

Annette Widhopf-Wimmer

**Intensivförderung von lese-
rechtschreibschwachen Kindern – eine geeignete
Förderform in der Grundschule?**

Vergleich der Effekte nach dem Training mit zwei
verschiedenen Förderprogrammen



Herbert Utz Verlag · München

Pädagogik

Band 33



Zugl.: Diss., Berlin, Humbolt-Univ., 2016

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.

Coverabbildung: luxuz:: / photocase.de

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2016

ISBN 978-3-8316-4596-1

Printed in EU
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Annette Widhopf-Wimmer

**Intensivförderung von
lese-rechtschreibschwachen
Kindern – eine geeignete Förderform
in der Grundschule?**

Vergleich der Effekte nach dem Training
mit zwei verschiedenen Förderprogrammen

KURZFASSUNG

Da Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ein häufiges schulisches Problem darstellen, ist der Bedarf einer nachhaltigen Förderung in der Grundschule hoch. Bezugnehmend auf die Erkenntnisse von Breitenbach (2012b), der nach einer dreimonatigen Intensivförderung mit der *Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung nach Reuter-Liehr (LLRF)* signifikante Effekte feststellte, wurden in der vorliegenden Studie Drittklässler im Rahmen eines identischen Lehr-Lernarrangements mit dem *Würzburger orthographischen Training (WorT)* gefördert. Es wurde überprüft, ob sich die berichteten Effekte mit einem anderen Förderprogramm replizieren lassen. Zusätzlich wurde die Bedeutung der Intensivförderung im Vergleich zu anderen Förderformen in der Grundschule untersucht.

Die Wirksamkeitsprüfung erfolgte über ein Prä-Post-Follow-up-Experimental-Wartekontrollgruppen-Design unter Verwendung des Datensatzes von Breitenbach (2012b). Die beiden Experimentalgruppen, LLRF-Gruppe (n = 31) und WorT-Gruppe (n = 22), wurden sowohl miteinander als auch mit einer Kontrollgruppe, die sich aus lese-rechtschreibkompetenten Kindern (n = 19) zusammensetzte, und der Wartekontrollgruppe (n = 31, später LLRF-Gruppe) verglichen.

Die Rechtschreibleistungen verbesserten sich unabhängig vom Förderprogramm in beiden Fördergruppen in gleicher Weise signifikant und blieben mindestens sechs Monate stabil. Nach der Intensivförderung zeigten sich in der WorT-Fördergruppe Transfereffekte auf die Leseleistung. Im Follow-up glichen sich die Leseleistungen der beiden Fördergruppen wieder an. Die Werte in den untersuchten Persönlichkeitsvariablen, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Selbstkonzept, blieben während des gesamten Untersuchungszeitraums bei beiden Experimentalgruppen im durchschnittlichen und damit unauffälligen Bereich. In beiden Fördergruppen zeichnete sich jedoch während der Förderphase eine signifikante Verbesserung der Werte für das Selbstkonzept ab.

Im Mittel schlossen die teilnehmenden Schüler die Intensivkurse mit durchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen ab. Die schwachen Leistungen, die sich vornehmlich im Rechtschreiben gezeigt hatten, hatten das Selbstkonzept, die Anstrengungsbereitschaft und die Lernfreude der Kinder zu Beginn der dritten Klasse noch nicht nachhaltig beeinträchtigt.

Die Notwendigkeit einer evidenzbasierten Förderkultur in der Grundschule wird diskutiert.

ABSTRACT

Since reading and spelling difficulties often constitute problems at school, the demand for sustainable intensive support in primary schools is high. With reference to the findings of Breitenbach (2012b), who determined significant effects after a three-month intensive support with the *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung according to Reuter-Liebr (LLRF)*, in the present study, students in third grade have been intensively supported within the framework of an identical educational arrangement – with the *Würzburger orthographisches Training (WorT)*. It has been examined whether the reported effects can be replicated with a different support program. Additionally, the significance of intensive support in comparison with other educational support types in primary school has been investigated.

