

Fröhlich, Linda Paulina; Petermann, Franz; Metz, Dorothee
Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den "Lobo-Programmen"

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 744-759

urn:nbn:de:0111-opus-87763



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2011

■ *Thementeil*

**Eignungsabklärung angehender
Lehrerinnen und Lehrer**

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik –
jedoch nur in der Kleinschreibweise

Förderung der phonologischen Bewusstheit am
Übergang vom Kindergarten zur Grundschule
mit den „Lobo-Programmen“

Thesen zur deutschen Reformpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Martin Rothland/Ewald Terhart

Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer.

Einführung in den Thementeil 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den

Lehrerberuf 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren
der Eignungsabklärung?

655

Andrea E. Abele

Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der

Langzeitstudie MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische

Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und

Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden

Lehrkräften 711

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen

und Lehrer“ 722

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise. Personalismus in der Entstehung als gemäßigter Naturalismus 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen“ 744

Theodor Schulze

Thesen zur deutschen Reformpädagogik 760

Jürgen Oelkers

Replik auf Theodor Schulze 780

Besprechungen

Tanja Betz

Kirsten Fuchs-Rechlin: „Und es bewegt sich doch ...“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen 786

Christian Brüggemann/Mikael Luciak

Olaf Beuchling: Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien 788

Sabrina Kulin

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven ... 792

Nils Berkemeyer/Harm Kuper/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten 792

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Harm Kuper (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen 792

Ching-Ching Pan

Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.): Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft 794

Gabriele Weiß

Sönke Ahrens: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung 797

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	801
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Diagnosing the Aptitude of Future Teachers

Martin Rothland/Ewald Terhart

Diagnosing the Aptitude of Future Teachers. An introduction 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Fundamentals of the Diagnostics of Vocational Aptitude and its Application to the Teaching Profession 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Self-Exploration for Future Teachers: What do selected procedures of aptitude diagnostics record? 655

Andrea E. Abele

Predictors of the Professional Success of Teachers. Findings of the long-term study MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-Point Assessment Centre for Future Students of the Teaching Profession. Empirical findings on the prognostic validity and the correlation of self-assessment and external assessment of aptitude-relevant characteristics 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Annotations on the Validity of Aptitude-Diagnostic Procedures among Future Teachers 711

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Diagnosing the Aptitude of Future Teachers” 722

Contributions

Dietmar Langer

The Renaissance of the “Ego” in Educational Theory. Personalism in education as moderate naturalism 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Advancement of Phonological Awareness at the Transition from Kindergarten to Primary School through the “Lobo-Programs” 744

<i>Theodor Schulze</i>	
Theses on German Progressive Education	760
<i>Jürgen Oelkers</i>	
A Comment in Response to Theodor Schulze	780
Book Reviews	786
New Books	801
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Schneider Verlags Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler bei.

Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen“

Zusammenfassung: In den ersten Schuljahren eignet sich ein Kind Kompetenzen an, die für sein gesamtes weiteres Leben bedeutsam sind. Hierzu gehören insbesondere die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens. Die vorgestellten Lobo vom Globo-Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bieten die Möglichkeit, Kinder am Übergang vom Kindergarten zur Schule zu unterstützen, damit ein möglichst problemloser Einstieg in den Schriftspracherwerb gelingen kann. Es wird untersucht, ob und inwiefern geförderte Kinder von einer Teilnahme an einem beziehungsweise an beiden Programmen profitieren. Berichtet werden die Ergebnisse der Stichprobe von $N = 501$ Kindern. Verglichen werden jeweils eine Kindergartengruppe bestehend aus Interventions-, Kontroll- und kombinierter Gruppe und einer Schulgruppe die ebenfalls aus einer Interventions-, Kontroll- und einer kombinierten Gruppe (Kinder, die sowohl am Lobo-Kindergarten- als auch am Lobo Schulprogramm teilgenommen haben) besteht. Die Ergebnisse zeigen, dass Kindergartenkinder als auch Schulanfänger von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren. Kinder, die sowohl am Kindergarten als auch am Schultraining (kombinierte Gruppe) teilgenommen haben, weisen den stärksten Leistungszuwachs in der phonologischen Bewusstheit auf.

1. Bestandsaufnahme

Sprechen, Schreiben und Lesen gehören zu den wichtigsten Kulturfertigkeiten, die sich Kinder im Laufe ihrer Entwicklung aneignen und nehmen einen hohen Stellenwert, sowohl im alltäglichen Leben als auch in der Schule ein (von Suchodoletz, 2008). Treten Probleme in einem oder auch mehreren dieser Bereiche auf, führt dies häufig zu Schul-schwierigkeiten und psychischen Belastungen (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006; Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007; Petermann & von Suchodoletz, 2009). Um Störungen zu begegnen, bevor sie die Schullaufbahn gefährden, sind präventive Programme gefragt, die Kinder in ihrer Entwicklung fördern (Heimann, Heubrock & Petermann, 2005). Gerade Präventionsmaßnahmen zur Förderung der Sprache erscheinen im vorschulischen und schulischen Bereich von enormer Bedeutung (Roth & Schneider, 2002; Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies, 2002). Für die Prävention liegen verschiedene Trainingsmanuale vor, deren Anwendung häufig (insbesondere in der Vorschulpädagogik) kritisch diskutiert wird. Häufige Bedenken sind, dass die Spontanität und Kreativität vermindert und die Flexibilität eingeschränkt seien. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass Manuale häufig flexibel eingesetzt und auf die Kinder bezogen umgesetzt werden (Döpfner, Kinnen & Petermann, 2010). Gerade bei der Häufigkeit und den massiven Folgen von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen

(Tröster & Reineke, 2007) sollten frühe Maßnahmen ergriffen werden, um Vorläuferfähigkeiten bei Kindern zu unterstützen. Besonders in den ersten Lebensjahren eines Kindes bilden sich wichtige kognitive, emotionale, soziale und motorische Basisfertigkeiten aus, die für die weitere Entwicklung von zentraler Bedeutung sind (Petermann, Petermann & Damm, 2008; von Marées & Petermann, 2009).

