die Erzieherinnen und Erzieher, die diese Programme im letzten Vorschuljahr in ihren Einrichtungen bei den Kindern durchführen sollten, wurden von externen Fachleuten zweimal vier Stunden im Umgang mit diesen Programmen geschult.

Da eine Prävention, wie jede andere Intervention, mit Kosten verknüpft ist, rechtfertigt sich eine solche Maßnahme nur dann, wenn auch tatsächlich das Risiko von Kindern gemindert wird, Misserfolge beim Lesen- und Schreibenlernen zu erleiden. Die Würzburger Arbeitsgruppe hatte die Wirksamkeit ihrer Programme bereits in mehreren Studien nachgewiesen (s. zsf. Weber, Marx & Schneider, 2007a). Dennoch erschien es aus zumindest zwei Gründen sinnvoll, erneut eine Evaluation der Fördermaßnahmen in Heidelberg vorzunehmen: Zum einen wurde damit der Forderung Rechnung getragen, Programme auch fremd evaluieren zu lassen (Kany, 2007; Langfeldt, 2003); zum anderen wurden die Maßnahmen unter den üblichen Alltagsbedingungen in den Einrichtungen durchgeführt und in keiner Weise durch wissenschaftliche oder sonstige Maßnahmen begleitet. Bei den bisherigen Evaluationen waren die Erzieherinnen, die diese Förderprogramme über einen längeren Zeitraum durchführten, nicht nur sehr gründlich geschult, sondern auch während des gesamten Förderzeitraumes betreut und beraten worden. Darüber hinaus wurde das Hauptaugenmerk auf die Förderung von Risikokindern gelegt. Obwohl die Programme zwischenzeitlich flächendeckend in Schleswig-Holstein (vgl. Christiansen, 2000)⁴ und in vielen

³ Da die damalige Version des Buchstaben-Laut-Trainings noch nicht in einer publikationsreifen Form vorlag (s. Plume & Schneider, 2004), wurde dem Projekt EVES die Genehmigung erteilt, eine Überarbeitung des Trainings in Zusammenarbeit mit Frau Jegler und Herrn Laier vornehmen und diese einsetzen zu dürfen (Jegler, Laier, Roos & Schöler, 2002). Wir danken Dr. Ellen Plume und Prof. Dr. Wolfgang Schneider für diese Möglichkeit.

⁴ Von Christiansen liegt zwischenzeitlich auch ein eigenes Trainingsprogramm (2006) vor, das in Schleswig-Holstein nahezu flächendeckend zum Einsatz kommt, dessen Wirksamkeit aber bislang nicht evaluiert wurde.

anderen Regionen und Einrichtungen eingesetzt werden, lagen zum Startpunkt der EVES-Studie noch keine wissenschaftlichen Evaluationen für den Einsatz der Programme in solch großen Feldversuchen vor.⁵ Zwischenzeitlich hat sich das Bild in zweierlei Hinsicht geändert: Es gibt flächendeckende Präventionen mit diesen Programmen, die zur Risikominderung führen und auch bei Kindern mit Migrationshintergrund erfolgreich eingesetzt werden können (Weber, Marx & Schneider, 2007b), es gibt allerdings auch Befunde, welche die Wirksamkeit in Frage stellen (z. B. Hartmann, 2002).

(2) Untersuchungen der Arbeitsgruppe um Weinert (s. dazu u. a. Helmke & Weinert, 1997; Weinert, 1998; Weinert & Schneider, 1999) zeigen deutlich, dass die jeweiligen Vorläuferfertigkeiten bzw. das spezifische Vorwissen am besten die nachfolgenden Erwerbsprozesse erklären können. Grundlegende und notwendige Fertigkeiten für den Schriftspracherwerb bilden sich im Vor- und Grundschulalter heraus, die in späteren Bildungsabschnitten – wenn überhaupt – nur schwierig kompensierbar sind – gemäß dem Motto *„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“* (u. a. Breuer & Weuffen, 2006; Klicpera & Gassteiger-Klicpera, 1995; Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek, 1993; Marx & Jungmann, 2000; Schneider, Stephanek & Dotzler, 1997; Stern, 2002).