The test of efficacy was achieved by means of a pre-post-follow-up-experimental-waiting control group-design applying the data set of Breitenbach (2012b). The two experimental groups – LLRF-group (n = 31) and WorT-group (n = 22) – have both been compared with each other and also with a control group consisting of children with competence in reading and spelling (n = 19) as well as with the waiting control group (n = 31, later the LLRF-group).

Irrespective of the educational support program chosen, the spelling performances significantly improved equally in both intensive training groups and remained steady for at least six months. After the intensive support, transfer effects could be seen in the WorT-intensive support group with regard to the reading performance. In the follow-up the reading performances of both intensive support groups assimilated again. The values in the investigated personality variables, willingness to make an effort, joy of learning and self-concept, remained at an average range during the whole investigation period in both of the experimental groups and were thus within an inconspicuous range. During the support phase, however, a significant improvement with regard to the values of the self-concept became apparent in both of the intensive support groups. On average the participating pupils have completed the intensive training courses with average reading and spelling performances. The weak performances which had primarily appeared in spelling, had not yet sustainably impaired the self-concept, the willingness to make an effort as well as the joy of learning of the children at the beginning of the third grade.

The necessity of an evidence-based intensive support culture at primary schools will be discussed.

INHALT

<u>DANKSAGUNG</u>	III
<u>KURZFASSUNG</u>	V
<u>ABSTRACT</u>	VII
<u>INHALT</u>	IX
1 <u>EINLEITUNG</u>	1
2 <u>LESE-RECHTSCHREIBSCHWACHE SCHÜLER IN DER GRUNDSCHULE</u>	5
2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG UND DISKREPANZKRITERIUM	6
2.2 SYMPTOMATIK UND KOMORBIDITÄT	10
2.2.1 SYMPTOMATIK IM LEISTUNGSBEREICH	10
2.2.2 INTROVERSIVE UND EXTRAVERSIVE BEGLEITSYMPTOME	12
2.2.3 AUSSCHLUSSDIAGNOSTIK	14
2.3 PRÄVALENZ	15
2.4 VERLAUF UND PROGNOSE	17
2.5 ZUSAMMENFASSUNG	19
3 <u>ENTWICKLUNG VON LESE- UND RECHTSCHREIBKOMPETENZEN</u>	21
3.1 MODELLE DES SCHRIFTSPRACHERWERBS	22
3.1.1 PHASENMODELLE	22
3.1.1.1 Phasenmodell der Lese- und Rechtschreibentwicklung von Frith	22
3.1.1.2 Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien von Günther	24
3.1.1.3 Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb nach Reuter-Liehr	25
3.1.2 KOMPETENZENTWICKLUNGSMODELLE	28
3.1.2.1 Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens von Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera	28
3.1.2.2 Das Kompetenzstufenmodell der IGLU-Studie	29
3.1.2.3 Kompetenzstrukturmodell im Lehrplan PLUS Bayern (2014)	31
3.1.3 DIDAKTISCHE MODELLE DES SCHRIFTSPRACHERWERBS	33
3.1.3.1 Entwicklungsmodell zur Bestimmung der dominanten Lernstrategie nach Helbig und Kolleginnen	33
3.1.3.2 Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen nach Brügelmann und Brinkmann	35
3.1.3.3 Exkurs: Kontroverse zwischen verschiedenen didaktischen Methoden	37
3.1.4 VERGLEICH DER MODELLE ZUM SCHRIFTSPRACHERWERB	38
	IX