Als Vorläuferfähigkeit für den Lese- und Schriftspracherwerb kommt der phonologischen Bewusstheit und ihrer frühen Förderung eine besondere Bedeutung zu (Roth & Schneider, 2002). So steigen Kinder leichter in den Lese- und Schriftspracherwerb ein, wenn sie über gute Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit verfügen und mit den einzelnen Bestandteilen der Sprache (Wörter, Reime, Silben, Phoneme) operieren können (Ehri et al., 2001; Rothe et al., 2004; Schneider, Roth & Küspert, 1999). Lese-rechtschreibschwache Kinder entwickeln deutlich häufiger Sekundärprobleme wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, depressive Symptome und Ängste als Kinder ohne Defizit in diesem Bereich (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Hasselhorn & Schuchardt, 2006; Warnke & Plume, 2008). Esser, Wyschkon und Schmidt (2002) berichten, dass 43,2% lese-rechtschreibgestörter Kinder im Alter von acht Jahren psychische Störungen aufweisen. In einer Längsschnittstudie von Gasteiger-Klicpera et al. (2006) konnte aufgezeigt werden, dass Lese-Rechtschreibprobleme mit Verhaltensschwierigkeiten einhergehen und vom Kindergarten über die Grundschulzeit zunehmen. Bereits bei Kindern im Vorschulalter zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: So weisen Vorschulkinder mit niedrigeren Werten in der phonologischen Bewusstheit mehr Verhaltensauffälligkeiten auf als Gleichaltrige mit höheren Werten in der phonologischen Bewusstheit (Fröhlich, Koglin & Petermann, 2010). Verhaltensauffälligkeiten sind in der Regel multifaktoriell verursacht und in ihren konkreten Entstehungsbedingungen nicht immer eindeutig einzuordnen. Es lassen sich beispielsweise unterschiedliche Annahmen formulieren, warum Vorschulkinder mit niedrigeren Werten in der phonologischen Bewusstheit mehr Verhaltensauffälligkeiten zeigen als unauffällige Gleichaltrige (vgl. Fröhlich et al., 2010). Dennoch ist eine früh ansetzende Prävention und die Unterstützung von relevanten Vorläuferfähigkeiten ein idealer Weg der Ressourcenaktivierung (s.a. Petermann & Schmidt, 2009).

In verschiedenen Studien wurde nachgewiesen, dass sich ein Training der phonologischen Bewusstheit als wirksam erweist (Fröhlich, Metz & Petermann, 2009; Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann, 2008; Rothe et al., 2004) und sich dieses auch langfristig positiv auf Lese- und Rechtschreibleistungen auswirkt (Roth & Schneider, 2002; Schneider, Küspert, Roth, Visé & Marx, 1997). Heute ist umfangreich dokumentiert, dass eine vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit Kindern den Einstieg in den Lese-Schriftspracherwerb erleichtert (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofson & Møller Sørensen, 2005; Marx, Weber & Schneider, 2005; Roth & Schneider, 2002).

Sowohl für den Kindergartenbereich als auch für die Schule liegen evaluierte Konzepte zur Förderung der phonologischen Bewusstheit vor. Aktuell gilt das Würzburger Training „Hören, lauschen, lernen“ von Küspert und Schneider (2003) als das bestevaluierte Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im vorschulischen

Bereich. Für den schulischen Bereich existiert unter anderem das evaluierte Programm „*Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi*“ von Forster und Martschinke (2002). Ein Vergleich aller vorliegenden Förderprogramme gestaltet sich jedoch schwierig, da viele der derzeit angewandten Maßnahmen sich nur unzureichend auf die aktuelle Spracherwerbsforschung beziehen (Sieg Müller et al., 2007).

Bislang liegen keine evaluierten Programme vor, die am Übergang vom Kindergarten zur Schule ansetzen und somit ein integratives Konzept verfolgen. Doch gerade der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für Kinder ein Lebensereignis mit besonderen Herausforderungen dar (Daseking, Oldenhage & Petermann, 2008; Petermann, 2008). Der Schuleintritt und somit Beginn des „systematischen Lernens“ wird international als ein bedeutsamer Entwicklungsschritt für Kinder angesehen (Griebel & Niesel, 2006). Allerdings existieren hierfür nur wenig empirische Belege (Beelmann, 2000, 2006; Grotz, 2005) und wenn Ergebnisse vorliegen, dann sind die Befunde nicht eindeutig, weswegen der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nicht überschätzt werden sollte (vgl. Faust, 2008). Eine institutionsübergreifende Förderung kann bereits erlernte Inhalte aufgreifen, gibt dem Kind Sicherheit und führt zu einer Stabilisierung des Erlernten. Zudem können die Inhalte passgenau aufeinander abgestimmt werden. Gerade die Förderung von sprachlichen Vorläuferfähigkeiten, wie die phonologische Bewusstheit für das Lesen und Schreiben lernen, kann Kindern helfen, einen guten Schulstart zu erleben und langfristig den Schulalltag zu bewältigen (Riebel & Jäger, 2008). So ist dem gelingenden Lernen am Schulanfang eine besondere Bedeutung zuzuschreiben, da der erzielte beziehungsweise ausbleibende Lernerfolg für die weitere Entwicklung eines Kindes prägend sein können. Besonders wichtig sind jene Fördermaßnahmen für Kinder, die ihre sprachlichen Möglichkeiten noch nicht altersgerecht entwickelt haben. Um soziale Nachteile frühzeitig ausgleichen zu können und eine annähernde Chancengleichheit zu erreichen, ist es wichtig, dass Bildungseinrichtungen Kinder rechtzeitig fördern. Eine Abstimmung gemeinsamer Bildungsziele und -inhalte durch einen verstärkten Austausch und Transparenz zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule ist hierbei entscheidend (Reyer & Franke-Meyer, 2008). Zur Verwirklichung dieser Ziele werden Förderprogramme benötigt, die dazu beitragen, Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Schule zu begleiten. Diese Möglichkeit bieten die Lobo-Programme, da ein eng aufeinander abgestimmtes kindergarten- und ein schulbasiertes Förderprogramm vorliegen (Fröhlich, Metz & Petermann, 2010; Metz, Fröhlich & Petermann, 2010). Beide Lobo-Programme können aufeinander aufbauend durchgeführt werden, so dass der Übergang vom Kindergarten zur Schule im Sinne des Brückenjahres aktiv begleitet werden kann. Die Lobo-Programme schließen nicht aus, dass auch früher ansetzende Sprachförderprogramme durchgeführt werden, da die Lobo-Förderung speziell auf die phonologische Bewusstheit abzielt. Die Lobo-Programme sind als universelle Präventionsmaßnahmen konzipiert: Das Lobo-Kindergartenprogramm richtet sich an alle Kinder einer Kindergartengruppe kurz vor der Einschulung und das Lobo-Schulprogramm richtet sich an Erstklässler im ersten Schulhalbjahr. Beide Programme eignen sich ebenfalls für den Einsatz in Fördergruppen. Studien zeigen auf, dass insbesondere beim Einsatz im Kindergarten sowohl Kinder

