Modell Schriftsprach-Moderatoren (MSM)

Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zwei Jahren

- Kurzfassung -

Wolfgang Deimel

Andreas Ziegler

Gerd Schulte-Körne

1 Einleitung

Die Beherrschung der Schriftsprache ist in unserer Kultur von herausgehobener Bedeutung. Es ist Aufgabe „insbesondere der Grundschule [...] allen Schülern das Lesen und Schreiben zu vermitteln. [...] Der Unterricht muss dabei so angelegt sein, dass möglichst kein Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagt.“ (Rahmenplan Grundschule des hess. Kultusministeriums). Die inhaltlichen Richtlinien sind ebenfalls im „Rahmenplan Grundschule“ ausgeführt. Das übergeordnete Ziel des „Unterrichts im Schreiben und Lesen ist die Hinführung zur Schriftkultur. Inhalte und Methoden des Schriftspracherwerbs sind diesem Anspruch verpflichtet.“ (Rahmenplan Grundschule)

Erst kürzlich hat jedoch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) gezeigt, dass die Lesekompetenz zum Ende der vierten Klasse bei einem Drittel der Kinder unter der Kompetenzstufe II liegt. Diese Stufe bedeutet, dass eine systematische Förderung der Lesekompetenz notwendig ist (Bos et al. 2003). Die Rechtschreibleistung zum Ende der vierten Klasse fällt noch schlechter aus, 5% der Schüler weisen gravierende und 20% deutliche Rechtschreibprobleme auf (Bos et al. 2003). Schon vor Bekanntwerden dieser empirischen Untersuchungsergebnisse wurden das „Modell Schriftsprachmoderatoren“ (MSM) initiiert, um empirisch fundiert schulische Methoden zur Verhinderung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu überüfen.

Das Hauptziel des Modellprojektes ist, durch verbesserten Unterricht im Schriftspracherwerb die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben und Lesen so gering wie möglich zu halten. Es handelt sich also um die Prävention von Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Dieses Ziel soll durch die Umsetzung zweier Unterrichts- und Förderkonzepte erreicht werden, die dank binnendifferenzierender und individualisierender Methoden eine Förderung im regulären Klassenunterricht ermöglichen: die „Rechtschreibwerkstatt“ von Norbert Sommer-Stumpenhorst und „Lollipop“ von Wilfried Metze, Gisela Dorst und Co-Autoren. Die Rechtschreibwerkstatt wird auch im Rahmen eines Pilotprojekts in der Sekundarstufe (5. / 6. Klasse) erprobt. Die beiden Konzepte wurden für eine Erprobung im Rahmen des Modellprojektes ausgewählt, weil sie einerseits auf denselben Erkenntnissen der Lernpsychologie und der Schriftspracherwerbsforschung aufbauen, dabei aber andererseits das Lernen der Rechtschreibung auf deutlich unterschiedliche Weise inszenieren: Obwohl beide Konzepte den Rechtschreibunterricht als integralen Bestandteil des Faches Deutsch betrachten, räumt das Konzept „Rechtschreibwerkstatt“ dem Rechtschreiblernen methodisch und didaktisch einen eigenständigen Schwerpunkt ein. Dagegen legt das Konzept Lollipop Wert darauf, die Lerneinheiten zur Rechtschreibung im Kontext der jeweiligen Inhalte nicht nur des Sprachunterrichts, sondern auch des Sachunterrichts zu thematisieren.

Der zentrale, innovative Aspekt des Projektes besteht darin, dass hiermit erstmals untersucht wird, inwieweit die Vermeidung bzw. Verringerung von Rechtschreibschwierigkeiten im Rahmen des regulären Deutschunterrichts, das heißt integrativ und ohne Ausgrenzung rechtschreibschwacher Schüler in zusätzliche schulische oder außerschulische Fördergruppen, erreicht werden kann.

Das MSM ist ein Schulversuch im Aufsichtsbereich des Staatlichen Schulamts für den Schwalm-Eder-Kreis und den Kreis Waldeck-Frankenberg. Er wird im Auftrag des hessischen Kultusministeriums durchgeführt. Mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde Herr PD Dr. Gerd Schulte-Körne, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie des Universitätsklinikums Gießen und Marburg beauftragt. Zur Bearbeitung statistischer Aufgaben wurde eine Kooperation mit Herrn Prof. Dr. Andreas Ziegler (Institut für Medizinische Biometrie und Statistik, Universität zu Lübeck) vereinbart. Im staatlichen Schulamt in Fritzlar wurde ein Leitungsteam gebildet, um die Koordination des Projektes zu steuern. Das Lei-

tungsteam des Projekts bestand von 2002 bis 2005 aus Herrn Dipl.-Psych. Wolfgang Deimel (Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie des Universitätsklinikums Gießen und Marburg), Frau Gisela Dorst (Rektorin am Studienseminar Korbach), Herrn Dipl.-Psych. Heinrich Falb (Schulpsychologischer Dezernent, seit Januar 2005 im Ruhestand), Frau Dipl.-Psych. Carmen Grebe (Schulpsychologin), Frau Anne Krämer (Lehrerin an der Gesamtschule Melsungen), Herr Dipl.-Psych. Peter Kühne (Schulpsychologe) und Frau Uta Opper-Fiedler (Schulfachliche Dezernentin). Herr Falb leitete das Projekt bis zu seiner Pensionierung im Januar 2005; seit dem wird das Projekt von Herrn Kühne geleitet.

Die Planung und Vorbereitung des Projekts erstreckte sich über einen Zeitraum von November 2000 bis Juli 2002. Ab Ende 2001 war auch die Philipps-Universität Marburg (Arbeitsgruppe Lese-Rechtschreibstörung, Leitung PD Dr. Gerd Schulte-Körne) beteiligt. In zahlreichen Sitzungen wurde unter Beteiligung der Konzeptautoren ein Versuchsdesign entwickelt, das möglichst allen Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden sollte. Besonders spannend war dabei die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Der sprichwörtliche „Blick über den Tellerrand“ hat dabei ganz sicher bei allen Beteiligten Horizonte erweitert.

Insgesamt nehmen 69 Klassen und Lehrkräfte aus 44 Schulen an dem Modellprojekt teil; die meisten davon in einer der Konzeptgruppen Lollipop oder Rechtschreibwerkstatt, aber auch fünf Kontrollklassen. Die wissenschaftliche Begleitung und auch dieser Zwischenbericht beziehen sich auf einen Teil des Gesamtprojekts, nämlich die Umsetzung der Konzepte in 25 Klassen der Primarstufe und sechs Klassen der Sekundarstufe sowie die Erfassung der Schriftsprachleistungen der Kinder in 15 der 25 Primarstufenklassen und den sechs Sekundarstufenklassen. Der Teil des Projekts, der sich mit der Ausbildung von Schriftsprach-Moderatoren befasst, ist nicht Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung.

