

Evaluation eines **V**orschultrainings
zur Prävention von
Schriftspracherwerbsproblemen
sowie Verlauf und
Entwicklung des **S**chriftspracherwerbs
in der Grundschule

Design, Methoden
und erste Ergebnisse

Jeanette Roos
Hermann Schöler

Juli 2002

EVES - Arbeitsberichte**

**Evaluation eines Vorschultrainings
zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie
Verlauf und Entwicklung
des Schriftspracherwerbs in der Grundschule:
Design, Methoden und erste Erhebung***

Jeanette Roos und Hermann Schöler

Bericht Nr. 1

Juli 2002

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg
☎ (06221) 477-532 / -426

Email: JeanetteRoos@t-online.de / k40@popix.urz.uni-heidelberg.de (H. Schöler)
URL: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/evaluation.htm>

ISSN 1619-6309

* Für die finanzielle Unterstützung unserer Forschungsarbeiten danken wir der Stadt Heidelberg.

**Mit dem Akronym "EVES" greifen wir auch zurück auf die Namen der bekanntesten Kinder in der jüngeren Sprachentwicklungsforschung: Adam & Eve (Brown, 1973).

Inhalt

Zusammenfassung	III
Abstract	III
1 Einleitung	1
2 Schriftspracherwerb und Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten: Erkenntnisse über einige Verursachungsfaktoren und Vorläuferfertigkeiten sowie deren Förderung	4
2.1 Arbeitsgedächtnis - phonologische Schleife - phonetischer Speicher	4
2.2 Phonologische Bewusstheit und ihre Bedeutsamkeit für Lesen und Schreiben	6
3 Evaluation des Vorschultrainings und Untersuchung des Verlaufs und der Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Ziele, Design und Methoden	6
3.1 Ziele	6
3.2 Design und Methoden	8
3.2.1 Zur Erhebung der Kontrollgruppe	8
3.2.2 Methoden bei Untersuchungs- und Kontrollgruppe	8
3.2.3 Zeitliche Belastungen für die Schülerinnen/Schüler und Schulen	9
4 Screening der Untersuchungsgruppe im Kindergarten	10
4.1 Zur Durchführung	10
4.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe	11
4.3 Ergebnisse	12
4.3.1 Sprachleistungen	12
4.3.2 Auditive Informationsverarbeitung: Phonetischer Speicher - Zahlen-Spanne - Phonematische Differenzierung	13
4.3.3 Abrufschwindigkeit aus dem Gedächtnis	17
4.3.4 Kurzzusammenfassung	19
4.3.5 Beziehungen zwischen den Indikatoren des Screening	20
4.4 Zusammenfassende Wertung der bisherigen Ergebnisse	22
Literatur	23
Anhang	
1 § 35a SGB VIII und Erläuterungen/Stellungnahmen	A-1
2 Erlasse von Bundesländern zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler	A-10
3 Screening im Kindergarten: Instruktionen und Aufgaben	A-25
4 Elternfragebogen	A-34
5 Zeitplan	A-44

Zusammenfassung

Zur Prävention und Minderung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten führt die Stadt Heidelberg in ihren Kindergärten die Würzburger Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung durch. Die Evaluation dieser Maßnahme erfolgt durch die hier beschriebene wissenschaftliche Untersuchung. Neben dem Ziel der Evaluation der Präventions- bzw. Fördermaßnahmen wird im Rahmen der Untersuchung ein weiteres Ziel verfolgt: die längsschnittliche Beobachtung und Analyse des Schriftspracherwerbs in den ersten vier Schuljahren (Grundschule) in Abhängigkeit von (a) individuellen Voraussetzungen, (b) Faktoren des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler und (c) der Unterrichtsmethodik.

Über die Ergebnisse der ersten Erhebung bei den Kindern, mit denen die Programme durchgeführt wurden (Untersuchungsgruppe), wird berichtet. Mittels eines Screenings wurden sprachliche Fähigkeiten sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der auditiven Informationsverarbeitung geprüft, die als relevante Indikatoren für die Diagnose und Prognose von Sprach- und Schriftsprachleistungen gelten.

Die Zahl der Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten oder -störungen liegt bei dieser Untersuchungsgruppe von 253 Vorschulkindern bei einem Anteil von etwa 5%. Die Zahl der Kinder, bei denen aufgrund der Leistungen im Screening mit einem Risiko für spätere Schwierigkeiten für das Lesen und Schreiben zu rechnen ist, liegt bei maximal 18%, wobei anzumerken ist, dass dieser Prozentsatz von Risikowerten nur bei einer Aufgabe auftritt und für die Prognose eines späteren Risikos mehrere Indikatoren zu berücksichtigen sind.

Die sieben Indikatoren des Screenings interkorrelieren nur mäßig. Dies kann bedeuten, dass die eingesetzten Aufgaben in Hinblick auf die zu prüfende Kompetenz genügend differieren und somit auf verschiedene Aspekte der Fähigkeiten und Vorläuferfertigkeiten fokussieren, die für den Schriftspracherwerb bedeutsam sind.

Abstract

The city of Heidelberg is implementing a programme in public preschools improving phonological awareness of children in order to prevent difficulties in reading and writing. In this paper the design of the evaluation study of this programme is described. A further goal of the study, besides the evaluation of the program, is the longitudinal description and analysis of the acquisition of reading and writing in the first four grades of elementary school. This analysis focusses on (a) individual competencies, (b) familial background and socio-economical factors, and (c) teaching methods as potential factors influencing this learning process.

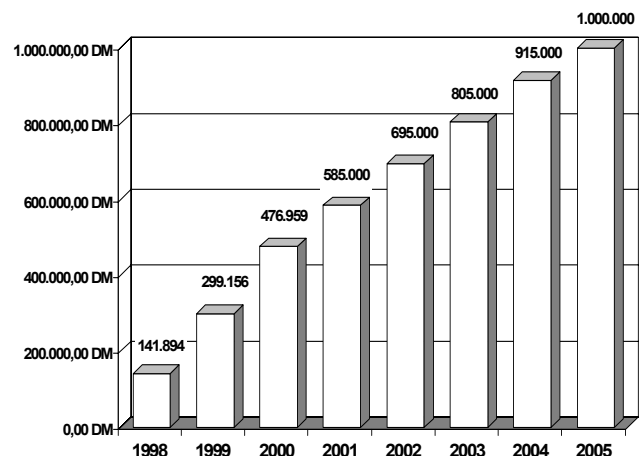
The results of the first study in which 253 preeschool children of the experimental group (children who participated in the programme) were tested are reported: aspects of language and auditory information processing, which are considered to be valid indicators for the diagnosis and prognosis of difficulties of reading and writing, were examined. The percentage of children at risk for future difficulties in reading and writing is about 5 to 18%, depending on the focused indicator. Even though the correlations between the indicators are statistically significant, the height of the coefficients shows that the indicators measures different aspects of precursors of the acquisition of reading and writing.

1 Einleitung

Unterschiedliche Quellen bzw. Motive sind für das im Folgenden beschriebene Vorhaben initiiierend gewesen:

(1) Die Zahl der Kinder, die als lese-/rechtschreibschwach gemeldet und diagnostiziert werden, ist in den letzten Jahren so enorm angestiegen, dass in der Folge die Kommunen die Kosten für die Interventionen kaum noch tragen können. Wenn gemäß § 35a Sozialgesetz¹ in einem Gutachten die *seelische Behinderung* festgestellt wurde, dann müssen die Kommunen notwendige Eingliederungshilfen ermöglichen. Bei vielen dieser Gutachten steht die Lese-/Rechtschreibproblematik im Vordergrund. Überlegungen zur Prävention bzw. Minderung solcher Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sind daher naheliegend und erforderlich. In Abbildung 1 sind die tatsächlichen Kosten der Stadt Heidelberg der letzten Jahre und die aufgrund des Trends zu erwartenden Kosten dargestellt.

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



Vor diesem Hintergrund der enorm steigenden Kosten hat die Stadt Heidelberg beschlossen, Präventionsmaßnahmen zu ergreifen. Als ausgesprochen günstig ist in dieser Situation zu werten, dass aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Schriftspracherwerbsprozesse gerade in den letzten Jahren vorschulische Förderprogramme entwickelt wurden. Bestimmte Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, wie die sogenannte phonologische Bewusstheit, stehen im Zentrum solcher Förderungen, bei denen in spielerischer Art und kindgemäß diese Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten geübt werden. Seit Ende Januar 2002 werden in allen städtischen Vorschuleinrichtungen solche Trainingsprogramme durchgeführt, mit denen eine Reduzierung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) erhofft wird: Es handelt sich dabei um die Würzburger Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung (Küspert & Schneider, ²2000; Roth & Schneider, 1998).

¹ In Anhang 1 ist § 35a Sozialgesetzbuch VIII angeführt. Darüber hinaus befinden sich dort Stellungnahmen (1) der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V. (bke) zur Neufassung des § 35a SGB VIII und (2) von Mehler-Wex und Warnke zu den diagnostischen Möglichkeiten gemäß § 35a SGB VIII.

Eine Frühförderung zur Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen ist eine bildungspolitische Entscheidung, die ebenfalls mit Kosten verknüpft ist. Ein solcher Aufwand rechtfertigt sich daher nur, wenn durch die Fördermaßnahmen auch tatsächlich das Risiko von Kindern gemindert wird, Misserfolge beim Lesen- und Schreibenlernen zu erleiden und ohne diese Maßnahmen die Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit Probleme beim Lesen und Rechtschreiben entwickeln würden. Eine Evaluation dieser Fördermaßnahmen ist daher notwendig. Im hier dargestellten Projekt *EVES* soll diese Fördermaßnahme der Stadt Heidelberg evaluiert und wissenschaftlich begleitet werden.²

(2) Neuere Untersuchungen (siehe dazu u. a. Helmke & Weinert, 1997; Weinert, 1998; Weinert & Schneider, 1999) zeigen deutlich, dass die Voraussetzungen der erklärungskräftigste Pfad für die nachfolgenden Entwicklungen sind. Grundlegende und notwendige Fertigkeiten für den Schriftspracherwerb bilden sich im Vor- und Grundschulalter heraus, die in späteren Bildungsabschnitten - wenn überhaupt - nur schwierig kompensierbar sind (gemäß dem Motto „*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr*“; u. a. Breuer & Weuffen, 2000; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995; Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek, 1993; Marx & Jungmann, 2000; Schneider, Stephanek & Dotzler, 1997; Stern, 2002).

(3) In diesem Zusammenhang ist auch auf *PISA* (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001) zu verweisen, denn ein nicht unerheblicher Anteil der 15jährigen Schülerinnen und Schüler hat unzureichende Lesekompetenzen: Bei etwa 22% der untersuchten Alterskohorte sind basale Lesewie Verstehenskompetenzen und somit für viele andere Bereiche grundlegende Basiskompetenzen nicht vorhanden. Dies impliziert, dass die Früherkennung solcher Schriftspracherwerbsschwierigkeiten unzulänglich ist. Notwendige Fördermaßnahmen konnten dementsprechend auch nicht rechtzeitig ergriffen werden.

(4) Die aktuell verbreiteten und diskutierten Zahlen über Sprachentwicklungsstörungen und Schriftspracherwerbsprobleme (Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten) weisen aus, dass der Anteil der Kinder mit solchen Schwierigkeiten in den letzten beiden Jahrzehnten dramatisch angestiegen ist, die aktuellen Zahlen schwanken zwischen 25% und bis zu 40% einer Jahrgangspopulation, in einzelnen Studien wie in Sachsen im Schuljahr 1998/99 sogar bis 70% (siehe Tollkühn, 2001³). Diese Zahlen (und die

² Die Untersuchungen werden neben der Stadt Heidelberg vom Staatlichen Schulamt Heidelberg, dem Gesundheitsamt des Rhein-Neckar-Kreises, der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie Heidelberg und der Arbeiterwohlfahrt Heidelberg unterstützt.

³ Diese Untersuchung zeigt sehr deutlich, wie wichtig es ist, angemessene Verfahren einzusetzen, denn bei dieser landesweiten Erhebung in Sachsen wurden die *Lehrerinnen und Lehrer* mittels eines Fragebogens befragt, um die Zahl sprach- und schriftsprachentwicklungsgestörter Kinder zu erfassen. Dass bis zu 70% Störungen festgestellt werden konnten, liegt nach unserer Auffassung an der dem Sachverhalt unangemessenen Erhebungsmethode. Interessant sind in diesem Kontext auch die Statistiken über die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchungen

postulierten Verursachungsfaktoren) sind allerdings zu problematisieren (Fromm, Schöler & Scherer, 1998, S. 25ff.; Häring, Schakib-Ekbatan & Schöler, 1997; Schöler, 1999, S. 17ff.; 2001). Dennoch bleibt Fakt, dass die Zahl der zu finanzierenden Fördermaßnahmen - aus nachvollziehbaren Gründen - steigt. Zudem versucht eine Reihe von Eltern durch eine „Legasthenie“-Diagnose für ihre Kinder eine Befreiung von der Benotung der Rechtschreib- und Leseleistungen, wie dies in einigen Bundesländern möglich ist.⁴

Hier offenbart sich allerdings ein Diagnoseproblem: Viele Kinder werden als legasthen (dyslektisch) diagnostiziert, obwohl andere Ursachen, mitunter auch eine allgemeine Schulleistungsschwäche vorliegt. In der Verbreitung großer Zahlen steckt zudem die Gefahr, dass solche Störungsformen als Normvarianten gekennzeichnet und folglich die Ressourcen für Interventionen erheblich reduziert werden. Für die tatsächlich Förderbedürftigen kann dies zur Folge haben, dass die für sie erforderlichen Interventionen nicht (mehr) gewährt werden.

In diesem Kontext stellt die Zahl der Gutachten ein großes Problem dar, die von den Ärztinnen und Ärzten der Gesundheitsämter pro Jahr zu erstellen sind. Im Gesundheitsamt Rhein-Neckar-Kreis sind es zur Zeit etwa 1.000 pro Jahr mit zunehmender Tendenz. Bei diesen Gutachten muss gemäß § 35 a Sozialgesetz die *seelische Behinderung* festgestellt und müssen nachfolgend entsprechende Eingliederungshilfen ermöglicht werden (siehe Anhang 1). Viele der Gutachten betreffen die Lese-/Rechtschreib-Problematik bei Kindern. Nach Aussage der Ärztinnen und Ärzte des Gesundheitsamtes liegen allerdings häufig solche Behinderungen nicht vor, denn eine *LRS* zieht in den wenigsten Fällen eine solche Krankheitswertigkeit nach sich (siehe aber die Stellungnahme von Mehler-Wex & Warnke in Anhang 1). In Folge der zunehmenden Zahl von Kindern mit einer *LRS* schießen Institutionen wie Pilze aus dem Boden, die professionelle Hilfe bei entsprechenden schriftsprachlichen Problemen anbieten. Auch

³ Fortsetzung:

der letzten Jahre in Baden-Württemberg (herausgegeben vom Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg): In der Statistik von 1998 variiert der Anteil an sprachentwicklungsgestörten Kindern in Abhängigkeit vom Gesundheitsamtsbezirk zwischen unter 1% bis über 30%! Diese Variation deutet darauf hin, dass hier sehr unterschiedliche Diagnoseprozesse zugrunde liegen müssen, nicht aber solch gravierende „regionale“ Verbreitungsunterschiede. Die Statistik der landesweiten Auswertung der Schulanfängerinnen/Schulanfänger 2000 weist bei insgesamt 95.353 untersuchten einen Anteil von 5.1% sprachentwicklungsgestörten Kindern (Jungen: 6.3%, Mädchen: 3.8%) aus, wovon sich 2.366 (2.5%) in Behandlung befinden und nur 290 (0.3%) bei der U9 aufgefallen sind. In vier einzelnen Tabellen (Tabellen 45 bis 48) werden ärztliche Befunde zum Sprachvermögen ausgewiesen: (1) Sprachentwicklungsverzögerungen, (2) Poltern, Stottern, (3) Dysgrammatismus und (4) Stammelfehler. Hierbei wird allerdings nicht klar, ob dies sich ausschließende Kategorien sind oder ob, was wahrscheinlicher scheint, Kinder mehrfach zugeordnet werden können. So sind in aller Regel Dyslalien (veraltet: Stammelnen) sowohl beim Dysgrammatismus als auch bei Sprachentwicklungsverzögerungen zu beobachten.

⁴ In Anhang 2 sind exemplarisch die Verordnungen der Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein angeführt.

sogenannte Institutioneneffekte scheinen dieser rapiden Zunahme solcher Gutachten und der Zahl von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zum Teil dafür verantwortlich zu sein, und es erhärtet sich der Eindruck, dass die Diagnostik unzureichend ist und durch unterschiedliche Institutionen eine zu schnelle Feststellung der Diagnose nach § 35 a erfolgt.

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

2 Schriftspracherwerb und Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten: Erkenntnisse über einige Verursachungsfaktoren und Vorläuferfähigkeiten sowie deren Förderung

Im Folgenden möchten wir keine ausführliche Darstellung der rezenten Erkenntnisse über den Schriftspracherwerb und über Bedingungsgefüge oder Verursachungsfaktoren von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten vornehmen. Dazu sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (zu einem Überblick siehe Marx, 1997). Hier soll lediglich auf zwei Aspekte des Themas hingewiesen werden: (1) zum Einen auf die in den letzten Jahren in den Fokus des Forschungsinteresses gerückte auditive bzw. phonologische Verarbeitung, die sich als wesentlich auch für den Schriftspracherwerb erweist und deren Störung als ein Bedingungsfaktor bei vielen Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten erkannt worden ist; (2) zum Anderen auf eine Vorläuferfähigkeit, die phonologische Bewusstheit, die sich als relevant für den Schriftspracherwerb erwiesen hat und für Interventionen bereits im Vorschulalter zugänglich ist.

2.1 Arbeitsgedächtnis - phonologische Schleife - phonetischer Speicher

Da bei einem großen Teil der im Vorschulalter als sprachentwicklungsgestört diagnostizierten Kinder im Schulalter ebenfalls Schriftspracherwerbsprobleme auftreten, liegt die Annahme gleicher Verursachungsfaktoren nahe. Bei den Sprachentwicklungsstö-

rungen sind Defizite im Arbeitsgedächtnis, genauer der phonologischen Schleife als einem Subsystem des Arbeitsgedächtnisses (Baddeley, 1996) als Bedingungsfaktoren erkannt worden. Frühere Annahmen über die Verursachung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, diese wären durch Defizite der visuellen und visuomotorischen Verarbeitung bedingt, traten damit als Erklärung in den Hintergrund. Bei der unbestrittenen Heterogenität der *LRS*-Störungsformen heißt dies selbstverständlich nicht, dass damit solche Faktoren als Verursachungsfaktoren ausgeschlossen werden könnten - zumal bei diesen komplexen und multifaktoriell bedingten Funktionen des Lesens und Schreibens wohl kaum ein einzelner Faktor isolierbar sein wird.

Die Ergebnisse zahlreicher Studien der letzten Jahre zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass bei der Verarbeitung von auditiven Informationen sowohl bei den sprachentwicklungs- als auch den schriftspracherwerbsgestörten Kindern deutliche Defizite zu beobachten sind. Diese Defizite werden sowohl strukturell als kapazitive Begrenzungen des phonetischen Speichers als auch prozessual als Störung des Rehearsal beschrieben.

In der Diagnostik werden daher Indikatoren für diese strukturellen und prozessualen Aspekte der phonologischen Schleife eingesetzt (siehe dazu Hasselhorn, Grube & Mähler, 2000), die sich als diskriminativ valide erweisen. Dazu gehören in herausragender Position das *Nachsprechen von Kunstwörtern*, das als Indikator für die Kapazität und die Verarbeitungspräzision des phonetischen Speichers gilt (Hasselhorn & Körner, 1997; Hasselhorn & Marx, 2000; Hasselhorn, Seidler-Brandler & Körner, 2000; Hasselhorn & Werner, 2000), und die *Zahlen-Spanne (Nachsprechen von Zahlenfolgen)*, ebenfalls ein Indikator für die Kapazität des auditiven Kurzzeitspeichers, sowie die *Sprechgeschwindigkeit (Sprechrate)*, als Indikator für die Funktionalität (Geschwindigkeit) des subvokalen Rehearsal-Prozesses. Da beim Nachsprechen von Kunstwörtern die Lautstruktur nicht unter Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis rekonstruiert werden kann, wie dies bei sinnvollen Wörtern möglich ist, wird somit das Diskriminieren und Behalten schnell aufeinanderfolgender *neuer* sprachlicher Reize erfasst.

Für den Sprachentwicklungsstand liegt mit dem *Nachsprechen von Sätzen* ein weiterer Indikator vor, der sich in vielen Untersuchungen als diskriminativ valide im Bereich der Sprachentwicklungsauffälligkeiten erwiesen hat (zu einem Überblick siehe u. a. Schöler et al., 1997). Eine korrekte Reproduktion bzw. besser Rekonstruktion erfordert - neben der auch hier beteiligten Behaltensleistung - eine grammatische und semantische Verarbeitung des Satzes, d. h. gleichzeitig sind neben Sprachverstehens- und Sprachproduktionskompetenzen auch immer die kurzzeitige Verarbeitung auditiver Informationen involviert.