mit Schwierigkeiten in der phonologischen Bewusstheit als auch „unauffällige“ Kinder gleichermaßen von Trainingsmaßnahmen in der phonologischen Bewusstheit profitieren (Fröhlich et al., 2010; Schneider, Roth, Küspert & Ennemoser, 1998).

Das Hauptziel beider Lobo-Programme ist es, Kindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu geben und den Lese- und Schriftspracherwerb positiv zu unterstützen. In spielerisch gestalteten Einheiten lernen die Kinder so beispielsweise zu reimen, Silben zu segmentieren, Anlaute zu erkennen und Wörter zu synthetisieren und analysieren. Des Weiteren finden sich Einheiten zur Förderung des Textverständnisses und der dialogischen Kompetenz. Die kindorientierten und spielerisch gestalteten Übungen haben motivierenden Charakter und vermitteln Freude am Umgang mit Sprache. Beiden Programmen ist die Rahmenfigur gemeinsam: der kleine Drache Lobo, der die Kinder durch die gesamten Übungen begleitet und als Identifikations- und Motivationsfigur zur Verfügung steht. Lobo kommt vom Planeten Globo und bittet die Kinder, ihm zu helfen, die Sprache besser kennen zu lernen. Die beiden Programme können unabhängig oder aufeinander aufbauend eingesetzt werden. Unterschiede im Kindergarten und Schulprogramm bestehen vor allem hinsichtlich der Leistungsanforderung, die in der Schule gesteigert ist. Eine Übersicht über den Aufbau des Kindergarten- (Fröhlich et al., 2009; 2010) und Schultrainings (Metz et al., 2010) kann der Tabelle 1 entnommen werden.

	Lobo-Kindergartenprogramm	Lobo-Schulprogramm
Dauer	12 Wochen	12 Wochen
Sequenzierung	2 x pro Woche	2 x pro Woche
Förderdauer	30 Minuten	45 Minuten
Gruppenanzahl	6-12 Kinder (kurz vor Schuleintritt)	Schulklasse

Tab. 1: Übersicht über den Aufbau der Lobo-Programme

2. Fragestellungen

Es soll die Wirksamkeit der Lobo-Programme differenziert überprüft werden. Dabei soll hinterfragt werden, ob ein kombiniertes Training (Kindergarten- und Schulprogramm) zu optimalen Effekten führt und den Aufwand eines institutionsübergreifenden Programms rechtfertigt. Dazu werden folgende Hypothesen geprüft:

- Kindergartenkinder, die an der Trainingsmaßnahme teilgenommen haben (Interventions- und kombinierte Gruppe), weisen im Vergleich zu Kindergartenkindern ohne gezielte Förderung (Kontrollgruppe) eine verbesserte phonologische Bewusstheit auf.

- Kinder, die an der Trainingsmaßnahme in der Schule (Interventions- und kombinierte Gruppe) teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu Schulkindern ohne gezielte Förderung (Kontrollgruppe) eine verbesserte phonologische Bewusstheit auf.
- Die Kinder, die bereits im Kindergarten am Training teilgenommen haben (kombinierte Gruppe), verbessern ihre phonologische Bewusstheit durch das anschließend durchgeführte Schulprogramm deutlicher, als die Kinder, die erstmals zum Schuleintritt gefördert werden. Dabei wird erwartet, dass die kombinierte Gruppe, bereits höhere Ausgangswerte aufweist, als die Kinder, die nur an dem Schulprogramm teilnehmen.

3. Methoden

3.1 Design und Stichprobe

An dem Projekt nahmen Kindergärten und Schulen aus Bremen und Niedersachsen teil, die von Kindern aus ländlichen, kleinstädtischen und städtischen Regionen besucht wurden. Der Kontakt zu den Einrichtungen wurde telefonisch oder durch persönliche Besuche hergestellt, in denen das Projekt präsentiert wurde. Die Teilnahme an dem Projekt war freiwillig. Die Eltern wurden durch Flyer, Aushänge und Informationsabende über die Inhalte der Studie informiert. Nur bei schriftlicher Einwilligung der Eltern wurden die Kinder in das Projekt aufgenommen.

Die Lobo-Förderung wurde mit Kindergarten- (letztes Kindergartenhalbjahr) und Schulkindern (zu Beginn der Einschulung) durchgeführt. Zu diesen beiden Gruppen wurde jeweils eine Kontrollgruppe (Kinder, die am normalen Kindergarten- bzw. Schulalltag teilnahmen und keine Intervention erhielten) rekrutiert. Eine dritte Gruppe, hier bezeichnet als kombinierte Gruppe, nahm am Training im Kindergarten und im Anschluss an die Ferien am Training zum Schulbeginn teil (vgl. Abb. 1) Die Zuteilung der Interventions- und Kontrollgruppen ergab sich durch die Bereitschaft der Einrichtungen. Die Förderung und Datenerhebung im Kindergarten erfolgte zwischen Februar und

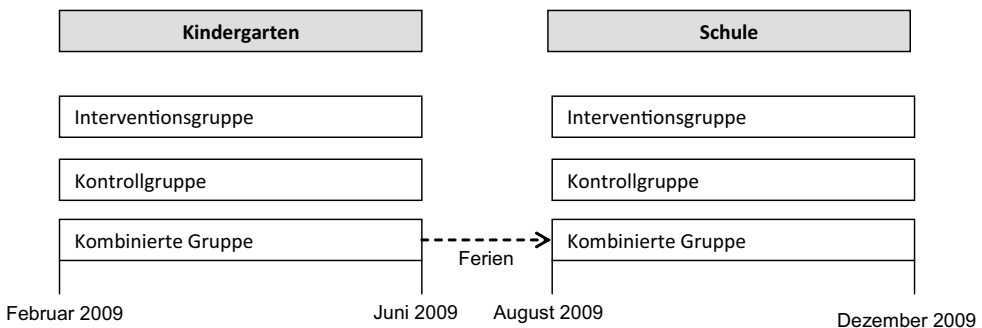


Abb. 1: Studiendesign

Juni 2009. Die Förderung in den Schulen fand von August 2009 bis Dezember 2009 statt (vgl. Abb. 1).