Die von uns gewählte Herangehensweise an die Fragestellungen ist durch den empirisch-analytischen Ansatz geprägt. Gegenüber der pädagogischen Praxis kennzeichnet sich wissenschaftliche Empirie dadurch, dass auf möglichst experimentelle Art (also durch systematische Variation von Bedingungen) Erkenntnisse über Wirkfaktoren gewonnen werden, die dann bei hinreichender Kontrolle von Randbedingungen Verallgemeinerungen darüber erlauben, ob z.B. eine Methode generell wirkt und damit auch für andere empfehlenswert ist. Pädagogische Praxis ist demgegenüber gekennzeichnet durch das Sammeln subjektiver Erfahrungen. Nach unserem Verständnis ist Praxis sehr gut geeignet als Methode der Hypothesenbildung. Zum Überprüfen von Hypothesen zum Zwecke der Verallgemeinerung ist sie aber nicht geeignet; dazu bedarf es der wissenschaftlichen Empirie.

Die Autoren der SCHOLASTIK-Studie, Andreas Helmke und Franz Weinert, fassen es so zusammen: „Wissenschaftlich sorgfältig erarbeitete Vorhersagen der Schulleistungsentwicklung sind zwar nicht perfekt, aber fast immer zuverlässiger und damit brauchbarer als intuitive, oft von Einzelerfahrungen und subjektiven Voreingenommenheiten beeinflusste Plausibilitätsurteile“.

In diesem Kurzbericht werden die Ergebnisse der ersten zwei Jahre dargestellt. Dieser Bericht umfasst die Klassen 1 bis 4 des Grundschulteils und die Klassen 5 und 6 des Pilotprojekts. In einem umfassenden Zwischenbericht sind alle weiterführenden Analysen dargestellt. Im Anhang zum Zwischenbericht erfolgt die Beschreibung und Darstellung der Untersuchungsmaterialien.

2 Ergebnisse

2.1 Gruppenunterschiede bei den Schriftsprachleistungen Ende der 2. Klasse

Zentrale Fragestellung des Modells Schriftsprachmoderatoren ist, ob durch spezifisch veränderten Unterricht die Lese- und Rechtschreibleistung, insbesondere bei den Lese- und Rechtschreibschwachen, verbessert werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage werden in dieser Längsschnittstudie von der ersten bis zur voraussichtlich vierten Klasse **drei Gruppen (Rechtschreibwerkstatt, Lollipop, Kontrollgruppe), die sich hinsichtlich der Methoden zur Vermittlung der Schriftsprachkompetenz unterscheiden, verglichen[1].** Für diese Fragestellung liegen die Untersuchungsdaten von insgesamt 270 Grundschulkindern vor.

Das Ziel der statistischen Analysen war es, Gruppenunterschiede hinsichtlich der Rechtschreib- und Lesetests auf statistische Signifikanz zu prüfen. Dabei wird berechnet, ob sich die sichtbaren Mittelwertunterschiede noch im statistischen Zufallsbereich bewegen oder nicht. Bei unseren Analysen waren zudem eine ganze Reihe von potentiellen Prädiktoren für Schriftsprachleistungen simultan zu berücksichtigen. Der Hintergrund ist, dass ein Gruppenunterschied zwischen zwei Unterrichtskonzepten nur dann kausal interpretierbar ist, wenn er nicht durch andere Gruppenunterschiede überlagert wird. Wenn z.B. die Kinder eines unterlegenen Konzepts von vornherein schlechtere Startbedingungen hatten (im Sinne von durchschnittlich geringer ausgeprägten Vorläuferfertigkeiten), dann stellt das natürlich den gefundenen Gruppenunterschied im Schreiben bzw. Lesen in Frage. Daher war es entscheidend, möglichst alle relevanten Einflussfaktoren zuerst zu erfassen und dann in den statistischen Analysen adäquat zu berücksichtigen. Die potentiellen Einflussfaktoren auf die individuellen Schriftsprachleistungen wurden zunächst inhaltlich und methodisch zusammengefasst. Zu diesen zählen *Unterrichtsfaktoren* (Unterrichtsmenge), *Klassenfaktoren* (Klassengröße, Ausländeranteil), *Individuumsfaktoren* (Vorkenntnisse des Kindes, Intelligenz, Verhaltensauffälligkeiten, Fernsehkonsum), und *familiäre Faktoren* (Bildungsstand der Eltern, Geburtsrang des Kindes, häusliches Lernumfeld). Diese Faktoren werden gemeinsam als potentielle Prädiktoren behandelt, die die Bedeutung der Unterrichtkonzepte auf den Schriftspracherwerb beeinflussen können. Die weiteren Analysen wurden dann unter Berücksichtigung dieser Variablen jeweils für vier Zielgrößen durchgeführt:

- Rechtschreibung, Mittelwerte
- Rechtschreibung, Anteil von Rechtschreibschwachen
- Lesen, Mittelwerte
- Lesen, Anteil von Leseschwachen

Rechtschreibschwäche bzw. Leseschwäche wurde angenommen, wenn ein individueller Testwert kleiner oder gleich einem Prozentrang von 10 ist, die individuelle Testleistung also im Bereich der schlechtesten 10% der Normgruppe des Tests liegt. Wenn das mittlere Leistungsniveau einer Klasse oder Gruppe genau dem der Normgruppe des Tests entspricht, so finden wir exakt 10% Kinder mit einem Prozentrang kleiner als 10.

Die Abbildung 1 illustriert die Ergebnisse unserer Stichprobe. Die Gruppenmittelwerte im Rechtschreiben (Bild links oben) und Lesen (Bild links unten) sind als T-Werte angegeben. Laut Normstichprobe der Testverfahren wäre hier jeweils ein Wert von 50 zu erwarten. Der Bereich zwischen T = 40 und T = 60 wird als Durchschnittsbereich bezeichnet. Zum ersten Zeitpunkt, also bei Einschulung, sind die durchschnittlichen Werte des Bielefelder Screening

[1] Es liegen jetzt die Ergebnisse nach zwei Jahren (Zwischenergebnisse) vor.

(BISC) eingetragen. Die Anteile Rechtschreibschwacher finden sich im Bild rechts oben, die Anteile Leseschwacher im Bild rechts unten.

Die Ergebnisse sind bereits auf der deskriptiven Ebene höchst eindrucksvoll. Besonders im Rechtschreibtest und im Anteil Rechtschreibschwacher, weniger im Lesen und beim Anteil Leseschwacher, finden wir sehr deutliche Gruppenunterschiede, so ist z.B. der Anteil Rechtschreibschwacher in der RSW-Gruppe mehr als fünf mal so hoch wie in der LP-Gruppe.

- Generell schneidet die Lollipop-Gruppe am besten ab, gefolgt von Kontrollgruppe und RSW-Gruppe.