(3) In diesem Zusammenhang ist auch auf *PISA* (Baumert et al., 2001) zu verweisen, denn einem nicht unerheblichen Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler wurde in der ersten *PISA*-Studie unzureichende Lesekompetenz attestiert: Bei etwa 22 % der untersuchten Alterskohorte waren basale Lese- wie Verstehenskompetenzen und somit für viele andere Bereiche grundlegende Basiskompetenzen nicht vorhanden. Dies implizierte, dass womöglich bereits die Früherkennung solcher Schriftspracherwerbsschwierigkeiten unzulänglich ist.⁶ Notwendige Fördermaßnahmen konnten dementsprechend auch nicht rechtzeitig ergriffen werden.⁷

(4) Die aktuell verbreiteten und diskutierten Zahlen über Spracherwerbsstörungen und Schriftspracherwerbsprobleme (Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten) weisen aus, dass der Anteil der Kinder mit solchen Schwierigkeiten in den letzten beiden Jahrzehnten dramatisch angestiegen ist; aktuelle Zahlen schwanken zwischen 25 % und bis zu 40 % einer Jahrgangspopulation – in einzelnen Stu-

⁵ Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes startete 2003 im Saarland ein vergleichbares Evaluationsprojekt (Gräsel & Gutenberg, 2003).

⁶ Zwischenzeitlich hat geradezu ein Wettlauf zwischen den Bundesländern begonnen: Gewetteifert wird darum, wer am schnellsten das beste Screening zur Erfassung von Risikokindern für Sprach- und Schriftspracherwerbsschwierigkeiten auf den Markt bringt und wer die beste Sprachförderung durchführt.

⁷ Auch im Bereich der frühen sprachlichen Förderung (besonders bei Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen) sind in den letzten Jahren viele Initiativen gestartet worden (s. dazu auch die Antwort der Bundesregierung, Deutscher Bundestag, 2008).

dien wie in Sachsen im Schuljahr 1998/99 sogar bis 70 % (siehe Tollkühn, 2001⁸). Diese Zahlen (und die postulierten Verursachungsfaktoren) sind allerdings sehr zu problematisieren (Fromm, Schöler & Scherer, 1998, S. 25ff.; Häring, Schakib-Ekbatan & Schöler, 1997). Der Anteil solcher Störungen wird wahrscheinlich unter 10 % liegen, wobei eher von einem Anteil von etwa 5 % Spracherwerbsstörungen und von 5-8 % legasthenen Störungen auszugehen ist (Schöler, 2006). Dennoch ist nachvollziehbar, dass die Zahl der zu finanzierenden Fördermaßnahmen anstieg. Denn durch eine „Legasthenie“-Diagnose versuchten und versuchen Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder eine Aussetzung von der Benotung der Rechtschreib- und Leseleistungen zu erreichen – aus Sicht der Eltern eine nachvollziehbare Motivation.

Hier offenbart sich allerdings ein Diagnoseproblem: Viele Kinder werden als legasthen⁹ diagnostiziert, obwohl andere Ursachen, mitunter auch eine allgemeine Schulleistungsschwäche oder Defizite im Bereich des schulischen Unterrichts, vorliegen. In der Verbreitung großer Zahlen steckt zudem die Gefahr, dass solche Störungsformen als Normvarianten gekennzeichnet und folglich die Ressourcen für Interventionen erheblich reduziert werden. Für die wirklich Förderbedürftigen kann dies zur Folge haben, dass die für sie erforderlichen Interventionen nicht (mehr) gewährt werden (s. Fußnote 2).

In diesem Kontext stellt die Zahl der Gutachten ein großes Problem dar, die von den Ärztinnen und Ärzten der Gesundheitsämter pro Jahr zu erstellen sind. Im Gesundheitsamt Rhein-Neckar-Kreis waren es 2002 etwa 1.000 pro Jahr mit zunehmender Tendenz. Bei diesen Gutachten muss gemäß § 35a SGB VIII zunächst *seelische Behinderung* festgestellt werden, nachfolgend sind entsprechende Eingliederungshilfen zu ermöglichen. Viele der Gutachten betreffen eine Lese-/Rechtschreib-Problematik bei Kindern. Nach Aussage der Ärztinnen und Ärzte des Gesundheitsamtes Rhein-Neckar-Kreis liegen allerdings häufig solche Schwierigkeiten nicht vor, denn eine LRS ziehe in den wenigsten Fällen eine solche Krankheitswertigkeit nach sich (s. aber Mehler-Wex & Warnke, 2005). In Folge der zunehmenden Zahl von Kindern mit einer LRS schossen und schießen Institutionen wie Pilze aus dem Boden, die professionelle Hilfe bei entsprechenden schriftsprachlichen Problemen anbieten. Auch die Eröffnung von immer mehr Institutionen zur Diagnose und Förderung von LRS scheint dazu zu führen, dass diese Institutionen sich durch ihre bloße Existenz einen Teil ihres Klientels

⁸ Diese Untersuchung zeigt sehr deutlich, wie wichtig es ist, angemessene diagnostische Verfahren einzusetzen, denn bei dieser landesweiten Erhebung in Sachsen wurden die *Lehrkräfte* mittels eines Fragebogens befragt, um die Zahl sprach- und schriftspracherwerbsauffälligen Kinder zu erfassen. Dass bis zu 70 % Auffälligkeiten festgestellt werden konnten, liegt an der dem Sachverhalt unangemessenen Erhebungsmethode.