Die Lobo-Förderung wurde von den pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Einrichtung vor Ort durchgeführt. Die Erzieher/innen und Lehrer/innen, in deren Einrichtungen eine Implementierung stattfand, wurden vor Trainingsbeginn durch die Entwickler des Programms geschult. In der Schulung wurden Grundlagen zur Sprachentwicklung und zur phonologischen Bewusstheit vermittelt. Überdies wurde die Umsetzung des Trainings besprochen und praxisnahe Übungen aus dem Training bearbeitet und reflektiert.

Die Stichprobe umfasst insgesamt 501 Kinder. In der Tabelle 2 sind die Kennwerte der Stichprobe zusammenfassend dargestellt.

	Kindergarten	Schule	Kombinierte Gruppe
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Stichprobengröße	213	233	55
Kontrollgruppe	103	119	--
Interventionsgruppe	110	114	55
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Jungen	96 (45%)	107 (46%)	33 (60%)
Mädchen	117 (55%)	126 (54%)	22 (40%)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Alter in Jahren	5.10 (.41)	6.5 (.40)	6.0 (.35)
IQ (erfasst mit CPM)	95 (13.75)	98 (12.50)	104 (13.10)
Migrationshintergrund*	83 (39%)	80 (34%)	9 (16%)

Anmerkungen: * Der Status Migrationshintergrund wurde vergeben, wenn mindestens einer von zwei Elternteilen im Ausland geboren wurde.

Tab. 2: Beschreibung der Stichprobe

3.2 Erhebungsinstrumente

Die phonologische Bewusstheit wurde mit dem Test für Phonologische Bewusstheitsfähigkeiten (TPB; Fricke & Schäfer, 2008) erfasst. Der TPB dient der Überprüfung phonologischer Bewusstheitsfähigkeiten und besteht aus folgenden elf Untertests:

- Silben-Segmentieren (1 Untertest),
- Reimen (2 Untertests),
- Onset-Reim-Synthetisieren (2 Untertests),
- Anlaute Identifizieren (2 Untertests),

- Laute-Synthetisieren (2 Untertests) und
- Anlaute Manipulieren (2 Untertests).

Die einzelnen Untertests weisen interne Konsistenzen zwischen Cronbach's $\alpha = .57$ und $\alpha = .94$ auf (Fricke & Schäfer, 2008). Die Konstruktvalidität wurde faktorenanalytisch überprüft und bestätigte eine stabile Faktorenstruktur. Die Durchführungsdauer variiert und kann bis zu eineinhalb Stunden in Anspruch nehmen. Aus ökonomischen Gründen wurden die sieben Untertests ausgewählt (Silben segmentieren, Reime identifizieren, Reime produzieren, Anlaute finden, Anlaute benennen, lauterte Worte zeigen, lauterte Worte benennen), deren Inhalte in den Lobo vom Globo-Programmen explizit gefördert werden und die die Leistungsfähigkeit der phonologischen Bewusstheit besonders präzise erfassen.

Bei allen Kindern (Interventions- und Kontrollgruppe) erfolgte die Erhebung der phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten zu Beginn und Ende des Trainings. Bei der kombinierten Gruppe wurde zu Beginn und Ende der Intervention im Kindergarten und zum Abschluss der Intervention in der Schule eine Erhebung durchgeführt.

Zur Überprüfung der allgemeinen Intelligenz wurde die Coloured Progressive Matrices (CPM; Bulheller & Häcker, 2002) zu Beginn des Projekts durchgeführt. Die CPM ist ein sprachfreies Diagnostikum und zeichnet sich durch eine ökonomische Durchführung aus, normiert ist die CPM für Kinder im Alter von 3.9 bis 11.8 Jahren. Durch einen Elternfragebogen wurde ermittelt, ob ein Migrationshintergrund in der Familie vorlag.

3.3 Auswertungsstrategie

Die Überprüfung der Wirksamkeit erfolgte im Rahmen von zwei univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung. In der ersten Analyse (Modell A) wurden die Untersuchungsgruppen (Interventions- Kontroll- und kombinierte Gruppe; vgl. Abb.1). und der Migrationshintergrund der Kindergartenkinder in Bezug auf die Veränderung der phonologischen Bewusstheit untersucht. Die Zweite Analyse (Modell B, vgl. Abb. 1) bezog sich auf die Veränderung der Werte des TPB bei den Schulkindern. Bei beiden Varianzanalysen wurde der Intelligenzstatus der Kinder als Kovariate in das Modell mit aufgenommen und eine Alphaadjustierung nach Sidak vorgenommen. Zur Abschätzung der Bedeutsamkeit der Mittelwertsdifferenzen erfolgte eine Bewertung der Effektstärken nach Cohen (Cohen's d ; Cohen, 1969). Alle Analysen erfolgten mit SPSS 16.0.

4. Ergebnisse

Im Modell A zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für den Gesamtsummenwert des TPB über die Zeit ($F_{(1, 263)} = 12.26, p = .00$). Ein signifikanter Haupteffekt konnte für den Faktor Migrationshintergrund belegt werden ($F_{(1, 263)} = 21.02, p = .00$). Für den Fak-

tor Gruppe konnte kein signifikanter Haupteffekt nachgewiesen werden ($F_{(2,263)} = 2.57$, $p = .08$).

Es liegt eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe vor ($F_{(2,263)} = 16.04$, $p = .00$). Die Interaktion zwischen Zeit und Migrationshintergrund ist nicht signifikant ($F_{(2,263)} = 00$, $p = .96$). Der Einfluss der Intelligenz (Kovariate) wird mit $F_{(1,263)} = 40.05$ signifikant ($p = .00$).