Inhalt

3.2 INDIVIDUELLE LERNVORAUSSETZUNGEN	42
3.2.1 PHONOLOGISCHE INFORMATIONSVERRARBEITUNG	43
3.2.1.1 Phonologisches Arbeitsgedächtnis	44
3.2.1.2 Phonologische Bewusstheit	48
3.2.1.3 Phonologisches Rekodieren im lexikalischen Zugriff	52
3.2.2 ENTWICKLUNG DES SPRECHENS UND DER SPRACHE	54
3.2.3 AUFMERKSAMKEIT	58
3.2.4 SELBSTKONZEPT	60
3.3 ZUSAMMENFASSUNG	64
<u>4 INTERVENTION BEI LESE-RECHTSCHREIBSCHWIERIGKEITEN IN DER GRUNDSCHULE</u>	<u>65</u>
4.1 BILDUNGSPOLITISCHE GRUNDLAGEN FÜR FÖRDERANGEBOTE IN DER GRUNDSCHULE	66
4.1.1 BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ	66
4.1.2 ORGANISATION VON FÖRDERMAßNAHMEN IN DEN EINZELNEN BUNDESLÄNDERN	67
4.2 EVALUATION VON LEHR-LERNARRANGEMENTS IM LESE-RECHTSCHREIB- FÖRDERUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE	79
4.2.1 UNTERRICHTSINTEGRIERTE MAßNAHMEN (BINNENDIFFERENZIERUNG)	79
4.2.2 SCHULISCHE FÖRDERUNG IN KLEINGRUPPEN	81
4.2.3 SPEZIFISCHE FÖRDERUNG IN LESESCHULEN	86
4.2.4 LRS-KLASSEN	89
4.2.5 RESPONSIVENESS TO INTERVENTION-MODELL (RTI)	91
4.2.5.1 Das Rügenger Inklusionsmodell (RIM)	93
4.2.5.2 Verhinderung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - eine Projektstudie	97
4.3 VARIABLEN EINES GÜNSTIGEN FÖRDERSETTINGS	100
4.3.1 WIRKSAME RAHMENBEDINGUNGEN BEI LRS-FÖRDERANSÄTZEN	100
4.3.2 METHODISCH-DIDAKTISCHE ASPEKTE DES FÖRDERUNTERRICHTS	103
4.3.3 FÖRDERPROGRAMME	109
4.3.3.1 Merkmale effektiver Förderprogramme	110
4.3.3.2 Förderschwerpunkte	112
4.3.3.3 Exkurs: Evaluationsstudien zum <i>Marburger Rechtschreibtraining</i>	117
4.4 ZUSAMMENFASSUNG	120
<u>5 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</u>	<u>123</u>
5.1 INTENSIVFÖRDERUNG VON LESE-RECHTSCHREIBSCHWACHEN KINDERN IN DER GRUNDSCHULE – EVALUATIONSSTUDIE VON BREITENBACH (2012B)	124
5.2 FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN	127
5.3 METHODE	131
5.3.1 VERSUCHSPLAN	131

Inhalt

5.3.2	STICHPROBE	134
5.3.2.1	Experimentalgruppen	135
5.3.2.2	Kontrollgruppen	138
5.3.3	BESCHREIBUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE	140
5.3.3.1	Intelligenzdiagnostik	141
5.3.3.2	Rechtschreib- und Leseleistung	142
5.3.3.3	Persönlichkeitsvariablen	147
5.3.4	BESCHREIBUNG DER FÖRDERPROGRAMME	150
5.3.4.1	Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung (<i>LLRF</i>) nach Reuter-Liehr	150
5.3.4.2	Würzburger orthographisches Training (<i>WorT</i>)	163
5.3.4.3	Vergleich der Förderprogramme	174
5.3.5	GESTALTUNG DES LEHR-LERNARRANGEMENTS	178
5.3.5.1	Organisatorische Gestaltung	178
5.3.5.2	Inhaltliche Gestaltung	178
5.3.5.3	Aufbau einer Unterrichtssequenz	181
5.3.6	DATENAUSWERTUNG	182
5.3.6.1	Statistische Datenauswertung	182
5.3.6.2	Auswahl des Datenmaterials	185
5.4	ERGEBNISSE	189
5.4.1	VERGLEICH DER STICHPROBEN	189
5.4.2	ENTWICKLUNG LESE-RECHTSCHREIBSCHWACHER SCHÜLER IM REGELUNTERRICHT (HYPOTHESE 1)	191
5.4.2.1	Lernbereich Rechtschreiben (Hypothese 1a)	192
5.4.2.2	Lernbereich Lesen (Hypothese 1b)	193
5.4.3	EFFEKTE DER INTENSIVFÖRDERUNG MIT DEM <i>WÜRZBURGER ORTHOGRAPHISCHEN TRAINING WORT</i> (HYPOTHESE 2)	197
5.4.3.1	Lernbereich Rechtschreiben (Hypothesen 2a,b,c)	197
5.4.3.1.1	Entwicklung der <i>WorT</i> -Fördergruppe EG-M (Hypothese 2a)	197
5.4.3.1.2	Vergleich der Rechtschreibentwicklung der <i>WorT</i> -Fördergruppe EG-M und der Wartekontrollgruppe WKG-WÜ (Hypothese 2b)	201
5.4.3.1.3	Vergleich der Rechtschreibentwicklung der <i>WorT</i> -Fördergruppe EG-M mit rechtschreibkompetenten Schülern KG-M (Hypothese 2c)	203
5.4.3.2	Lernbereich Lesen (Hypothesen 2d,e,f)	207
5.4.3.2.1	Entwicklung der <i>WorT</i> -Fördergruppe EG-M (Hypothese 2d)	207
5.4.3.2.2	Vergleich der Leseentwicklung der <i>WorT</i> -Fördergruppe EG-M und der Wartekontrollgruppe WKG-WÜ (Hypothese 2e)	212
5.4.3.2.3	Vergleich der Leseentwicklung der <i>WorT</i> -Fördergruppe EG-M mit rechtschreibkompetenten Schülern KG-M (Hypothese 2f)	215
5.4.4	VERGLEICH DER EFFEKTE NACH DER INTENSIVFÖRDERUNG MIT VERSCHIEDENEN FÖRDERPROGRAMMEN (HYPOTHESE 3)	220
5.4.4.1	Lernbereich Rechtschreiben (Hypothese 3a)	221
5.4.4.2	Lernbereich Lesen (Hypothese 3b)	223
5.4.5	PERSÖNLICHKEITSVARIABLEN (HYPOTHESE 4)	228
5.4.5.1	Gruppenvergleich zu Beginn der Förderphase (Hypothese 4a)	228