⁹ Mit Legasthenie werden sowohl eine Lese- als auch eine Rechtschreibstörung bezeichnet; der international häufiger verwendete Begriff der Dyslexie verweist nur auf eine Lesestörung.

schaffen, und die Anzahl entsprechender Gutachten, die erst eine Finanzierung solcher Maßnahmen ermöglichen, steigt. Es erhärtet sich der Eindruck, dass die Diagnostik häufig unzureichend ist und eine zu undifferenzierte und schnelle Feststellung der Diagnose nach § 35a SGB VIII erfolgt.

(5) Die *PISA*-Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass die Sprachkompetenz für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund die „entscheidende Hürde für ihre Bildungskarriere“ (Baumert et al., 2001, S. 374) darstellt, obwohl die meisten dieser Kinder in Deutschland aufgewachsen sind und sie die Institutionen des hiesigen Bildungssystems durchlaufen haben. Die Hoffnung, dass sich die sprachliche Situation dieser Kinder in der zweiten oder dritten Generation von alleine beheben würde, hat sich nicht erfüllt. Auch hier muss eine Differenzialdiagnostik zu einem möglichst frühen Zeitpunkt (idealerweise bereits im frühen Kindergartenalter) gegeben sein, um zwischen mangelhaften Deutschkenntnissen und gestörtem Sprach- und Schriftsprachlernen unterscheiden zu können. Denn je nach Beantwortung dieser differenzialdiagnostischen Frage sind sehr unterschiedliche Interventionen einzuleiten.

1.2 Ergebnisse der Evaluation der Würzburger Trainingsprogramme

Die Evaluation der Präventionsmaßnahmen beinhaltete die konkrete Frage, ob mit den Würzburger Trainingsprogrammen (Küspert & Schneider, 2006; Plume & Schneider, 2004), die von der Stadt Heidelberg eingesetzt wurden, die Zahl derjenigen Kinder verringert werden kann, die ohne eine solche Maßnahme in der Schule schwerwiegende Probleme beim Erstlesen und Erstschreiben entwickeln würden. Mindert sich also das Risiko von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei trainierten Kindern und sinken die Kosten für Maßnahmen nach § 35a SGB VIII? Darüber hinaus sollten differenzielle Effekte analysiert werden, also die Frage beantwortet werden, ob das Training unabhängig vom Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund des Kindes, seinen Deutschkenntnissen und seiner Intelligenz wirken würde.

Die Frage, ob eine Kostendämpfung durch die Prävention ursächlich erfolgte, kann zwar nicht zufriedenstellend beantwortet werden, ein Blick auf Abbildung 2 zeigt aber zeitlich koinzident zunächst eine Stagnation und dann eine stetige Senkung der Kosten bis Ende 2005. Auch wenn die Zahlen in Abbildung² nicht genau mit den Ausgangsdaten in Abbildung 1 übereinstimmen (dort sind in den Jahren 1998 bis 2001 etwas höhere Ausgaben eingetragen), so zeigt sich doch eine entscheidende Trendwende. Sicher wäre es vermessen, diese Umkehrung in der Kostenentwicklung allein auf die Prävention mit den Würzburger Trainingsprogrammen zurückzuführen, denn das Bedingungsgefüge dürfte

wesentlich komplexer sein. Die zu vermutende Beziehung zwischen Beginn der Prävention und Kostenabnahme lässt aber vermuten, dass die präventiven Maßnahmen zumindest einen Beitrag zu dieser Trendwende geleistet – und damit kostensenkend gewirkt haben. Zumindest wurde die Durchführung der Präventionsmaßnahmen auch von den Grundschullehrkräften positiv konnotiert, indem sie seither unter anderem, die eingeschulten Kinder als besser vorbereitet auf die Belange des Lese- und Rechtschreibunterricht erleben.

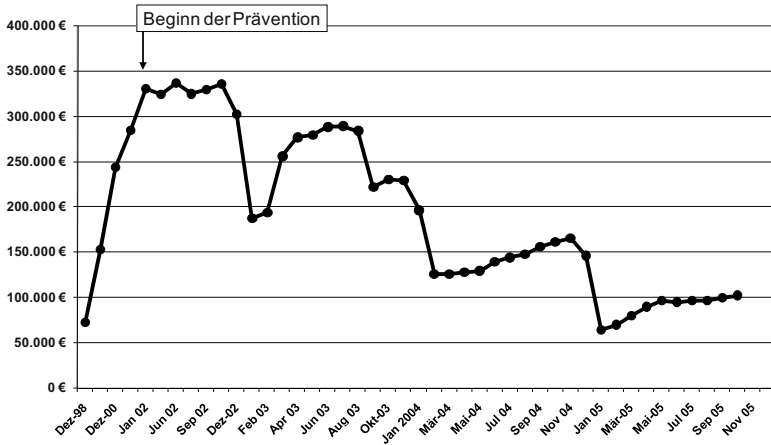


Abbildung 2: Entwicklung der Kosten für die Stadt Heidelberg durch die Fördermaßnahmen/Therapien aufgrund einer Diagnose nach § 35a SGB VIII zwischen Dezember 2000 und November 2005 (Daten zur Verfügung gestellt durch das Kinder- und Jugendamt der Stadt Heidelberg)