Die Tabelle 3 stellt die Gruppen-Mittelwerte zum Beginn und Ende des Trainings zusammenfassend dar. Bei Betrachtung der Effektstärke vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich, dass die Interventions- und die kombinierte Gruppe einen größeren Effekt erzielen konnten als Kinder der Kontrollgruppe.

	1. Messzeitpunkt <i>M (SD)</i>	2. Messzeitpunkt <i>M (SD)</i>	<i>d</i>
Kindergarten Interventionsgruppe	45.78 (17.13)	67.81 (18.91)	1.2
Kindergarten Kontrollgruppe	46.87 (17.36)	59.74 (19.71)	0.7
Kombinierte Gruppe	47.61 (18.18)	71.13 (20.07)	1.2

Anmerkungen: *d* nach Cohen

Tab. 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken (Cohen's *d*) des Modell A

Beim Vergleich der Gruppen des Modells A zeigt sich (siehe Tab. 4), dass diese sich im Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant unterscheiden. Während sich zum zweiten Messzeitpunkt die Kontroll- von der Interventionsgruppe sowie der kombinierten Gruppe signifikant unterscheiden. Die Interventionsgruppe und die kombinierte Gruppe unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant voneinander. Die Effektstärke nach Cohen's *d* gibt den Unterschied zwischen den Gruppen an. Während die drei Gruppen zum ersten Messzeitpunkt die gleiche Effektstärke aufweisen, lassen sich zum zweiten Messzeitpunkt Unterschiede erkennen.

	Vergleich zwischen den Kindergartengruppen		<i>d</i> (Unterschied zwischen den Gruppen)
1. Messzeitpunkt	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	0.1
	Interventionsgruppe	Kombinierte Gruppe	0.1
	Kombinierte Gruppe	Kontrollgruppe	0.1
2. Messzeitpunkt	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe**	0.4
	Interventionsgruppe	Kombinierte Gruppe	0.2
	Kombinierte Gruppe	Kontrollgruppe***	0.6

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$; *d* nach Cohen

Tab. 4: Ergebnisse der univariaten Gruppenvergleiche im Modell A

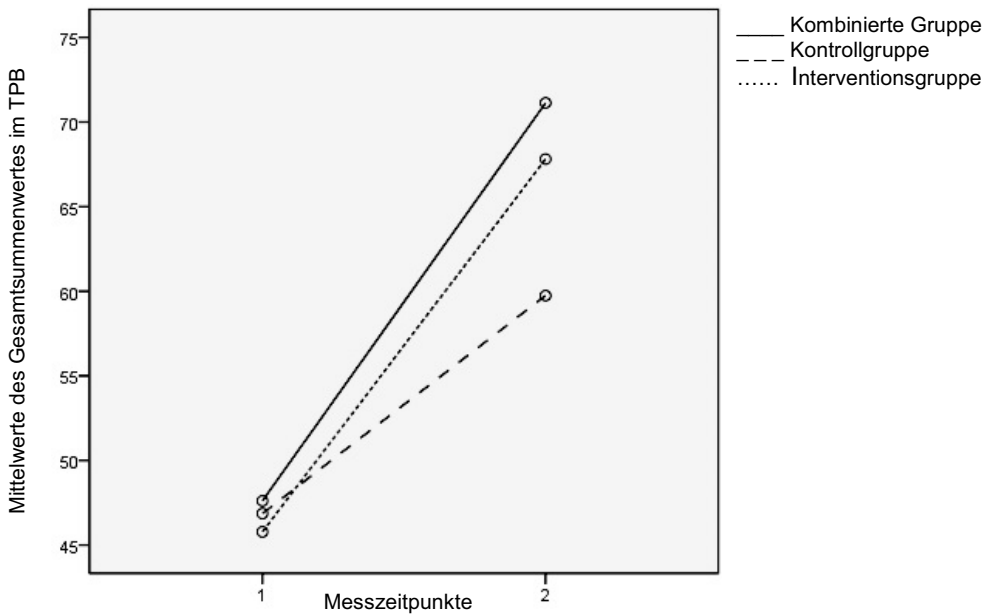


Abb. 2: Diagramm der Berechnung von Modell A

Die Abbildung 2 verdeutlicht den Leistungszuwachs der Interventions- und Kombinationsgruppe bei der phonologischen Bewusstheit (TPB).

Bei der Analyse des Modells B zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für den Gesamtsummenwert des TPB über die Zeit ($F_{(1,283)} = 18.12, p = .00$). Für den Faktor Gruppe konnte ebenfalls ein signifikanter Haupteffekt von $F_{(2,283)} = 16.90$ und $p = .00$ gefunden werden. Für den Migrationshintergrund konnte kein signifikanter Haupteffekt belegt werden ($F_{(1,283)} = 3.70, p = .06$). Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe erwies sich als signifikant ($F_{(2,283)} = 7.14, p = .00$). Nicht signifikant ist Zeit und Migrationshintergrund ($F_{(1,283)} = 7.14, p = .00$). Der Einfluss der Intelligenz (Kovariate) wird auch bei diesem Modell signifikant ($F_{(1,283)} = .759, p = .38$).

	1. Messzeitpunkt <i>M (SD)</i>	2. Messzeitpunkt <i>M (SD)</i>	<i>d</i>
Schule Interventionsgruppe	57.59 (21,41)	87.72 (19,59)	1.5
Schule Kontrollgruppe	58.81 (21,03)	81.10 (19,25)	1.1
Kombinierte Gruppe	72.75 (21,81)	101.42 (19,96)	1.4

Anmerkungen: *d* nach Cohen

Tab. 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken des Modell B

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich wird, zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt in den Mittelwerten zwischen Interventions- und Kontrollgruppe, während die kombinierte Gruppe im Mittel einen höheren Gesamtsummenwert beim TPB aufweist. Die Interventionsgruppe zeigt die größte Veränderung in der phonologischen Bewusstheit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, gefolgt von der kombinierten Gruppe.