2.2 Phonologische Bewusstheit und ihre Bedeutsamkeit für Lesen und Schreiben

Bei der Erforschung der Sprachentwicklung und des Schriftspracherwerbs und deren Störungen sind in den letzten zwei Jahrzehnten Faktoren isoliert worden, die für eine unauffällige Entwicklung von hoher Relevanz sind. Für den Schriftspracherwerb gilt dies insbesondere für die sogenannte phonologische Bewusstheit („die Befähigung zum angemessenen Umgang mit gesprochener Sprache“, Marx & Schneider, 2000, S. 91), die als eine wichtige Vorläuferfertigkeit erkannt wurde (vgl. u. a. Beckenbach, 1998; Marx, 1997; Schneider, 1997; 2001; Snowling, 1998; Wimmer & Landerl, 2001; Wimmer, Mayringer & Landerl, 1998). Die Ausprägung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter ermöglicht eine bedeutsame Prognose hinsichtlich des Erfolgs im Lesen und Schreiben in der Schule (vgl. Schneider & Näslund, 1993).

Zwischenzeitlich wurden im deutschsprachigen Raum zwei Vorschulprogramme entwickelt, bei denen die Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis im Mittelpunkt steht und die sich für eine Prävention bei Schriftspracherwerbsprozessen anbieten: das „Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit“ und das „Buchstaben-Laut-Training“ (siehe u. a. Küspert, 1998; Küspert & Schneider, 2000; Roth, 1999; Schneider, Roth & Küspert, 1999). Bisherige, sorgfältig geplante und durchgeführte (quasi-experimentelle) Untersuchungen der Programmentwickler (vgl. Roth, 1999; Schneider, Ennemoser, Roth & Küspert, 1998; Schneider, Küspert, Roth, Visé & Marx; 1997; Schneider, Roth & Ennemoser, 2000; Schneider, Roth, Küspert & Ennemoser; 1998; Schneider, Visé, Reimers & Blässer, 1994) zeigen deutliche Effekte dahingehend, dass das Risiko einer Schriftspracherwerbsstörung durch diese Förderprogramme deutlich gemindert werden kann.

3 Evaluation des Vorschultrainings und Untersuchung des Verlaufs und der Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Ziele, Design und Methoden

3.1 Ziele

(1) Die Stadt Heidelberg führt die Trainingsprogramme der Würzburger Arbeitsgruppe um Wolfgang Schneider zur phonologischen Bewusstheit („Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit“; Küspert & Schneider, 2000) und zum Buchstaben-Laut-Training („Sprachprogramm zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung“, Roth, 1999; Roth & Schneider, 1996)⁵ seit Ende Januar 2002 in allen 21 städtischen Vor-

⁵ Das bislang nicht verlegte Buchstaben-Laut-Training (BLT) von Roth und Schneider (1996) musste für die Förderung in den Heidelberger städtischen Kindertagesstätten inhaltlich überarbeitet und in eine Form mit angemessenen Materialien gebracht werden („Heidelberger Überarbeitung“ des BLT von Roth & Schneider; Jegler, Laier, Roos & Schöler, 2002).

schuleinrichtungen als Teil ihres pädagogischen Programmes durch. Außerdem werden Vorschulkinder in zwei Kindergärten der Arbeiterwohlfahrt gefördert.⁶ Da eine solche Frühförderung zur Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen mit nicht unerheblichen Kosten verknüpft ist, möchte die Stadt Heidelberg diese Fördermaßnahme evaluieren und wissenschaftlich begleitet wissen.

Die Evaluationsstudie ist längsschnittlich geplant, d. h. die geförderten Kinder sollen während der gesamten Grundschulzeit beobachtet werden. Um einen Effekt auch tatsächlich auf die durchgeführte Fördermaßnahme zurückzuführen, ist außerdem die Untersuchung einer nach mehreren Gesichtspunkten parallelisierten (nicht geförderten) Kontrollgruppe erforderlich.

Bei den bisherigen Evaluationen waren die Erzieherinnen, die diese Förderprogramme über einen längeren Zeitraum durchführten, sehr gründlich geschult und während des gesamten Förderzeitraumes auch engmaschig betreut worden. Darüber hinaus wurde das Hauptaugenmerk auf die Förderung von Risikokinder gelegt. Obwohl die Programme zwischenzeitlich flächendeckend in Schleswig-Holstein (vgl. Christiansen, 2000) und in vielen anderen Regionen und Einrichtungen eingesetzt werden, liegen bislang aber noch keine wissenschaftlichen Evaluationen für den Einsatz der Programme in solch großen Feldversuchen vor.

Erstes Ziel der Untersuchung ist also die Evaluation der von der Stadt Heidelberg durchgeführten Fördermaßnahme. Die konkrete Frage lautet: Kann mit dem Trainingsprogramm die Zahl der Kinder verringert werden, die ohne eine solche Maßnahme in der Schule so schwerwiegende Probleme beim Erstlesen und Erstschreiben entwickeln würden, dass besondere Fördermaßnahmen seitens der Stadt Heidelberg ergriffen und finanziert werden müssen?

(2) Da zur Evaluierung eine Reihe von Informationen erhoben werden müssen sowohl über die Schulleistungen der Kinder, über kognitive und sprachliche Leistungen, über ihre familiären und sozialen Hintergründe als auch über die Unterrichtsmethoden zum Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten, können aus dieser Studie u. a. auch wertvolle Hinweise über den Entwicklungsverlauf des Schriftspracherwerbs in Abhängigkeit von didaktischen Maßnahmen und individuellen Merkmalen der Kinder gewonnen werden und zur Theoriebildung in einem Bereich beitragen, der im deutschsprachigen Raum noch nicht systematisch und längsschnittlich untersucht wurde. Da in den Grundschulen unterschiedliche Methoden des Erstlese- und Erstschreibunterrichts eingesetzt werden, können die Ergebnisse zu der Frage beitragen, welche Methoden in Abhängigkeit von unterschiedlichen individuellen Eingangsvoraussetzungen und in welcher Weise wirken. Mit diesen Ergebnissen ist auch ein Beitrag für die vor dem Hintergrund der

⁶ Wir danken Herrn Dipl. Psych. Wolfgang Beckenbach (AWO Heidelberg) für die bisherige Unterstützung und Kooperation.

PISA-Studie zu erwartende bildungspolitische Diskussion zu erzielen, der auch die engere Verzahnung von Kindergärten und Grundschulen betrifft.

Zweites Ziel der Untersuchung ist also die Gewinnung von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen über den Zusammenhang zwischen individuellen Lernervoraussetzungen und Methoden des Erstlese- und Erstschreibunterrichts. Damit wird ein Beitrag zur Frage einer möglichen differenziellen Effektivität einer Fördermaßnahme im Vorschulalter und der Methodik in der Schule geleistet werden.

3.2 Design und Methoden

3.2.1 Zur Erhebung der Kontrollgruppe

Ab Mitte/Ende Mai 2002 sollten zunächst alle im September 2001 eingeschulten (nicht geförderten) Kinder hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und ihrer Lese- und Rechtschreibleistungen untersucht werden. Darüber hinaus werden am Ende des ersten Schuljahres ihre schulischen Beurteilungen dokumentiert. Zudem findet eine Befragung der Eltern statt (siehe unten). Dieser Untersuchungsabschnitt dient der Zusammenstellung einer möglichst homogenen Parallelgruppe zu der im Kindergarten geförderten Kindergruppe. Zur Parallelisierung werden insbesondere die biographischen und anamnestischen Daten, außerdem Alter, Geschlecht sowie die im Schulunterricht eingesetzten Methoden des Lesen- und Schreibenlernens genutzt. Die Kontrollgruppe wird über den gesamten Untersuchungszeitraum mitgeführt, allerdings nur entsprechend der Anzahl geförderter Kinder (in etwa 300 Kinder).

„Zwischenstand“: Diese Untersuchungen konnten aus organisatorischen Gründen erst Mitte Juni 2002 beginnen und sind zur Zeit der Berichterstattung (Mitte Juli 2002) nahezu abgeschlossen. In 16 der 17 Heidelberger Grundschulen (nur eine Schule lehnte eine Zusammenarbeit ab)⁷ konnten insgesamt 39 erste Klassen mit etwa 850 Schülerinnen und Schülern untersucht werden.⁸

3.2.2 Methoden bei Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Alle Erstklässlerinnen/Erstklässler des Schuljahres 2002/03 (etwa 800) werden einem speziellen Screening („HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung“; Brunner & Schöler, i. Druck; siehe unten Abschnitt 4) unterzogen. Im Rahmen dieses Screenings werden Indikatoren für den Sprachentwicklungsstand und die Funktionstüchtigkeit sowie Kapazität der auditiven Informationsverarbeitung erho-

⁷ Für die Unterstützung unserer Untersuchung seitens des Staatlichen Schulamtes, vertreten durch Herrn Schulrat Sauer, der die Antragsteller auch zu Dienstbesprechungen und Sitzungen mit den Schulleiterinnen und -leitern eingeladen hat, möchten wir uns herzlich bedanken.

⁸ Für die Durchführung der Untersuchungen und das geforderte außergewöhnliche Engagement möchten wir Frau Dipl. Päd. Karin Friedrich (Grundschullehrerin), Frau stud. päd. Caroline Haller, Herrn stud. päd. Manfred Haller, Frau stud. psych. Saskia Lang, Herrn stud. päd. Michael Link, Frau stud. päd. Elke Maier und Frau Dipl. Psych. Tina Wessels recht herzlich danken.

ben. Bereits im März/April 2002 wurde eine Vorform dieses Screenings (Schöler, 2001) mit allen geförderten Vorschulkindern durchgeführt (siehe unten Abschnitt 4).

Die Eltern erhalten einen Fragebogen, in dem u. a. Daten zur Familiensituation, zum sozialen Status, zu bisherigen Fördermaßnahmen der Kinder erhoben werden. Wir haben dazu den biographischen Teil der im Rahmen der *PISA*-Studien entwickelten und eingesetzten Fragebögen, die uns vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin dankenswerterweise zur Verfügung gestellt worden sind, übernommen und einige Fragen an lokale Gegebenheiten und die Situation von Eltern von Grundschulkindern angepasst. Im Anhang 4 ist der *Elternfragebogen* angeführt.

Die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit (überprüft mittels des Grundintelligenztest *CFT1*; Cattell, Weiß & Osterland, 1997) wird mit allen Kindern gegen Ende des 1. Schuljahres durchgeführt. Der Test gilt als kulturfair und ist als Gruppentest einsetzbar. Die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit ist ein wichtiges differenzialdiagnostisches Kriterium für die Bewertung bei Sprach- und Schriftspracherwerbsproblemen. Bestimmte Störungsformen sind so beispielsweise als erwartungswidrige Minderleistungen auf dem Hintergrund der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit definiert (vgl. *ICD-10*, Dilling, Mombour & Schmidt, 1991; vgl. auch die Definitionen der spezifischen Sprachentwicklungsstörung und der Legasthenie).

Die Lese- und Rechtschreibleistungen aller Kinder werden am Ende eines jeden Grundschuljahres erhoben. Dazu werden die beiden Lesetests *KNUSPEL-L* (Marx, 1998; 2000) und *Würzburger Leise Leseprobe WLLP* (Küspert & Schneider, 1998; 2000) sowie als Rechtschreibtest der *Weingartener Grundwortschatz-Rechtschreib-Test für 1. und 2. Klassen WRT 1+* (Birkel, 1995). Darüber hinaus sollen auch die Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik registriert werden. Diese Verfahren entsprechen dem ökonomischen Erfordernis, im Klassenverband eingesetzt werden zu können.

Ein weiterer Test der kognitiven Leistungsfähigkeit wird am Ende des zweiten und vierten Schuljahres, wiederum im Gruppenverfahren, durchgeführt.

In jedem Schuljahr und zum Abschluss der Grundschulzeit kann dann durch den Vergleich von Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe festgestellt werden, ob die Gruppe der geförderten Kinder signifikant weniger Jungen und Mädchen mit Lese-Rechtschreibproblemen enthält und sich somit die Fördermaßnahmen im Kindergarten als wirksam für eine Prävention bei Lese- und Rechtschreibproblemen erweisen.

Ein Zeitplan über die verschiedenen Projektabschnitte und Untersuchungsschritte ist im Anhang 5 angeführt.

3.2.3 Zeitliche Belastungen für die Schülerinnen/Schüler und Schulen

(1) Für die Gruppenuntersuchungen mit dem *CFT1* und den Lese- und Rechtschreibtests *KNUSPEL-L*, *WLLP* und *WRT 1+* werden drei Schulstunden benötigt. Die zur Zeit

laufenden Erhebungen der Erstklässlerinnen und Erstklässler des Jahrgangs 2001/2002 in den Heidelberger Grundschulen bestätigen diese Angaben. Die Erhebungen finden dabei in folgender Abfolge statt: 1. Untersuchung: *CFT1*; 2. Untersuchung: *KNUSPEL-L*; 3. Untersuchung: *WLLP* und *WRT 1+*. Die drei Erhebungstermine verteilen sich auf maximal drei Wochen, wobei nur ein Termin an einem Tag mit einer Klasse stattfinden durfte.

(2) In jedem Grundschuljahr werden zwei bis drei Schulstunden für die Durchführung der Gruppenuntersuchungen benötigt, die jeweils gegen Ende des Schuljahres stattfinden sollen.

(4) Um die Schulleistungen und die Methodik des Lese- und Rechtschreibunterrichts zu erfassen, werden die Lehrerinnen und Lehrer am Ende jeden Schuljahres befragt.

(5) Die anamnestischen und biographischen Informationen werden in Form von Fragebögen (siehe Anhang 4) erhoben, die den Eltern zum Ausfüllen über die Schule zugehen.

4 Screening der Untersuchungsgruppe im Kindergarten

4.1 Zur Durchführung⁹

Die erste Erhebung mit den von Februar bis Juni geförderten Kindern (Untersuchungsgruppe) fand als Einzeluntersuchung in den Kindertagesstätten zwischen dem 4. März und dem 9. April 2002 statt, einige wenige Nachuntersuchungen (von sechs Kindern) konnten erst am 15. Mai 2002 abgeschlossen werden. Die Untersuchungsdauer betrug etwa 15 bis 20 Minuten. Jedes Kind konnte sich am Ende der Untersuchung aus verschiedenen Kleinigkeiten (u. a. kleine Bastelflugobjekte, Vollgummibälle, Murmeln, Bleistifte) ein Geschenk auswählen.

Das Screening enthält Indikatoren für den Sprachentwicklungsstand (*NS Nachsprechen von Sätzen*; Schöler, 1999), die Funktionstüchtigkeit sowie Kapazität der auditiven Informationsverarbeitung bzw. des phonetischen Speichers (*NK Nachsprechen von Kunstwörtern*; *ZF Wiedergabe von Zahlen-Folgen*, Schöler, 1999; *Zahlen-nachsprechen des K-ABC*; Melchers & Preuss, 1994), die auditive Diskriminationsleistung (*PD Phonematische Differenzierung*; Aufgaben nach Brunner et al., 2002) sowie die Abrufgeschwindigkeit aus dem Langzeitgedächtnis (*Schnelles Benennen*-

⁹ Für die Unterstützung unserer Untersuchungen in den Kindertagesstätten der Stadt Heidelberg möchten wir uns auch an dieser Stelle recht herzlich für den immer konstruktiven und kooperativen Stil sowohl der Erzieherinnen und Erzieher der einzelnen Einrichtungen und ihren Leitungen, als auch dem Leiter des Kinder- und Jugendamtes Herrn Schmitt sowie seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, insbesondere Frau Döring und Frau Emer bedanken.

Für die Durchführung der Untersuchungen danken wir Herrn stud. päd. Manfred Haller, Frau stud. psych. Saskia Lang, Herrn stud. päd. Michael Link und Frau Dipl. Psych. Tina Wessels.

Farben aus dem *BISC*, Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999) (Screening siehe Anhang 3).

4.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Insgesamt nahmen 253 Vorschulkinder an dem Screening teil, davon 124 Mädchen und 128 Jungen. Das Alter variiert zwischen 5;2 und 6;8 Jahren bei einem Durchschnitt von 5;11 Jahren ($s = 4$ Monate). 70% der Kinder haben Deutsch als Muttersprache. Die übrigen 30% mit einer anderen Muttersprache oder bilingual aufwachsend verteilen sich auf eine Vielzahl von Nationalitäten, erwähnenswert ist lediglich noch der Anteil von etwa 6% von Kindern, die mit Türkisch als Muttersprache aufwachsen (siehe Tabelle 1). Für diese Variation spielt sicherlich der Standort Heidelberg als einer alten Universitätsstadt mit internationalem Flair eine Rolle.

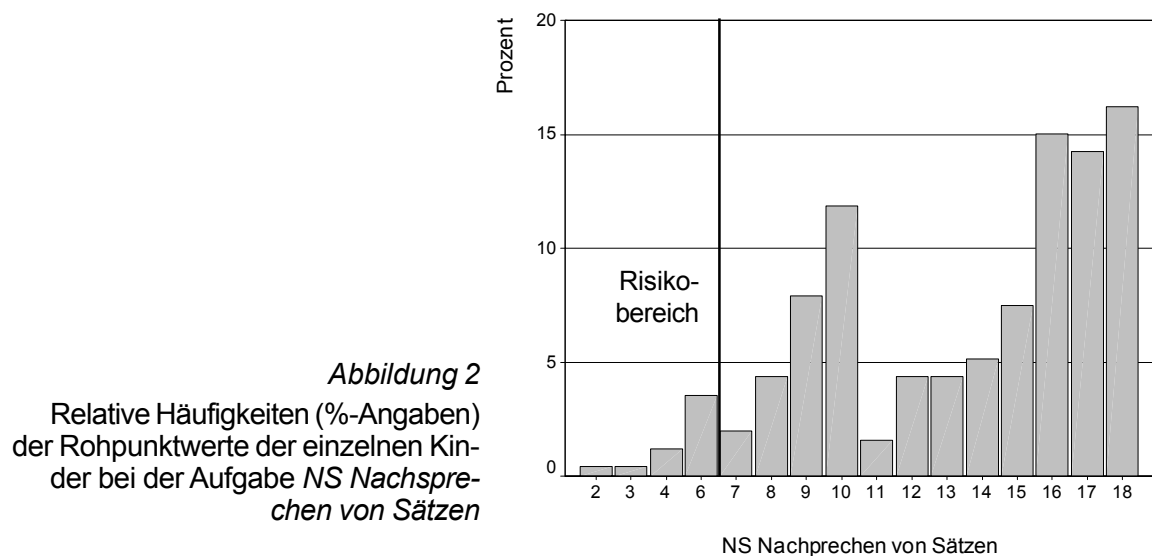
Tabelle 1 Häufigkeiten der verschiedenen Muttersprachen bei mono-, bi- oder trilingualer Sprachentwicklung

Muttersprache/ Zweisprachigkeit	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
deutsch	176	69.8	deutsch/polnisch	2	.8
türkisch	14	5.6	deutsch/portugiesisch	2	.8
italienisch	3	1.2	deutsch/türkisch	1	.4
griechisch	2	.8	deutsch/thai	1	.4
jugoslawisch	2	.8	deutsch/spanisch	1	.4
persisch/iranisch	4	1.6	deutsch/arabisch	1	.4
indisch	1	.4	deutsch/japanisch	1	.4
spanisch	1	.4	deutsch/französisch	1	.4
pakistanisch	2	.8	deutsch/pakistanisch	1	.4
marrokanisch	1	.4	deutsch/russisch	2	.8
chinesisch	1	.4	deutsch/englisch/russisch	1	.4
albanisch	2	.8	deutsch/persisch/kurdisch	1	.4
russisch	7	2.8	deutsch/„unbekannt“	2	.8
polnisch	6	2.4			
libanesisch	1	.4	Gesamt	252	100.0
englisch	1	.4			
deutsch/englisch	9	3.6	Fehlend	1	
deutsch/persisch	2	.8	Gesamt	253	

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Sprachleistungen

Der Sprachentwicklungsstand wurde durch die Aufgabe *NS Nachsprechen von Sätzen* geprüft. Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Punktwerte aller 253 Kinder. Die mittlere Nachsprechleistung beträgt $M = 13.51$ ($s = 3.96$), d. h. im Durchschnitt können die Kinder etwas mehr als dreizehn der 18 Sätze korrekt nachsprechen, entsprechend 75%. Diese durchschnittliche Leistung ist vergleichbar mit bisherigen Studien (Schöler, 1999, S. 101f.). Eine Leistung von 6 oder weniger korrekt nachgesprochenen Sätzen gilt bei 5jährigen Kindern als Risiko oder ein Hinweis auf eine Auffälligkeit in der Sprachentwicklung. Insgesamt würde dies bei 14 Kindern (5.5%) zutreffen, bei denen das Risiko einer Sprachentwicklungsauffälligkeit bzw. -störung nach diesem Befund bestehen würde.



