

Hatz, Hubertus; Sachse, Steffi

Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. Zu den Einflüssen unterschiedlicher pädagogisch-fachdidaktischer Unterrichtskonzeptionen auf die Entwicklung von Lesen und Schreiben

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein* : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 100-106



Quellenangabe/ Reference:

Hatz, Hubertus; Sachse, Steffi: Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. Zu den Einflüssen unterschiedlicher pädagogisch-fachdidaktischer Unterrichtskonzeptionen auf die Entwicklung von Lesen und Schreiben - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein* : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 100-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118718 - DOI: 10.25656/01:11871

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118718>

<https://doi.org/10.25656/01:11871>

Nutzungsbedingungen

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, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern
kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
-------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i> Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i> Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i> Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i> SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i> IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i> Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i> PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i> „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i> Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen.....	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i> Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i> Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i> Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

<i>Michael Kalmár</i> Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien	122
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i> Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen	129
<i>Susanne Scharff, Susanne Wagner</i> Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör- /Sprachbehinderungen	134

Kommunikative Prozesse

<i>Bettina Achhammer</i> Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters	142
<i>Sandra Schütz</i> Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention?	149

Förderkompetenzen entwickeln

<i>Yvonne Adler</i> Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie?	156
<i>Detta Sophie Schütz</i> Die <i>Language Route</i> –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte.....	162
<i>Margrith Lin-Huber</i> Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern.....	169

Professionalisierung

<i>Manfred Grohnfeldt</i> Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz	176
<i>Ulrich von Knebel</i> "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?	182
<i>Anja K. Theisel</i> Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung	189
<i>Ute Schräpler</i> Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?.....	196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

<i>Susanne Krebs</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten	204
--	-----

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

<i>Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse</i>	
Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind	416
<i>Kathrin Mahlau</i>	
Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings.....	426
<i>Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks</i>	
Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter	433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

<i>Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan</i>	
Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis	444
<i>Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld</i>	
Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT)	454
<i>Maja Ullrich</i>	
Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen	465
<i>Kristin Golchert, Astrid Korneffel</i>	
Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie.....	477
<i>Veronika Molin (geb. Rank)</i>	
Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie.....	484
<i>Arno Deuse</i>	
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen?	491
<i>Marina Ruß</i>	
Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit	498
<i>Heiko Seiffert</i>	
Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht.....	508
<i>Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt</i>	
Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie	519

STICHWORTVERZEICHNIS.....	527
---------------------------	-----

AUTORENVERZEICHNIS	533
--------------------------	-----

Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts

Zu den Einflüssen unterschiedlicher pädagogisch-fachdidaktischer Unterrichtskonzeptionen auf die Entwicklung von Lesen und Schreiben

1 Unterschiedliche methodisch-didaktische Konzept im schriftsprachlichen Anfangsunterricht

Mit Eintritt in die Schule vollzieht sich der Erwerb von Lesen und Schreiben zu einem großen Teil über explizite Lernangebote. Im Rahmen eines geplanten und zielgerichteten Lehr-Lern-Interaktionsgeschehens haben unterschiedliche methodisch-didaktische Konzepte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts wie auch die Organisation, Planung und Steuerung des unterrichtlichen Lerngeschehens seitens der Lehrkraft großen Einfluss auf die kindlichen Lernprozesse im Schriftspracherwerb. Gleichzeitig beeinflussen auch die Schüler/-innen einer Klasse dieses Interaktionsgeschehen. Vor diesem Hintergrund ist von komplexen Wechselwirkungen unterschiedlicher Einflussfaktoren der schulischen Lernumwelt auszugehen, die insbesondere für schriftsprachlich entwicklungsgefährdete Kinder von besonderer Bedeutung sind. (z. B. Hanke, 2005; Roos & Schöler, 2009; Weinert & Helmke, 1997).