	Vergleich zwischen den Schulgruppen		<i>d</i> (Unterschied zwischen den Gruppen)
1. Messzeitpunkt	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	0.1
	Interventionsgruppe	Kombinierte Gruppe***	0.7
	Kombinierte Gruppe	Kontrollgruppe***	0.7
2. Messzeitpunkt	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe**	0.3
	Interventionsgruppe	Kombinierte Gruppe***	0.7
	Kombinierte Gruppe	Kontrollgruppe***	1.0

Anmerkungen: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$; *d* nach Cohen

Tab. 6: Ergebnisse der Analyse der univariaten Gruppenvergleiche im Modell B

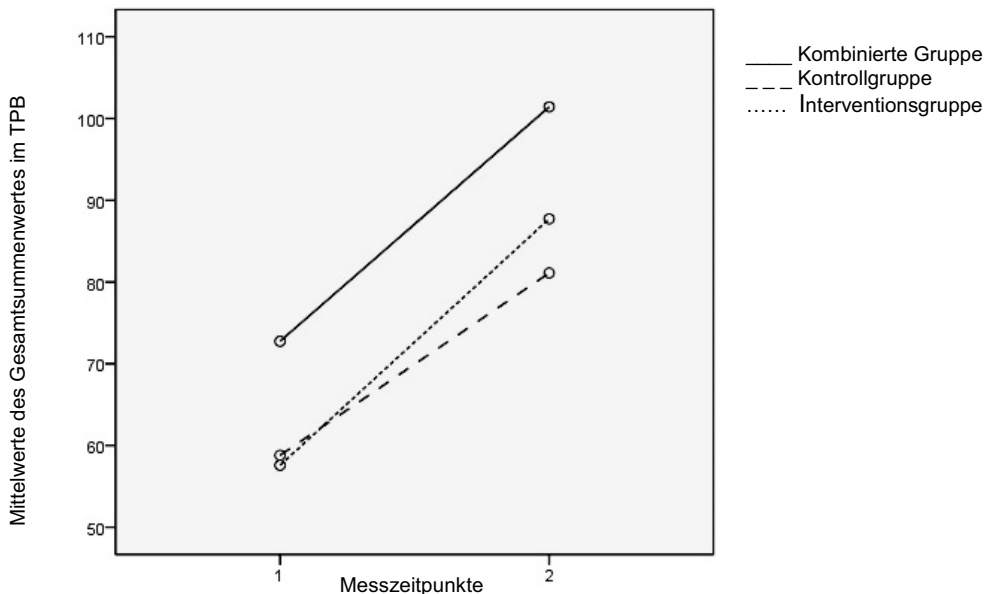


Abb. 3: Diagramm der Berechnung von Modell B

Bei Betrachtung der paarweisen Vergleiche (siehe Tab. 6) erweist sich der Unterschied zwischen kombinierter Gruppe zu Interventions- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt als signifikant. Wie in der Hypothese angenommen, steigt die kombinierte Gruppe, welche bereits im Kindergarten mit dem Lobo-Programm gefördert wurde, mit höheren Werten im Mittel ein als die Interventions- und Kontrollgruppe. Kontroll- und Interventionsgruppe unterscheiden sich hingegen in ihren Ausgangswerten zum ersten Messzeitpunkt nicht voneinander.

Es wird deutlich, dass die kombinierte Gruppe, bereits im Kindergarten geförderte Gruppe, zum ersten Messzeitpunkt höhere Werte im Mittel erreicht als Kinder der Kontroll- oder Interventionsgruppe. Diesen Vorsprung behält die kombinierte Gruppe bei. Die Interventionsgruppe kann gegenüber der Kontrollgruppe einen größeren Leistungszuwachs in der phonologischen Bewusstheit erreichen. Der Verlauf des Leistungszuwachses kann der Abbildung 3 entnommen werden.

5. Diskussion

In der hier vorliegenden Studie wurde ein Vergleich dreier Gruppen vorgenommen, die am Training für phonologische Bewusstheit Lobo vom Globo im Kindergarten und/oder im Schulkontext teilgenommen haben. Die Lobo-Programme bieten die Möglichkeit, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, im Rahmen eines integrativen Förderkonzeptes, zu begleiten.

Die Betrachtung der varianzanalytischen Ergebnisse mit Messwiederholung über den Kindergartenzeitraum (Modell A) zeigen, dass Kinder der Interventions- als auch der kombinierten Gruppe (die einer Interventionsgruppe entspricht) von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit vorherigen Studien (z.B. Roth & Schneider, 2002; Rothe et al., 2004). Der Migrationshintergrund beeinflusst im Modell A die Leistungen der phonologischen Bewusstheit der Kinder. Dieses Ergebnis stimmt mit der Studie von Weber, Marx und Schneider (2007) überein. Dort zeigte sich, dass Vorschulkinder mit Migrationshintergrund vor Beginn eines Trainings der phonologischen Bewusstheit in den meisten Tests schlechter abschnitten als Vorschulkinder mit Deutsch als Muttersprache (Weber et al., 2007). Während im Modell B (Varianzanalyse mit Messwiederholung über den Schulzeitraum) der Migrationshintergrund nicht mit der Leistungsfähigkeit der phonologischen Bewusstheit in Beziehung steht. Ein denkbarer Erklärungsansatz wäre, dass zum Zeitpunkt der Schule der Einfluss des Migrationshintergrundes nachlässt, da er durch die Lernerfahrungen, die Kinder außerhalb der Familie machen, abgefedert wird und somit nicht mehr so stark zum Tragen kommt.