Geschlechtsunterschiede. Zwischen den Nachsprechleistungen der Mädchen und Jungen finden sich keine Unterschiede: Mädchen reproduzieren 13.5, Jungen 13.6 Sätze durchschnittlich korrekt.

Leistungen in Abhängigkeit von der Muttersprache. Da *NS* den Sprachentwicklungsstand im Deutschen erfasst, andererseits aber bei 30% der Kinder entweder eine andere Muttersprache oder Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache bilingual erworben wird, haben wir einen Leistungsvergleich zwischen den monolingual aufwachsenden Kinder mit Muttersprache Deutsch und den anderen Kindern durchgeführt.

Die Leistungen der so definierten beiden Gruppen unterscheiden sich statistisch bedeutsam: Die monolingual deutsch aufwachsenden Kinder können durchschnittlich etwa vier Sätze mehr korrekt nachsprechen als die Kinder, die entweder eine andere Muttersprache als Deutsch erwerben oder bilingual aufwachsen (vgl. Abbildung 3). Hier nicht zu klären ist allerdings die Frage, ob bei diesen Kindern eine Bilingualität oder ob nicht viel häufiger ein Semilingualismus gegeben ist.

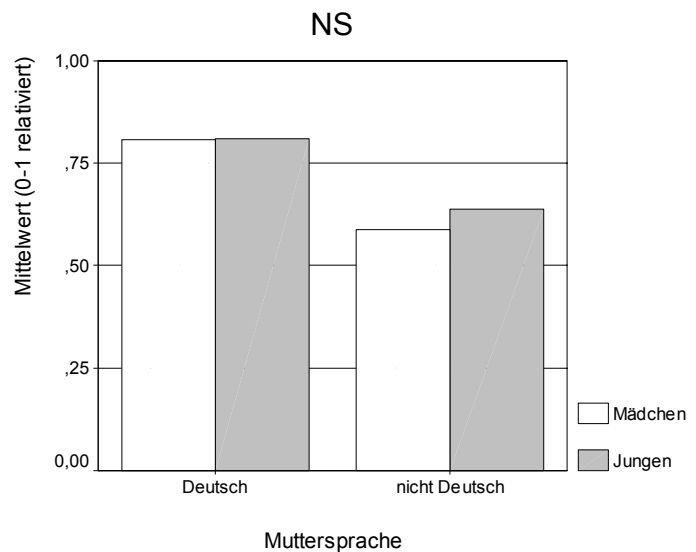


Abbildung 3
Leistungen beim Nachsprechen von Sätzen in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Muttersprache

4.3.2 Auditive Informationsverarbeitung: Phonetischer Speicher - Zahlen-Spanne - Phonematische Differenzierung

Phonetischer Speicher. Als Indikator für die Kapazität und/oder Präzision des phonetischen Speichers gilt das Nachsprechen von Kunst- bzw. Pseudowörtern. Abbildung 4 zeigt die Leistungen der Kinder bei dieser Aufgabe - beschrieben in Form der Rohwertsummenverteilung bei *NK*. Im Durchschnitt können die Kinder 6.6 der neun Kunstwörter korrekt nachsprechen. Dieser Befund ist vergleichbar mit bisherigen Ergebnissen, bei denen die durchschnittliche Leistung der fünf- und sechsjährigen Kinder jeweils bei $M = 7.7$ lag (Schöler, 1999, S. 109). Eine rezente Studie zeigt, dass fünf- und sechsjährige spezifisch sprachentwicklungsgestörte (*SSES*) Kinder größere Schwierigkeiten bei dieser Aufgabe haben: Die durchschnittliche Leistung der *SSES*-Kinder liegt bei etwa zwei korrekt nachgesprochenen Kunstwörtern ($M = 1.8$, $s = 1.8$; Schöler, Keilmann, Heinemann & Schakib-Ekbatan, 2002). Nimmt man diese mittlere Leistung

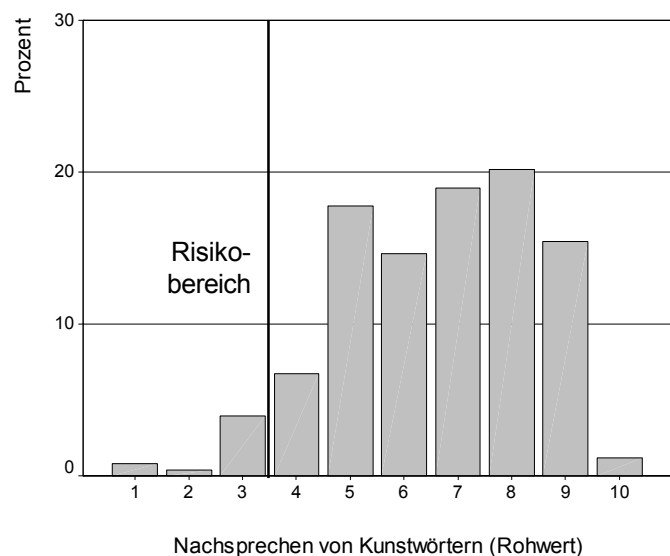


Abbildung 4
Relative Häufigkeiten (%-Angaben) der Rohpunktwerte der Kinder beim Nachsprechen von Kunstwörtern

als einen kritischen Wert an, so würden in dieser Untersuchungsgruppe nur weniger als 1.5% der Kinder als gefährdet für eine Sprachentwicklungsstörung gelten, bei Einbezug der Streuung würde sich der Anteil auf 5.1% (bei einer Risikogrenze < 4 Punkte) oder auf 11.9% (bei einer Risikogrenze < 5 Punkte) erhöhen.

Geschlechtsunterschiede und Leistungen in Abhängigkeit von der Muttersprache. Bei einer zweifachen Varianzanalyse ergeben sich weder Haupteffekte des Geschlechts oder der Muttersprache noch eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren (vgl. Abbildung 5). Dies entspricht unseren Erwartungen, da Kunstwörter auch für monolingual deutsch aufwachsende Kinder genauso bedeutungslos sind wie für die mehrsprachig aufwachsenden Kinder.

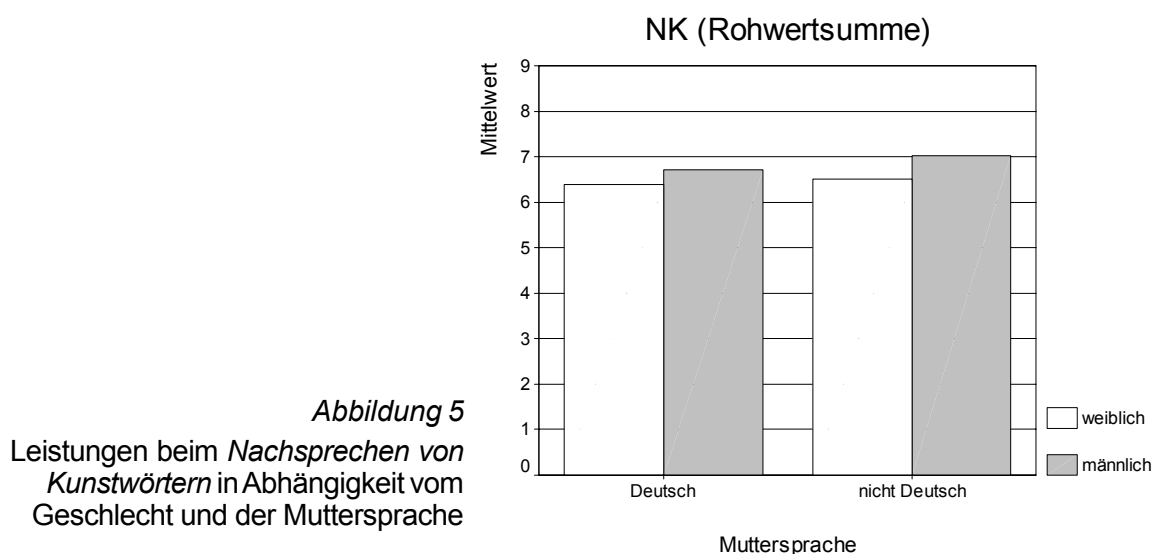


Abbildung 5
Leistungen beim Nachsprechen von Kunstwörtern in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Muttersprache

Zahlen-Spanne. Ein weiterer Indikator für die Kurzzeitgedächtniskapazität im auditiven Bereich stellt die Zahlen-Spanne vor, d. h. die Zahl an Ziffern einer Ziffernfolge, die man maximal in korrekter Abfolge reproduzieren kann. Bei Erwachsenen ist diese Spanne mit der sogenannten magischen Zahl 7 beschrieben, d. h. Erwachsene können in der Regel Zahlen-Folgen in einem Umfang von sieben Ziffern korrekt reproduzieren. Die Zahlen-Spanne vergrößert sich in der kindlichen Entwicklung mit zunehmendem Alter: Fünf- und Sechsjährigen gelingt in der Regel die korrekte Reproduktion von Zahlen-Folgen mit einer Länge von drei bis vier Zahlen (Schneider & Büttner, 1995, S. 670; Schöler, 1999, S. 114). Bei SSES-Kindern ist diese Zahlen-Spanne durchschnittlich um eine Zahl gemindert (Schöler, 1999, S. 114; Schöler et al., 2002). Die mittlere Leistung der Untersuchungsgruppe beträgt $M = 3.53$ ($s = .74$) und entspricht damit den bisherigen Befunden.

Geht man von einem Risikowert von 2 aus (Schöler, 1999, S. 114), d. h. kann ein Kind nicht mehr als zwei vorgegebene Ziffern in korrekter Abfolge reproduzieren, dann sind 4.7% der Untersuchungsgruppe Risikokinder (vgl. Abbildung 6).

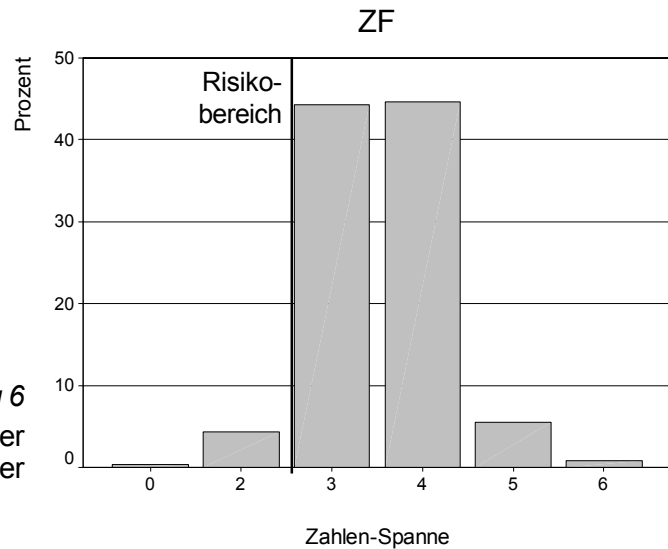


Abbildung 6
Relative Häufigkeiten (%-Angaben) der
Zahlen-Spannen (nach ZF) der Kinder

Geschlechtsunterschiede und Leistungen in Abhängigkeit von der Muttersprache. Auch bei der Wiedergabe von Zahlen-Folgen ZF ergeben sich keine Effekte des Geschlechts oder der Muttersprache auf die Reproduktionsleistung (vgl. Abbildung 7).

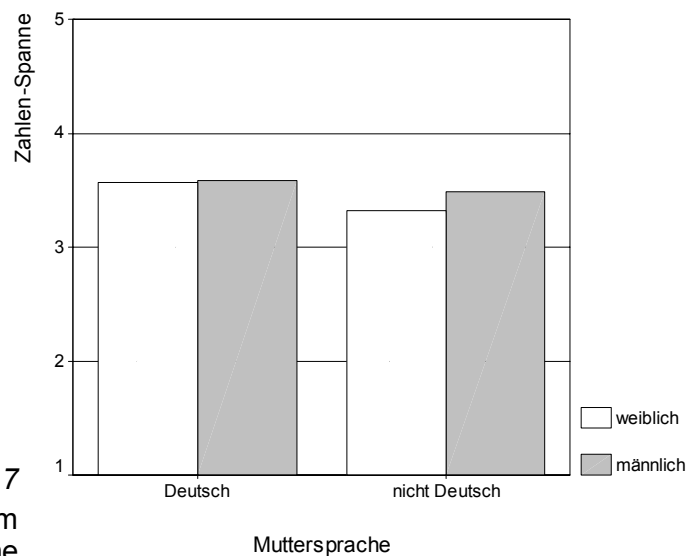
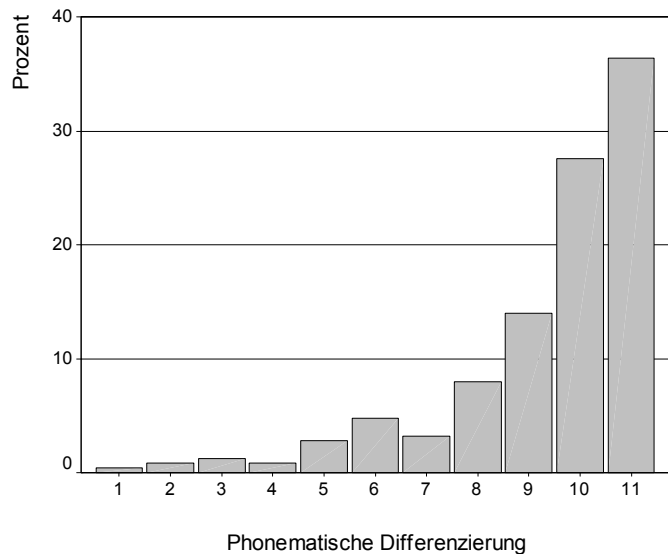


Abbildung 7
Zahlen-Spannen in Abhängigkeit vom
Geschlecht und der Muttersprache

Phonematische Diskriminierung. Bei *PD* werden sogenannte Minimalpaare vorgegeben, um die Lautunterscheidungsfähigkeit der Kinder zu prüfen. Sinnvolle Wörter und Pseudowörter, die sich in einem Phonem unterscheiden, sollen von den Kindern differenziert werden. Als Kontrollaufgaben werden bei *PD* auch Aufgaben vorgegeben, bei denen zwei lautgleiche Wörter auf Gleich- oder Ungleichheit von den Kindern beurteilt werden sollen.

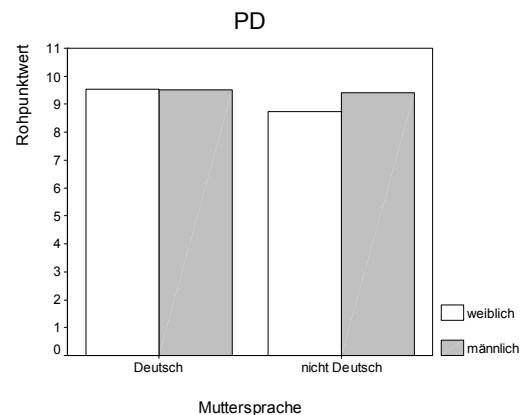
Die Häufigkeitsverteilung zeigt (siehe Abbildung 8), dass den meisten Kindern diese Aufgabe der Lautdiskriminierung keine Schwierigkeiten bereitet, sie können die meisten Minimalpaare korrekt auf Gleich- oder Ungleichheit beurteilen: 36% der Kin-

Abbildung 8
Relative Häufigkeiten (%-Angaben)
der Rohpunktwerte der einzelnen Kin-
der bei der Aufgabe PD
Phonematische Differenzierung



der können sogar alle Aufgaben korrekt bearbeiten. Der Mittelwert liegt bei $M = 9.40$ ($s = 1.99$), d. h. 84% aller Kinder können zumindest mehr als 7 bzw. 8 der Minimalpaare korrekt beurteilen. Bei altersgleichen SSES-Kindern liegt der Mittelwert bei $M = 8.14$ ($s = 2.53$). Da die Leistungen von SSES-Kindern und sprachunauffälligen Kinder recht nahe beieinanderliegen, ist eine Differenzierung von sprachauffälligen und -unauffälligen Kindern aufgrund dieser Aufgabenstellung schwierig. Bei der kürzlich vorgenommenen Überarbeitung des Screenings wurde daher diese Aufgabe herausgenommen.

Abbildung 9
PD-Leistung in Abhängigkeit vom Geschlecht
und der Muttersprache



Geschlechtsunterschiede und Leistungen in Abhängigkeit von der Muttersprache. Jungen und Mädchen unterschieden sich bei dieser Aufgabe nicht. Ebenso können auch hier keine Effekte aufgrund der unterschiedlichen Erstsprachen auf die Lautdiskriminationsleistung festgestellt werden.

4.3.3 Abrufschwindigkeit aus dem Gedächtnis

Bei lese-rechtschreibschwachen Kindern sind oft nicht nur die Graphem-Phonem-Verbindungen schwach ausgeprägt sind, sondern diese Strukturen können auch nur langsamer aus dem Gedächtnis abgerufen werden als bei normalem Schriftspracherwerb. Diese Geschwindigkeitsminderung ist dabei nicht allein auf das Benennen von Buchstaben beschränkt, sondern auch beim Benennen von Bildern, Farben und Zahlen treten diese Unterschiede zwischen lese-rechtschreibschwachen und normallesenden und -rechtschreibenden Kindern auf (vgl. dazu Marx, Jansen & Skowronek, 2000). Im *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999) wird diese Abrufgeschwindigkeit durch die Benennung von Farben geprüft. Dabei werden drei unterschiedliche Indikatoren bestimmt: (a) das Wissen von Farben (Anzahl richtiger Farbnennungen), (b) die Aktivierungsgeschwindigkeit visuell-lautlicher Verbindungen (benötigte Zeit beim Farbbenennen schwarz-weißer Objekte), (c) die Störanfälligkeit des Abrufprozesses (Differenz zwischen der benötigten Zeit für das Farbbenennen farbig-inkongruenter Objekte und der Aktivierungsgeschwindigkeit bei (b)).

Schnelles Benennen Wissen (SBW). Nur bei zwei Kindern (0.8%) liegen die Leistungen im Risikobereich (vgl. Abbildung 10). Bei allen anderen Kindern kann von einer normalen Leistung beim Benennen von Farben ausgegangen werden. Der Durchschnittswert in Höhe von $M = 7.94$ ($s = .74$) entspricht sehr gut den im *BISC* genannten Normwerten ($M = 7.92$; $s = .55$; Handanweisung S. 78, Tabelle 49).

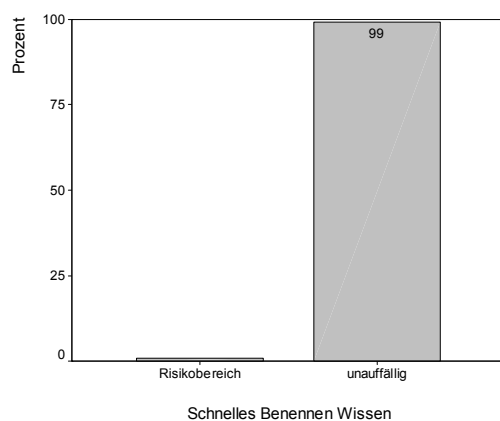


Abbildung 10

Dichotomisierung der Leistung beim *Schnellen Benennen Wissen SBW* als im Risikobereich liegend oder als unauffällig (Prozentangaben)

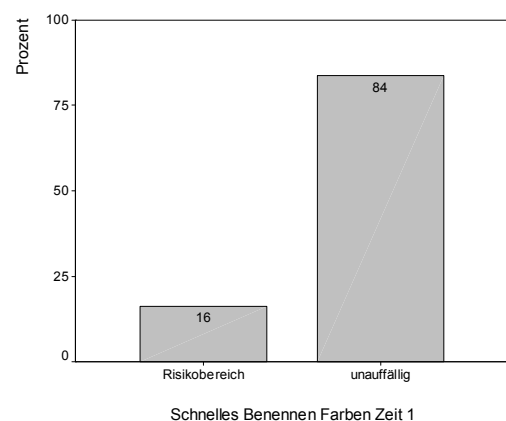


Abbildung 11

Dichotomisierung der Leistung beim *Schnellen Benennen Farben SBF1* als im Risikobereich liegend oder als unauffällig (Prozentangaben)

Schnelles Benennen Farben 1 (SBF Zeit 1). Bei der Aktivierungsgeschwindigkeit ist der Anteil der Kinder, deren Leistungen im Risikobereich liegen, mit insgesamt 41 Kindern (16.3%) deutlich höher (vgl. Abbildung 11). Der Mittelwert liegt mit $M =$

6.59 ($s = .53$) leicht über dem im *BISC* genannten mittleren Wert ($M = 6.45$, $s = 1.52$; vgl. Handanweisung S. 79, Tabelle 50).

Geschlechtsunterschiede. Jungen und Mädchen verteilen sich gleich auf die beiden Leistungsgruppen (Leistung im Risikobereich vs. Leistung unauffällig) (vgl. Abbildung 12).