Nach heutigem Erkenntnisstand steht die Ausbildung einer Lese-Rechtschreibstörung (gemäß ICD-10-Kriterien; Graubner, 2012) in einem ursächlichen Zusammenhang mit individuellen Defiziten in den kognitiv-linguistischen Teilleistungen, die für den Erwerb von Lesen und Schreiben bedeutend sind. Allerdings werden Schriftspracherwerbsschwierigkeiten nicht ausschließlich durch individuelle Defizite hervorgerufen. Vielmehr werden sie häufig auch durch „instructional deficits“ (Vellutino, Scanlon & Sipay, 1997) in den Schulen (mit)begünstigt und aufrechterhalten. Der Qualität des schulisch instruierten Schriftspracherwerbsunterrichts kommt daher gerade unter präventiven Gesichtspunkten eine entscheidende Bedeutung zu.

Ab den Achtzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts wurde eine Diskussion darüber geführt, inwieweit der Erstleseunterricht nach offenen und lernwegorientierten oder eher nach lehrgangsorientierten und stärker strukturierten, systematisch aufgebauten Konzepten durchgeführt werden sollte. Diese Diskussion steht in Zusammenhang mit unterschiedlichen pädagogisch-fachdidaktischen Konzepten des Schriftspracherwerbs (Übersicht bei Schröder-Lenzen, 2013). Fibellehrwerke, die heute in der Regel methodenintegriert (analytisch-synthetisch) konzipiert sind, stehen für einen lehrgangsorientierten Schriftspracherwerb. Kennzeichnend ist deren hierarchischer vom Leichten zum Schweren voranschreitender Aufbau wie auch die sukzessive

und systematische Einführung der Buchstaben-Laut-Zuordnungen. Das stärker lehrerzentrierte Lerngeschehen folgt bei weitgehender Lernzielgleichheit einem zielorientierten kleinschrittigen Verlauf.

Einer konstruktivistischen Lernauffassung folgend stehen hingegen beim lernwegsorientierten Zugang die in offenen Lernsituationen vom Kind selbst gesteuerten Lernprozesse im Vordergrund. Charakteristisch hierfür ist u.a. das freie Schreiben unter Zuhilfenahme einer Anlauttabelle. Das Arbeiten mit der Anlauttabelle ermöglicht den Schüler/-innen, die Graphem-Phonem-Korrespondenzen eigenaktiv und selbstentdeckend zu erschließen, ohne dabei einer vorgegebenen Erwerbsreihenfolge folgen zu müssen. Die offene Unterrichtsgestaltung bietet auf der Basis weiterer vielfältiger Lernangebote die Möglichkeit zu individuellen Lernfortschritten. Dabei zielen unterrichtliche Lernangebote wie das freie Schreiben oder das (Vor-)Lesen von Kinderliteratur auch darauf ab, die pragmatisch-kommunikative Funktion der Schriftsprache ganz unmittelbar zu erfahren, um darüber Interesse und Motivation für die Schrift zu fördern. Der deutsche Spracherfahrungsansatz (z.B. Brügelmann, 1983; Brügelmann & Brinkmann, 2005) gilt als lernwegsorientiertes Konzept. Brügelmann und Brinkmann (2005) unterscheiden in ihrem Entwurf einer „didaktischen Landkarte“ acht Lernfelder des Schriftspracherwerbs. Entgegen der Linearität eines Fibellehrgangs bearbeiten die Kinder die Themen und Aufgaben der einzelnen Lernfelder nebeneinander und mit ansteigendem Niveau. Dabei ist es dem Kind überlassen, ob es zunächst dem Lesen oder dem Schreiben den Vorrang gibt. Die Umsetzung im Unterricht basiert auf den vier Säulen Freies Schreiben (1), (Vor-)Lesen von Kinderliteratur (2), Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren (3) und Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes (4).