Die Evaluation des im Jahre 2002 durchgeführten Trainings mit allen Vorschulkindern in den städtischen Kindertageseinrichtungen zeigte (s. Roos, Treutlein, Zöllner & Schöler, 2007; Treutlein, Zöllner, Roos & Schöler, 2008), dass das Training der phonologischen Bewusstheit im letzten Kindergartenjahr das Lesenerlernen erleichterte. Verglichen mit ihren untrainierten Klassenkameradinnen und -kameraden zeigten die trainierten Kinder ab der 2. Klasse zudem bessere Rechtschreibleistungen. Auffällige Lese-Rechtschreibleistungen waren bei den trainierten Kindern am Ende der Grundschulzeit auch seltener als bei den untrainierten Kindern. Die trainierten Kinder zeichneten sich im Vergleich zu den untrainierten Kindern zusätzlich durch eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit aus. Die Trainingswirkungen traten insbesondere bei Mädchen auf. Die Ergebnisse do-

kumentieren, dass der Erwerb von Lesen und Rechtschreiben von einem komplexen Gefüge fördernder und weniger förderlicher Bedingungen abhängig ist. Die vorhandenen positiven Effekte des Trainings sollten daher nicht überbewertet werden. Die Grenzen der Wirksamkeit des Trainingsprogramms werden auch bei der Betrachtung der Effektstärken deutlich, diese sind als eher gering zu bewerten. Schon Walter (2002), der ähnlich geringe Effekte fand, stellt fest, dass phonologisches Wissen lediglich einen Teil der Varianz in der Leseleistung aufzuklären vermag und der Großteil der gesamten Varianz von weiteren am Lese- und Schreiblernprozess beteiligten Faktoren und Merkmalen verursacht wird. Seine Ergebnisse zeigten außerdem, dass positive Effekte des Trainings vorhanden sind, und dies obwohl die Durchführung des Programms unter wenig kontrollierten Bedingungen stattfand. Andere Einflussgrößen, wie z. B. die Deutschkenntnisse, erweisen sich als zumindest ebenso bedeutsam wie eine vorschulische Förderung durch ein Training der phonologischen Bewusstheit, wenn das Training flächendeckend bei allen Kindern – also unabhängig von einem vorhandenen Förderbedarf oder nicht – durchgeführt wird. Empfehlenswert wäre daher, einen flächendeckenden Einsatz zu überdenken und ein solches Training auf Risikokinder zu beschränken. Dazu ist allerdings eine frühzeitige Diagnostik erforderlich.

Der Schriftspracherwerb ist abhängig von einem komplexen Gefüge fördernder und weniger förderlicher Bedingungen. Die eher subtilen Wirkungen eines solchen Programmes werden neben den individuellen Merkmalen des Kindes auch durch Einflussfaktoren überlagert, die im Zusammenhang mit der Klasse, in der sich ein Kind befindet, stehen. Die Tatsache, dass sich positive Trainingseffekte nicht in einem Vergleich der Lese- und Rechtschreibtestleistungen zeigen, sondern nur bei Berücksichtigung der Leistungsposition eines Kindes innerhalb der Klasse zu beobachten waren, verdeutlicht die Bedeutung dieser verschiedenen weiteren Einflussgrößen wie Klassenkontext oder Merkmale des Unterrichts (methodisch-didaktische Merkmale bzw. Merkmale der Lehrkraft). Es scheint lohnend, der Frage nachzugehen, warum Mädchen womöglich mehr von der Förderung profitieren als Jungen. Auch andere Einflussgrößen wie die individuellen Merkmale Geschlecht, Intelligenz, Deutschkenntnisse oder der familiäre Sozialstatus scheinen ebenso wichtig zu sein.