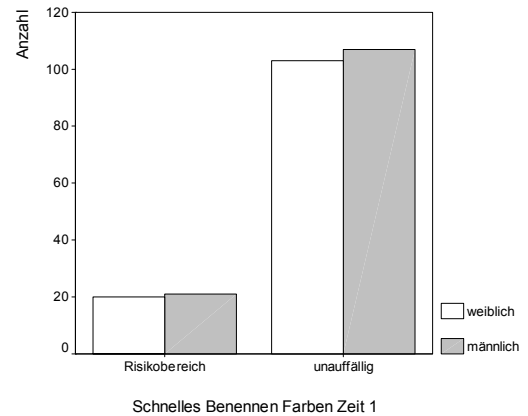


Abbildung 12

Leistung beim *Schnellen Benennen Farben 1* (SBF1) in Abhängigkeit vom Geschlecht

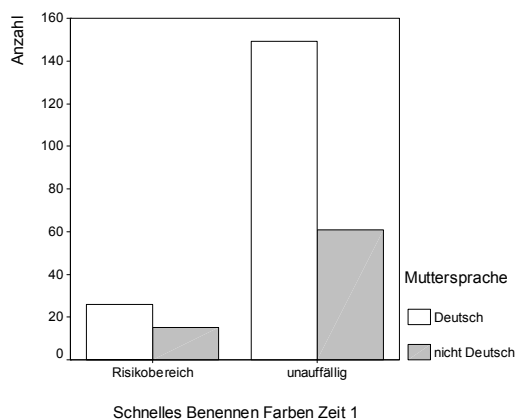


Abbildung 13

Leistung beim *Schnellen Benennen Farben 1* (SBF1) in Abhängigkeit von der Muttersprache

Leistungen in Abhängigkeit von der Muttersprache. Die Art der Muttersprache spielt keine Rolle bei der Benennungszeit, sowohl die monolingual deutsch aufwachsenden Kinder als auch die Kinder mit anderen Muttersprachen oder bilingual aufwachsenden Kinder erreichen im Mittel 6.6 Punkte bei *SBF1* und verteilen sich anteils- gleich auf die beiden Leistungsgruppen (vgl. Abbildung 13).

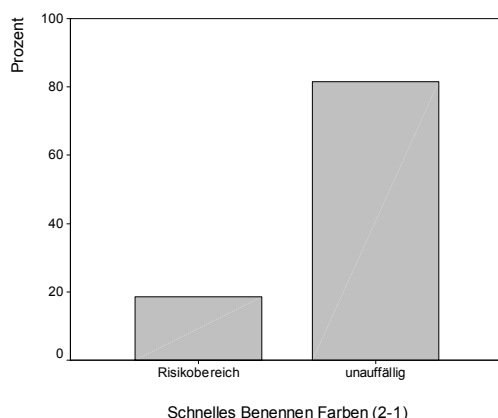


Abbildung 14

Leistung beim *Schnellen Benennen Farben 2* (SBF2) in Abhängigkeit von der Muttersprache

Schnelles Benennen Farben 2 (*Differenz Zeit 2 - Zeit 1*). Im Risikobereich für eine Störanfälligkeit des Abrufprozesses, operationalisiert als die Zeitdifferenz zwischen dem Benennen von schwarz-weißen und farbig inkongruenten Objekten, liegen die Leistungen von 46 Kindern (18.5%). Auch bei *SBF 2* entspricht der Mittelwert mit $M = 9.40$ ($s = 2.43$) recht gut dem im *BISC* genannten Mittelwert der Normierungsstichprobe ($M = 9.35$; $s = 2.39$; siehe Handanweisung S. 79, Tabelle 51).

Geschlechtsunterschiede. Bei dieser Aufgabe ergeben sich statistisch signifikante Verteilungsunterschiede und zwar liegen bei mehr Mädchen die Werte im Risikobereich als bei Jungen (vgl. Abbildung 15).

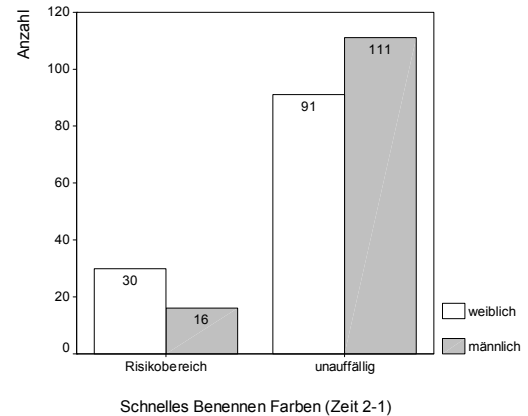


Abbildung 15

Leistung beim *Schnellen Benennen Farben 2 (SBF2)* in Abhängigkeit vom Geschlecht

4.3.4 Kurzzusammenfassung

In Tabelle 3 sind die deskriptiven Statistiken der einzelnen Aufgaben des Screening zusammenfassend dargestellt (siehe auch Abbildung 16). Die Werte wurden - bis auf die Zahlen-Spanne - 0-1 relativiert, so alle Leistungen direkt miteinander verglichen werden können. Da das Screening im unteren Leistungsbereich differenzieren soll, liegen die mittleren Leistungen erwartungsgemäß um $M = .75$ oder höher, die Variationsbreite ist bis auf die Aufgabe *Schnelles Benennen Wissen SBW* dafür ausreichend.

Tabelle 3 Deskriptive Statistiken der sieben Aufgaben des Screening: NS: Nachsprechen von Sätzen; ZF: Zahlen-Spanne; NK: Nachsprechen von Kunstwörtern; PD: Phonematische Differenzierung; SBW: Schnelles Benennen Wissen; SBF1: Schnelles Benennen von Farben nicht farbiger Objekte; SBF2: Schnelles Benennen von Farben farbiger inkongruenter Objekte

	N	Min	Max	M	s
NS	253	.11	1	.75	.22
NK	253	.11	1	.73	.20
PD	250	.09	1	.85	.18
SBW	251	.00	1	.99	.07
SBF1	251	.25	1	.82	.15
SBF2	248	.00	1	.78	.20
ZF Zahlen-Spanne	253	0	6	3.53	.74

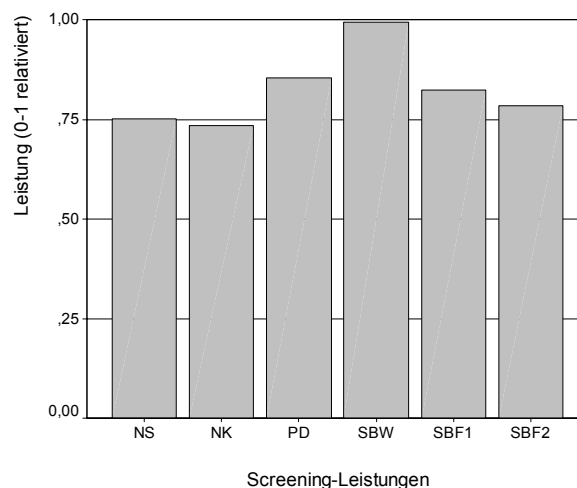


Abbildung 16 Leistungen bei den Aufgaben des Screening

4.3.5 Beziehungen zwischen den Indikatoren des Screenings

Interkorrelationen. Die Interkorrelationen zwischen den sieben Indikatoren des Screenings weisen zwar einige statistisch signifikante Koeffizienten auf (siehe Tabelle 4), die Höhe der Korrelationen ist aber als gering zu bewerten. Die höchste Korrelation besteht dabei mit $r = .32$ zwischen der *Phonematischen Differenzierung PD* und der *Zahlen-Spanne ZF*. Keine bedeutsamen Beziehungen bestehen zwischen den drei Indikatoren für die Abrufschwindigkeit aus dem Gedächtnis (*SBW*, *SBF1*, *SBF2*) und der Sprachleistung (*NS*) sowie der Zahlen-Spanne (*ZF*) und dem Indikator für die Funktionalität des phonetischen Speichers (*NK*).

Tabelle 4 Interkorrelationen der sieben Leistungsindikatoren: NS: Nachsprechen von Sätzen; ZF: Zahlen-Spanne; NK: Nachsprechen von Kunstwörtern; PD: Phonematische Differenzierung; SBW: Schnelles Benennen Wissen; SBF1: Schnelles Benennen von Farben nicht farbiger Objekte; SBF2: Schnelles Benennen von Farben farbige inkongruenter Objekte

		NS	ZF	NK	PD	SBW	SBF1	SBF2
NS	r		.200	.283	.219	.112	.114	.059
	p	---	.001	.000	.000	.076	.071	.353
	N		253	253	250	251	251	248
ZF	r	.200		.173	.320	-.006	.077	.123
	p	.001	---	.006	.000	.925	.221	.054
	N	253		253	250	251	251	248
NK	r	.283	.173		.253	.114	.023	.077
	p	.000	.006	---	.000	.070	.723	.228
	N	253	253		250	251	251	248
PD	r	.219	.320	.253		.064	.125	.042
	p	.000	.000	.000	---	.311	.048	.517
	N	250	250	250		249	249	246
SBW	r	.112	-.006	.114	.064		.111	-.032
	p	.076	.925	.070	.311	---	.080	.615
	N	251	251	251	249		251	248
SBF1	r	.114	.077	.023	.125	.111		.128
	p	.071	.221	.723	.048	.080	---	.044
	N	251	251	251	249	251		248
SBF2	r	.059	.123	.077	.042	-.032	.128	
	p	.353	.054	.228	.517	.615	.044	---
	N	248	248	248	246	248	248	

Legende: r: Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient; p: Irrtumswahrscheinlichkeit; N: Stichprobenumfang
Signifikante Korrelationen sind hervorgehoben (Fettdruck)

Risikogruppen. In Tabelle 5 sind noch einmal die Risikowert-Häufigkeiten bei jedem der sieben Indikatoren des Screening zusammenfassend dargestellt. Gemäß dem jeweils definierten Risikobereich sind deutliche Häufigkeitsunterschiede in Abhängigkeit von der jeweiligen Aufgabe festzustellen: Während bei *NS* und *ZF* etwa 5% der Leistungen im Risikobereich liegen, sind dies 16.3% (*SBF1*) bzw. 18.5% (*SBF2*) bei den Farb-Benennaufgaben des *BISC*.

Bei den Kreuzklassifizierungen aller dichotomisierten Werte (im Risikobereich liegend vs. unauffällig) ergeben sich relativ wenig Überlappungen, d. h. Risikokinder in einer Aufgabe sind meist in den anderen Aufgaben unauffällig. In Tabelle 5 sind die Übereinstimmungen von jeweils zwei Aufgaben in absoluten Häufigkeiten aufgeführt. Die größte Überschneidung ergibt sich noch bei *SBF1* und *SBF2*: 10 (25%) der 40 Risikokinder bei *SBF1* fallen auch bei *SBF2* mit ihren Leistungen in den Risikobereich. Hier muss allerdings die partielle Abhängigkeit dieser Werte durch die Differenzbildung berücksichtigt werden.

Tabelle 5 Verteilung der Risikowerte in Abhängigkeit von der Aufgabe (Diagonale) sowie bivariate Übereinstimmungen bei den Risikowerten

	NS	NK	ZF	PD	SBW	SBF1	SBF2
NS	14 (5.5%)	2	2	3	0	2	1
NK		13 (5.1%)	1	7	0	4	2
ZF			12 (4.7%)	7	0	3	4
PD				35 (14.0%)	1	12	9
SBW					2 (0.8%)	2	1
SBF1						41 (16.3%)	10
SBF2							46 (18.5%)

Die relativ geringen Übereinstimmungen der einzelnen Aufgaben in den Risikobereichen sprechen dafür, dass die in das Screening einbezogenen Leistungsindikatoren genügend unterschiedlich voneinander sind.

4.4 Zusammenfassende Wertung der bisherigen Ergebnisse

Als Zwischenbilanz nach der ersten Erhebung in den Kindergärten bleibt festzuhalten:

- (1) Die Zahl der Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten oder -störungen liegt bei dieser Untersuchungsstichprobe von 253 Vorschulkindern bei einem Anteil von etwa 5%, wenn man die Leistung beim Nachsprechen von Sätzen als einem validen Indikator für den Sprachentwicklungsstand zugrundelegt. Dieser Anteil entspricht eher bisherigen Studien (vgl. zsf. Schöler, 1999) und den Ergebnissen der landesweiten Einschulungsuntersuchungen der letzten Jahre in Baden-Württemberg als den seit einiger Zeit verbreiteten Zahlen über die enorme Erhöhung der Zahl von behandlungsbedürftigen Sprachentwicklungsstörungen bis zu 25% und mehr.
- (2) Die Zahl der Kinder, bei denen aufgrund der Leistungen im Screening mit einem Risiko für spätere Schwierigkeiten für das Lesen und Schreiben zu rechnen ist, liegt auch bei Heranziehung der Aufgaben aus dem Bielefelder Screening bei dieser Untersuchungsgruppe bei maximal 18%, wobei hier unbedingt anzumerken ist, dass dieser Prozentsatz von Risikowerten nur bei einer Aufgabe (*SBF2*) auftritt und für die Prognose eines späteren Risikos mehrere Indikatoren zu berücksichtigen sind.
- (3) Die sieben Indikatoren interkorrelieren nur mäßig. Abgesehen davon, dass eine Minderung der Korrelationshöhe durch eine geringe Varianz bewirkt werden kann (die Aufgaben sind als eher leicht einzustufen und sollen im unteren Leistungsbereich diskriminieren), bedeutet dies, dass die Aufgaben genügend in Hinblick auf die zu prüfende Kompetenz differieren und auf verschiedene Aspekte der Fähigkeiten und Vorläuferfertigkeiten, die für den Schriftspracherwerb bedeutsam sind, fokussieren. Ob die einzelnen Indikatoren zur Prognose der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule dienen, bleibt allerdings abzuwarten. Da sich einige der Aufgaben bereits in vorherigen Studien als differentiell und prognostisch valide erwiesen haben, in dieser Kombination aber noch nicht in einem Screening angewendet wurden, wird interessant sein, wie die Gewichte der einzelnen Aufgaben für diese Prognose ausfallen.

Literatur

- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske und Budrich.
- Beckenbach, W. (1998). *Lese- und Rechtschreibschwäche, diagnostizieren und behandeln*. Lengerich: Papst.
- Bennwitz, H. & Weinert, F.E. (Hrsg.). (1973). *CIEL - Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Grundlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Birkel, P. (1995). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 1. und 2. Klassen (WRT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (2000). *Lernschwierigkeiten am Schulanfang*. Weinheim: Beltz.
- Brunner, M., Pfeifer, B., Schlüter, K., Steller, F., Möhring, L., Heinrich, I. & Pröschel, U. (2002). *Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung HVS*. Wertingen: Westra.
- Brunner, M. & Schöler, H. (im Druck). *HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.
- Cattell, R.B., Weiß, R.H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1)*. Göttingen: Hogrefe.
- Christiansen, C. (2000). *Abgestuftes Konzept zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Zusammenführung des bestehenden schleswig-holsteinischen Sprachheilkonzepts mit dem Gedanken der Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. (1991). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V(F)*. Bern: Huber.
- Dummer-Smoch, L. (1993). *Diagnostische Bilderliste (DBL)*. Kiel: Veris.
- Fromm, W., Schöler, H. & Scherer, C. (1998). Jedes vierte Kind sprachgestört? Definition, Verbreitung, Erscheinungsbild, Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.), *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen: Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie* (S. 21-64). Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter.
- Häring, M., Schakib-Ekbatan & Schöler, H. (1997). Zur Diagnostik und Differentialdiagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in Deutschland. *Die Sprachheilarbeit*, 42, 221-229.
- Hasselhorn, M., Grube, D. & Mähler, C. (2000). Theoretisches Rahmenmodell für ein Diagnostikum zur differentiellen Funktionsanalyse des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (S. 167-181). Göttingen: Hogrefe.

- Hasselhorn, M. & Körner, K. (1997). Nachsprechen von Kunstwörtern: Zum Zusammenhang zwischen Arbeitsgedächtnis und syntaktischen Sprachleistungen bei Sechs- und Achtjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 212-224.
- Hasselhorn, M. & Marx, H. (2000). Phonologisches Arbeitsgedächtnis und Leseleistungen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (S. 135-148). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Marx, H. (Hrsg.). (2000). *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Seidler-Brandler, U. & Körner, K. (2000). Ist das „Nachsprechen von Kunstwörtern“ für die Entwicklungsdiagnostik des phonologischen Arbeitsgedächtnisses geeignet? In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (S. 119-133). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie III: Sprache. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jegler, H., Laier, R., Roos, J. & Schöler, H. (2002). „Heidelberger Überarbeitung“ der *Sprachspiele zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung von Roth & Schneider*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Forschungsprojekt „EVES“.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Küspert, P. (1998). *Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens*. Frankfurt: Lang.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2. Aufl. 2000). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2000). Die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (S. 81-89). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 85-111). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L)*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (2000). Knuspels Leseaufgaben: Theorie, Umsetzung und Überprüfung. In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreib-*

schwierigkeiten (S. 35-61). Göttingen: Hogrefe.

- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and interaction* (pp. 219-241). Berlin: de Gruyter.
- Marx, H., Jansen, H. & Skowronek, H. (2000). Prognostische, differentielle und konkurrente Validität des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (S. 9-34). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter. Eine Prüfung des 'Simple View of Reading'-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 81-93.
- Marx, P. & Schneider, W. (2000). Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter. In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (S. 91-114). Göttingen: Hogrefe.
- Melchers, P. & Preuss, U. (1994). *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Roth, E. (1999). *Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Evaluation einer vor-schulischen Förderung der phonologischen Bewußtheit und der Buchstabenkenntnis*. Frankfurt: Lang.
- Roth, E. & Schneider, W. (1996). *Sprachspiele zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung*. Würzburg: Universität, Lehrstuhl für Psychologie IV.
- Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F. E. Weinert, (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 327-326). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (2001). Lesenlernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 434-441). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneider, W. & Büttner, G. (1995). Entwicklung des Gedächtnisses. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 645-667). Weinheim Psychologie Verlags Union.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Küspert, P. (1998). Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. & Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC).

European Journal of Psychology of Education, 8, 273-287.

- Schneider, W. & Roth, E. (1999). *Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen*. Vortrag anl. 7. Tagung Pädagogische Psychologie, Universität Fribourg, 13.-16. September 1999.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- Schneider, W., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewußtheit bei Kindergartenkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 147-152.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P. & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 26-39.
- Schneider, W., Stephanek, J. & Dotzler, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 113-129). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneider, W., Visé, M., Reimers, P. & Blässer, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 177-188.
- Schöler, H. (1999). *IDIS – Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten*. Heidelberg: Edition S im Universitätsverlag C. Winter.
- Schöler, H. (2001). *Zur Früherkennung von Schriftspracherwerbsproblemen im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“ Nr. 10). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schöler, H., Fromm, W. & Kany, W. (Hrsg.). (1998). *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen*. Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter.
- Schöler, H., Fromm, W., Schakib-Ekbatan, K. & Spohn, B. (1997). *Nachsprechen. Sein Stellenwert bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“ Nr. 2). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schöler, H., Häring, M. & Schakib-Ekbatan, K. (1996). *Zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“ Nr. 1). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Sonderpädagogische Fakultät.
- Schöler, H., Keilmann, A., Heinemann, M. & Schakib-Ekbatan, K. (2002). *Biographische und anamnestiche Informationen sowie sprachliche und nichtsprachliche Leistungen bei 172 stationär behandelten schwer sprachentwicklungsgestörten Kindern - Eine*

- Dokumentation* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“ Nr. 12). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fakultät I, Institut für Sonderpädagogik, Psychologie in der Abteilung Lernbehindertenpädagogik.
- Snowling, M. J. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 4-11.
- Stern, E. (2002). *Die Entwicklung des mathematischen Denkens*. Vortrag auf dem Symposium „Entwicklung, Lehren und Lernen“ zum Gedenken an Franz E. Weinert, vom 28.2.-1.3.2002, Siemens-Stiftung München.
- Tollkühn, S. (2001). Untersuchung zum sprachlichen Status von Grundschulkindern bei Einschulung an den Grund- und Förderschulen Sachsens im Schuljahr 1998/99. In Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis* (S. 491-493). Rimpf: Edition von Freisleben.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. & Schneider, W. (1999). *Individual development from three to twelve: findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge, N.J.: Cambridge University Press.
- Wimmer, H. & Landerl, K. (2001). Lese-Rechtschreib-Schwächen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 442-449). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (1998). Poor reading: a deficit in skill-automatization or a phonological deficit. *Scientific Studies of Reading*, 2, 321-340.

Anhang 1

§ 35a SGB VIII und Stellungnahmen

Sozialgesetzbuch Aches Buch (SGB VIII)
Kinder- und Jugendhilfe

§ 35a

[Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche]

(1) Kinder und Jugendliche, die seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind, haben Anspruch auf Eingliederungshilfe. Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall

in ambulanter Form,

in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären

Einrichtungen,

durch geeignete Pflegepersonen und

in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.