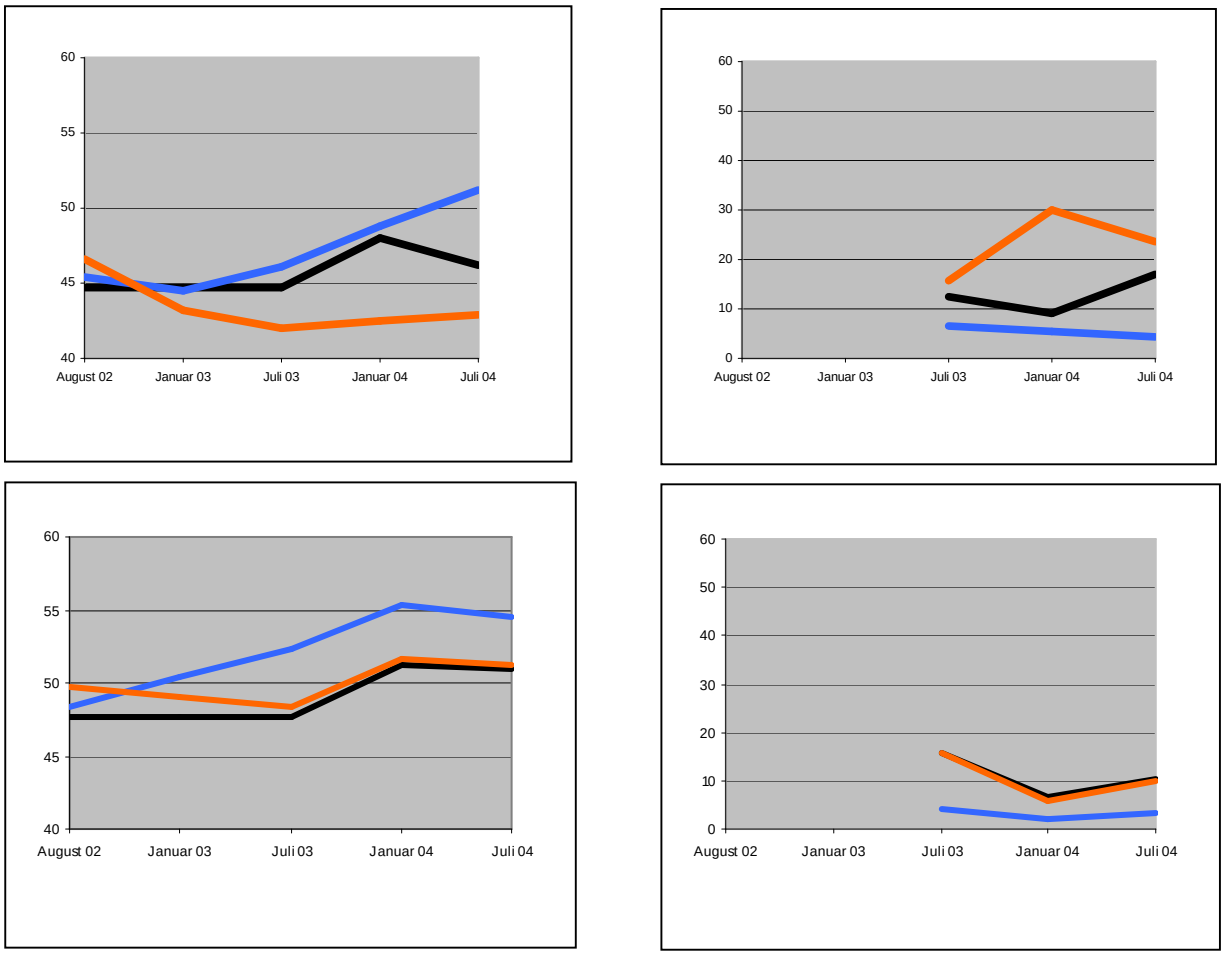

Abbildung 1: Mittelwerte Rechtschreibtest (links oben), Mittelwerte Lesetest (links unten), Anteil Rechtschreibschwacher in % (rechts oben) und Anteil Leseschwacher in % (rechts unten). Blau=Lollipop, rot=Rechtschreibwerkstatt, schwarz=Kontrollgruppe

Die Analyse der Verteilungen über den gesamten Leistungsbereich zeigt, dass es in der LP-Gruppe gelungen ist, insbesondere die Zahl der rechtschreibschwachen Schüler gering zu halten. Die Auswirkungen des Konzepts Lollipop auf *gute* Schreiber fallen vernachlässigbar gering aus. Dies sieht man auch an dem Gruppenmittelwert (Rechtschreibung Ende 2. Klasse) von 52,0 in der Lollipop-Gruppe (Abbildung 1): Dieser Wert liegt nur knapp oberhalb des zu erwartenden Durchschnitts der Normgruppe des Tests (50). Gleichwohl gibt es unter den 93 Kindern der LP-Gruppe nur vier rechtschreibschwache Schüler, also nur 4,3% statt des Erwartungswerts 10%. Da es hier um nur vier einzelne Testwerte von vier Kindern geht, ist bei der Interpretation natürlich Vorsicht erforderlich.

Für das Lesen fallen die Unterschiede deutlich geringer aus als für die Rechtschreibung, wenn auch mit derselben Tendenz. Auch hier erreicht die LP-Gruppe höhere Werte im Lesetest, die RSW-Gruppe und KG unterscheiden sich nicht deutlich voneinander.

Die Betrachtung der Rangreihe (hier nicht graphisch dargestellt) aller 15 Klassen nach Rechtschreibleistung Ende der zweiten Klasse zeigt, dass die Gruppenunterschiede nicht durch Ausreißer zustande gekommen sind. Alle fünf LP-Klassen belegen Plätze in der vorderen Hälfte, alle RSW-Klassen liegen in der hinteren Hälfte. Selbst die schlechteste LP-Klasse liegt (knapp) über der besten RSW-Klasse. Ähnlich beeindruckend ist das Ergebnis bei den Anteilen Rechtschreibschwacher: Vier von fünf LP-Klassen haben am Ende der zweiten Klasse überhaupt keine Kinder unter Prozentrang 10. Die Streuung der Werte ist in der Kontrollgruppe am größten – die drittbeste Klasse *und* die schlechteste Klasse sind eine Kontrollklasse. Bei der Rangreihe für die Lesetests Ende der zweiten Klasse ist die Situation weit weniger eindeutig.

Die statistische Prüfung bestätigte diese deskriptiven Ergebnisse. Wir fanden – unter Berücksichtigung aller relevanter Prädiktoren – :

- sehr deutliche Gruppenunterschiede hinsichtlich der Rechtschreibung (Mittelwerte),
- sehr deutliche Gruppenunterschiede hinsichtlich des Anteils Rechtschreibschwacher,
- Die Gruppenunterschiede beim Lesen (Mittelwerte) und beim Anteil Leseschwacher können statistisch nur als Tendenzen interpretiert werden.

Der statistische Vergleich der Gruppen (Paarvergleiche) zeitigt folgendes Ergebnis:

- Die Unterschiede bei den Rechtschreibmittelwerten sind bei allen drei Paarvergleichen (RSW – LP, RSW – KG, LP – KG) signifikant.
- Bei den Anteilen Rechtschreibschwacher sind die Paarvergleiche RSW – LP und LP – KG signifikant.

Dass die deskriptiven Ergebnisse der Gruppenunterschiede zu denselben Schlussfolgerungen führen wie die statistischen Prüfungen unter Einbeziehung der Prädiktoren, zeigt, dass die drei Gruppen sich nur schwach hinsichtlich der Prädiktoren unterscheiden. Wenngleich wir die Schriftsprachleistungen nur zum Teil durch von uns erfasste Größen erklären konnten, so fallen die Ergebnisse hinsichtlich unserer Hauptfragestellung jedoch beeindruckend aus:

- Die Zugehörigkeit zu den Konzept-Gruppen ist fast genau so bedeutsam für die Schriftsprachleistungen der Kinder wie die individuellen Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb. Damit können wir zeigen, dass die Art der Unterrichtung einen sehr großen Einfluss auf die Lese-Rechtschreibleistungen hat, wobei der Einfluss von Fortbildung und Praxisbegleitung bei der Interpretation dieses Ergebnisses berücksichtigt werden sollte.