1.3 Inhalt und Aufbau des Buches

Die Untersuchung eben dieser individuellen Merkmale, der sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren und der Merkmale des Unterrichts und Klassenkontextes sowie ihre Einflussnahme auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule war das zweite Ziel der EVES-Studie. Diese Ergebnisse werden im vorliegenden Buch dargestellt und diskutiert. Lese- und Schreibkompetenz gehören zu den grundlegenden Kulturtechniken, die gewöhnlich in der vierjährigen Grundschulzeit erworben werden. Allerdings machen Kinder bereits vor Beginn der Grundschule wichtige Erfahrungen mit der Schriftsprache. Die Ergebnisse neuerer Forschungen zeigen, dass der Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess zu verstehen ist, der bereits lange vor der Einschulung beginnt. Die Beherrschung von Fertigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit wird dabei als eine notwendige Voraussetzung des Schriftspracherwerbs betrachtet. Marx (2007) macht darauf aufmerksam, dass die Erforschung des Lesens und Rechtschreiblernens vor etwa 20 Jahren zu einem angesehenen entwicklungs- und pädagogisch-psychologischen Forschungsfeld geworden ist. Dennoch lagen beim Start der EVES-Studie in Deutschland nur wenige Längsschnittstudien zur Lese- und Rechtschreibentwicklung im Grundschulalter vor (vgl. etwa Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek, 1993; Schneider & Näslund, 1993; Schneider, Stefanek & Dotzler, 1997; Weinert & Helmke, 1997). Im Vordergrund dieser Untersuchungen stand zumeist die Stabilität individueller Unterschiede in der Lese- und Rechtschreibkompetenz. Etwas häufiger waren Studien zur frühen Prognose von Lese- und Rechtschreibleistungen (im Überblick s. Schneider et al., 1997). Ergebnisse beider Forschungsansätze sprachen dafür, dass sich die Leistungen in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs (bis zum zweiten Grundschuljahr) eher durch individuelle Unterschiede in Merkmalen der phonologischen Informationsverarbeitung und vorschulischen Buchstabenkenntnis, die Lese-/Rechtschreibleistung in der späteren Grundschulzeit hingegen am besten durch vorangegangene Lese-/Rechtschreibkompetenzen (bereichsspezifische Vorkenntnisse/Vorwissen) vorhersagen lässt. Die Untersuchung systematischer Einflüsse von soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren auf die Lese-/Rechtschreibentwicklung wurde bislang, sieht man von den IGLU-Studien in der vierten Klassenstufe ab, in der Grundschulzeit weitestgehend vernachlässigt.

Im Kapitel 2 werden das Design der EVES-Studie sowie die eingesetzten Methoden, Verfahren und Analysen vorgestellt. Schulische Leistungen, wie Lese-Rechtschreibleistungen, stellen ein komplexes Gefüge aus verschiedenen Bedingungen dar, die in einem dynamischen Zusammenspiel untereinander wirken. Die Darstellung und Diskussion der Einflüsse individueller Merkmale, soziokultureller und sozioökonomischer Faktoren auf den Schriftspracherwerb sind

daher Inhalt von Kapitel 3. Die Einflüsse der schulischen Lernumwelt auf die Lese-Rechtschreibleistung werden in Kapitel 4 untersucht. Mittels quer- und längsschnittlicher Mehrebenenanalysen werden das Leistungsniveau, das Intelligenzniveau und das sozioökonomische Niveau einer Klasse in ihrer Wirkung auf die Lese- und Rechtschreibleistungen untersucht. Weitere Merkmale sind Klassengröße, Geschlecht, Einschulungsalter und Intelligenz des Kindes sowie der sozioökonomische Hintergrund. In Kapitel 5 werden Merkmale des Anfangsunterrichts und der Lehrkraft, wie ihre Berufserfahrung, einbezogen. In Kapitel 6 werden Bedingungsfaktoren erfolgreichen Rechtschreibunterrichts in der Grundschule analysiert und diskutiert. Zum Aufzeigen von Qualitätsunterschieden des Rechtschreibunterrichts und daraus resultierenden Leistungsunterschieden wird hier als theoretischer Rahmen das Konzept der Unterrichtsexpertise gewählt, das zwei Paradigmen der Unterrichtsforschung, das Experten-/innen-Paradigma und das Prozess-Produkt-Paradigma, systematisch miteinander verknüpft und ihre jeweiligen Defizite aufzuheben versucht. In Kapitel 7 wird schließlich der Einfluss unterschiedlicher Unterrichtskonzepte (lehrgangsorientierte und offene Unterrichtsformen) auf den Schriftspracherwerb untersucht. Welche neuen Erkenntnisse konnten durch die EVES-Studie gewonnen werden und welche bisherigen Befunde werden gestützt? Diese Fragen stehen im Vordergrund des Schlusskapitels 8 – der Zusammenfassung und dem Fazit aus den verschiedenen Ergebnissen.