Aufgabe und Ziel der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Maßnahmen richten sich nach folgenden Bestimmungen des Bundessozialhilfegesetzes, soweit diese auf seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Personen Anwendung finden:

§ 39 Abs. 3 und § 40,

§ 41 Abs. 1 bis 3 Satz 2 und Abs. 4 mit der Maßgabe, dass an die Stelle der Vereinbarungen nach § 93 des Bundessozialhilfegesetzes

Vereinbarungen nach § 77 dieses Buches treten,

die Verordnung nach § 47 des Bundessozialhilfegesetzes.

(3) Ist gleichzeitig Hilfe zur Erziehung zu leisten, so sollen Einrichtungen, Dienste und Personen in Anspruch genommen werden, die geeignet sind, sowohl die Aufgaben der Eingliederungshilfe zu erfüllen als auch den erzieherischen Bedarf zu decken. Sind heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind, in Tageseinrichtungen für Kinder zu gewähren und lässt der Hilfebedarf es zu, so sollen Einrichtungen in Anspruch genommen werden, in denen behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam betreut werden.

Seit Inkrafttreten des SGB VIII gehören Kinder und Jugendliche die seelisch behindert sind oder von einer solchen Behinderung bedroht sind und Schwierigkeiten mit der Eingliederung in die Gesellschaft haben, zum Aufgabengebiet der Jugendhilfe (§ 35 a SGB VIII – Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche). Bevor eine solche Behinderung eintritt, sind i. d. R. verschiedene seelische Störungen festgestellt und medizinisch / jugendpsychiatrisch diagnostiziert und behandelt worden. Beim ungünstigen Verlauf oder Chronifizierung der bestehenden Schwierigkeiten kann die Eingliederung beeinträchtigt oder erschwert werden und zumindest eine seelische Behinderung drohen. In solchen Fällen haben die betroffenen Kinder und Jugendliche Rechtsanspruch auf Hilfe.

Die Zuordnung der jungen Menschen zu dem o.g. Personenkreis obliegt den fallverantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendämter.

Diagnostische Möglichkeiten zur Feststellung einer seelischen Behinderung (§ 35 a SGB VIII)

Claudia Mehler-Wex und Andreas Warnke

Gesetzliche Regelung zur Feststellung einer seelischen Behinderung

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX, Neufassung des § 35a SGB VIII).

Nach § 2 Abs. 1 Nr. 1 SGB IX bedarf die Feststellung einer Abweichung der seelischen Gesundheit der Diagnose eines „Arztes, der über besondere Erfahrungen in der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche verfügt, eines psychologischen Psychotherapeuten oder eines Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten“. Die Diagnose ist nach den Kriterien des Internationalen Klassifikationsschemas für Krankheiten, die sog. ICD-10, zu stellen und zu verschlüsseln. Einzubeziehen ist hierbei auch der Entwicklungsstand, da Entwicklungsstörungen der schulischen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) sowie der Sprache längerfristig die Integration des jungen Menschen gefährden können. Auch das Intelligenzniveau des Betreffenden ist zu überprüfen, um eine eventuelle Mehrfachbeeinträchtigung im Sinne einer geistigen Behinderung dokumentieren zu können. Neben den genannten Kriterien muß festgestellt werden, ob die Funktionsbeeinträchtigung des Kindes oder Jugendlichen dessen Teilhabe an einem adäquaten Leben in der Gesellschaft einschränkt. Die daraus resultierende Gefährdung der psychosozialen Integration und Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen sind Grundvoraussetzung der Feststellung einer drohenden oder bestehenden seelischen Behinderung.

Der Begriff der seelischen Erkrankung bzw. psychischen Störung

Kinder- und jugendpsychiatrische Erkrankungen sind als ein Zustand gestörter Lebensfunktionen zu verstehen, der den Betreffenden entscheidend daran hindert, an den alterstypischen Lebensvollzügen aktiv teilzunehmen und diese zu bewältigen. Die auftretende Symptomatik wird multifaktoriell bedingt, u.a. durch die körperliche Disposition und die psychische Vulnerabilität des Kindes oder Jugendlichen sowie durch externe psychosoziale und umfeldbedingte Faktoren.

Intrapersonale Risikofaktoren sind genetische Störungen, Schwangerschafts- oder Geburtsschäden, frühkindliche Erkrankungen oder Mißbildungen sowie Teilleistungsstörungen. Demgegenüber stellen Intelligenz, Interessenbildung, Kontakt- und kommunikative Begabung sowie Ressourcen zur Selbsthilfe protektive Faktoren dar. Negative extrapersonale Einflüsse wie abnorme Belastungen z.B. durch Deprivation, Trennungs- oder Verlusterlebnisse, Gewalt etc. können psychiatrische Erkrankungen prädisponieren. Umgekehrt kann ein stabiler familiärer Rahmen, der Geborgenheit und Vertrauen vermittelt, vor manchen psychischen Störungen schützen bzw., abhängig von der Diagnose, eine baldige Remission erleichtern.

Eine seelische Störung kann sich durch die zeitlich verzögerte Entwicklung einer Fähigkeit ergeben (*zeitliche Norm*), jedoch ist auch entscheidend, ob die erworbene Fähigkeit tatsächlich altersentsprechende Qualität aufweist (z.B. Stottern statt fließendem Sprachgebrauch; *qualitative Norm*). Wird eine angelegte Fähigkeit zu wenig (z.B. Sprechen bei Autismus) oder zu exzessiv ausgeübt (z.B. Panikreaktionen bei phobischen Erkrankungen), kann dies ebenfalls Zeichen einer psychischen Störung sein (*quantitative Norm*). Darüberhinaus ist entscheidend, die erworbene Fähigkeit sinngemäß und funktionsgerecht zu verwenden (Beispiel: Eßfähigkeit von anorektischen Patienten wird nicht genutzt; *funktionelle Norm*). Zu berücksichtigen ist auch die *Stabilität* der Störung in der weiteren Lebensgeschichte; so bleiben z.B. Teilleistungsstörungen oft lebenslang erhalten, wohingegen bei Enuresis ein Sistieren der Symptomatik in höherem Alter zu erwarten ist. Schließlich ist ein prognostisch wichtiger Aspekt die Frage, ob bei der jeweilig aktuell vorliegenden Störung ein *Wandel der Symptomatik* zu erwarten ist, was ein umso rascheres und konsequenteres therapeutisches Eingreifen nahelegen sollte (z.B. besteht ein häufiger Übergang von Hyperkinetischem Syndrom in eine spätere Störung des Sozialverhaltens und auch Suchterkrankungen).

Diagnosefindung über das multiaxiale Klassifikationsschema psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10

„Seelische Störungen, die eine Behinderung zur Folge haben können, sind:

körperlich nicht begründbare Psychosen

seelische Störungen als Folge von Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns, von Anfallsleiden

oder von anderen Krankheiten oder körperlichen Beeinträchtigungen
Suchtkrankheiten

Neurosen und Persönlichkeitsstörungen“ (§ 3 der Verordnung nach § 47 BSHG, Eingliederungshilfe-
Verordnung vom 1.2.1975, BGBl I, S. 433).

Im § 35a KJHG wurden erweiternd zum Begriff der seelischen Behinderung hinzugefügt:

- Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) und der Sprache, wenn sie längerfristig die Integration gefährden
- chronische Störungen, die die psychische Entwicklung und Integration gefährden.

Nach ICD-10 sind folgende Gruppen psychischer Störungen zu unterscheiden (Dilling 1991):

- F0 organische und symptomatische psychische Störungen
- F1 psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen
- F2 Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen
- F3 affektive Störungen
- F4 neurotische Belastungs- und somatoforme Störungen
- F5 Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen
- F6 Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen
- F7 Intelligenzminderung
- F8 Entwicklungsstörungen
- F9 Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in Kindheit und Jugend

Alle genannten Störungsbilder können eine seelische Behinderung bedingen, mit Ausnahme der Intelligenzminderung F7, die als geistige Behinderung in den Bereich der Sozialhilfe fällt. Bei Entwicklungsstörungen auf motorischer Ebene ist ebenfalls eine Indikation zur Sozialhilfe näherliegend.

Das durch Remschmidt, Schmidt und Poustka 2001 auch im deutschsprachigen Raum etablierte multi-axiale Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO umfaßt sechs Achsen zur Befunderhebung:

- Achse 1: klinisch-psychiatrisches Syndrom (F0-F6, F9 s.o.)
- Achse 2: umschriebene Entwicklungsstörungen (F8, s.o.)
- Achse 3: Intelligenzniveau (F7, s.o.)
- Achse 4: körperliche Symptomatik
- Achse 5: aktuelle abnorme psychosoziale Umstände
- Achse 6: Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung

Das ärztliche Gutachten zur Eingliederungshilfe sollte sich auf das genannte multiaxiale Schema stützen.

Das zugrundeliegende klinisch-psychiatrische Syndrom (*Achse 1*) basiert auf der ausführlichen Anamneseerhebung und dem psychopathologischen Untersuchungsbefund des Kindes oder Jugendlichen. Ergänzend sind psychologische Testverfahren durchzuführen (je nach Ausgangsbefund z.B. Persönlichkeitsinventare, störungsspezifische Fragebögen zur Selbsteinschätzung). Sinnvoll sind Verhaltensbeobachtungen, möglicherweise auch im stationären Setting.

Achse 2 erfordert die Abklärung umschriebener Entwicklungsstörungen; hierunter fallen Legasthenie (Lese-, Rechtschreibstörung) und Dyskalkulie (Rechenstörung). Hierzu sind zum einen schulische Stellungnahmen und Zeugnisnoten (deutlich schlechtere Noten in Deutsch bzw. Mathematik als in den übrigen Fächern), zum anderen spezielle Testungen notwendig, um die jeweilige Störung zu objektivieren. Legasthenie-Gutachten erfordern die Durchführung eines standardisierten Rechtschreibtests (z.B. RST 1, DRT 1, DRT 2, DRT 3, DRT 4/5, WRT 1+, WRT 2+, WRT 3+, WRT 4/5, TGR ½) und/oder eines standardisierten Lesetests (z.B. Züricher Lesetest) mit einem Prozentrang $\leq 10\%$ (Richtwert). Für Dyskalkulie gilt der gleiche Richtwert in den entsprechenden Testverfahren (Mathematiktest für 2. Klassen MT 2, Diagnostischer Rechentest für 3. Klassen DRT 3, Mathematische Sachzusammenhänge ¾, Mathematische Strukturen 4, Mengenfolgetest MFT, Schweizer Rechentest 1. bis 3. Klasse, Rechentest 9+). Defizite des Sprachvermögens, der Wahrnehmung, der Konzentration und Motorik müssen ebenfalls überprüft werden. Durch eine Entwicklungsstörung kann die soziale Integration eines Kindes oder Jugendlichen nachhaltig im Sinne einer drohenden seelischen Behinderung gefährdet sein.

Auf *Achse 3* wird das Intelligenzniveau angegeben, festgestellt durch psychologische Intelligenz- und Leistungsdiagnostik (HAWIK/E-R, Kaufman-Test, CFT 1 und CFT 20, Adaptives Intelligenzdiagnostikum AID). Werte im CFT 1 und CFT 20 im unteren Durchschnittsbereich (IQ 85 bis 95) erfordern eine weitere Überprüfung durch eines der o.g. übrigen Testverfahren, um eine Intelligenzminderung sicher auszuschließen. Das Intelligenzniveau ist auch von besonderer Bedeutung für die Diagnose einer Entwicklungsstörung (*Achse 2*), da diese einen $IQ \geq 70$ voraussetzt. Außerdem kann eine Teilleistungsstörung im schulischen Bereich nur dann attestiert werden, wenn die Ergebnisse aus den Rechen-,

Lese- und Rechtschreibtests in Bezug zum Intelligenzniveau gesetzt wurden. Die T-Wert-Diskrepanz zwischen Gesamt-IQ und den jeweiligen Testergebnissen im Lesen/ Schreiben/ Rechnen sollte ≥ 12 Punkte betragen bzw. eine Diskrepanz von mindestens 1,5 Standardabweichungen sollte bestehen.

Achse 4 verschlüsselt körperliche Symptome. Hierdurch sollen organische Ursachen der psychischen Störung ausgeschlossen werden. Die Abwägung psychosomatischer Symptome kann an dieser Stelle stattfinden.

Die beiden letzten Achsen liefern einen bedeutsamen Beitrag zur Feststellung der Beeinträchtigung in der Teilhabe am Leben. Es handelt sich hierbei um die Zusammenfassung der Eindrücke aller an der Hilfeplanung Beteiligten, insbesondere der Jugendhilfe. Der ärztliche Gutachter gibt hierzu seine Einschätzung an, ist jedoch, anders als bei Achse 1-4, nicht alleinig beurteilende Instanz.

Achse 5 gibt die mit der Störung assoziierten aktuellen abnormen psychosozialen Umstände an, die mindestens über einen Zeitraum von sechs Monaten bestehen müssen:

- abnorme intrafamiliäre Beziehungen (z.B. Disharmonie, Mangel an Wärme, Mißhandlung oder Mißbrauch)
- psychische Störung, abweichendes Verhalten oder Behinderung in der Familie
- inadäquate oder verzerrte intrafamiliäre Kommunikation
- abnorme Erziehungsbedingungen (z.B. elterliche Überfürsorge; unzureichende elterliche Steuerung und Aufsicht; Erziehung, die eine unzureichende Erfahrung vermittelt; unangemessene Anforderungen durch die Eltern)
- abnorme unmittelbare Umgebung (z.B. Aufwachsen außerhalb des Elternhauses, getrennte leibliche Eltern, isolierte Familie)
- akute, belastende Lebensereignisse
- gesellschaftliche Belastungsfaktoren (Verfolgung, Diskriminierung, Migration etc.)
- chronische zwischenmenschliche Belastung im Zusammenhang mit Schule oder Arbeit (z.B. Sündenbockrolle, Streitigkeiten mit Mitschülern/Lehrern)
- belastende Lebensereignisse

Achse 6 schließlich umfaßt die Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung in den Stufen 0 (herausragende soziale Funktionen mit guten zwischenmenschlichen Beziehungen in und außerhalb der Familie, mit adäquaten Interessen und Freizeitaktivitäten) bis 8 (tiefe und durchgängige soziale Beeinträchtigung, Fehlen von Kommunikation, Gefahr der Eigen- oder Fremdgefährdung). Die Beurteilung sollte sich stützen auf die Art der Beziehungen des Kindes oder Jugendlichen zu Familie, Gleichaltrigen und Außenstehenden, auf die sozialen Kompetenzen, schulische/ berufliche Adaptation, Interessenlage und Freizeitaktivitäten.

Formulierung ärztlicher Stellungnahmen

Zur Beantragung einer durch die Jugendhilfe getragenen Wiedereingliederungshilfe nach § 35a KJHG bedarf es einer ärztlichen Stellungnahme. Diese muß bei dem Betreffenden eine Abweichung der seelischen Gesundheit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand feststellen. Zur näheren Beschreibung der Erkrankung sollten die sechs Achsen des multiaxialen Klassifikationsschemas (ICD-10) herangezogen werden. Nach Darlegung der Achsen 1-4 ist klar festzulegen, ob es sich aus ärztlicher Sicht allein um eine psychische Störung/ geistige Behinderung/ körperliche Erkrankung oder um eine Mehrfachbeeinträchtigung handelt. Falls die psychische Störung kombiniert mit einer körperlichen Erkrankung oder geistiger Behinderung auftritt, ist abzuwägen, durch welchen Anteil die Teilhabe am Leben am stärksten beeinträchtigt wird. Als Grundlage für den Rechtsanspruch auf Eingliederungshilfe bei geistiger Behinderung ist nur die Testung bzw. bei Nichttestbarkeit schulische Klärung und entsprechende Beschulung anspruchsbegründend.

Mit Hilfe der Achsen 5 und 6 erfolgt die Einschätzung der sozialen Beeinträchtigung und Teilhabe. Zusammenfassend sollte ärztlich bewertet werden, ob von einer drohenden oder bereits bestehenden seelischen Behinderung auszugehen ist. Hilfreich ist die konkrete Nennung des Förderungsbedarfs mit Vorschlägen zur Umsetzung der Eingliederungshilfe (z.B. Erziehungshilfe, voll- oder teilstationäre heilpädagogische Maßnahmen etc.).

Die abschließende Beurteilung der in den beiden letzten Achsen verschlüsselten Aspekte erfolgt im Rahmen eines Hilfeplangesprächs letztlich durch die Jugendhilfe, die über die Gewährung der beantragten Maßnahme entscheidet. Eine gut funktionierende Kooperation zwischen Therapeuten und Jugendhilfe stellt gerade hinsichtlich des § 35 a KJHG eine entscheidende Basis dar, um effektiv bestehende Barrieren der adäquaten Teilhabe am Leben bei Kindern und Jugendlichen reduzieren und überwinden zu können und ihnen somit eine altersentsprechende Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Literatur

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie et al. (2000): Leitlinien für Diagnostik und Therapie: Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. Ärzteverlag, Köln

Dilling H, Mombour W, Schmidt MH (1991): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10. Bern

Fachverbände für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (1995): Stellungnahme zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 23, 219-222

Fegert J (1995): Was ist seelische Behinderung? Votum, Münster

Remschmidt H, Schmidt M, Poustka F (2001): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Bern

Warnke A, Martinius J, Amorosa H (1996): Empfehlungen zu den Kriterien für das ärztliche Gutachten im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII bei vorhandener oder drohender seelischer Behinderung. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 24, 297-301

Warnke A, Hemminger U, Roth E, Schneck S (2002): Legasthenie. Leitfaden für die Praxis. Hogrefe, Göttingen

Autor/in

Prof. Dr. Andreas Warnke ist Chefarzt, Dr. Claudia Mehler-Wex Assistenzärztin der Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der Universität Würzburg.

Adresse

Prof. Dr. Andreas Warnke

Dr. Claudia Mehler-Wex

Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie
der Universität Würzburg

Füchsleinstr. 15

97080 Würzburg

Bundeskonzferenz für Erziehungsberatung**Zur Einführung des SGB IX**

Am 1. Juli 2001 ist das Sozialgesetzbuch IX „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“ in Kraft getreten. Es war zwar schon in der Struktur des 1975 geschaffenen Sozialgesetzbuches angelegt, wurde aber nun in einem vergleichsweise schnellen parlamentarischen Verfahren beschlossen. Das Gesetz differenziert die Leitvorstellungen des Gesetzgebers zur Eingliederung Behinderter; aber es gewährt nicht selbst

- Leistungen zur medizinischen Rehabilitation
- Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben
- unterhaltssichernde und ergänzende Leistungen und
- Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft.

Sie werden weiterhin auf der Grundlage von Spezialgesetzen erbracht. Leistungen für Kinder und Jugendliche erfolgen daher weiterhin auf der Grundlage des Sozialgesetzbuches VIII - Kinder und Jugendhilfe.

Allgemeine Änderungen

Das SGB IX harmonisiert zunächst die in unterschiedlichen Gesetzesmaterien bestehenden Bestimmungen zur Rehabilitation und schafft einheitliche und vereinfachte Verfahrensvorschriften.

Neudefinition von Behinderung

Einer „Behinderung“ lag bisher sozialrechtlich die Vorstellung einer Schädigung zugrunde, die mit einer Fähigkeitsstörung verbunden ist und zu einer Beeinträchtigung der allgemeinen Lebensführung führt. Diese defizitorientierte Sichtweise ist in den zurückliegenden Jahren kritisiert worden. Die Weltgesundheitsorganisation hat im Jahr 2001 diesen Argumenten folgend eine „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) verabschiedet, die jetzt auch dem SGB IX zu Grunde liegt. Nun kann eine Beeinträchtigung von Funktionen auftreten, die zu einer Aktivitätseinschränkung führen kann und sich als Partizipationsstörung auswirkt (Lachwitz; Schellhorn; Welts

2001, S. 17f). Das SGB IX schränkt dieses Konzept allerdings ein und definiert Menschen als behindert „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (§ 2 Abs. 1).

Die Feststellung eines Defizits wird also durch die Beschreibung einer Zustandsabweichung ersetzt. Dabei soll die Funktionsbeeinträchtigung jedoch nicht nur vorübergehender Art sein. Der Gesetzgeber hat damit die bisherige Festlegung der Eingliederungshilfe-Verordnung (§ 4 DVO) übernommen, die diese Sechs-Monats-Frist gefordert hatte.

Teilhabe statt Eingliederung

Im Sozialrecht sind durch den Begriff der Rehabilitation bisher Maßnahmen zur Eingliederung Behinderter bezeichnet worden (§ 10 SGB I a.F.). Das Sozialgesetzbuch IX hat nun die Ziele der Rehabilitation neu definiert. „Im Mittelpunkt ... steht die Ermöglichung eines selbst-bestimmten Lebens für Behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen“ (Begründung, S. 6). In Anlehnung an das Partizipationsmodell der WHO soll Ziel aller Sozialleistungen die Teilhabe an der Gesellschaft, insbesondere am Arbeitsleben sein. Es soll „mit medizinischen, beruflichen und sozialen Leistungen schnell, wirkungsvoll, wirtschaftlich und auf Dauer erreicht werden“ (ebd.).