Insbesondere die Betrachtung des Schulzeitraums (Modell B) war für diese Studie von besonderem Interesse, da sich hier der Übergang vom Kindergarten zur Schule abzeichnet. Bereits zum ersten Messzeitpunkt zeigten sich hier Unterschiede zwischen den drei verglichenen Gruppen. Wie angenommen, startete die kombinierte und bereits im Kindergarten geförderte Gruppe mit höheren Ausgangswerten im TPB als Kinder

der Interventions- und Kontrollgruppe, die nicht am Lobo-Programm im Kindergarten teilnahmen und mit ähnlichen Ausgangswerten in der phonologischen Bewusstheit die Schulzeit begannen. Nach Abschluss der Maßnahme konnte festgestellt werden, dass sich alle drei Gruppen (Interventions-, Kontroll- und kombinierte Gruppe) signifikant voneinander unterschieden. Anhand der Mittelwerte wird deutlich, dass alle drei Gruppen ihre Leistungen in der phonologischen Bewusstheit verbessern konnten: Die Interventionsgruppe erzielte den größten Leistungszuwachs, dicht gefolgt von der kombinierten Gruppe. Zum zweiten Messzeitpunkt wies die kombinierte Gruppe höhere Werte im Mittel in der phonologischen Bewusstheit auf als die Kontroll- und die Interventionsgruppe. Der Vorsprung, den die kombinierte Gruppe bereits zum ersten Messzeitpunkt aufwies, konnte somit weiter ausgebaut werden. Der Unterschied zwischen den Gruppen wird durch die Effektstärken verdeutlicht: Zwischen der kombinierten und der Kontrollgruppe besteht der größte Unterschied und auch zur Interventionsgruppe besteht ein mittlerer Effekt. Der signifikante Unterschied zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe entspricht einem kleinen Effekt von $d = 0.3$. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, da die Kontrollgruppe dieser Studie ebenfalls aus Schulanfängern bestand, die im Rahmen des allgemeinen Schulunterrichts gefördert wurden. Auch Einsiedler et al. (2002) kamen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass Trainingseffekte in der Schule durch die systematische Einführung in das Lesen und Schreiben zwar schwieriger zu belegen seien, Schulanfänger aber dennoch von einem expliziten Training der phonologischen Bewusstheit profitieren.

Im Modell A (Überprüfung der Lobo-Förderung im Kindergarten) konnten positive Effekte auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei der Interventions- ($d = 1.2$) und der kombinierten Gruppe von $d = 1.2$ festgestellt werden, was einem großen Effekt entspricht. Bei der Überprüfung des Modells B (Wirksamkeitsprüfung in der Schule) zeigten sich ebenfalls positive Effekte auf die phonologische Bewusstheit, wobei die Interventionsgruppe den größten Effekt aufwies von $d = 1.5$ gefolgt von der kombinierten Gruppe ($d = 1.4$). Die Kontrollgruppe konnte ihre Leistung im Rahmen der schulischen Förderung ebenfalls verbessern ($d = 1.1$), blieb aber hinter den Effekten der Interventions- und kombinierten Gruppe zurück.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Schule durchaus sinnvoll erscheint und dass Kinder, die sowohl am Kindergarten- als auch am Schultraining teilnahmen, den größten Leistungszuwachs erzielten. Die Interventionsgruppen, die nur zu einem Zeitpunkt an der Förderung teilgenommen haben, erreichten bessere Werte in der phonologischen Bewusstheit als die Kontrollgruppen. Dies gilt sowohl für den Kindergarten- als auch für den Schulkontext.

Die Erzieherinnen berichteten über die hohe Motivation der Kinder, sich mit der Leitfigur zu beschäftigen und über eine große Bereitschaft, sich mit den gestellten Aufgaben des Trainings auseinanderzusetzen. Auch die Lehrkräfte berichteten, dass die Leitfigur eine positive Rolle spielt: So scheinen insbesondere zurückhaltende und scheue Kinder von der schon vertrauten Figur zu profitieren. Dieser Umstand schafft schon zu Beginn des gemeinsamen Lernens eine positive Lernatmosphäre und unterstützt, das Gemein-

schaftsgefühl innerhalb der Klasse. Das manualgestützte Vorgehen wurde sowohl von den Kindergarten- als auch den Schulkindern positiv aufgenommen.

Bei Kindern im Vorschulalter kann beobachtet werden, dass diese häufig bereits vor Schulbeginn Interesse am Lesen und Schreiben haben. Dies spricht dafür den Kindern Möglichkeiten zu bieten, sich aktiv mit der Sprache auseinanderzusetzen. Hierzu können Trainingsmanuale verwendet werden, die spielerisch aufgebaut sind und dadurch einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und den Kindern ermöglichen, sich strukturiert mit einem Thema wie zum Beispiel der Sprache auseinanderzusetzen.

Die Lobo-Programme zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen eine Rahmenfigur (Handpuppe) zugrunde liegt und die Übungen durch den spielerischen Charakter eine hohe Aufforderung besitzen. Bei der Evaluation der Trainingsprogramme zeigte sich, dass eine anfängliche Skepsis durch einen persönlichen Kontakt und Vorstellen der Materialien und der spielerischen Übungen schnell abgebaut werden konnte. Die positiven Reaktionen der Kinder trugen auch dazu bei, bestehende Vorbehalte seitens der Fachkräfte zu zerstreuen.

Gerade für Berufsanfänger stellt das manualgestützte Vorgehen eine geeignete Form dar, sich neue Inhalte zu erschließen und umzusetzen (Döpfner et al., 2010).

Allerdings müssen Konzepte im Vorschulbereich auch auf die Bedarfe der pädagogischen Fachkräfte eingehen, um unnötige Belastungen zu vermeiden. So müssen Durchführungszeiten, Dauer von Trainingsmaßnahmen und Personalaspekte berücksichtigt werden. Aus diesem Grund ist die Lobo-Förderung für den Kindergarten so konzipiert worden, dass es sich leicht in den Kindergartenalltag integrieren lässt und im Rahmen der Vorbereitung auf die Einschulung eingesetzt werden kann. Einschränkend lässt sich anführen, dass die Förderung sich lediglich auf das letzte Kindergartenhalbjahr vor Schuleintritt bezieht. Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Förderung in erster Linie auf die phonologische Bewusstheit bezieht und somit als Vorbereitung auf den Lese- und Schreiberwerb dient. Früher ansetzende Präventionsansätze schließen sich aus diesem Grund nicht aus und können eine sinnvolle Vorbereitung und Ergänzung darstellen, insbesondere wenn andere Bereiche der Sprache wie zum Beispiel die Förderung der Grammatik im Vordergrund stehen.