2.2 Entwicklung der Schriftsprachleistungen

Beim Verlauf der Schriftsprachleistungen (s. Abbildung 1) haben sich die Gruppen bei den mittleren RST-Werten über die zwei Jahre auseinanderentwickelt. Die LP-Gruppe bewegt sich klar nach oben (da die Werte jeweils die Position relativ zu den Klassennormen des Tests

angeben, heißt eine Bewegung nach oben also, dass ein überproportionaler Wissenszuwachs stattfindet). Die RSW-Gruppe zeigt nach anfänglichem Absinken der Werte nur eine minimale Tendenz nach oben. Die Kontrollgruppe bewegt sich zwischen den beiden Konzeptgruppen und hat eine uneinheitliche Entwicklung. Man muss auch festhalten, dass alle Mittelwerte bis auf LP zum letzten Messzeitpunkt unterhalb des Erwartungswertes von 50 liegen. Trotz der positiven Entwicklung erreicht also auch die LP-Gruppe erst bei der letzten Messung ein Niveau oberhalb der Normgruppe des Tests.

Bei den Anteilen von Kindern mit Prozentrang < 10 sieht es ganz ähnlich aus. Die Entwicklung erscheint allerdings dramatischer als bei den T-Werten; in der RSW-Gruppe steigt der Anteil von Rechtschreibschwachen zwischenzeitlich (Mitte Klasse 2) auf über 25%. Die Lollipop-Gruppe hat hier konstant gute Werte unterhalb des Erwartungswertes von 10.

Die Entwicklung der Lesetest-Werte zeigt alle Gruppen viel näher beieinander. Hier erreichen auch alle drei Gruppen konstant T-Werte um 50. LP ist aber auch hier den beiden anderen Gruppen konstant überlegen. Ähnlich sieht es beim Anteil von Leseschwachen (PR < 10) aus. Lediglich bei der ersten Lesetestmessung Ende der ersten Klasse haben RSW und KG erhöhte Raten von Leseschwachen, danach erreichen alle Gruppen den Erwartungswert von 10 bzw. unterbieten ihn. LP hat wieder bei allen drei Messzeitpunkten deutlich verringerte Raten von Leseschwachen.

2.3 Einfluss der Prädiktoren auf die Schriftsprachleistung Ende Klasse 2

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das Vorwissen der Kinder bei Einschulung, gebildet als Mittelwert aus dem BISC (Bielefelder Screening), Buchstabenkenntnis und Zahlenkenntnis, ist von allen der von uns dazu erfassten Konstrukte der stärkste Prädiktor auf die Schriftsprachleistungen Ende der zweiten Klasse. Buchstabenkenntnis bei Einschulung ist der deutlich stärkste Einzel-Prädiktor für die Rechtschreibleistung. Bemerkenswert ist, dass ein so kurzer Test sogar besser abschneidet als das deutlich längere BISC. Beim Lesen liegen IQ und BISC als Prädiktoren praktisch gleichauf an der Spitze. Da das BISC ein vergleichsweise aufwändiges Verfahren ist, stellen diese Daten den Wert dieses Tests durchaus in Frage.
- Einsprachig deutsche Kinder erzielen bessere Rechtschreib- und Lesetestwerte als zweisprachige Kinder. Die Effektstärken sind moderat ausgeprägt.
- Wie erwartet schreiben und lesen Mädchen etwas besser als Jungen. Der Effekt ist aber relativ klein.
- Verhaltensauffällige Kinder haben schlechtere Schriftsprachleistungen als nicht verhaltensauffällige Kinder.
- Das Ausmaß des TV-Konsums und die Beaufsichtigung der Hausaufgaben durch die Eltern spielen in unserer Stichprobe keine Rolle.
- Kinder mit niedrigem Geburtsrang (also die ältesten in einer Geschwisterschaft) erreichen bessere Schriftsprachleistungen als Kinder mit höherem Geburtsrang.
- Es zeigt sich ein nahezu linearer positiver Zusammenhang zwischen Schulabschluss der Mutter und Schriftsprachleistungen des Kindes. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Schriftsprachleistungen sowie zwischen der Qualität der Wohnbedingungen und den Schriftsprachleistungen. Dies zeigt die Bedeutung familiärer Faktoren.

- Die Zahl der Deutschstunden, die ein Kind tatsächlich erhält, hat in unserer Stichprobe keinen Zusammenhang mit den Schriftsprachleistungen.
- Der Ausländeranteil in einer Klasse ist bei uns nicht von Bedeutung für die Schriftsprachleistungen eines Kindes.

Diese Ergebnisse bestätigen zum Teil die Literatur zum Thema, wenngleich auch die Effekte in unserer Stichprobe relativ moderat ausfallen. Es ist bei der Interpretation zu bedenken, dass diese Aussagen nur für die Verhältnisse in unserer Stichprobe gelten. Zum Beispiel kann es in Klassen mit höherem Unterrichtsausfall als in irgendeiner Klasse unserer Stichprobe natürlich sehr wohl dadurch zu schlechteren Schriftsprachleistungen kommen.

2.4 Was wird aus Risikokindern?

Kinder mit geringem Risiko zur Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (gemäß „Bielefelder Screening“, BISC) erzielen erwartungsgemäß die besten und Kinder mit hohem Risiko die schlechtesten Rechtschreib-Werte. Wichtig ist hier festzuhalten, dass die Spreizung der Gruppen bei der ersten Messung (Hamburger Schreib-Probe Mitte der ersten Klasse) über den gesamten Zeitraum erhalten bleibt:

- Wer schlechte Startbedingungen hat, bleibt auch bis Ende der zweiten Klasse ein relativ schlechter Schreiber.

Der Abstand der mittleren Testleistungen ist zwischen niedrigem und mittlerem Risiko sowie zwischen mittlerem und hohem Risiko etwa gleich groß. Die Verläufe für das Lesen sehen ganz ähnlich aus; auch hier haben die Kinder mit hohem Risiko die schlechtesten Testwerte.

Die Konzeptgruppen unterscheiden sich in erster Linie durch den Abstand zwischen den Kindern mit mittlerem und geringem Risiko (s. Abbildung 2). Insbesondere in der RSW-Gruppe haben die Kinder mit geringem Risiko einen vergleichsweise ungünstigen Verlauf und erreichen am Ende der zweiten Klasse die gleichen mittleren RST-Werte wie die Kinder mit mittlerem Risiko. Eine leichte Tendenz zu diesem Effekt findet sich auch in der LP-Gruppe, wobei hier aber der insgesamt positive Verlauf der gesamten Gruppe das Bild prägt.