Zuständigkeiten und Entscheidung

Neben den begrifflichen Modernisierungen enthält das Sozialgesetzbuch IX Vereinfachungen für die Anspruchsberechtigten. Die zum Zwecke der Rehabilitation zu gewährenden Leistungen sind - wie erwähnt - in unterschiedlichen Gesetzen geregelt. Zuständige Rehabilitationsträger können daher sein: die gesetzlichen Krankenkassen, die Bundesanstalt für Arbeit, die gesetzlichen Unfallversicherungen, die gesetzlichen Rentenversicherungen, die Träger der Kriegsopfer-Versorgung und Kriegsopferfürsorge und neuerdings auch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie die Träger der Sozialhilfe (§ 6 SGB IX). Dies ist für die Bürger nicht gut überschaubar.

Das SGB IX regelt daher, dass ein Rehabilitationsträger innerhalb von zwei Wochen nach Eingang eines Antrages bei ihm feststellen muss, ob er für die beantragte Leistung zuständig ist (§ 14). Erklärt er sich zuständig, muss er den individuellen Hilfebedarf innerhalb von drei Wochen feststellen. Bei Nicht-Zuständigkeit hat er den Antrag unverzüglich an den nach seiner Auffassung zuständigen Rehabilitationsträger weiterzuleiten. Der zweite befasste Rehabilitationsträger hat dann - unabhängig von seiner Zuständigkeit - über den Rehabilitationsbedarf zu entscheiden (§14; Lachwitz; Schellhorn; Welts, S. 39). Ein Dissens zwischen den Leistungsträgern ist dann zwischen diesen, ohne Einbeziehung des Anspruchsberechtigten zu klären.

Ist zur Feststellung des Rehabilitationsbedarfs ein Gutachten erforderlich, so muss ein beauftragter Gutachter dieses innerhalb von vierzehn Tagen vorlegen und der Reha-Träger innerhalb weiterer drei Wochen entscheiden. Die gesetzlich festgelegten Fristen stellen somit eine zügige Bearbeitung von Anträgen sicher.

Gemeinsame Servicestellen

Angesicht der Aufspaltung von Rehabilitationsleistungen in unterschiedliche Rechtskontexte hat der Gesetzgeber „Gemeinsame Servicestellen der Reha-Träger“ neu geschaffen (§§ 22-25). Ihre Aufgabe ist die Beratung und Unterstützung der Leistungsberechtigten. Alle Reha-Träger müssen in diesen Servicestellen vertreten sein; also auch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe. An der Erfüllung der Beratungs- und Koordinationsaufgaben können auch Vertreter der freien Jugendhilfe beteiligt werden (§ 22 Abs. 1 Nr. 5).

Empfehlungen zur Zusammenarbeit und zur Qualitätssicherung

Zur Sicherstellung einer reibungslosen Zusammenarbeit sind die Träger der Rehabilitation nach § 13 verpflichtet, Empfehlungen zur Sicherung der Zusammenarbeit zu vereinbaren. Die Empfehlungen sollen auch Angaben umfassen,

- welche präventiven Maßnahmen geeignet sind
- welche Leistungen in welchen Fällen angeboten werden
- wie die Klärung des Bedarfs erfolgen soll usw..

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind an der Erarbeitung zu beteiligen. Träger der freien Jugendhilfe, die als Leistungserbringer in Betracht kommen, werden sich bei der Gestaltung von Maßnahmen an diesen Empfehlungen orientieren müssen. Darüber hinaus sieht § 20 SGB IX gemeinsame Empfehlungen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Leistungen einschließlich der Durchführung vergleichender Qualitätsanalysen vor. Die Leistungserbringer werden verpflichtet, ein Qualitätsmanagement sicherzustellen, das durch zielgerichtete und systematische Verfahren die Qualität der Versorgung gewährleistet und kontinuierlich verbessert (§ 20 Abs. 2). Wenn im Bereich der Jugendhilfe Leistungen nach § 35a SGB VIII erbracht werden, kann von den Leistungserbringern die Beachtung dieser Vorschriften

ten verlangt werden.

Bedeutung der Neuregelungen für die Erziehungs- und Familienberatung

Von den Neuregelungen des Sozialgesetzbuches IX sind Erziehungs- und Familienberatungsstellen in verschiedener Hinsicht betroffen:

Neudefinition von Behinderung

In der Folge des reformierten Behinderungsbegriffs hat § 35a SGB VIII eine neue Fassung erhalten.

Auch auf Kinder wird also das Kriterium einer mehr als sechs Monate andauernden Funktionsabweichung angewandt.

Zunächst ist festzuhalten, dass damit die Zweigliedrigkeit der Anspruchsregelung erhalten bleibt. Die Feststellung einer Abweichung vom für das Lebensalter des Kindes oder Jugendlichen typischen Zustand ist eine notwendige Bedingung für die Gewährung einer Hilfe nach § 35a SGB VIII. Hinzutreten muss eine daraus resultierende Beeinträchtigung der Teilhabe des Kindes oder Jugendlichen am Leben in der Gesellschaft.

Abweichungen von einem als typisch angesehenen Zustand um sechs Monate sind im Kindes- und Jugendalter nicht ungewöhnlich. Die den WHO-Definitionen folgenden Formulierungen können daher als eine Ausweitung des Kreises der Anspruchsberechtigten missverstanden werden. Aber aus solchen Retardierungen oder vorzeitigen Entwicklungen folgt nicht zwangsläufig ein Anspruch auf Leistung nach § 35a SGB VIII, da die Beeinträchtigung der Teilhabe hinzutreten muss.

Die seelische Gesundheit des Kindes oder Jugendlichen muss zum Zeitpunkt der Feststellung nicht bereits seit sechs Monaten von alterstypischen Zustand abweichen. Vielmehr ist ausreichend, dass nach fachlicher Erkenntnis eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass diese Abweichung länger als sechs Monate andauern wird. Gerade bei Kindern ist wichtig, dass die notwendige Unterstützung so früh, wie im Einzelfall geboten, einsetzt (Begründung S. 18).

Der Behinderung ist eine drohende Beeinträchtigung gleichgestellt. D.h., wenn bei Vorliegen einer mit hoher Wahrscheinlichkeit sechs Monate andauernden Abweichung von der seelischen Gesundheit Altersgleicher (als Voraussetzung) eine Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zwar noch nicht eingetreten ist, aber nach fachlicher Erkenntnis (als Folge) zu erwarten ist, ist ebenfalls ein Anspruch auf Eingliederungshilfe gegeben.

Diagnose der Abweichung vom alterstypischen Zustand

War nach bisherigem Recht eine seelische Krankheit als Voraussetzung zu diagnostizieren, ist nun die Abweichung vom alterstypischen Zustand seelischer Gesundheit festzustellen. Auch diese Aufgabe ist einem Arzt übertragen, der über besondere Erfahrungen in der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche verfügt (Begründung, S. 96). Zwar wird in der Begründung nicht ausdrücklich angesprochen, dass Psychologische Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten diese Aufgabe ebenfalls übernehmen können, jedoch hat der Gesetzgeber mit Wirkung vom 1. 1. 1998 diese neuen Heilberufe geschaffen. Daher muss festgestellt werden, dass die erforderliche Diagnose auch von diesen beiden Berufsgruppen getroffen werden kann (so auch Wiesner 2001, S. 286).

Diese Aufgabenübertragung ist Voraussetzung für das Tätigwerden der Fachkräfte. Nach bisheriger Rechtsauffassung kann die Feststellung der Abweichung nur von denjenigen Fachkräften in Erziehungs- und Familienberatungsstellen übernommen werden, die als psychologische Psychotherapeuten oder Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten approbiert sind.

Aus der Tatsache der Approbation als solcher kann eine Verpflichtung zu einer gutachtlichen Tätigkeit nicht abgeleitet werden (vgl. auch bke 1994, S. 88 f.).

Ob aus der weiten Fassung der ersten zu erfüllenden Anspruchsvoraussetzung, nämlich der „Abweichung vom alterstypischen Zustand seelischer Gesundheit“ - und nicht mehr der Feststellung einer seelischen Krankheit“ - , gefolgert werden darf, dass die Bindung der notwendigen Feststellung an heilkundlich tätige Berufe aufgegeben worden ist, muss zunächst offen bleiben.

Feststellung der Beeinträchtigung der Teilhabe

Die Feststellung, ob die zugrunde liegende Abweichung vom alterstypischen Zustand seelischer Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Einzelfall deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt und damit einen Anspruch auf Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII auslöst, ist Aufgabe des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe. Ihm obliegt die Durchführung der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. Erziehungs- und Familienberatungsstellen sind fachlich qualifiziert, an dem erforderlichen Prozess einer Hilfeplanung mitzuwirken (vgl. bke 1997, S. 40 f. und 1994, S. 168; DV 1994, S. 307 f.). Eine Änderung hat sich durch die Neufassung von § 35a nicht ergeben.

Beratungspflicht für Sorgeberechtigte und Fachkräfte

Um die von Behinderung Betroffenen frühzeitig unterstützen zu können, verpflichtet § 603 die Personensorgeberechtigten, die Beratung durch eine Servicestelle oder einen Arzt in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus sind auch medizinische Fachkräfte und Fachkräfte der Jugendhilfe, „die bei Ausübung ihres Berufs Behinderungen wahrnehmen“ (§ 61 Abs. 2)4, verpflichtet, die Personensorgeberechtigten auf diese Behinderung und auf die Beratungsangebote nach § 60 hinzuweisen. Diese Pflicht trifft in vollem Umfang auch die Fachkräfte der Erziehungs- und Familienberatung.

Wird die Unterrichtung der Sorgeberechtigten versäumt, kann dies zu haftungsrechtlichen und zu arbeitsrechtlichen Folgen führen (vgl. bke 1994b, S. 92 f.).

Beteiligung an Servicestellen

Die gemeinsamen Servicestellen sind von den Trägern der Rehabilitation gemeinsam zu besetzen. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe können an dieser Aufgabe freie Träger beteiligen. Wenn Erziehungs- und Familienberatungsstellen in relevantem Umfang Aufgaben nach § 35a SGB VIII übernommen haben, können sie grundsätzlich auch in den gemeinsamen örtlichen Servicestellen berücksichtigt werden.

Schluss

Die Neufassung von § 35a SGB VIII hat zwar den Begriff der Behinderung durch Orientierung an Definitionen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) modernisiert, aber sie hat damit das grundlegende Problem, Kinder unter dem Gesichtspunkt einer erforderlichen Rehabilitation betrachten zu müssen, nicht gelöst. Kinder und Jugendliche befinden sich in einem Prozess der seelischen Entwicklung; vorrangige Aufgabe ist daher die Förderung ihrer Verselbständigung und Integration in die Gesellschaft. Bei Kindern und Jugendlichen geht es grundlegend um „Habilitation“, nicht um „Rehabilitation“ (Lempp 1994). Eine Klassifikation von Kindern und Jugendlichen in Begriffen von Krankheit, Behinderung und erzieherischen Bedarf bleibt daher nicht sachangemessen (bke 1997, S. 36), da die notwendigen Abgrenzungen nicht einmal theoretisch begründet vorzunehmen sind (Wiesner 2000, § 35a Rz 14). Der Übergang zwischen den Hilfesystemen bleibt sowohl hinsichtlich der Diagnostik wie der Beratung bzw. Therapie von Kindern und Jugendlichen fließend und das Bemühen um eine Entstigmatisierung der Betroffenen ein weiter zu verfolgender Auftrag (bke 1997, S. 44).

Literatur

- bke (1994a): Hilfeplanung nach § 36 KJHG. In: bke 2000: Grundlagen der Beratung. Fürth, S. 157-170.
bke (1994b): Haftung in Erziehungsberatungsstellen. In: bke 1997: Rechtsfragen in der Beratung. Fürth, S. 91-95.
bke (1997): Hilfe für „seelisch behinderte“ Kinder und Jugendliche in der Erziehungs- und Familienberatung. In: bke 2000, S. 34-47.
Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (1994): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG. In: bke (2000), S. 305-308.
Lachwitz, Klaus; Schellhorn, Walter; Welts, Felix (2001): SGB IX - Rehabilitation. Neuwied/Kriftel.
Lempp, Reinhart (1994): Seelische Behinderung als Aufgabe der Jugendhilfe. Stuttgart.
Wiesner, Reinhard (2000): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. München.
Wiesner, Reinhard (2001): Die Bedeutung des IX. Buches Sozialgesetzbuch - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Zentralblatt für Jugendrecht, S. 281-287.

Anhang 2

**Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten
im Lesen und/oder Rechtschreiben
Erlasse der Bundesländer
Baden-Württemberg
Bayern
Nordrhein-Westfalen
Schleswig-Holstein**

Baden-Württemberg:

Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben

Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997

Az.: IV/2-6504.2/206

1. Lesen- und Schreibenlernen als Aufgabe der Schule

Es ist eine Hauptaufgabe der Schule, Schülern das Lesen, Schreiben und Rechtschreiben zu vermitteln. Die Schule hat zu gewährleisten, daß möglichst alle Schüler den Grundanforderungen genügen können.

Bei einer Reihe von Schülern in der Grundschule und auch noch in den auf der Grundschule aufbauenden Schularten ist der Schulerfolg durch Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben (Lese- und/oder Rechtschreibschwäche - LRS -, in besonderen Fällen Legasthenie) beeinträchtigt. Die folgenden Regelungen sollen dazu beitragen, diesen Beeinträchtigungen soweit wie möglich vorzubeugen oder diese zu beheben.

Ziel ist es, die vorhandenen Begabungen zu entwickeln, den Schülern eine ihrem individuellen Leistungsvermögen angemessene Schullaufbahn zu ermöglichen und auftretende Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten im Laufe der Schulzeit durch entsprechende Hilfen weitgehend zu beheben.

2. Früherkennung als Aufgabe der Schule

Im Anfangsunterricht sind die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu beobachten und beim Lese- und Schreibprozeß und Schriftspracherwerb angemessen zu berücksichtigen; ggf. sind hieraus besondere Fördermaßnahmen abzuleiten.

Ausgangspunkt für die Einleitung besonderer Fördermaßnahmen ist eine differenzierte Lernstandsbeschreibung des Deutschlehrers im Laufe des 1. Schuljahres, verbunden mit einer kontinuierlichen Lernprozeßbeobachtung von Anfang an. Dazu gehören Beobachtungen zum laut- und schriftsprachlichen, kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Entwicklungsstand sowie zur Sinnestüchtigkeit des einzelnen Kindes.

Bei Bedarf ist ein an der Schule tätiger Beratungslehrer, gegebenenfalls ein Sonderschullehrer hinzuzuziehen. Erforderlichenfalls ist die örtlich zuständige Schulpsychologische Beratungsstelle des Oberschulamts einzuschalten. Der Schulleiter ist für die Einhaltung und Koordination des Verfahrens verantwortlich.

3.1 Allgemeines

Fördermaßnahmen für Schüler mit Lernschwierigkeiten haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn deren Ursachen bekannt sind. Die Feststellung der Erscheinungsformen und des Ausmaßes der Schwierigkeiten, z. B. durch Fehleranalysen und normorientierte Tests, soll deshalb immer ergänzt werden durch eine Klärung der Ursachen.

Besteht eine Vermutung für gesundheitliche Beeinträchtigungen, so ist den Erziehungsberechtigten eine ärztliche Untersuchung zu empfehlen oder mit Einverständnis der Eltern der Schulärztliche Dienst des Gesundheitsamtes einzuschalten.

Fördermaßnahmen werden bei Bedarf durchgeführt. Sie sind bereits während der Klassen 1 und 2 möglich, da davon ausgegangen werden kann, daß durch eine möglichst frühe Förderung die besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben in der Regel behoben werden können; gegebenenfalls können diese Fördermaßnahmen in den weiterführenden Schularten fortgeführt werden.

Der Bildungsplan für die Grundschule führt eine Reihe von Maßnahmen auf, wie Lese- und/oder Rechtschreibproblemen frühzeitig begegnet werden kann. Am wirksamsten sind gezielte Übungen und Hilfen für einzelne Schüler, wenn sie - nach deren Leistungsvermögen differenziert - direkt im Klassenverband auf die Unterrichtsinhalte bezogen werden. Wenn eine solche Individualisierung im Unterricht durch zusätzliche Förderung in Kleingruppen ergänzt werden muß, soll diese vom Deutschlehrer selbst, mindestens aber in enger Absprache mit ihm durchgeführt werden.

3.2 Einleitung besonderer Fördermaßnahmen

Sofern durch allgemeine Fördermaßnahmen die besonderen Schwierigkeiten nicht behoben werden können, ist von der Schule ein besonderes Förderverfahren einzuleiten:

Die Schüler erhalten zusätzlich zum Deutschunterricht bis zu zwei, in Ausnahmefällen bis zu drei Wochenstunden Förderunterricht. Dieser Förderunterricht ist in klasseninternen oder klassenübergreifenden, in jahrgangs- oder schul- bzw. schulartübergreifenden Gruppen durchzuführen. In der Regel sollen diese Gruppen mindestens vier Schüler umfassen. Die Förderung einzelner Schüler ist grund-

sätzlich möglich.

Die für die Fördermaßnahmen notwendigen Lehrerwochenstunden sind dem Ergänzungsbereich nach den Regelungen in der jeweiligen Verwaltungsvorschrift Unterrichtsorganisation zu entnehmen.

Deutschunterricht und Förderunterricht sind untereinander abzustimmen. Diese Abstimmung erfolgt in einer Klassenkonferenz, um so auch die übrigen Fachlehrer zu informieren und eine angemessene Berücksichtigung in allen Fächern und insbesondere in den Fremdsprachen sicherzustellen.

Falls auf einer Jahrgangsstufe mindestens zehn Schüler besonderer Fördermaßnahmen bedürfen, kann für sie eine eigene Klasse gebildet werden. Derartige Klassen können auch an einer zentral gelegenen Schule für Schüler mehrerer Schulen eingerichtet werden. Eingeschlossen ist damit auch die Bildung von Intensivkursen. Für Schüler, die außerhalb des Schulbezirks der zentralen Schule wohnen, trifft das Staatliche Schulamt eine Entscheidung nach § 76 Abs. 2 Nr.3 SchG.

Die Einrichtung der besonderen Fördermaßnahmen obliegt dem Schulleiter bzw. dem Staatlichen Schulamt, wenn die Fördermaßnahme schulübergreifend eingerichtet wird.

Wegen der erforderlichen sächlichen und räumlichen Mehraufwendungen bedarf die Einrichtung besonderer Förderklassen der Zustimmung des Schulträgers. Im Regelfall sind solche Klassen an Standorten einzurichten, an denen die erforderlichen Räume zur Verfügung stehen.

3.3 Förderbedürftige Schüler

Die Entscheidung über die Förderbedürftigkeit des einzelnen Schülers trifft die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des Schulleiters, gegebenenfalls unter Hinzuziehung des Beratungslehrers, eines Sonder-schullehrers oder der ärztlich zuständigen Schulpsychologischen Beratungsstelle.

Besondere Fördermaßnahmen sind einzuleiten:

- für Schüler während der Klassen 1 und 2, denen die notwendigen Voraussetzungen für das Lesen-und/oder Schreibenlernen noch fehlen und die die grundlegenden Ziele des Lese- und/oder Rechtschreibunterrichts nicht erreichen,
- für Schüler der Klassen 3 bis 6, deren Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben dauerhaft geringer als „ausreichend“ beurteilt wurden.

In begründeten Einzelfällen kann eine Förderung auch für Schüler ab Klasse 7 erfolgen.

Die Einbeziehung eines Schülers in Fördermaßnahmen bedarf des Einverständnisses der Erziehungsberechtigten.

3.4 Beendigung besonderer Fördermaßnahmen

Die besonderen Fördermaßnahmen sind in der Regel zu beenden, wenn die Leistung des Schülers über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten den Anforderungen der Klassenstufe im Lesen und/oder Rechtschreiben entspricht und gewährleistet erscheint, daß der Schüler in Zukunft entsprechende Leistungen erbringt und dem Regelunterricht seiner Klasse ohne besondere Beeinträchtigung folgen kann.

4. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

4.1 Soweit nachstehend nichts Abweichendes bestimmt ist, gelten für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben die allgemeinen Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung.

Für Schüler, bei denen eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde, gilt:

- Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung kann der Lehrer im Einzelfall eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; im Einzelfall kann auch mehr Zeit zur Erfüllung der Aufgabe eingeräumt oder der Umfang der Arbeit begrenzt werden.
- Außer bei Nachschriften sind die Rechtschreibleistungen nicht in die Beurteilung von Arbeiten einzubeziehen; unter „ausreichend“ liegende Beurteilungen von Nachschriften sind durch eine Leistungsbeschreibung zu erläutern.
- Im Verhältnis zu den anderen Lernbereichen sind die Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Gesamtnote im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten. Diese Gewichtung liegt in der pädagogischen Verantwortung des Fachlehrers.