Eine Variante des Spracherfahrungsansatzes ist die Methode Lesen durch Schreiben von Reichen (1988). Das Konzept betont ganz besonders das freie Verschriften mit Hilfe der Anlauttabelle. Ein expliziter Leseunterricht in Form synthetisierender Leseübungen wird abgelehnt, da die Auffassung besteht, dass über das Schreiben bereits ein latentes Lesenlernen stattfinden würde. Aufgrund der geringen Unterstützung im Leseerwerb und der hohen Anforderungen, die die eigenaktive Erschließung der Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln gerade für lernschwächere Schüler/-innen darstellt, wurde das Konzept wiederholt kritisiert (z. B. Balhorn, 1998; Bartnitzky, 1998; Röber-Siekmeyer, 1998; Schenk, 2002).

2 Einfluss des Unterrichtskonzeptes auf die Entwicklung von Lesen und Schreiben

Die Diskussion um lernwegs- oder lehrgangsorientierte fachdidaktische Zugangswege zur Schrift mündete in Integrationsformen, die darauf ausgerichtet sind, die Vorteile beider Ansätze miteinander zu verbinden. So werden Fibellehrgänge heute oftmals als halboffene Konzepte, in denen auch dem freien Schreiben und der Arbeit mit der Anlauttabelle Bedeutung beigemessen wird, umgesetzt. Gleichzeitig wird im Konzept

des Spracherfahrungsansatzes die offene Lernsituation mittels konkreter Unterrichtshilfen wie Lesehefte, Spiele, Wortlistentrainingsprogramme etc. strukturiert (vgl. Schröder-Lenzen, 2007). Die beschriebenen Unterschiede in der pädagogisch-fachdidaktischen Gestaltung des Schriftspracherwerbsunterrichts scheinen für die Mehrzahl der Schüler/-innen nach heutiger Erkenntnis für den Erfolg im Lesen- und Schreibenlernen von geringerer Bedeutung zu sein, als von den jeweiligen Vertretern lange Zeit postuliert wurde. Systematische Untersuchungen zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Konzepte haben in Hinsicht auf die langfristige Leistungsentwicklung der Schüler/-innen bislang wenig Anhaltspunkte für deren unterschiedliche Wirksamkeit erbracht. Bereits ab Klasse 3 lassen sich differierende Einflüsse der Unterrichtsformen auf die Leistungsentwicklung kaum noch nachweisen. Ein langfristig bestehender eindeutiger Leistungsvorteil kann daher auf Basis der vorliegenden empirischen Erkenntnisse (z. B. Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies, 2002; Hanke, 2005; Walter, 1996; Weinhold, 2006; für eine Übersicht s. Schröder-Lenzen, 2009) keinem der sich grundlegend unterscheidenden didaktisch-methodischen Zugangswege zugesprochen werden.

Unter Berücksichtigung von Befunden für leistungsschwächere Schüler/-innen bzw. in Bezug auf Schüler/-innen, die aufgrund gering ausgebildeter schriftsprachspezifischer Lernvoraussetzungen ein erhöhtes Risiko für schriftsprachliche Lernschwierigkeiten besitzen, ist diese Aussage jedoch zu relativieren. Es finden sich Hinweise, dass die Art der didaktisch-methodischen Gestaltung des Schriftspracherwerbsunterrichts für diese Schüler/-innen einen größeren Einfluss hat (z. B. Hanke, 2005; May, 2001; Deimel, Ziegler & Schulte-Körne, 2005). In der Untersuchung von Hanke (2005) erwiesen sich im zweiten Schuljahr eher lehrgangsgebundene Unterrichtskonzeptionen im Vergleich zu offeneren Konzeptionen für Schüler/-innen mit relativ schwächeren schriftsprachbezogenen Lernzuwächsen als günstiger auf die Entwicklung im Rechtschreiben. Deimel, Ziegler und Schulte-Körne (2005) konnten zeigen, dass Ende Klasse 2 der Anteil an Schülerinnen/Schülern mit unterdurchschnittlichen Leistungen im Lesen und Rechtschreiben ($PR < 10$) im lehrgangsorientierten Fibelunterricht deutlich niedriger ausfällt als in einem lernwegorientierten Unterricht. May (2001) konnte zeigen, dass je höher in Klasse 1 das Verhältnis von „freiem Schreiben“ und von „vorgegebenen Schreibaufgaben“ zugunsten letzterer Arbeitsform ausfiel, desto höher war insbesondere bei lernschwächeren Schülerinnen/Schülern der Lernerfolg sowohl im Rechtschreiben als auch im Abfassen von Texten. In die gleiche Richtung deuten Ergebnisse aus der ATI-Forschung (Aptitude-Treatment-Interaction), welche die Wechselwirkung von individuellen Lernvoraussetzungen und eingesetzten Lehrmethoden untersucht. Demzufolge profitieren leistungsschwächere Schüler/-innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen deutlich stärker von direkter Instruktion in einem hochstrukturierten und lehrerzentrierten Unterricht. Leistungsstarken Schülerinnen/Schülern hingegen gelingt die effektive Selbstorganisation ihrer Lernprozesse unter den Rahmenbedingungen offenen Lernens deutlich besser.