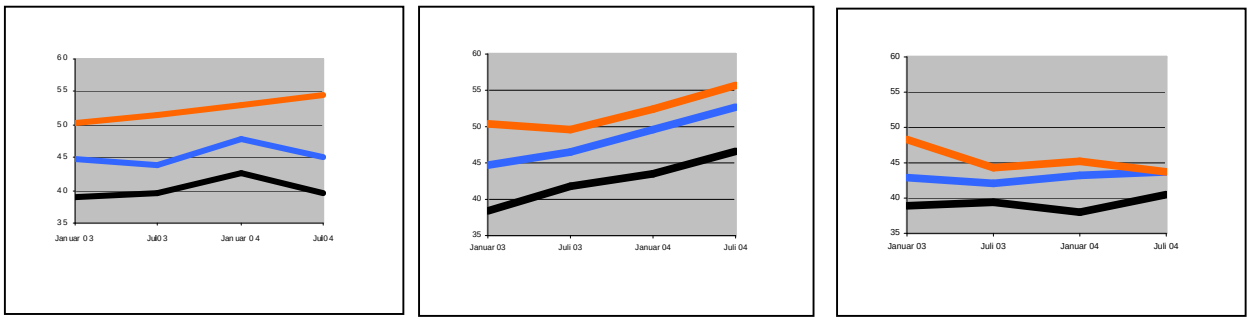

Abbildung 2: Verläufe der mittleren Rechtschreibleistung für Kinder mit hohem Risiko (schwarze Kurve), mittlerem Risiko (blaue Kurve) und niedrigem Risiko (rote Kurve) in den drei Gruppen KG (linkes Bild) Lollipop (mittleres Bild) und RSW (rechtes Bild)

In beiden Konzeptgruppen stellt die Zugehörigkeit zum Viertel mit den schlechtesten Eingangsvoraussetzungen einen Risikofaktor für besonders geringe Rechtschreibleistungen dar. In der RSW-Gruppe kommt es zwar im Laufe der zwei Jahre zu einer Verkleinerung der Spreizung zwischen den Risikogruppen, jedoch gelingt es eindeutig nicht, die Gruppe mit dem höchsten Risiko aufzufangen.

- Beide Konzepte erweisen sich also als wenig geeignet, um die Schriftsprachentwicklung von Risikokindern *relativ zur Restgruppe* positiv zu beeinflussen.
- Der positive Effekt von Lollipop beruht darauf, dass *alle* Kinder relativ (im Vergleich zu KG und RSW) gute Ergebnisse erzielen.

Beim Lesen sind die Effekte weniger klar ausgeprägt. Abgesehen vom etwas geringeren Gesamtniveau haben die Kinder mit hohem Risiko in der RSW-Gruppe einen etwas günstigeren Verlauf als in der LP-Gruppe.

2.5 Hausaufgabenbetreuung und elterliches Üben

Die meisten Eltern beaufsichtigen oder kontrollieren die Hausaufgaben, annähernd 90% tun dies häufig oder immer. In den meisten Familien (knapp 80% für Schreiben und gut 70% für Lesen) wird weniger als eine Stunde pro Woche über die Hausaufgaben hinaus geübt. Lesen wird häufiger als Rechtschreiben geübt. Die Konzeptgruppen unterscheiden sich nicht nennenswert in diesen Verteilungen. Die Zusammenhänge dieser Variablen mit den Schriftsprachleistungen fallen gering aus. Die Eltern von Kindern mit schlechten Leistungen im Rechtschreiben und Lesen üben mehr über die Hausaufgaben hinaus. Es scheint also so zu sein, dass die Eltern schlechte Schriftsprachleistungen erkennen und zum Anlass für das Üben von Rechtschreibung und Lesen nehmen. In der LP-Gruppe und der Kontrollgruppe ist dieser Zusammenhang deutlicher ausgeprägt als in der RSW-Gruppe.

2.6 Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtung besteht aus drei Bausteinen: der Erfassung der Aufmerksamkeit der Kinder im Unterricht mit dem Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI), der allgemeinen (nicht konzeptspezifischen) Unterrichtsbeobachtung sowie der konzeptspezifischen Unterrichtsbeobachtung. Das Ziel der Unterrichtsbeobachtungen war es, Informationen zu erlangen, die durch Fragebögen oder Tests nicht erfassbar sind.

Mit dem MAI wird erfasst, wie aufmerksam die Klasse im Durchschnitt „bei der Sache“ ist (sogenanntes „On-Task“-Verhalten).

- In der RSW-Gruppe fanden wir im Durchschnitt die höchsten On-Task-Werte (85% mittlere Aufmerksamkeit), gefolgt von LP (76%) und KG (72%). Das bedeutet, dass die Kinder insgesamt gut aufmerksam sind.

Aus der Literatur hatten wir erwartet, dass aufmerksame Klassen bessere Schriftsprachleistungen erzielen als weniger aufmerksame. Dies konnten wir aber mit unseren Daten nur partiell bestätigen.

Mit der allgemeinen Unterrichtsbeobachtung wird das sogenannte Klassenmanagement erfasst, also wie gut z.B. die Zeitnutzung der Lehrkraft für fachliche Ziele ist oder wie effektiv mit Störungen umgegangen wird.

- Hinsichtlich des Klassenmanagements gab es nur minimale Unterschiede zwischen den drei Gruppen.

Auch hier gab es keine deutlichen Zusammenhänge mit den Schriftsprachleistungen.

Mit der konzeptspezifischen Unterrichtsbeobachtung messen wir, inwieweit die Lehrkräfte Unterricht im Sinne der Konzeptautoren machen. Dabei wird das Lehrerverhalten und das Schülerverhalten getrennt erfasst. Im Mittel werden etwa 60 – 70% der maximal erreichbaren Punkte erzielt. Da es sich für die beiden Konzepte um komplett unterschiedliche Instrumente

handelt, können wir die Gruppen nicht miteinander vergleichen. Wir können uns aber anschauen, ob es über die zwei Jahre innerhalb der Gruppen Veränderungen gibt.

- Beim Lehrerverhalten gibt es für die RSW eine minimale Tendenz zu höheren Werten über die Zeit. Bei Lollipop ist das nicht der Fall.
- Beim Schülerverhalten gibt es bei der RSW zunächst einen Anstieg, danach einen Abfall der Werte, wobei Anfangs- und Endniveau etwa gleich sind.
- Für die LP-Klassen ist bei dieser Skala ein Anstieg über die Zeit zu verzeichnen, von knapp 60% auf gut 70%, d.h., dass die Vorgaben bezüglich des Schülerverhaltens am Ende der zweiten Klasse besser umgesetzt wurden als in der ersten Klasse.
- Für die fünf Lollipop-Klassen gibt es keinen substantiellen Zusammenhang zwischen den Klassenmittelwerten im Rechtschreiben und Lesen und der konzeptspezifischen Unterrichtsbeobachtung. Insbesondere hat das Niveau, also das Ausmaß der beobachteten Konzepttreue, keinen Einfluss auf die Schriftsprachleistungen.
- In der RSW-Gruppe erbringen Klassen mit hohen Werten der Konzepttreue tatsächlich auch die besseren mittleren Rechtschreibleistungen.

Wenn wir die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen insgesamt betrachten, so wurden unsere Erwartungen nur zum kleinen Teil erfüllt. Insbesondere wären deutliche Zusammenhänge zwischen Schriftsprachleistungen und MAI bzw. allgemeiner Unterrichtsbeobachtung zu erwarten gewesen. Dies lässt sich aber zum Teil dadurch erklären, dass wir sehr große Konzeptunterschiede finden. Die RSW-Klassen erzielen ja relativ schlechte Schriftsprachleistungen, sind aber bei Klassenmanagement und Aufmerksamkeit der Kinder nicht schlechter als Lollipop. Dadurch kommt in der Gesamtgruppe statistische bedingt kein Zusammenhang zwischen Schriftsprachleistungen und Unterrichtsbeobachtung zustande. Wenn man nun innerhalb der drei Gruppen nach Zusammenhängen sucht, dann ist dort die Datenbasis sehr klein, denn die Unterrichtsbeobachtung liegt ja auf Klassenebene vor. Daraus lassen sich praktisch keine stabilen Werte ableiten. Für die konzeptspezifische Unterrichtsbeobachtung gilt die gleiche Einschränkung. Trotzdem überrascht es, dass die beobachtete Konzepttreue nur in der RSW-Gruppe einen Zusammenhang zu den Schriftsprachleistungen aufweist.