4.2 Im Zeugnis ist unter „Bemerkungen“ festzuhalten, daß eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde und daß der Anteil des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Deutschnote zurückhaltend gewichtet wurde.

Könnte ein Schüler der Klassen 2 bis 6 nur wegen nicht ausreichender Leistungen im Fach Deutsch nicht versetzt werden, kann ihn die Klassenkonferenz in Klasse 2 bis 4 mit einfacher Mehrheit und in Klasse 5 bis 8 mit Zweidrittelmehrheit versetzen, wenn die nicht ausreichende Leistung im Fach Deutsch auf eine festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche zurückzuführen ist.

4.3 Für Schüler der Klasse 4 der Grundschule, bei denen eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde, wird auf § 4 Abs. 3 letzter Satz, § 4 Abs. 4 letzter Satz und § 10 Abs. 4 der Verordnung des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und die Gymnasien der Normalform (Aufnahmeverordnung) vom 10. Juni 1983 (Ku.U. 5. 475) besonders hingewiesen.

Zur Information der weiterführenden Schulen bietet die Grundschule den Eltern an, auf einem Beiblatt zur Grundschulempfehlung die festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche einschließlich der durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren.

5. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben ist der regelmäßige Kontakt und Erfahrungsaustausch mit den Erziehungsberechtigten besonders wichtig, weil sowohl hinsichtlich der Ursachen für diese Beeinträchtigung als auch der davon ausgehenden Wirkungen das familiäre Umfeld eine große Rolle spielt. Die Erziehungsberechtigten sind deshalb über Erscheinungsformen der Schwierigkeiten und die vorhandenen Möglichkeiten, diese zu überwinden zu informieren. Dabei sollen Hinweise darauf gegeben werden, mit welchen Maßnahmen die Eltern den Lese- und/oder Rechtschreibunterricht unterstützen können. Für den Lehrer können die Beobachtungen der Eltern vor allem auch bei der Klärung der Ursachen von Bedeutung sein.

Die Erziehungsberechtigten sind über die schulischen Fördermaßnahmen und deren Verlauf frühzeitig zu unterrichten. Im Einzelfall sollten Hinweise für weitergehende Untersuchungen gegeben werden.

6. Inkrafttreten

Die Verwaltungsvorschrift tritt am 1. Januar 1998 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verwaltungsvorschrift „Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben“ vom 27. Mai 1988 (K.u.U. S. 339, berichtigt S. 359) aufgrund der Bereinigungsanordnung der Landesregierung vom 16. Dezember 1981 (K.u.U. 1982 S. 168; GABI. 1982 S. 14), geändert durch Bekanntmachung des Innenministeriums vom 8. Januar 1997 (K.u.U. S. 94; GABI. S. 74) außer Kraft.

Bayern:

Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens

Auf der Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 20. April 1978 (KMBI 1979 S. 577) hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit Bekanntmachung vom 18. Juni 1980 (KMBI 1 S. 498), geändert mit Bekanntmachung vom 26. September 1980 (KMBI I S. 598), Richtlinien zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens in den Jahrgangsstufen 5 und 6 des Gymnasiums erlassen. Mit Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 31. August 1990 (KWMBI I S. 319) wurden Grundsätze zur Förderung dieser Schüler an Volksschulen veröffentlicht.

Neuere Erkenntnisse aus Medizin, Psychologie und Pädagogik ermöglichen eine genauere Erklärung der Ursachen und Entstehung sowie der Erscheinungsbilder dieser Teilleistungsstörung und geben konkrete Hinweise für gezielte Fördermaßnahmen, die an den individuellen Schwierigkeiten des einzelnen Schülers orientiert sind.

I. Ursachen und Erscheinungsbilder

Zu unterscheiden ist eine Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie, Dyslexie) mit teilweise hirnganisch bedingten, gravierenden Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsstörungen von einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS), die, in mehr oder minder starker Ausprägung eine Verzögerung im individuellen Lese- und Schreiblernprozess darstellt. Zu unterscheiden sind zusätzlich Erscheinungsformen der Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

1. Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie)

Legasthenie ist eine Störung des Lesens und Rechtschreibens, die entwicklungsbiologisch und zentralnervös begründet ist. Die Lernstörung besteht trotz normaler oder auch überdurchschnittlicher Intelligenz und trotz normaler familiärer und schulischer Lernanregungen. Die Beeinträchtigung oder Verzögerung beim Erlernen grundlegender Funktionen, die mit der Reifung des zentralen Nervensystems verbunden ist, hat demnach biologische Ursachen, deren Entwicklung lange vor der Geburt des Kindes angelegt oder durch eine Schädigung im zeitlichen Umkreis der Geburt bedingt ist.

Legasthenie ist eine nur schwer therapierbare Krankheit, die zu teilweise erheblichen Störungen bei der

zentralen Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe von Sprache und Schriftsprache führt. Individuelle Ausprägungen und Schweregrade dieser Lernschwierigkeit ergeben sich durch unterschiedliche Kombinationen von Teilleistungsschwächen der Wahrnehmung, der Motorik und der sensorischen Integration. Von Legasthenie sind rund 4 % aller Menschen betroffen.

2. Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS)

Im Gegensatz zur anhaltenden Lese- und Rechtschreibstörung können Schüler ein vorübergehendes legasthenes Erscheinungsbild aufweisen, das auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist. Ursache dafür kann z.B. eine Erkrankung, eine besondere seelische Belastung oder ein Schulwechsel sein. Rund 7 - bis 10 % aller Schüler im Einschulungsalter haben Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens.

3. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Lese- und Rechtschreibschwächen im Rahmen einer allgemeinen Minderbegabung treten bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf, die aber nicht so schwach begabt sind, dass sie eine Schule zur individuellen Lernförderung besuchen müssten. Diese Schüler haben jedoch in allen Bereichen schulischen Lernens und Arbeitens teilweise erhebliche Schwierigkeiten, die über die gesamte Schulzeit anhalten.

II. Lesen- und Schreibenlernen als Aufgabe der Schule

Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die Entfaltung der Persönlichkeit, die sprachliche Verständigung, den Erwerb von Wissen und Können, die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen sowie für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Eine grundlegende Vermittlung von Sprach- und Sprechfertigkeiten sowie eine gewissenhafte Sprachpflege gehören daher zu den Hauptaufgaben der Schule. Insbesondere die Grundschule muss dafür Sorge tragen, dass sich möglichst alle Schüler die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben aneignen. Unbeschadet der hohen Bedeutung sicherer Rechtschreibkenntnisse darf aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass technische Kommunikationsmittel zunehmend in der Lage sind, diesbezügliche Störungen oder Schwächen teilweise auszugleichen.

Bei einer nicht geringen Zahl von Schülern ist der Schulerfolg durch besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben beeinträchtigt. Davon sind insbesondere Schüler der Grundschule, aber auch Schüler aller anderen Schularten betroffen.

Die nachstehenden Grundsätze und Regelungen sollen dazu beitragen, bei einer vorliegenden Legasthenie oder einer Lese- und Rechtschreibschwäche angemessene Fördermaßnahmen einzuleiten und durchzuführen, dem Entstehen solcher Teilleistungsstörungen im Rahmen des Möglichen vorzubeugen und auftretende Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens soweit möglich zu überwinden.

1. Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens

Das Erlernen des Lesens und Schreibens vollzieht sich in einem sehr differenzierten Prozess, der Sprach- und Sprechfähigkeiten, optische und akustische Wahrnehmung und Differenzierung als Grundlage für phonologische Bewusstheit, rhythmische Gliederungsfähigkeit, Symbolverständnis sowie feinmotorische Fertigkeiten der Hand voraussetzt.

Wichtig sind aber auch allgemeine Lernvoraussetzungen wie Selbstvertrauen, Freude am Lernen, Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Denkfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

Weil die Schulanfänger unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, hat die Lehrkraft zu Beginn der Jahrgangsstufe 1 die Ausgangslage jedes Schülers durch gezielte Beobachtung festzustellen und zu berücksichtigen. Soweit die Schüler die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vorschulalter noch nicht erworben haben, müssen diese besonders im Anfangsunterricht systematisch entwickelt werden, bevor mit dem Lese- und Schreiblernprozess begonnen wird.

2. Unterricht

Ein sorgfältig durchgeführter Erstlese- und Erstschreibunterricht berücksichtigt nicht nur die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler, sondern sichert auch die einzelnen Stufen und Phasen des Schriftspracherwerbs. Dabei muss sich der Unterricht an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie dem individuellen Lernverhalten und Lerntempo der Schüler orientieren. Der verbindliche Übungswortschatz erlaubt zunächst eine Konzentration des Rechtschreibunterrichts auf die intensive Einübung ausgewählter Wörter, bildet aber nur die Grundlage für die Übertragung und Weiterentwicklung rechtschriftlicher Erkenntnisse und Regelungen in alters- und entwicklungsangemessener Weise. Dazu eignen sich auch alle anderen Fächer.

Variierende Übungsformen, die sowohl dem rechtschriftlichen Charakter des Wortes als auch einem kind- und zeitgerecht gestalteten Unterricht Rechnung tragen, sowie häufige Wiederholung tragen dazu

bei, erworbene Rechtschreibkenntnisse zu sichern. Auf diese Weise gelingt es, bestehende Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben angemessen zu berücksichtigen, durch geeignete Unterrichtsverfahren und gezielte Fördermaßnahmen entstehenden Schwierigkeiten vorzubeugen und ein Versagen im Lesen und Schreiben und seine negativen Auswirkungen auf das gesamte schulische Lern- und Leistungsverhalten zu verhindern.

Die genannten Hilfen im Fach Deutsch gelten sinngemäß auch beim Erlernen von Fremdsprachen.

III. Fördermaßnahmen

1. Fördermaßnahmen im Rahmen des Unterrichts

„Die Grundschule betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung. Sie sucht individuelle Begabungen bestmöglich zu entfalten, bemüht sich, Rückstände aufzuholen, Schwächen zu beheben oder anderweitig auszugleichen und leitet - wenn dies nicht möglich ist - dazu an, mit ihnen zu leben“ (Lehrplan für die Grundschule, KMBI 1, So.-Nr. 20/198 1). Entsprechendes gilt für alle anderen Schularten.

Viele Schüler haben Schwierigkeiten bei der Schriftsprachentwicklung, bei manchen halten diese Schwierigkeiten an. Die Lernfortschritte eines Schülers sind deshalb von Anfang an sorgfältig zu beobachten. Treten in der Grundschule beim Erlernen des Lesens und oder Rechtschreibens besondere Schwierigkeiten auf, ist zu versuchen, diese mit geeigneten Fördermaßnahmen im Rahmen der inneren Differenzierung im regulären Unterricht sowie in den in der Stundentafel für die Grundschule besonders ausgewiesenen Förderstunden zu beheben. Die Fördermaßnahmen werden in der Regel vom Klassenlehrer durchgeführt. Eine Ausgliederung ist dabei in der Jahrgangsstufe 1 zu vermeiden. In den anderen Jahrgangsstufen der Grundschule wie auch in der Hauptschule können klassenübergreifende Stütz- und Förderkurse gebildet werden (Bestimmungen zur Stundentafel, Nr. 4.3). Eine äußere Differenzierung, z.B. in Form sog. Legasthenikerklassen, ist nicht statthaft.

Für Schüler, deren Lese- und Rechtschreibschwäche über die Grundschule hinaus besteht, können geeignete Fördermaßnahmen in den weiterführenden Schularten einschließlich der Jahrgangsstufe 10 ergriffen werden.

2. Besondere Fördermaßnahmen

In Anwendung des § 10 Abs. 4 Nr. 1 der Schulordnung für die Volksschulen in Bayern kann für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens an Grund- und Hauptschulen besonderer Förderunterricht eingerichtet werden.

In einzelnen Fällen wird es nötig sein, insbesondere zur Unterscheidung von Schülern mit Legasthenie und solchen mit einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche, die Beobachtungen der Schule durch gezielte Untersuchungen zu ergänzen. Soweit nicht eine medizinische Untersuchung angezeigt erscheint, können besonders fachkundige Lehrkräfte (Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen) damit beauftragt werden. Tests sollen dabei jedoch nicht nur der Feststellung von Art und Ausmaß bestimmter Schwächen dienen, sondern in erster Linie geeignete Fördermaßnahmen aufzeigen. Da punktuelle Tests allein nicht aussagekräftig genug sind, sollten sie durch gezielte Langzeitbeobachtungen gestützt werden.

Bei Schülern, deren Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in Zusammenhang mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf stehen, ist bei Fortdauer erheblicher Schwierigkeiten ggf. zu überprüfen, ob eine weitere Förderung in der Grundschule bzw. in der Hauptschule in angemessener Weise möglich ist.

3. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Die Erziehungsberechtigten von Schülern mit Legasthenie bzw. mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche sollen frühzeitig über Art und Ausmaß der Teilleistungsstörungen und über die Möglichkeiten, sie zu überwinden bzw. mit ihnen zu leben, informiert werden. Ihnen sind Beobachtungen zu Verhaltensweisen des Schülers beim Lesen und Schreiben mitzuteilen, wie umgekehrt auch Beobachtungen der Eltern in die schulische Beurteilung und Förderkonzeption einfließen sollen.

In den Volksschulen unterrichten die Klassenlehrer, in den weiterführenden Schularten die Fachlehrer für Deutsch bzw. für die Fremdsprachen die Erziehungsberechtigten über bestehende oder neu auftretende Schwierigkeiten frühzeitig und ausführlich und versuchen im Gespräch, unnötigen Ängsten vorzubeugen. Darüber hinaus erhalten die Erziehungsberechtigten Hinweise auf die Methode des Schriftspracherwerbs bzw. des Erwerbs der Fremdsprache, auf besondere Lehr- und Lernmittel, häusliche Übungs- und Fördermöglichkeiten sowie Verhaltensweisen gegenüber dem Schüler.

Wo es erforderlich ist, sollen die Erziehungsberechtigten über die Notwendigkeit der Förderung beraten werden. Sie sind über die beabsichtigten schulischen Fördermaßnahmen zu informieren.

Erziehungsberechtigte von Kindern, bei denen Verdacht auf Legasthenie besteht oder Legasthenie festgestellt wurde, sollen darüber hinaus über weitere außerschulische Fördermöglichkeiten und entspre-

chende Einrichtungen, z.B. das Jugendamt, beraten werden. Zur Förderung dieser Kinder hält die Schule engen Kontakt mit diesen Einrichtungen und stimmt die eigenen Fördermaßnahmen mit den dort tätigen Fachkräften ab.

Falls von den Erziehungsberechtigten eines Kindes mit Legasthenie oder einer Lese- und Rechtschreibschwäche nach Abschluss der Grundschule ein Übertritt des Kindes an das Gymnasium oder die Realschule beabsichtigt ist, sind sie vor einer Entscheidung auf die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Schulart, insbesondere im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen, hinzuweisen.

IV. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung, Zeugnisse

Grundsätzlich unterliegen auch Schüler mit Legasthenie oder einer Lese- und Rechtschreibschwäche an allen allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen den für alle Schüler geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung.

Wie bei den Fördermaßnahmen muss auch bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung zwischen Schülern mit dauernder Legasthenie und Schülern mit einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche unterschieden werden. Eine differenzierte Behandlung kann im Sinne der nachfolgenden Regelungen aber nur dann erfolgen, wenn das Vorliegen einer Legasthenie durch ein schriftliches Gutachten bestätigt wird. Bei Vorliegen eines solchen Gutachtens muss die Legasthenie berücksichtigt werden. Als ausreichende Bestätigung für das Vorliegen einer Legasthenie gelten nur Gutachten, die durch einen Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Zusammenarbeit mit einem im Schuldienst tätigen Schulpsychologen der jeweiligen Schulart erstellt sind. Grundlage für die Erstellung des Gutachtens sind die vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII erstellten Kriterien. Gutachten von Kinderärzten, außerschulischen psychologischen Beratungskräften, Logopäden und anderen Fachkräften im Bereich der Sprachförderung können Hinweis oder ergänzende Bestätigung sein, sind jedoch allein nicht ausreichend. Die Anerkennung einer Lese- und Rechtschreibschwäche erfolgt durch den örtlich zuständigen Staatlichen Schulpsychologen.

Das Gutachten über das Vorliegen einer Legasthenie ist beim Übertritt von der Grundschule in eine weiterführende Schule (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) neu auszustellen bzw. vom zuständigen Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie im Zusammenwirken mit dem jeweils zuständigen Schulpsychologen zu bestätigen.

Bei Schülern mit einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche sind die durch die Förderung erreichten Verbesserungen im Abstand von höchstens 2 Schuljahren durch den Schulpsychologen zu überprüfen. Die weitere Gewährung von Förderung und Hilfsmaßnahmen sowie die Berücksichtigung bei der Leistungsbewertung sind dem Entwicklungsstand anzupassen. In der Regel endet die Berücksichtigung einer Lese- und Rechtschreibschwäche mit Abschluss der Jahrgangsstufe 10.

Bei schulischen Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen ist für alle Schüler mit Legasthenie oder einer Lese- und Rechtschreibschwäche unter Berücksichtigung der nachfolgenden Regelungen zu gewährleisten, dass sich diese Schwierigkeiten nicht auf andere Lernbereiche auswirken und dort die Leistungsbewertung beeinträchtigen.

1. Form und Inhalt von Leistungsfeststellungen

Schüler mit einer gutachterlich festgestellten Legasthenie sind von der Teilnahme an schriftlichen Leistungserhebungen, die ausschließlich der Feststellung der Rechtschreibkenntnisse dienen, zu befreien. Nehmen sie freiwillig teil, so erfolgt keine ziffernmäßige Leistungsbewertung, sondern eine verbale Beurteilung, die insbesondere feststellbare Lernfortschritte betont und Anregungen für weiterführende Übungen gibt.

Bei Schülern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche liegt es im pädagogischen Ermessen der Lehrkraft, die Leistungserhebung dem aktuellen Leistungsstand des einzelnen Schülers anzupassen, z.B. durch Verkürzung des Inhalts oder mit der Möglichkeit eines Lückendiktats. Schriftliche Probearbeiten im Rechtschreiben können ohne ziffernmäßige Benotung verbal beurteilt werden.

Zur Feststellung des individuellen Lernfortschritts sind mündliche und schriftliche Übungen, Klassenarbeiten und informelle Verfahren heranzuziehen sowie Beobachtungen zu nutzen, wie sich der Schüler beim Lesen und Schreiben verhält, ob und wie er Hilfsmittel gebraucht und wie er sich in Partner- und Gruppenarbeit zurechtfindet.

2. Hilfen bei Leistungsfeststellungen

Auch in den anderen Fächern außer Deutsch können sich bei allen schriftlich gestellten und/oder schriftlich zu beantwortenden Leistungsfeststellungen die Teilleistungsstörungen im Lesen oder Schreiben zum Nachteil für die betroffenen Schüler auswirken. So brauchen Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen ein Mehrfaches an Zeit, um Fragen und Problemstellungen zu lesen und zu erfassen, Informationen aus Texten aufzunehmen und zu verarbeiten, bevor sie eine Lösung erarbeiten können. Schüler

mit Schwierigkeiten beim Schreiben brauchen mehr Zeit, um ihre Lösung zu Papier zu bringen. Schüler mit gutachterlich festgestellter Legasthenie müssen, Schüler mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche können deshalb bei schriftlichen Leistungsfeststellungen in Proben, Schulaufgaben und Prüfungen in allen Fächern einen Zeitzuschlag bis zur Hälfte der regulären Arbeitszeit erhalten. Die Dauer des Zeitzuschlags richtet sich nach Art und Ausmaß der Störung. Er wird auf Empfehlung der fachlich zuständigen Lehrkräfte vom Schulleiter festgelegt.

Andere Möglichkeiten der Hilfestellung insbesondere bei Stegreifaufgaben bestehen z.B. darin, dem betreffenden Schüler eine schriftlich gestellte Aufgabe zusätzlich vorzulesen oder die Leistungsfeststellung mit dem Schüler mündlich durchzuführen. In geeigneten Fällen und bei entsprechender Ausstattung der Schule können auch technische Hilfsmittel eingesetzt werden.

3. Leistungsbewertung

3.1 Deutsch

Bei Schülern mit einer gutachterlich festgestellten Legasthenie entfällt eine notenmäßige Bewertung des Lesens und Rechtschreibens. Diese Bereiche fließen in die Deutschnote nicht mit ein. In das Zeugnis ist die Bemerkung aufzunehmen: „Auf Grund einer fachärztlich festgestellten Legasthenie wurden die Rechtschreibleistungen nicht bewertet.“ Die Erziehungsberechtigten betroffener Schüler sind bei der Antragstellung auf Berücksichtigung einer gutachterlich festgestellten Legasthenie auf diese Zeugnisbemerkung hinzuweisen.