1.4 Danksagungen

Eine längsschnittliche Untersuchung ist teuer und ohne zusätzliche Ressourcen selten alleine mit so genannten Bordmitteln finanzierbar. In erster Linie möchten wir hier dem Auftraggeber, der Stadt Heidelberg danken, die uns Anlass und Sachmittel gegeben hat, eine solche Untersuchung überhaupt starten zu können. Wir hoffen, dass die Ergebnisse unserer Untersuchung haben zeigen können, dass sich die Investitionen, sowohl die Prävention als auch die Evaluation, für die Stadt Heidelberg bezahlt gemacht haben. Der Pädagogischen Hochschule Heidelberg danken wir für die Personalmittel, die uns ermöglichten, das Projekt auch tatsächlich umzusetzen. Für die konstruktive Unterstützung der Untersuchungen danken wir dem Staatlichen Schulamt Heidelberg sowie dem Gesundheitsamt des Rhein-Neckar-Kreises und der Arbeiterwohlfahrt Heidelberg.

Wir danken allen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die im Rahmen von EVES mit inhaltlichen und organisatorischen Fragen beschäftigt waren, in zeitlicher Reihenfolge waren dies Dipl.-Psych. Tina Wessels, Dipl.-Psych. Dr. Andreas Schick, Dipl.-Psych. Matthias Stapel, Dipl.-Psych. Bettina

Thränhardt, Dipl.-Psych. Kristin Scheib und Dipl.-Psych. Carmen Fehrenbach. Zwei weiteren Mitarbeiterinnen, Dipl.-Psych. Anke Treutlein und insbesondere Dipl.-Psych. Isabelle Zöllner, mit denen wir auch dieses Buch konzipiert und in Teilen verfasst haben, schulden wir ganz besonderen Dank für ihre Loyalität zum Projekt EVES, seinem Folgeprojekt PRISE („Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich“¹⁰) und schließlich zu uns. Beide zeigten unermüdliches Engagement, große inhaltliche und methodische Kompetenz sowie nimmermüde Freundlichkeit im Umgang mit den Rektoraten und Sekretariaten der Schulen, den Lehrkräften, den Eltern, den Kindern und den unzähligen Hilfskräften. Darüber hinaus haben zwei Doktorandinnen als abgeordnete Lehrerin bzw. Landesstipendiatin das Projekt begleitet und im Bereich der Unterrichtsmerkmale mit eigenen Untersuchungen bereichert, Frau Dipl.-Päd. Karin Friedrich und Dipl.-Päd. Dr. Nicole Hofmann. Auch Ihnen gilt unser Dank für stets gute und kooperative Zusammenarbeit.

Ohne Mitwirkung der Hilfskräfte wären die vielen Untersuchungen im schulischen Kontext, die Auswertung der Tests und die Eingabe großer Datenmengen nicht möglich gewesen. Geholfen haben uns – wir hoffen, dabei niemanden vergessen zu haben – im Jahre 2002 Carolin Haller, Manfred Haller, Markus Janczyk, Saskia Lang, Michael Link, Elke Lüdemann, Elke Maier, im Jahre 2003 Annkathrin Dehe, Anna Dietrich, Yvonne Eiseler, Manfred Haller, Markus Janczyk, Sabrina Janßen, Kati Klitzke, Alexandra Knopf, Juliane Krauth, Barbara Kunow, Anna Lieneweg, Michael Link, Saskia Luksza, Sonja Opp, Tonja Ohr, Sabrina Schleich, Michael Vögele, Pia Waizenegger, im Jahre 2004 Nadine Bull, Philip Demmer, Katharina Ehrmann, Ilona Fischer, Yvonne Frankenstein, Dorothee Götz, Catalina Tornero Haldon, Martina Herzig, Juliane Kasprzyk, Kati Klitzke, Angelika Marioth, Sabrina Messler, Tunay Önder, Christina Preusker, Karen Pregizer, Kathrin Rabus, Katja Sauer, Katja Scholz, im Jahre 2005 Kathrin Adelman, Mona Bekhiet, Britta Dachner, Carmen Fehrenbach, Theresa Fleisch, Antje Gramlich, Lena Haubold, Christoph Herold, Desiree Kleinebecker, Sonja-Anouk Laier, Christian Matheis, Swantje Meyer, Karen Pregizer, Wera Rieber, Barbara Schmid, Ulrike Zimmer und im Jahre 2006 Sebastian Beilharz, Mona Bekhiet, Saskia Decker, Nicole Gehrig, Swantje Heidecke, Julia Knörzer, Anika Kühn, Lena Labriga, Bettina Nick, Karen Pregizer, Anita Schick, Julius Seifert – ihnen allen ein herzliches Dankeschön.