2.7 Lehrerfragebögen

Die Items der halbjährlich erhobenen Lehrerfragebögen dienen hauptsächlich zur Rückmeldung über die Konzeptumsetzungen. Außerdem wurden eine Reihe von Unterrichtsmerkmalen und Einstellungen über zwei Jahre hinweg abgefragt. Die Fragebögen sind keinem bestimmten theoretischen Überbau verpflichtet, eine Datenreduktion ähnlich wie bei den Bögen der Unterrichtsbeobachtung ist daher nicht möglich. Vielmehr konnte hier nur ein deskriptiver, Hypothesen generierender Ansatz gewählt werden. Exemplarisch wurde zunächst ein Item im Detail analysiert: „Wo liegt die Ursache für die besonderen Schwierigkeiten mancher Kinder mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens?“ mit den Antwortkategorien „Eltern / häusliches Milieu“, „Unterricht“, „Motivation der Kinder“, „Fähigkeit der Kinder“, „das ist nun mal so / die heutige Zeit“ und „Medien“.

Dabei ergab sich, dass durch die Fortbildung bei LP und RSW die Bedeutung des Faktors „Unterricht“ deutlich gestiegen ist; dieser Effekt ist bei RSW etwas größer als bei LP. „Eltern / häusliches Milieu“, „Unterricht“, „Motivation der Kinder“ und „Fähigkeit der Kinder“ sind nach Einschätzung aller Lehrkräfte die bedeutsamsten Einflussfaktoren. „Das ist nun mal so / die heutige Zeit“ ist klar die schwächste Kategorie und der Einfluss von „Medien“ schwankt zwischen den vier Hauptkategorien und der schwächsten Kategorie. Wenn wir die Werte am

Ende der zwei Jahre zwischen den Gruppen vergleichen, dann fällt in erster Linie die Bedeutung des Unterrichts ins Auge: Die Werte für „Unterricht“ sind in den Konzeptgruppen klar größer als in der KG. In der Kontrollgruppe sind dafür die Werte von „Medien“ und „Motivation der Kinder“ größer.

Bei den übrigen Items des Lehrerbogens wurden zur groben Übersicht serienweise Effektstärken berechnet, und zwar für Vergleiche der drei Gruppen untereinander und Effekte der Zeit (z.B. vor vs. nach der Fortbildung).

Einige der gefundenen Ergebnisse:

- Nach der Fortbildung wird (unabhängig vom Konzept) das Nachdenken über Sprache und differenzierte Rückmeldung für die Kinder für bedeutsamer gehalten als vorher. Die Bedeutung von Unterricht für die Entstehung von LRS wird höher eingeschätzt. Zweifel an Binnendifferenzierung werden geringer.
- Aufsätze und freie Schreibungen nehmen bei der RSW mehr Zeit ein als bei LP und KG. Letztere verbringen dafür relativ mehr Zeit mit Diktaten (Lollipop) und Lückentexten (LP und KG). Diese Unterschiede treten erst Ende der zweiten Klasse deutlich auf, können also dem praktischen Umgang mit den Konzepten zugeschrieben werden.
- Recht viele Gruppenunterschiede finden wir bei den Items der Gruppe „Unterricht im Schreiben sollte ...“. Während Erweiterung des Wortschatzes am Beginn des Projekts die Gruppen differenzierte (KG > LP > RSW), so ist es nach zwei Jahren vor allem „bleibendes Interesse am Schreiben“, welches interessanterweise in der Kontrollgruppe für besonders wichtig gehalten wird.
- Rechtschreibsicherheit im Grundwortschatz wird in LP und KG für wichtiger gehalten als in der RSW-Gruppe. Die „Fähigkeit zur schriftlichen Kommunikation“ ist als Ziel in der KG weniger populär als in den beiden Konzeptgruppen.
- Bei den Einstellungen zum Unterricht wird in den Konzeptgruppen die Gewährleistung aktiver Lernzeit und das Arbeiten in Kleingruppen für wichtiger gehalten als in der Kontrollgruppe.
- Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichts und Spielraum zum selbständigen Arbeiten werden am Ende der zwei Jahre in der RSW-Gruppe mehr geschätzt als in LP und KG.
- Die Bedeutung einer positiven Atmosphäre im Unterricht wird bei Lollipop für wichtiger gehalten als bei RSW und KG.

Ein wichtiger Teil der Lehrerfragebögen sind die sogenannten **Wissensfragen**. Dabei handelt es sich für jedes Konzept um zehn „Multiple choice“-Fragen zu den Inhalten der Fortbildung. Die Fragen wurden von den Konzeptautoren zusammengestellt. Die Messung erfolgte zu allen Zeitpunkten, also vor der Fortbildung, nach der Fortbildung und zu den vier weiteren halbjährlichen Befragungen. Die Kontrollgruppe wurde einmalig um die Beantwortung aller 20 Fragen gebeten, um einen Eindruck von der Schwierigkeit der Fragen für an den Konzepten nicht stark interessierte Lehrkräfte zu bekommen. Bei den Ausgangswerten liegen beide Gruppen nahe zusammen. Vor der Fortbildung konnten die Lehrkräfte annähernd die Hälfte der Fragen richtig beantworten. Ein Vergleich mit den Werten der einmaligen Erhebung in der Kontrollgruppe zeigt aber, dass die RSW-Fragen etwas schwerer waren als die LP-Fragen. Es scheint also so zu sein, dass die RSW-Gruppe bereits gewisse Vorkenntnisse hatte, da deren Wert vor der Fortbildung höher liegt als der Wert in der KG. Bei LP hingegen sind die Werte der LP-Gruppe vor der Fortbildung und der Mittelwert der KG nahezu identisch.

Erwartungsgemäß fallen die Werte nach der Fortbildung höher aus, wobei dieser Effekt allerdings in der LP-Gruppe eher moderat ist: die Fortbildung führte dazu, dass im Mittel lediglich eine Frage mehr richtig beantwortet wurde als vor der Fortbildung. In der RSW-Gruppe ist der Effekt mit einem Anstieg um ca. 3 Punkte deutlicher. Im weiteren Verlauf kann die RSW-Gruppe ihr hohes Niveau halten, während die LP-Gruppe zwar einen zwischenzeitlichen Anstieg verzeichnen kann, dann aber wieder absinkt.

- Der Aspekt der Wissensvermittlung ist also offenbar in der RSW-Gruppe dauerhaft gelungen, in der LP-Gruppe eher nicht.

Eine Reihe von Fragen zur **Konzeptumsetzung** wurde regelmäßig im Rahmen des Lehrerfragebogens erhoben.