In der Untersuchung von Hatz und Sachse wurde der Einfluss des didaktisch-methodischen Unterrichtskonzeptes (Fibellehrgang vs. Spracherfahrungsansatz) auf die Leistungsentwicklung in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs (Klasse 1 und 2) bei Kindern mit und ohne Risiko für Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten untersucht. Die Identifikation der Schüler/-innen mit einem Risiko (sog. Risikokinder) erfolgte mittels Münsteraner Screening (MÜSC; Mannhaupt, 2006) über die Erfassung der Leistungen in den schriftsprachspezifischen Vorläuferfertigkeiten (phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Abrufgeschwindigkeit aus dem Langzeitgedächtnis und visuelle Aufmerksamkeit) zu Beginn des ersten Schuljahres.

Einflüsse des Unterrichtskonzeptes ließen sich für die Gruppe der Nicht-Risikokinder kaum (N = 620) nachweisen. Ende Klasse 1 gab es keine Unterschiede in den Lese- und Rechtschreibleistungen. Ende Klasse 2 ließ sich ein Leistungsvorteil im Rechtschreiben für die Kinder im Fibellehrgang nachweisen. Mit Blick auf die Risikokinder (N = 113) zeigten sich jedoch deutliche Leistungsunterschiede. Ausgehend von vergleichbaren Lernvoraussetzungen (z. B. hinsichtlich Intelligenz, phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Buchstabenkenntnisse) ließen sich sowohl Ende der ersten als auch Ende der zweiten Klasse deutliche Leistungsvorteile im Lesen wie im Rechtschreiben für die Risikokinder, die nach einem Lehrgangskonzept unterrichtet worden waren, nachweisen. Besonders auffällig werden die Leistungsunterschiede mit Blick auf den Anteil an Kindern mit unterdurchschnittlichen Leistungen ($PR < 16$). Ende erster wie auch Ende zweiter Klasse war dieser Anteil in der Fibellehrgangsgruppe in den Lese- und den Rechtschreibleistungen nur mindestens halb so groß wie in der Spracherfahrungsansatzgruppe. Der Anteil an Risikokindern mit unterdurchschnittlichen Rechtschreibleistungen lag bspw. Ende erster Klasse in der Fibellehrgangsgruppe bei 20,4 %, in der Gruppe Spracherfahrungsansatz bei 44,1 %. Einflüsse ließen sich aber nicht nur auf Lese- und Rechtschreibleistungen nachweisen, sondern auch auf Leistungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (Lautanalyse und -synthesefähigkeiten). Diesbezügliche Leistungen entwickeln sich insbesondere in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Ausgehend von vergleichbaren Leistungen zu Schulbeginn ließen sich zum Ende des ersten Schuljahres deutliche Leistungsvorteile für die Kinder im Fibellehrgang nachweisen. Ganz offenbar hat sich hier die intensivere Arbeit mit der Anlauttabelle und das häufiger praktizierte freie Schreiben im Unterricht des Spracherfahrungsansatzes weniger effektiv auf die Ausbildung zentraler schriftsprachspezifischer Vorläuferfertigkeiten ausgewirkt.