Methodische Einschränkungen und Ausblick. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Kinder sowohl im Vorschulalter als auch Schulanfänger von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren. Kinder, die sowohl am Kindergarten- als auch am Schultraining teilgenommen haben, weisen den stärksten Leistungszuwachs in der phonologischen Bewusstheit auf. Eine Einteilung in Interventions- und Kontrollgruppe erfolgte nicht zufällig, sondern auf Basis der Teilnahmebereitschaft der Einrichtungen. Es bleibt abzuwarten, ob die gezeigten positiven Effekte für die kombinierte Gruppe auch langfristig stabil bleiben und mit späteren Leistungen im Lesen und Schreiben korrespondieren.

Literatur

- Bäcker, A., & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 329-337.

- Beelmann, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.), *Große Pläne für kleine Leute – Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung* (S. 71-77). München: Reinhardt Verlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprobleme beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Bulheller, S., & Häcker, H. (2002). *Coloured Progressive Matrices (CPM)* (3., neu norm. Aufl.). Frankfurt a.M.: Pearson Assessment.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Daseking, M., Oldenhege, M., & Petermann, F. (2008). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 84-99.
- Döpfner, M., Kinnen, C., & Petermann, F. (2010). Vor- und Nachteile von Therapiemanualen. *Zeitschrift für Kindheit und Entwicklung*, 19, 129-138.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghouh-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S., & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194-209.
- Esser, G., Wyschkon, A., & Schmidt, M. H. (2002). Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung? Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31, 235-242.
- Faust, G. (2008). Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen: Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 225-240). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Forster, M., & Martschinke, S. (2002). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Fricke, S., & Schäfer, B. (2008). *Test für phonologische Bewusstheitsfähigkeiten (TPB)*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofson, Å., & Møller Sørensen, P. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age. *Dyslexia*, 11, 79-92.
- Fröhlich, L. P., Koglin, U., & Petermann, F. (2010). Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38, 283-290.
- Fröhlich, L. P., Metz, D., & Petermann, F. (2009). Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit „Lobo vom Globo“. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 204-212.
- Fröhlich, L. P., Metz, D., & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltenschwierigkeiten. Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 55-67.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2006). Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtung. Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. *Grundschulunterricht*, 5, 7-11.

- Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutiobezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Hasselhorn, M., & Schuchardt, K. (2006). Lernstörungen. Eine kritische Skizze zur Epidemiologie. *Kindheit und Entwicklung, 15*, 208-215.
- Heimann, K., Heubrock, D., & Petermann, F. (2005). Diagnostik von Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergarten. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 153*, 871-877.
- Koglin, U., Fröhlich, L. P., Metz, D., & Petermann, F. (2008). Elternbezogene Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung, 17*, 173-181.
- Korntheuer, P., Lissmann, I., & Lohaus, A. (2007). Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. *Kindheit und Entwicklung, 16*, 180-189.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2003). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2005). Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37*, 80-90.
- Metz, D., Fröhlich, L. P., & Petermann, F. (2010). *Schulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Schulprogramm*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, F. (2008). Editorial zum Themenschwerpunkt: Kompetenz- und Leistungsdiagnostik zum Schuleintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55*, 81-83.
- Petermann, F., & Schmidt, M. H. (2009). Ressourcenorientierte Diagnostik – eine Leerformel oder nützliche Perspektive. *Kindheit und Entwicklung, 18*, 49-56.
- Petermann, F., & von Suchodoletz, W. (2009). Sprachdiagnostik und Sprachtherapie. *Kindheit und Entwicklung, 18*, 191-193.
- Petermann, U., Petermann, F., & Damm, F. (2008). Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56*, 243-253.
- Reyer, J., & Franke-Meyer, D. (2008). Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? *Zeitschrift für Pädagogik, 54*, 888-905.
- Riebel, J., & Jäger, R. S. (2008). Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollten Schulanfänger können? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55*, 132-142.
- Roth, E., & Schneider, W. (2002). Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16*, 99-107.
- Rothe, E., Grünling, C., Ligges, M., Fackelmann, J., & Blanz, B. (2004). Erste Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei zwei unterschiedlichen Altersgruppen im Kindergarten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 32*, 167-176.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M., & Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology, 66*, 311-340.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P., & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewußtheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*, 26-39.
- Schneider, W., Roth, E., & Küspert, P. (1999). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. *Kindheit und Entwicklung, 8*, 147-152.

- Siegmüller, J., Fröhling, A., Gies, J., Herrmann, H., Konopatsch, S., & Pötter, G. (2007). Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Das Modellprojekt PräSES als Beispiel. *Frühförderung Interdisziplinär*, 15, 84-96.
- Tröster, H., & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 171-179.
- von Marées, N. & Petermann, F. (2009). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 244-253.
- von Suchodoletz, W. (2008). Sprech- und Sprachstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6. vollst. veränd. Aufl., S. 223-237). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Warnke, A., & Plume, E. (2008). Umschriebene Lese-Rechtschreibstörung. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6. vollst. veränd. Aufl., S. 189-206). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Weber, J., Marx, P., & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 65-75.

Abstract: During the first years of schooling, a child acquires competencies which are of significance to his or her entire future life. Among these are, above all, the skills of reading and writing. The "Lobo from Globo"-programs for the advancement of phonological awareness described in the article allow to help children on the threshold from kindergarten to primary school achieve a rather problem-free entry into the acquisition of the written language. It is examined whether and in how far children who received this support profited from participating in either one of the two or in both programs. Findings of the analysis of a sample of $N = 501$ children are reported. A group of kindergarten children consisting of an intervention-, a control-, and a combined group is compared with a group of school children also consisting of an intervention-, a control-, and a combined group (children who took part in both the Lobo kindergarten-program and the Lobo school-program). The results show that both kindergarten children and school children profited from a training of the phonological awareness. Children who took part in both kindergarten and school training (combined group) exhibited the strongest performance increase in phonological awareness.

Anschrift des Autors/der Autorinnen

Prof. Dr. Franz Petermann, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation,
Universität Bremen, Grazer Str. 6, 28359 Bremen, Deutschland
E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

Dipl. Psych. Linda Paulina Fröhlich, Psychologische Kinderambulanz, Zentrum für Klinische
Psychologie und Rehabilitation, Universität Bremen, Grazer Str. 2, 28359 Bremen, Deutschland
E-Mail: lpf@uni-bremen.de

Dipl. Psych. Dorothee Metz, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation, Universität
Bremen, Grazer Str. 6, 28359 Bremen, Deutschland
E-Mail: dmetz@uni-bremen.de