- „Zu wieviel Prozent setzen Sie das Gelernte in der Praxis um?“ - Die anfängliche Motivation zur Umsetzung (nach der Fortbildung) ist sehr groß und liegt in beiden Gruppen über 90%. Erwartungsgemäß wird dieses hohe Niveau nicht gehalten, jedoch liegen auch die Werte nach zwei Jahren noch sehr hoch.
- „Macht der Unterricht mit der Rechtschreibwerkstatt / mit Lollipop den Kindern Spaß?“ – Die Werte sind alle im positiven Bereich, aber in der RSW-Gruppe verringert sich der eingeschätzte Spaß am Unterricht deutlich.
- „Für wie praxistauglich halten Sie das Konzept?“ - Die Werte liegen deutlich im positiven Bereich. Die Gruppen entwickelten sich zwischendurch auseinander, sind am Ende aber wieder praktisch gleichauf. Hier wird die weitere Entwicklung interessant zu beobachten sein.
- „Gab es in der Praxis Probleme, auf die Sie durch die Fortbildung nicht vorbereitet waren?“ - Hier liegen die Werte eher im mittleren Bereich des Items. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist am Anfang gering und am Ende mittelgroß. Beide Gruppen verschlechtern sich, d.h. die Praxisprobleme nehmen zu. Diese Verschlechterung ist in der LP-Gruppe so gerade mittelgroß, in der RSW-Gruppe ziemlich groß.
- „Wie beurteilen Sie die Unterstützung durch die Praxisbegleitung (Gruppentreffen etc.)?“ - Die Werte liegen im positiven Bereich. Nach einem anfänglichen mittelgroßen Unterschied zu Gunsten von der RSW-Gruppe gibt es im weiteren Verlauf keine Unterschiede mehr. Die Zufriedenheit mit der Praxisbegleitung ist also in beiden Gruppen gleich gut.
- „Wie gut fühlen Sie sich technisch unterstützt (Versorgung mit Material)?“ - Die Werte liegen durchweg im positiven Bereich, für RSW gibt es aber einen deutlichen Abwärtstrend. Der Gruppenunterschied ist am Anfang klein und am Ende sehr groß. Es gibt also in der RSW-Gruppe eine nachlassende Zufriedenheit mit der Materialsituation.

2.8 Bewertungen des Modellprojekts

Von Eltern und den beteiligten Lehrkräften wurden verschiedene Bewertungen des Modellprojekts erfragt.

Bei der Elternschaft kann man sicher von einer sehr hohen Akzeptanz sprechen: explizit negative Bewertungen gibt es bei weniger als 2% der Eltern. Erstaunlich ist aber, dass die Bewertungen in der RSW-Gruppe schlechter als in den beiden anderen Gruppen ausfallen: alle negativen Bewertungen kommen aus der Rechtschreibwerkstatt-Gruppe.

Von den Lehrkräften wurden Lernerfolg und Motivation der Kinder sowie die persönliche Zufriedenheit der Lehrkräfte erfragt. Die Effektstärken sind klein bis mittel.

- Hinsichtlich Lernerfolg und Motivation der Kinder schneidet die Lollipop-Gruppe besser ab,
- bei der persönlichen Zufriedenheit liegt die RSW-Gruppe vorn.

2.9 Pilotprojekt

Im Pilotprojekt (5. / 6. Klasse) wurden mit deutlich reduziertem Aufwand je drei Klassen RSW und Kontrollgruppe der Sekundarstufe untersucht. Eine besondere Auswahl der Teilnehmer war aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Klassen praktisch nicht möglich. Die Zusammensetzung der Gruppen war dementsprechend heterogen: in der RSW-Gruppe nahmen ein Gymnasium, eine Gesamtschule und eine Haupt- und Realschule teil. In der KG nahmen eine Gesamtschule (mit zwei Klassen) und eine Haupt- und Realschule teil.

Die teilnehmenden Klassen wurden vom Beginn der fünften Klasse bis zum Ende der sechsten Klasse begleitet. Die Schüler wurden jährlich, also insgesamt dreimal, mit Rechtschreibtests (HSP) untersucht.

- Beide Gruppen zeigen im Mittel über die zwei Jahre kaum Veränderungen (Abbildung 3). Der minimale Gruppenunterschied bei Studienbeginn zugunsten der RSW-Gruppe bleibt praktisch über die gesamte Zeit konstant erhalten.

Im Gegensatz zu den Grundschulklassen finden wir hier also überhaupt keine Effekte. Die RSW-Klassen entwickeln sich im Mittel genau so unauffällig wie die Kontrollklassen. Relativ zu den Normen des Tests (HSP 5-9) machen beide Gruppen Lernfortschritte, die ziemlich genau dem Normendurchschnitt entsprechen.

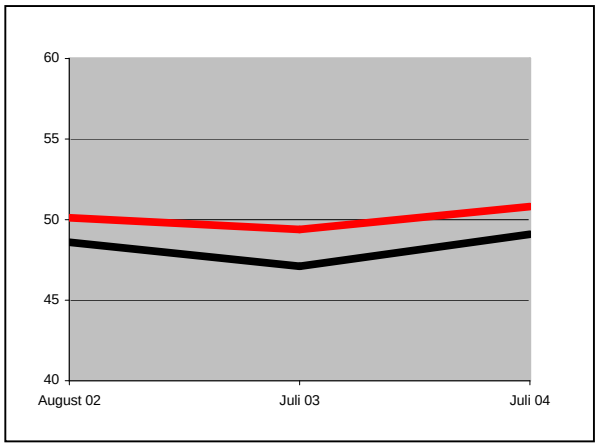

Abbildung 3: Verläufe der mittleren Rechtschreibleistung im Pilotprojekt, KG = schwarz, RSW = rot

3 Einordnung der Ergebnisse und Ausblick

Mit dieser Studie betreten wir Neuland: Einen Vergleich zweier Unterrichtskonzepte mit einem derart großen methodischen Aufwand hat es bisher im deutschsprachigen Raum nicht gegeben. Da wir alle aus der Literatur bekannten relevanten Einflussfaktoren auf die individuelle Schriftsprachleistung erfasst und bei der statistischen Modellierung berücksichtigt haben, können wir die gefundenen Gruppenunterschiede tatsächlich kausal als Auswirkungen der Konzepte interpretieren. Kritisch ist, dass die Stichprobe auf der Ebene der Klassen bzw.

Lehrkräfte relativ klein (und damit anfällig für Verzerrungen) ist, dies wird jedoch durch die sorgfältige Berücksichtigung möglicher Verzerrungsfaktoren und die Berücksichtigung relevanter Lehrkraftmerkmale schon bei der Gruppenzusammenstellung ausgeglichen.

Trotzdem stellt sich natürlich die Frage, inwieweit unsere Ergebnisse repräsentativ, also: verallgemeinerbar sind. Unsere Stichprobe stammt aus einem ländlichen Raum; eine naheliegende Vermutung ist, dass der Anteil an Migrantenkindern und Familien mit schwierigen sozialen Bedingungen geringer ist als in städtischen Ballungsgebieten. Es ist jedoch wenig plausibel, dass diese Faktoren einen differentiellen Einfluss auf die Ergebnisse haben könnten, mit anderen Worten: wir haben keinerlei Hinweise darauf, dass unsere Ergebnisse des Konzeptvergleiches nicht genau so für andere Bedingungen gelten sollten.