Inhalt

5.4.5.2	Vergleich der Wort-Fördergruppe EG-M mit der Wartekontrollgruppe WKG-WÜ (Hypothese 4b)	230
5.4.5.3	Vergleich der lese-rechtschreibschwachen Schüler EG-M mit rechtschreibkompetenten Schülern KG-M im Verlauf (Hypothese 4c)	233
5.4.5.4	Vergleich der Effekte nach der Intensivförderung mit verschiedenen Förderprogrammen (Hypothese 4d)	235
5.4.6	ERFAHRUNGEN BEI DER IMPLEMENTIERUNG DER INTENSIVFÖRDERUNG	238
5.5	DISKUSSION	240
5.5.1	STANDARDS DER VORLIEGENDEN EVALUATIONSSTUDIE	240
5.5.2	METHODENKRITISCHE ASPEKTE	241
5.5.3	RECHTSCHREIBEN	243
5.5.4	LESEN	248
5.5.5	PERSÖNLICHKEITSVARIABLEN	252
5.5.6	EVALUATION DES <i>WORT</i> -FÖRDERPROGRAMMS	254
5.5.7	INTENSIVFÖRDERUNG ALS LEHR-LERNARRANGEMENT	257
5.5.8	IMPLEMENTIERUNG DER INTENSIVFÖRDERUNG IN DER REGELSCHULE	262
5.5.9	ABSCHLIEßENDES FAZIT	264
5.6	AUSBLICK	267
6	<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	<u>271</u>
	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>277</u>
	<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	<u>281</u>
	<u>ANHANG</u>	<u>287</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>291</u>

1 EINLEITUNG

„Die Recht Schreibkaterstrolche“ titelte das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* im Sommer 2013. Die Autorinnen setzen sich in dem Artikel kritisch mit Lehrmethoden wie „Lesen durch Schreiben“ nach dem Reformpädagogen Jürgen Reichen und Norbert Sommer-Stumpenhorsts „Rechtschreibwerkstatt“ auseinander und sehen darin eine wesentliche Ursache für die Zunahme von Kindern mit Problemen in diesem Bereich (Bredow & Hackenbroch, 2013). Die Frage nach der richtigen Unterrichtsmethode im Erstunterricht ist nichts Neues. Die Wissenschaft beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit diesem Thema und prüft einzelne didaktische Lehrmethoden kritisch. Mit Sicherheit kann das methodisch-didaktische Vorgehen der Grundschule nicht allein als ursächlich für die Entstehung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten betrachtet werden. Eine eindeutige Ursache für das Versagen beim Schriftspracherwerb ist nicht zu benennen (Suchodoletz, 2007), deshalb stützt man sich in der Regel auf multifaktorielle oder interaktive Bedingungsmodelle, die die schulische Leistung ganz allgemein (Helmke, 1997; Lauth, Hammes-Schmitz & Lebens, 2014; Lauth & Mackowiak, 2006) und die Lese- und/oder Rechtschreibleistung im besonderen (Cholewa, Heber, Hollweg & Mantey, 2008; Deimel, Ziegler & Schulte-Körne, 2005; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010) durch verschiedene eng miteinander verwobene Aspekte