In der Untersuchung von Hatz und Sachse zeigte sich, dass im Unterricht nach dem Spracherfahrungsansatz bspw. weniger häufig Buchstaben explizit im Klassenverband eingeführt wurden, die rechtschriftliche Sicherung von Lernwörtern eine untergeordnete Rolle spielte, Lesefibeln zu Förderung der basalen Lesetechnik kaum zu Verfügung standen und Leseübungen im Klassenverband seltener praktiziert wurden. Hanke führt die Befunde ihrer Untersuchung auf Defizite in der Ausgestaltung innerer Differenzierungsformen in offeneren Unterrichtskonzeptionen zurück. Auf Basis der

in ihrer Untersuchung durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wurde deutlich, dass innere Differenzierungsformen nur ansatzweise zur Anwendung kamen. Es bestand ein Mangel an adaptiven Lernangeboten, welche auf die individuellen (Vor-)Wissenstrukturen der leistungsschwächeren Schüler/-innen ausgerichtet waren. Somit ist nicht dem lernwegsorientierten Schriftspracherwerbskonzept als solchem eine geringere Wirkung zuzuschreiben, vielmehr ist die Qualität in der Umsetzung offenen Unterrichts ausschlaggebend für den Lernerfolg. Diesbezüglich bestehen besondere Anforderungen an die Lehrkräfte, die „individuellen Lernprozesse professionell zu beobachten, zu deuten und durch entsprechend differenzierende – individuell anschlussfähige – Lernumgebungen zu unterstützen, zu provozieren und damit schließlich die Chancen eines offenen Unterrichts konstruktiv auszuschöpfen“ (Hanke, 2005; S. 225). Hieraus erwachsen hohe Ansprüche an die berufliche Professionalität der Lehrkräfte. Pädagogisch-didaktische Kompetenzen wie Beobachtungs-, Deutungs-, Beratungs-, Förder-, Differenzierungs- und Reflexionskompetenzen sind notwendig, um diese Ansprüche erfüllen zu können (vgl. Hanke, 2005).

Die Vorteile eines Fibelkonzeptes mögen darin liegen, dass ein systematisches lehrgangsorientiertes unterrichtliches Vorgehen den gefährdeten Schülerinnen/Schülern kontinuierlicher Lernimpulse bietet, die in der „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ liegen. Die aufeinander abgestimmten und kleinschrittig strukturierten Arbeitsmaterialien eines Fibellehrgangs bieten in diesem Zusammenhang verstärkt Übungsmöglichkeiten, die sich günstig auf die Automatisierungsprozesse der basalen schriftsprachlichen Kompetenzen auswirken. Dass ein synthetisches Vorgehen, welches eine von Beginn an stattfindende Vermittlung der Buchstaben-Laut-Beziehungen berücksichtigt, gerade für Risikokinder vorteilhaft ist, konnte vielfach belegt werden (z. B. Ehri et al., 2001; Foorman, Fletcher & Francis, 1998).

Fazit für die Praxis

Lernschwächere Schüler/-innen zeigen sich sensibler für die Unterrichtskonzeption. Untersuchungen zeigen jedoch auch, dass die Leistungsdifferenzen zwischen Klassen, die nach einer bestimmten Methode unterrichtet werden, größer sind als die Unterschiede zwischen den verschiedenen Methoden (z. B. Roos & Schöler, 2009). Selbst in Parallelklassen einer Schule, die ähnliche Ausprägungen von Schülerinnen/Schülern und Klassenmerkmalen aufweisen, sind erhebliche Leistungsunterschiede auszumachen. Diese Unterschiede stehen somit (neben Merkmalen des Klassenkontextes) besonders mit Unterrichts- bzw. Personmerkmalen der Lehrkraft (z. B. Gestaltung des Unterrichts und Interaktionsstil mit der Klasse) in Zusammenhang. Die Qualität des Schriftspracherwerbsunterrichts, welche über die Organisation, Planung und Steuerung des unterrichtlichen Lerngeschehens seitens der Lehrkraft ihren Ausdruck findet, ist in den unterschiedlichen pädagogisch-fachdidaktischen Unterrichtskonzeptionen gleichermaßen von großer Bedeutung. Die Erkenntnis, dass Unterschiede in den Leistungsniveaus von leistungsstarken und leistungsschwachen Grundschülerinnen/-