Ein wichtiger Aspekt ist aber, dass der Modellversuch unter sehr guten Rahmenbedingungen stattfindet, was die Betreuung der Lehrkräfte betrifft. Wir können nicht quantifizieren, wie weit die Praxisbegleitung einen Einfluss auf die Resultate hat, jedoch kann vermutet werden, dass die gute Betreuung einen positiven Einfluss ausübt. Darüber hinaus haben sich alle teilnehmenden Lehrkräfte freiwillig gemeldet, waren also von sich aus bereit, Neues zu wagen. Diese beiden Punkte, also Motivation der Teilnehmerinnen und die gute Betreuung, sind sicher kritisch zu berücksichtigen, wenn es um eine allgemeine Empfehlung für das gut abschneidende Konzept geht. Hier wäre es sehr spannend zu verfolgen, ob die guten Ergebnisse im Modellversuch auch unter „Alltagsbedingungen“ reproduzierbar sind.

Da wir jeweils das komplette „Paket“ Rechtschreibwerkstatt bzw. Lollipop überprüft haben, können wir nur sehr begrenzt Aussagen darüber machen, welche Eigenschaften der Konzepte zu dem Zwischenergebnis geführt haben. Trotzdem wollen wir hier noch einmal die Unterschiede der Konzepte zusammenfassen, wie sie sich in den Unterrichtsbeobachtungen und den Einschätzungen der Lehrkräfte (Fragebögen) darstellen. Daraus ergeben sich zumindest Hinweise für die Diskussion, wie die Zwischenergebnisse zustande gekommen sind. Dazu gehört auch die Betrachtung der Variablen, in denen sich die Konzepte *nicht* unterscheiden.

Beim Klassenmanagement (allgemeine Unterrichtsbeobachtung) finden wir keine Konzeptunterschiede, bei der Aufmerksamkeit der Schüler ist die RSW den anderen beiden Gruppen sogar etwas überlegen. Aus der konzeptspezifischen Unterrichtsbeobachtung erfahren wir, dass es bei Lollipop, nicht jedoch bei der RSW, eine (leichte) Verbesserung des Schülerverhaltens über die Zeit gibt. Das heißt, dass nach Einschätzung der Konzept-Fachkräfte die Kinder in der Lollipop-Gruppe sich am Ende der zweiten Klasse konzeptkonformer verhalten als bei der ersten Messung (Mitte Klasse 1). Insgesamt ergeben sich aus den Unterrichtsbeobachtungen aber nur sehr spärliche Hinweise. Auch das erfasste Fachwissen über das Konzept liefert uns keine erklärenden Hinweise – der Wissenszuwachs durch die Fortbildung ist bei Lollipop (direkt nach der Fortbildung und nach zwei Jahren) geringer als bei der RSW.

Zahlreicher sind die Gruppenunterschiede bei den Lehrerfragebögen. Bei Lollipop finden wir im Vergleich zur RSW eine stärkere Berücksichtigung von Lückentexten und Diktaten, Rechtschreibsicherheit im Grundwortschatz sowie einer positiven Atmosphäre im Unterricht. Bei der Rechtschreibwerkstatt finden wir im Vergleich zu Lollipop eine stärkere Berücksichtigung von Aufsätzen und freien Schreibungen sowie Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichts.

Aufschlussreich sind die Daten zur Konzeptumsetzung und zum Konzepterfolg aus den Lehrerfragebögen. Motivation und die eingeschätzte Praxistauglichkeit des Konzepts sind bei beiden Gruppen praktisch gleich. Auch die Zufriedenheit mit der Praxisbegleitung ist bei *beiden* Gruppen gut. Bei beiden Gruppen nehmen die Lehrkräfte über die zwei Jahre hinweg zunehmende Praxisprobleme wahr, wobei die Zunahme der Probleme in der RSW größer ist als bei Lollipop. In der RSW-Gruppe gibt es außerdem eine deutlich nachlassende Zufrieden-

heit mit der Materialsituation („Versorgung mit Material“). Schließlich finden wir noch, dass sich der Spaß am Unterricht bei den Kindern (eingeschätzt durch die Lehrkraft) in der RSW-Gruppe über die zwei Jahre deutlich verringert. Diese Resultate deuten vermutlich auf spezifische Umsetzungs- oder Anpassungsprobleme. Schließlich sei in diesem Zusammenhang noch erwähnt, dass die Bewertung des Modellprojekts durch die Eltern zwar insgesamt sehr positiv war, die wenigen negativen Stimmen aber ausschließlich aus der RSW-Gruppe stammen.

Nach Bekanntwerden der ersten Ergebnisse gab es eine Diskussion über die Verwendung sogenannter qualitativer Parameter zur Beurteilung von Schriftsprachkompetenz. Diese seien aussagekräftiger als die Schriftsprachleistung, die mit sogenannten quantitativen Verfahren wie den von uns verwendeten erfasst wird. Sehr ausführliche Erörterungen mit Daten dazu gibt es im Handbuch der Hamburger Schreibprobe (HSP). Abgesehen davon, dass die sogenannten qualitativen Maße, im Falle der HSP handelt es sich um Werte von Rechtschreibstrategien, gar nicht wirklich qualitativ sondern quantitativ sind, liefern die im HSP-Handbuch dargestellten Zahlen auch wenig Anlass zu hohen Erwartungen an eine „qualitative“ Erfassung von Rechtschreibmaßen. Beim Vergleich seiner Strategiewerte mit den Ergebnissen „quantitativer“ Rechtschreibtests, also solcher, bei denen nur die Zahl richtig geschriebener Wörter ausgewertet wird, findet May hohe Zusammenhänge. Das bedeutet, dass Kinder mit hohen „quantitativen“ Werten auch bei den „qualitativen“ gut abschneiden und umgekehrt. Da es sich aber prinzipiell um einen interessanten Ansatz handelt, haben wir die Anregung aber aufgegriffen und werden im weiteren Verlauf des Projekts „qualitative“ Maße der Schriftsprachkompetenz erfassen. Es wird sehr interessant werden, die verschiedenen Maße miteinander zu vergleichen.

Folgende Schlussfolgerungen lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen für die praktische Arbeit ziehen:

1. Die Auswahl des Unterrichtskonzeptes ist für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz von zentraler Bedeutung.
2. Eine umfassende Fortbildung der Lehrkräfte in der Konzeptvermittlung und eine kontinuierliche Begleitung in angeleiteten Gruppen ist sehr empfehlenswert.
3. Um die Verbreitung von geeigneten Unterrichtskonzepten und ihre Vermittlung zu erreichen, sollten Lehrkräfte als Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet werden.

Die vorliegenden Ergebnisse sind Zwischenergebnisse und können daher die Entwicklung erst bis zum Ende der zweiten Klasse abbilden. Entscheidend für die abschließenden Empfehlungen der Konzepte wird die Schriftsprachleistung Ende der vierten Klasse sein. Da zu diesem Zeitpunkt über die weitere Schullaufbahn der Kinder entschieden wird, sollte sich spätestens dann ein Konzept auf der Ebene der Schriftsprachleistungen bewährt haben.

Ende 2006 werden wir voraussichtlich dann den ersten Schulversuch dieser Art in Deutschland abgeschlossen haben. Die Verlaufsdaten der Kinder über einen Zeitraum von vier Schuljahren werden dann vorliegen. Insgesamt wäre es sehr wünschenswert, wenn durch weitere Projekte dieser Art die empirische Basis für schulpolitische Entscheidungen erweitert würde.