Nicht zuletzt gilt unser Dank den Rektorinnen und Rektoren der 16 beteiligten Grundschulen und ihren Kollegien, ohne deren organisatorische Mithilfe, Geduld und Unterstützung eine solche Längsschnittstudie nicht möglich gewesen wäre. Den größten Dank schulden wir allerdings den Eltern und den vielen Kin-

¹⁰ Das Projekt PRISE startete im Januar 2007 und wird bis Dezember 2009 im Rahmen des Programms „Bildungsforschung“ der Landesstiftung Baden-Württemberg gefördert.

dem, die sich vier Jahre lang unseren Fragen und Untersuchungen gestellt haben. Es ist nicht selbstverständlich, dass man sein Kind an einer solchen Untersuchung teilnehmen lässt, insbesondere, weil die möglichen Erkenntnisse einer solchen Studie dem eigenen Kind nicht mehr zugute kommen.

Heidelberg, den 28. Februar 2009

Jeanette Roos und Hermann Schöler

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske & Budrich.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (2006). *Lernschwierigkeiten am Schulanfang – Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg* (7., aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Christiansen, C. (2000). *Abgestuftes Konzept zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Zusammenführung des bestehenden schleswig-holsteinischen Sprachheilkonzepts mit dem Gedanken der Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Christiansen, C. (2006). *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy und Textverständnis*. Oberursel: Finken.
- Deutscher Bundestag. (2008). *Antwort der Bundesregierung zur kleinen Anfrage bzgl. Sprachförderung von Kindern*. Drucksache 16/11498 vom 22.12.2008. Berlin: Heenemann.
- Fromm, W., Schöler, H. & Scherer, C. (1998). Jedes vierte Kind sprachgestört? Definition, Verbreitung, Erscheinungsbild, Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.), *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen: Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie* (S. 21-64). Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter.
- Gräsel, C. & Gutenberg, N. (2003). ‚Hören, Lauschen, Lernen‘. *Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Verfügbar unter http://www.uni-saarland.de/fak4/fr41/gutenberg/inhalt/projekte/projekte_hll.html [21.02.2009].
- Häring, M., Schakib-Ekbatan, K. & Schöler, H. (1997). Zur Diagnostik und Differentialdiagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in Deutschland. *Die Sprachheilarbeit*, 42, 221-229.
- Hartmann, E. (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern*. Dissertation, Universität Freiburg/Schweiz.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jegler, H., Laier, R., Roos, J. & Schöler, H. (2002). „Heidelberger Überarbeitung“ der *Sprachspiele zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung von Roth & Schneider*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Forschungsprojekt EVES.

- Kany, W. (2007). Sprachförderprogramme. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1 Sonderpädagogik der Sprache* (S. 767-814). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2000). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langfeldt, H.-P. (2003). Über den Umgang mit Trainingsprogrammen. In H.-P. Langfeldt (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur schulischen Förderung* (S. 1-18). Weinheim: Beltz.
- Marx, H. (2007). Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1 Sonderpädagogik der Sprache* (S. 92-147). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter. Eine Prüfung des 'Simple View of Reading'-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 81-93.
- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and interaction* (pp. 219-241). Berlin: de Gruyter.
- Mehler-Wex, C. & Warnke, A. (2005). Diagnostische Möglichkeiten zur Feststellung einer seelischen Behinderung (§ 35 a SGB VIII). In I. Becker-Textor & M. R. Textor (Hrsg.), *SGB VIII – Online Handbuch*. Verfügbar unter: <http://www.sgbviii.de/S81.html> [21.02.2009].
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Roos, J., Treutlein, A., Zöllner, I. & Schöler, H. (2007). *Zur Wirkung des Trainings der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter auf den Schriftspracherwerb. Abschlussbericht des Projektes EVES*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Roth, E. & Schneider, W. (1996). *Sprachspiele zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung*. Würzburg: Universität, Lehrstuhl für Psychologie IV.
- Schlee, J. (1976). *Legasthenieforschung am Ende*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8, 273-287.
- Schneider, W., Stephanek, J. & Dotzler, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 113-129). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schöler, H. (2006). Problemfall Sprache. In A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Schule* (S. 97-110). Weinheim: Beltz.
- Sirch, K. (1975). *Der Unfug mit der Legasthenie*. Stuttgart: Klett.
- Stern, E. (2002). *Die Entwicklung des mathematischen Denkens*. Vortrag auf dem Symposium „Entwicklung, Lehren und Lernen“ zum Gedenken an Franz E. Weinert, vom 28.2.-1.3.2002, Siemens-Stiftung München.
- Tollkühn, S. (2001). Untersuchung zum sprachlichen Status von Grundschulkindern bei Einschulung an den Grund- und Förderschulen Sachsens im Schuljahr 1998/99. In Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis* (S. 491-493). Rimpf: Edition von Freisleben.
- Treutlein, A., Zöllner, I., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Effects of a training of phonological awareness on reading achievement. *Written Language and Literacy*, 11, 144-163.