schülern über die Grundschulzeit hinweg sehr stabil ausfallen (z. B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993) verweist auf die Notwendigkeit differenzierender Unterrichtsmaßnahmen ungeachtet des zugrunde liegenden fachdidaktischen Schriftspracherwerbskonzeptes. Schüler/-innen, die ihre Anfangsschwierigkeiten nicht im ersten Schuljahr überwinden, sehen sich oftmals bereits ab Klasse 2 mit einem überfordernenden Schriftsprachunterricht konfrontiert, welcher sich negativ auf ihre weitere schriftsprachliche Entwicklung auswirkt. Da Leistungsschwächen eher zu Beginn der Schulzeit als in höheren Klassen kompensiert werden können (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993), ist eine frühzeitige präventive Unterstützung der schriftsprachlichen Entwicklungsgefährdeten Schüler/-innen spätestens mit Eintritt in den schulisch gesteuerten Schriftspracherwerbsprozess notwendig. Wenn auf regelmäßige und sich oft wiederholende Übungen zum Erwerb grundlegender schriftsprachlicher Fertigkeiten im schulischen Anfangsunterricht verzichtet wird, dann liegt ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts und der Ausbildung von schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten doch sehr nahe.

Literatur

- Balhorn, H. (1998). Heiko Balhorn fragt nach. In H. Balhorn, H. Barnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1* (S. 333-336). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Barnitzky, H. (1998). „Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen“ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In H. Balhorn, H. Barnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1* (S. 14-46). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Brügelmann, H. (2003). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Libelle.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2005). *Die Schrift erfinden* (2. Auflage). Lengwil: Libelle.
- Deimel, W., Ziegler, A. & Schulte-Körne, G. (2005). Modell Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zwei Jahren. Verfügbar unter: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM-Zwischenbericht.pdf> [23.06.2014]
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-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 Unterrichtsformen auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese-Recht-schreibleistungen im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194-209.
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M. & Francis, D. J. (1998). Preventing reading failure by ensuring effective reading instruction. In S. Patton & M. Holmes (Eds.), *The keys to literacy* (pp. 29-39). Washington, D. C.: Council for Basic Education.
- Graubner, B. (2012). *Systematisches Verzeichnis: Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. Köln: Deutscher Ärzte Verlag.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz im Anfangsunterricht*. Bad-Heil-brunn/Obb.: Klinkhardt.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993): *Lesen und Schreiben. Entwicklungen und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.
- May, P. (2001). *Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Reichen, J. (1988). *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*. Zürich: Sabe.
- Röber-Siekmeyer, C. (1998). DEN SCHRIBISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. In R. Weingarten und H. Günther (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (S. 116-150). Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.
- Roos, J. & Schöler, H. (2009). *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule – Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schenk, C. (2002). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Sipay, E. R. (1997). Toward distinguishing between cognitive and experimental deficits as primary sources of difficulty learning to read: The importance of early intervention in diagnosing, specific reading disability. In Blachman, B. A. (Ed.), *Founding of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 347-379). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walter, J. (1996). *Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA*. Sonderpädagogik, 26, 136-143.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinhold, S. (2006). Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Klasse 1-4. In S. Weinhold (Hrsg.), *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung* (S. 120-151). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Weiterführende Literatur

- Reber, K. (2009). Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Reinhard.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.