Einleitung

determiniert sehen. Je nach Profession wird den einzelnen Faktoren eine unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben. Durch derartige Ursachenmodelle ließe sich unter anderem vorhersagen, welche Fördermaßnahmen als besonders erfolgversprechend gelten können (Souvignier, 2009), wenn Lernschwierigkeiten auftreten. Die vorliegende Studie beleuchtet einige Faktoren, die bei der Gestaltung von schulischem Förderunterricht relevant sind.

Neben der Kritik an den Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb macht die plakative Schlagzeile in dem oben erwähnten Artikel gleichzeitig auf die Tatsache aufmerksam, dass die Anzahl der Kinder mit Lese-Rechtschreibproblemen immer noch zu hoch ist. Dies belegen auch Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU¹. Die 2011 vorgelegte leo.-Level-One Studie (Grotlüschen & Riekmann, 2011) zeigt auf, dass 14,5% der in Deutschland erwerbstätigen Erwachsenen im Alter von 18-64 Jahren von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Die individuellen Kenntnisse der Betroffenen liegen unterhalb der gesellschaftlich erforderlichen und vorausgesetzten Fähigkeiten. Da der prozentuale Anteil aller in der Studie erfassten Altersstufen etwa gleich groß ist, ist davon auszugehen, dass schulische Prävention in diesem Bereich bis heute nicht hinreichend funktioniert (Löffler, 2014). Inwiefern ein Zusammenhang zwischen funktionalem Analphabetismus und den häufig auftretenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule besteht, muss zwar noch geklärt werden. Anamnesen machen allerdings deutlich, dass ein beachtlicher Anteil von funktionalen Analphabeten schon zu Schulzeiten gezielter lerntherapeutischer Maßnahmen bedurft hätte (Löffler, 2014).

Es stellt sich die Frage, wie Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten effizient gefördert werden können.

Eine schulische Förderung erfolgt in den einzelnen Bundesländern auf der Grundlage von verschiedenen Vorschriften. Daraus ergeben sich unterschiedliche Förderformen, deren tatsächliche Wirksamkeit nur selten evaluiert wurde. Zahlreiche Untersuchungen, die die Effekte von spezifischen Fördermaßnahmen überprüfen, kommen zu dem Schluss, dass entsprechende Rahmenbedingungen den Erfolg einer Fördermaßnahme entscheidend beeinflussen können (Hatz & Sachse, 2010; Heber & Cholewa, 2009; Hingst, 2008; Schneeberger et al., 2011; Voß et al., 2013; Weber, 2003). Die Wirksamkeit einer Methode oder eines Förderprogramms kann folglich immer nur in Verbindung mit einem Lehr-Lernarrangement, das der Intervention zugrunde liegt, interpretiert werden (Huemer, Pointner & Landerl, 2009; Walter, Schliebe & Barzen, 2007). Die wenigen Befunde empirischer Forschung zu schulischen Fördersettings lassen den Schluss zu, dass bei entsprechender Dauer und Intensität zufriedenstellende Fördererfolge zu erwarten sind. Dies belegen auch die Forschungsergebnisse von Breitenbach (2012b), der bei Drittklässlern signifikante Effekte nach einer dreimonatigen Intensivförderung feststellen konnte.