- Walter, J. (2002). Differenzielle Effekte des Trainings des phonologischen Wissens auf das Lesen- und Schreibenlernen: Ergebnisse der international angelegten Meta-Analyse von Ehri et al. (2001). *Heilpädagogische Forschung*, 28, 38-49.
- Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007a). Die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1 Sonderpädagogik der Sprache* (S. 746-761). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007b). Die Prävention von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 65-76.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. & Schneider, W. (1999). *Individual development from three to twelve: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge, N.J.: Cambridge University Press.

2 Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Ziele, Design und Methoden der EVES-Studie

In Deutschland liegen bislang nur wenige Längsschnittstudien zur Lese- und Rechtschreibentwicklung im Grundschulalter vor (vgl. etwa Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek, 1993; Schneider & Näslund, 1993; Schneider, Stefanek & Dotzler, 1997; Weinert & Helmke, 1997). Im Vordergrund dieser Untersuchungen steht zumeist die Stabilität individueller Unterschiede in der Lese- und Rechtschreibkompetenz. Etwas häufiger sind Studien zur frühen Prognose von Lese- und Rechtschreibleistungen (im Überblick s. Schneider et al., 1997). Ergebnisse beider Forschungsansätze sprechen dafür, dass sich die Leistungen in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs (bis zum zweiten Grundschuljahr) eher durch individuelle Unterschiede in Merkmalen der phonologischen Informationsverarbeitung und vorschulischen Buchstabenkenntnis, die Lese-/Rechtschreibleistung in der späteren Grundschulzeit und darüber hinaus hingegen am besten durch vorangegangene Lese-/Rechtschreibkompetenzen (bereichsspezifische Vorkenntnisse) vorhersagen lässt. Die Untersuchung systematischer Einflüsse von soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren auf die Lese-/Rechtschreibentwicklung wurde bislang, sieht man von den IGLU-Studien in der vierten Klassenstufe ab, in der Grundschulzeit weitestgehend vernachlässigt.

2.1 Ziele des Projektes

Im Rahmen der EVES-Studie bot sich die eher seltene Möglichkeit, nahezu alle Kinder der Heidelberger Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 über die Grundschulzeit hinweg zu begleiten. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, verfolgte die Studie im Wesentlichen zwei Ziele:

Erstes Ziel der Untersuchung war die Evaluation der von der Stadt Heidelberg durchgeführten Präventionsmaßnahme im Kindergarten. Die konkrete Frage lautete: Kann mit dem Trainingsprogramm der Würzburger Arbeitsgruppe um Wolfgang Schneider zur phonologischen Bewusstheit („Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit“; Küspert & Schneider, 2000; derzeit

unter dem Titel „Hören, Lauschen, Lernen 1“ in 5. überarb. Aufl., 2006 erhältlich) und zum Buchstaben-Laut-Training („Sprachprogramm zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung“, Roth, 1999; Roth & Schneider, 1996; derzeit erhältlich unter dem Titel „Hören, Lauschen, Lernen 2“, Plume & Schneider, 2004) die Zahl der Kinder verringert werden, welche ohne eine solche Maßnahme in der Schule Probleme beim Erstlesen und Erstschreiben entwickeln würden?

Zweites Ziel der Untersuchung war die Gewinnung wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse über die Lese- und Rechtschreibentwicklung in der Grundschulzeit sowie die Bedeutung von individuellen Merkmalen, sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren sowie Merkmalen des Klassenkontextes für den Schriftspracherwerb. Darüber hinaus galt das Augenmerk spezifischen Aspekten des Unterrichts: Einem Vergleich der Wirksamkeit von offenem und lehrgangsorientiertem Unterricht im Bereich des Schriftspracherwerbs und dem Zusammenhang von Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistung.

In der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse des Projekts zum zweiten Ziel dargestellt und diskutiert (zur Wirksamkeit der Würzburger Trainingsprogramme s. Roos, Treutlein, Zöllner & Schöler, 2007; Treutlein, Zöllner, Roos & Schöler, 2008).

2.1.1 Design und Datenerhebung

Die zur Beantwortung der Fragestellungen benötigten Informationen wurden einerseits mittels standardisierter und normierter Gruppentests und andererseits über Fragebogen für Schüler/-innen, Lehrkräfte und Eltern erhoben. Die Tests und Fragebogen wurden von der 1. bis zur 4. Klasse jeweils gegen Ende eines Schuljahres, d. h. in den Monaten Juni und Juli, eingesetzt. Der genaue Zeitplan für die Erhebungen kann Abbildung 3 entnommen werden.