In der vorliegenden Studie soll überprüft werden, ob sich die mit der *Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung (LLRF)* (Reuter-Liehr, 2006a, 2006b, 2006d, 2008, 2010) erzielten

¹ PISA = Programme for International Student Assessment (internationale Schulleistungstudie der OECD) und IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

Einleitung

Effekte in der Untersuchung von Breitenbach (2012b) auch beim Einsatz des *Würzburger orthographischen Trainings (WorT)* (Berger et al., 2009a, 2009b) replizieren lassen. Die Vergleichsstudie wurde auf der Grundlage des Lehr-Lernarrangements Intensivförderung durchgeführt, welches in beiden Studien identisch war. Dieses Setting sieht eine zwölfwöchige Förderung mit drei Förderstunden pro Tag in einer Kleingruppe von bis zu sechs Kindern unter der Anleitung einer speziell ausgebildeten Fachkraft vor. Lediglich der Faktor Förderprogramm wurde variiert.

Der Vergleich der Effekte in beiden Experimentalphasen soll Anhaltspunkte dafür liefern, welchen Stellenwert die Wahl des Förderprogramms innerhalb der Lehr-Lernarrangements Intensivförderung einnimmt. Zusätzlich wird die Bedeutung der Intensivförderung im Vergleich zu anderen Förderformen in der Grundschule diskutiert.

Für die Rehabilitationsforschung und für schulische Fördermaßnahmen könnte sich so ein neuer Blick auf die Gestaltung von lernförderlichen Lehr-Lernarrangements in der Förderarbeit der Regelschulen ergeben.

Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 wird der Phänomenologie des lese-rechtschreibschwachen Kindes gewidmet. Zunächst wird dabei auf die vorliegende Begriffsvielfalt zum Thema näher eingegangen, die bis heute keine eindeutige Definition von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zulässt. Es soll verdeutlicht werden, unter welchen Voraussetzungen die in der vorliegenden Studie festgelegte Begriffsbestimmung, auch in Anlehnung an Breitenbach (2012b), entstanden ist. Des Weiteren soll die Symptomatik einschließlich möglicher komorbider Störungen sowie die Prävalenzraten, die in Abhängigkeit von der Definition schwankend ausfallen, erörtert werden. Aussagen zum Verlauf und zur Prognose werden abschließend getroffen.

Kapitel 3 befasst sich mit der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen. Dieser Forschungsbereich ist besonders bedeutsam, da gerade bei einem gestörten Schriftspracherwerb die Kenntnisse einer regelrechten Entwicklung wichtige Anhaltspunkte für die Planung von Förderunterricht liefern. Zusätzlich stellen die Modelle, die den Schriftspracherwerb in Phasen oder Kompetenzstufen gliedern, eine wichtige Grundlage für die Überprüfung der Lernausgangslage, und damit verbunden mit der vorrangigen Verarbeitungsstrategie von Schülern dar. Didaktische Modelle bilden eine weitere Basis für die Unterrichtsgestaltung. Die individuellen Lernvoraussetzungen gelten ganz allgemein als Prädiktoren für den Lernerfolg. Exemplarisch wurden diejenigen genauer beleuchtet, die den Schriftspracherwerb nachweislich in besonderem Maße beeinflussen. Vorrangig die phonologische Informationsverarbeitung, die als Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb ebenso bedeutsam ist wie die Entwicklung des Sprechens und der Sprache. Der Einfluss der Aufmerksamkeit und des Selbstkonzepts auf den Lernprozess wurde ebenfalls mit empirischen Ergebnissen belegt.

Im Kapitel 4 werden zunächst die bildungspolitischen Grundlagen für die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, wie sie in den

Einleitung

Beschlüssen der Kultusministerkonferenz festgehalten sind, dargestellt. Darauf aufbauend haben die Länder je eigene Erlasse und Verwaltungsvorschriften verfügt, in denen unter anderem die Förderung von lese-rechtschreibschwachen Kindern geregelt ist. Eine vergleichende Darstellung soll Aufschluss darüber geben, welchen Stellenwert die einzelnen Bundesländer der schulischen Förderung einräumen und welche Förderstrategien sich jeweils etabliert haben. Auch der Responsiveness-to-Intervention Ansatz, dessen Wirksamkeit unlängst in Mecklenburg-Vorpommern systematisch überprüft wurde (Voß et al., 2012; Voß et al., 2013; Voß et al., 2015), wird erwähnt. Im Anschluss daran werden zu den jeweiligen Interventionsformen entsprechende Ergebnisse aus der empirisch-pädagogischen Forschung vorgestellt. Diese Erkenntnisse sollen neben den Ergebnissen aus Metaanalysen einen Beitrag zu dem folgenden Abschnitt leisten, der die Variablen eines günstigen Fördersettings zusammenfasst. Dabei sind entsprechende Rahmenbedingungen ebenso wie didaktisch-methodische Aspekte des Förderunterrichts zu beachten. Auch auf die Bedeutung strukturierter, evaluierter Förderprogramme wird näher eingegangen. In einem Exkurs, der sich der Zusammenstellung verschiedener Evaluationsstudien zum *Marburger Rechtschreibtraining* (Schulte-Körne & Mathwig, 2001, 2013) widmet, soll verdeutlicht werden, welche methodischen Probleme sich bei Feldstudien ergeben können.

Kapitel 5 widmet sich der eigentlichen empirischen Untersuchung. Da die Forschungsarbeit von Breitenbach (2012b) die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung darstellt, wird sie vorausgehend detailliert beschrieben. Nach der Dokumentation der Fragestellungen und der daran anknüpfenden Hypothesen wird im Kapitel 5.3, in welchem das methodische Vorgehen erörtert wird, zunächst der Versuchsplan dargestellt. Daran anschließend wird berichtet, wie sich die Stichprobe, die aus zwei Experimentalgruppen und zwei Kontrollgruppen besteht, zusammensetzt. Die für die Datenerhebung verwendeten diagnostischen Verfahren werden ebenso ausführlich beschrieben wie die beiden Förderprogramme, die im Förderunterricht zum Einsatz kamen. Eine anschließende vergleichende Analyse der beiden Förderprogramme, die die theoretischen Konzepte, den jeweiligen didaktisch-methodischen Aufbau und die dazugehörigen Evaluationsstudien umfasst, soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede verdeutlichen. Durch die Beschreibung der organisatorischen und inhaltlichen Maßgaben des Lehr-Lernarrangements und der Schilderung einer typischen Unterrichtssequenz wird ein ausführliches Förderskript vorgelegt. Anschließend wird über die Verwendung des vorliegenden umfangreichen Datenmaterials sowie über die statistischen Verfahren zur Datenauswertung informiert bevor die Ergebnisse hypothesengeleitet in Kapitel 5.4 dargestellt werden. Im Anschluss daran werden diese im Kapitel 5.5 vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde diskutiert. Kapitel 5.6 beschäftigt sich mit einem Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen.

Abschließend wird im Kapitel 6 eine Gesamtzusammenfassung der vorliegenden Studie gegeben.

Pädagogik

- Band 33: Annette Widhopf-Wimmer: **Intensivförderung von lese-rechtschreibschwachen Kindern – eine geeignete Förderform in der Grundschule?** · Vergleich der Effekte nach dem Training mit zwei verschiedenen Förderprogrammen
2016 · 344 Seiten · ISBN 978-3-8316-4596-1
- Band 32: Günter Ost: **Studiengang Schulpädagogik**
2015 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4433-9
- Band 31: Hubert Ertl: **A world of difference? Research on higher and vocational education in Germany and England**
2014 · 238 Seiten · ISBN 978-3-8316-4368-4
- Band 30: Max Fuchs: **Subjektivität heute** · Transformationen der Gesellschaft und des Subjekts
2014 · 276 Seiten · ISBN 978-3-8316-4357-8
- Band 29: Max Fuchs: **Pädagogik und Moderne** · Studien zu kulturellen Grundlagen der Erziehungswissenschaft
2013 · 278 Seiten · ISBN 978-3-8316-4280-9
- Band 28: Nicole Riemer: **Eine wissenschaftliche Begleitforschung durch eine Längsschnittuntersuchung des Lehrplans der Fachakademie für Hauswirtschaft in Bayern** · Implementation, Akzeptanz und Umsetzung des lernfeldorientierten Ansatzes
2013 · 324 Seiten · ISBN 978-3-8316-4273-1
- Band 27: Claudia Feger: **Bildungsprozesse und biographische Verläufe bei Studierenden des Studienganges Bachelor Pädagogik** · Eine empirische Studie anhand narrativer Interviews
2012 · 404 Seiten · ISBN 978-3-8316-4190-1
- Band 26: Fatih Boynikoglu: **Konzeptionen integrativer Erziehung in Deutschland und in der Türkei**
2012 · 380 Seiten · ISBN 978-3-8316-4187-1
- Band 25: Thomas Lischeid: **Mediensymbolik** · Studien zur Struktur und Funktion diskontinuierlicher Darstellungsformen am Beispiel der Infografik
2013 · 525 Seiten · ISBN 978-3-8316-4139-0
- Band 24: Max Fuchs: **Die Macht der Symbole** · Ein Versuch über Kultur, Medien und Subjektivität
2011 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-4097-3
- Band 23: Burkhard Schäffer, Olaf Dörner (Hrsg.): **Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem**
2012 · 100 Seiten · ISBN 978-3-8316-4076-8
- Band 21: Christina Schenz: **LehrerInnenbildung und Grundschule** · Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person
2012 · 250 Seiten · ISBN 978-3-8316-4039-3
- Band 20: Ursula Schimmer: **Die Didaktik des Schaufensters** · Das Modeschauenfenster als kunstpädagogisches Problem mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen
2012 · 460 Seiten · ISBN 978-3-8316-4036-2
- Birgit Eiglsperger: **Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess** · Eine Untersuchung zur Anwendung des 'Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes' beim Modellieren eines Selbstporträts · frühere

Ausgabe: ISBN 978-3-89675-854-5 · 2., unveränderte Neuauflage
2014 · 324 Seiten · ISBN 978-3-8316-8047-4

Ralph Bethke: **Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes und seine Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland** · frühere Ausgabe: ISBN 978-3-89675-103-4 · 2., unveränderte Auflage
2014 · 200 Seiten · ISBN 978-3-8316-8046-7

Max Fuchs: **Kampf um Sinn** · Kulturmächte der Moderne im Widerstreit
2011 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4072-0

Thomas Trautmann, Anne Sallee, Annika Buller (Hrsg.): **»Ich verstehe mehr als Bahnhof!« Szenen aus der Kindheit eines hoch begabten Mädchens**
2011 · 200 Seiten · ISBN 978-3-8316-4062-1

Katja Koch: **Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich**
2012 · 238 Seiten · ISBN 978-3-8316-4061-4

Elisabeth Christl: **Das eigene Tun begreifen** · Eine ganzheitliche Therapie für Schulkinder auf den Grundlagen Maria Montessoris
2011 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-4058-4

Hans-Jürgen Schindele: **Oskar Vogelhuber (1878 bis 1971) – Leben und Werk eines bayerischen Volksschulpädagogen und Lehrerbildners**
2012 · 270 Seiten · ISBN 978-3-8316-0972-7

Susanne Toepell: **Lehrertrainings im deutschen Sprachraum** · Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe
2010 · 378 Seiten · ISBN 978-3-8316-0954-3

Petra Melissa Schön: **Der Mensch auf dem Weg der Individuation** · in Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Seminars „Imagination und Malen“
2009 · 294 Seiten · ISBN 978-3-8316-0871-3

Elke Irimia: **Probleme und Perspektiven der beruflichen Integration Blinder und hochgradig sehbehinderter Menschen**
2008 · 322 Seiten · ISBN 978-3-8316-0825-6

Isabella Lang: **Erfolgsfaktoren und -hemmnisse beim Tele-Tutoring** · Eine Analyse virtueller Betreuung von Lernenden im Kontext hybrider Lehr-Lern-Arrangements
2007 · 192 Seiten · ISBN 978-3-8316-0682-5

Tatjana Kapustin-Laufer: **Lebenswelten der Grundschul Kinder und ihre Vernetzung als pädagogische Chance** · Modellprojekt »Miteinander 2000 – Familien stärken« und Evaluationsstudie mit Grundschulklassen, Eltern, Lehrkräften und Kinderbetreuern in Sportvereinen
2006 · 406 Seiten · ISBN 978-3-8316-0556-9

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de