Bei Schülern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche können die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zurückhaltend gewichtet werden. In das Zeugnis ist die Bemerkung aufzunehmen: „Aufgrund einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche wurden die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zurückhaltend bewertet“. Grundsätzlich darf bei diesen Schülern die Rechtschreibleistung nur bei Leistungserhebungen, die der Feststellung der Rechtschreibkenntnisse dienen (z.B. Diktate), notenmäßig bewertet werden. Bei allen anderen Arbeiten, z.B. bei Aufsätzen, Niederschriften, Protokollen, u.a. ist eine fehlerhafte Rechtschreibung zwar zu kennzeichnen, darf aber nicht in die Bewertung einfließen.

3.2 Fremdsprachen

In den weiterführenden Schulen stellen sich für Schüler mit Legasthenie oder einer Lese- und Rechtschreibschwäche beim Erlernen einer Fremdsprache die gleichen Probleme wie im Fach Deutsch. Soweit rein rechtschriftliche Leistungen abgeprüft werden, ist bei Schülern mit gutachterlich festgestellter Legasthenie analog zum Fach Deutsch auch in der Fremdsprache von einer ziffernmäßigen Bewertung des Lesens und Rechtschreibens abzusehen. Bei der Festlegung der Zeugnisnote sollen je nach Art und Ausmaß ihrer Teilleistungsstörung die mündlichen Leistungen im Vordergrund stehen. Bei Schülern mit gutachterlich festgestellter Legasthenie sind schriftliche und mündliche Leistungen im Verhältnis 1 : 1 zu gewichten. Die Festsetzung der mündlichen Note erfolgt auf der Basis von rein mündlichen Leistungsnachweisen (nicht Stegreifaufgaben), je nach Schulart in angemessener Anzahl. In der Zeugnisbemerkung ist darauf entsprechend einzugehen.

3.3 Andere Fächer

Auch in allen anderen Fächern sind eine Legasthenie bzw. Lese- und Rechtschreibschwäche bei davon betroffenen Schülern zu berücksichtigen. Bei der Bewertung schriftlicher Leistungsfeststellungen darf die mangelnde Rechtschreibleistung nicht in die Notengebung einfließen.

3.4 Vorrücken

Über das Vorrücken von Schülern, deren Leistungsstand im Fach Deutsch, in den weiterführenden Schularten auch in den Fremdsprachen aufgrund ihrer Legasthenie oder Lese- und Rechtschreibschwäche den Anforderungen der Jahrgangsstufe nicht entsprechen, entscheidet die Schule in pädagogischer Verantwortung. Bei Schülern mit gutachterlich festgestellter Legasthenie darf diese Teilleistungsstörung nicht den Ausschlag für das Versagen der Vorrückungserlaubnis geben.

Wechselt ein Schüler nach Beendigung der Grundschule in die Hauptschule, so ist die aufnehmende Schule auf das Vorliegen einer gutachterlich festgestellten Legasthenie bzw. einer festgestellten Lese- und Rechtschreibschwäche sowie auf den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand des Schülers im Lesen und/oder Rechtschreiben hinzuweisen.

3.5 Übertritt

Legasthenie und eine Lese- und Rechtschreibschwäche dürfen bei sonst angemessener Gesamtleistung kein Grund sein, einen Schüler vom Übertritt an das Gymnasium, die Realschule oder die Wirtschaftsschule auszuschließen. Grundsätzlich sollten Schüler mit Legasthenie oder einer Lese- und Rechtschreibschwäche jedoch nur dann übertreten, wenn Aussichten bestehen, dass sie an der gewählten Schulart mit Erfolg am Unterricht teilnehmen können.

Bei der Feststellung der Deutschnote im Übertrittszeugnis der Grundschule, zusätzlich bei der Englisch-

note im Übertrittszeugnis der Hauptschule gelten die in Nrn. 3.1 und 3.2 festgelegten Regelungen. Bei Schülern mit Legasthenie müssen, bei Schülern mit einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche können die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zurückhaltend gewichtet werden. Die mündlichen Leistungen sollen im Vordergrund stehen.

Die aufnehmende Schule ist durch das pädagogische Wortgutachten auf das Vorliegen einer gutachterlich festgestellten Legasthenie bzw. einer festgestellten Lese- und Rechtschreibschwäche sowie auf den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand des Schülers im Lesen und/oder Rechtschreiben hinzuweisen.

Hat sich der Schüler beim Übertritt an eine Realschule, eine Wirtschaftsschule oder ein Gymnasium einem Probeunterricht zu unterziehen, so sind die unter Nr. 3. 1 genannten Regelungen zur Leistungsbewertung im Fach Deutsch sinngemäß anzuwenden.

3.6 Schulabschlüsse

Die Noten für das Abschlusszeugnis einer Schulart werden gemäß den Bestimmungen der jeweiligen Schulordnung nach den für alle Schüler geltenden Bestimmungen festgesetzt. Bei Schülern mit einer gutachterlich festgestellten Legasthenie wird bei der Notenbildung für das Fach Deutsch von einer Bewertung der Rechtschreibleistung abgesehen. Bei Schülern mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche, deren Teilleistungsstörung bis zum Abschluss der Schule nicht vollends behoben werden konnte, können bei der Notenbildung im Fach Deutsch die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zurückhaltend gewichtet werden. In der Zeugnisbemerkung ist darauf entsprechend einzugehen (siehe Nr. IV. 3.1 bzw. 3.2).

V. Schlussbestimmungen

Die Bekanntmachung tritt am 16. November 1999 in Kraft. Die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 18. Juni 1980 (KMBI I S. 498), geändert mit Bekanntmachung vom 26. Sept. 1980 (KMBI I S. 598) sowie die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 31. August 1990 (KWM1 I S. 319) werden aufgehoben.

Nordrhein-Westfalen:

Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)

RdErl. d. Kultusministeriums v. 19.7.1991
(GABl. NW. I S. 174/BASS 14-01 Nr. 1)

1. Lesen- und Schreibenlehren als Aufgabe der Schule

1.1 Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Bildung, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört daher zu den wesentlichen Aufgaben der Grundschule. In diesen Bereichen müssen alle Kinder tragfähige Grundlagen für das weitere Lernen erwerben. In den Schulen der Sekundarstufe I sollen die grundlegende Fähigkeit, Texte zu lesen und lesend zu verstehen, sowie die Rechtschreibsicherheit kontinuierlich weiterentwickelt werden. Diese Fähigkeiten müssen auch in den Fremdsprachen systematisch aufgebaut werden.

1.2 Es gibt Schülerinnen und Schüler, bei denen besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens beobachtet werden. Für diese Schülergruppe sind besondere schulische Fördermaßnahmen notwendig.

1.3 Ein nach den Richtlinien und Lehrplänen sorgfältig durchgeführter Lese- und echtschreibunterricht, in dem die Entwicklung der Lernprozesse gründlich abgesichert ist, ist eine entscheidende Bedingung dafür, daß Versagen im Lesen und Schreiben verhindert wird.

Das Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens vollzieht sich in einem individuell sehr verschieden verlaufenden Lernprozeß. Zu den Voraussetzungen gehören spezifische Sprach- und Sprechfähigkeiten, Fähigkeiten der visuellen und auditiven Wahrnehmung und der motorischen Koordination. Über die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten hinaus sind auch die allgemeinen Lernvoraussetzungen von Bedeutung, z.B. Lernfreude und Selbstvertrauen, Konzentrations- und Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Lerntempo und Denkfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit Mißerfolgen umzugehen;

Die Schule muß die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf diese Voraussetzungen gezielt fördern, damit sich lang andauernde und erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens nicht entwickeln. Das pädagogische Kernstück der Arbeit der Lehrerin und des Lehrers

besteht darin, bei der Schülerin oder dem Schüler eine positive Lernstruktur zu erhalten oder aufzubauen. Alle Fördermaßnahmen können nur in einer ermutigenden Lernsituation wirksam werden.

2. Fördermaßnahmen

Um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreibeg zu vermeiden oder zu überwinden, sind allgemeine Fördermaßnahmen, gegebenenfalls zusätzliche Fördermaßnahmen, unter Umständen aber auch außerschulische Maßnahmen erforderlich.

Fördermaßnahmen haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn bekannt ist, wie bei der einzelnen Schülerin oder dem Schüler die verschiedenen Lernbedingungen zusammenwirken, und wenn die Fördermaßnahmen hierauf abgestimmt sind, wenn sie möglichst früh einsetzen, wenn sie konsequent über einen angemessenen Zeitraum hinweg durchgeführt werden, wenn die Erziehungsberechtigten informiert und die Inhalte mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer und den Fachlehrerinnen bzw. -lehrern abgestimmt sind, wenn ihr Zweck mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen ist, wenn sie die Teilziele jeweils kennen, unmittelbare Rückmeldung über den Lernfortschritt und Übungserfolg erhalten und wenn sie die Fördermaßnahme insgesamt als Hilfe erleben.

2.1 Analyse der Lernsituation

Um Schülerinnen und Schüler bei Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) gezielt fördern zu können, ist es hilfreich, das Bedingungsgefüge der LRS möglichst genau zu kennen. Hierzu gehören schulische (z. B. Didaktik und Methodik des Lese- und Schreiblehrgangs sowie des Rechtschreibunterrichts, Lehrerverhalten), soziale (z.B. häusliches Lernumfeld, Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler), emotionale (z.B. Selbstsicherheit, Lernfreude, Belastbarkeit, Umgang mit Mißerfolgen), kognitive (z.B. Stand der Lese- und Schreibentwicklung, Denkstrategie, Wahrnehmung, Sprache), physiologische (z. B. Motorik, Seh- und Hörfähigkeit)

Bedingungen sowie das Lern- und Arbeitsverhalten. Die bloße Feststellung des Ausmaßes von Versagen genügt nicht.

Die Analyse stützt sich in erster Linie auf die Reflexion über den eigenen Unterricht und die kontinuierliche Beobachtung der Schülerin und des Schülers. Die Lehrerin oder der Lehrer wird sich gegebenenfalls der Beratung durch eine in der LRS-Förderung besonders erfahrene Lehrkraft versichern.

In Einzelfällen wird sich die Notwendigkeit ergeben, zusätzlich den Rat einer Schulpsychologin oder eines Schulpsychologen oder anderer in der LRS-Diagnose erfahrener Fachleute einzuholen. Dies setzt das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten voraus.

Wenn konkrete Hinweise auf organische Bedingungen vorliegen, ist den Erziehungsberechtigten eine fachärztliche Untersuchung zu empfehlen.

2.2 Allgemeine Fördermaßnahmen

Allgemeine Fördermaßnahmen werden im Rahmen der Stundentafel nach den entsprechenden Richtlinien und Lehrplänen durchgeführt (innere Differenzierung, Förderunterricht).

Ziel der allgemeinen Fördermaßnahmen ist es,

daß im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Unterricht Lernschwierigkeiten und Lernlücken durch individuell abgestimmte Hilfen behoben werden und daß dadurch Schülerinnen und Schüler bei Lernschwierigkeiten in der gewohnten Lerngruppe verbleiben.

2.3 Zusätzliche Fördermaßnahmen

Zusätzliche Fördermaßnahmen sind schulische Förderkurse, die über die Stundentafel hinaus zusätzlich durchgeführt werden. In Einzelfällen ist die Zusammenarbeit mit einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen oder anderen Fachleuten hilfreich.

Ziel der zusätzlichen Fördermaßnahmen ist es,

das Entstehen von Lernschwierigkeiten zu verhindern, wenn vor dem Hintergrund der individuellen Lernbedingungen zu erwarten ist, daß allgemeine Fördermaßnahmen allein nicht ausreichen werden, Lernschwierigkeiten zu beheben, die durch allgemeine Fördermaßnahmen allein nicht behoben werden können.

2.4 Inhalte der Förderung

Bei den allgemeinen und den zusätzlichen Fördermaßnahmen handelt es sich um

Maßnahmen, die die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten wecken und stärken. Übungen, die geeignet sind, Schwierigkeiten in jenen Bereichen abzubauen, die als Voraussetzungen für den Lese- und Schreiblernprozeß angesehen werden. Sie können unter anderem eine Förderung

- der Groß-, Fein- und Graphomotorik,
- der visuellen und auditiven Wahrnehmung,
- der sprachlichen Fähigkeiten,
- der Merkfähigkeit und Konzentration

umfassen.

Leseübungen, die in Verbindung mit der allgemeinen Sprachförderung geeignet sind, die Lesefertigkeit und Lesefähigkeit zu fördern. Systematische Ergänzungen des Leselehrgangs (wie z. B. Lautgebärden) gehören ebenso zur Leseförderung wie die Benutzung motivierenden Lesematerials, das zu selbständigem Lesen anregen und die Lesefreude wecken kann. Schreibübungen, die zu einer formklaren, bewegungsrichtigen und zügigen Handschrift führen - besonders auch das Schreiben der Druckschrift. Auch die Benutzung einer Schreibmaschine kann hilfreich sein. Rechtschreibübungen, die geeignet sind, die Rechtschreibsicherheit zu verbessern. Sie umfassen unter anderem

- Schaffen sinnvoller Schreibsituationen,
- systematisches Üben und konsequentes Wiederholen, damit die Wörter des Grundwortschatzes beherrscht werden,
- systematisches Üben von Rechtschreibmustern, damit die Wörter des Grundwortschatzes auch in ihrer Modellfunktion wirksam werden,
- Sichern rechtschreibspezifischer Arbeitstechniken (Entspannungsübungen, Strategien zum Erkennen und Vermeiden von Fehlern, Nachschlagen, Korrekturtechniken).

individuell abgestimmte Hilfe bei Rechtschreibschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.

Fördermaßnahmen haben größere Aussichten auf Erfolg, wenn das gesamte Bedingungsgefüge der LRS berücksichtigt wird. Zur Förderung gehört daher auch, die Schülerin oder den Schüler zu selbständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten zu führen, hilfreiche Arbeits- und Lernstrategien zum Abbau von Lernrückständen zu vermitteln, durch differenzierte Hausaufgaben ein gezieltes und selbständiges Arbeiten aufzubauen und Überforderungen zu vermeiden, Hilfen für die Bewältigung der LRS aufzuzeigen, insbesondere für den Umgang mit Mißerfolgen und angstauslösenden Situationen (z.B. Prüfungen, Klassenarbeiten).

2.5 Bewertung des Fördererfolgs

Jede Fördermaßnahme muß kontinuierlich daraufhin überprüft werden, ob mit ihr das angestrebte Ziel, die Verbesserung der Lesefähigkeit und Rechtschreibsicherheit, erreicht werden kann.

Damit die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufgebaut und erhalten wird, ist die konsequente positive Rückmeldung auch über kleine Lernfortschritte erforderlich. Ist kein Lernzuwachs festzustellen, müssen die gewählte Methode und gegebenenfalls das Förderkonzept geändert werden.

2.6 Außerschulische Maßnahmen

Trotz intensiver schulischer Fördermaßnahmen ist es möglich, daß einzelne Schülerinnen und Schüler die für das Weiterlernen grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nicht erwerben. Dies kann insbesondere der Fall sein bei Schülerinnen und Schülern mit einer psychischen Beeinträchtigung (z. B. ausgeprägte Angst vor Mißerfolgen, geringes Selbstvertrauen), mit neurologischen Auffälligkeiten (z. B. Störungen der sensomotorischen Integration, der Lateralitätsstruktur, bei zentralmotorischen oder Hirnfunktionsstörungen), mit sozial unangemessenen Verhaltenskompensationen (z. B. verstärkte Aufmerksamkeit forderndes, aggressives oder gehemmtes Verhalten).

Die Schule weist in diesem Fall die Erziehungsberechtigten auf geeignete außerschulische Förder- und Therapiemöglichkeiten hin (z. B. Schulpsychologische Beratungsstellen, motorische oder Sprachtherapien, Erziehungsberatungsstellen). Werden über die schulische Förderung hinaus außerschulische Maßnahmen durchgeführt, sollten diese miteinander abgestimmt werden.

3. Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen

Über Gruppenzusammensetzung, Methoden und Materialien, Einsatz der Lehrkräfte sowie Zeit und Dauer der Maßnahme ist nach pädagogischen Gesichtspunkten zu entscheiden. Die Förderkurse sollen kontinuierlich stattfinden. Sie sollten möglichst nicht im Anschluß an den Unterricht durchgeführt werden und dürfen nicht zu einer unzumutbaren Belastung der Schülerin oder des Schülers führen.

Der durch die zusätzlichen Fördermaßnahmen in den einzelnen Schulen entstehende Bedarf an Lehrerstunden kann nur im Rahmen der Lehrerwochenstundenpauschale (Nr. 4.3 der Richtlinien zur Errechnung des Lehrerstellenbedarfs und zur Bildung der Klassen - BASS 11-11 Nr. 2) gedeckt werden.

3.1 Zielgruppe

Zusätzliche Fördermaßnahmen kommen in Betracht für Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 und 2, denen die notwendigen Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen noch fehlen und die die grundlegenden Ziele des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht erreichen, der Klassen 3 bis 6, deren Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten den Anforderungen nicht entsprechen (§ 25 Abs. 1 Nr. 5 Allgemeine Schulordnung - BASS

12-01 Nr. 2), der Klassen 7 bis 10, wenn in Einzelfällen deren besondere Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben bisher nicht behoben werden konnten. Im Bedarfsfalle sollte hier eine schulübergreifende Fördergruppe eingerichtet werden.

3.2 Einrichtung

Die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Sprache/Deutsch unterrichten, stellen nach den in Nr. 3.1 festgelegten Kriterien fest, für welche Schülerinnen und Schüler zusätzliche Fördermaßnahmen notwendig sind. Dies kann auch auf Antrag der Erziehungsberechtigten geschehen.

Sie melden diese Schülerinnen und Schüler nach Rücksprache mit der jeweiligen Klassenkonferenz und unter Angabe der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen der Schulleitung. Diese entscheidet über die Teilnahme und richtet zum Schulhalbjahr einen entsprechenden Förderkurs ein.

Für die Einrichtung schulübergreifender Förderkurse ist die untere Schulaufsicht zuständig.

Die Zuweisung erfolgt im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten.

Rechtzeitig vor Beginn des Schulhalbjahres meldet die Schulleitung der Schulaufsicht den Umfang der geplanten zusätzlichen Fördermaßnahmen.

Sofern Förderkurse nicht vorgesehen sind, können Erziehungsberechtigte deren Einrichtung bei der Schulaufsicht anregen.

3.3 Fördergruppen

Die Förderkurse sollen in der Regel sechs bis zehn Schüler umfassen. Wenn es für das Erreichen des Förderziels notwendig ist, können im Einzelfall auch kleinere Gruppen gebildet werden.

Zusätzliche Fördermaßnahmen können auch in klassen-, in jahrgangsstufen- und (in der Grundschule nur in besonders begründeten Ausnahmefällen) schulübergreifenden Gruppen durchgeführt werden.

3.4 Förderdauer

Die Planung der Förderzeit (z.B. täglich kurze Förderzeiten, zeitlich befristete Intensivmaßnahmen en bloc, Nachmittagskurse) sollte im Einzelfall danach entschieden werden, was für das Erreichen des Förderziels hilfreich ist.

Die Förderkurse sollten für einen Zeitraum von mindestens einem halben Schuljahr eingerichtet werden. Sie umfassen je nach Bedarf bis zu drei Wochenstunden.

3.5 Zusammenarbeit

Da sich Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten häufig auch auf andere Fächer auswirken, ist eine enge Zusammenarbeit der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers, aller Fachlehrerinnen und Fachlehrer und gegebenenfalls der Schulpsychologischen Beratungsstelle mit der Lehrkraft erforderlich, die die Fördermaßnahme durchführt.

Beim Übergang in die weiterführende Schule kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten die aufnehmende Schule über die besonderen Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers und über die bisherigen Fördermaßnahmen informiert werden.

4. Leistungsfeststellung und -beurteilung

Soweit nachstehend nichts Abweichendes bestimmt ist, gelten für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben die allgemeinen Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung.

Für Schülerinnen und Schüler, die einer zusätzlichen Fördermaßnahme bedürfen, gilt für die Klassen 3 bis 6 und in besonders begründeten Einzelfällen auch für die Klassen 7 bis 10 zusätzlich:

4.1 Schriftliche Arbeiten und Übungen

Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen kann die Lehrerin oder der Lehrer im Einzelfall eine andere Aufgabe stellen, mehr Zeit einräumen oder von der Benotung absehen und die Klassenarbeit mit einer Bemerkung versehen, die den Lernstand aufzeigt und zur Weiterarbeit ermutigt. In den Fremdsprachen können Vokabelkenntnisse durch mündliche Leistungsnachweise erbracht werden. Die Erziehungsberechtigten sind über den Leistungsstand ihres Kindes zu informieren.

Die Rechtschreibleistungen werden nicht in die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten und Übungen im Fach Deutsch oder in einem anderen Fach mit einbezogen.

4.2 Zeugnisse

Der Anteil des Rechtschreibens ist bei der Bildung der Note im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten.

In den Zeugnissen kann in der Rubrik "Bemerkungen" aufgenommen werden, daß die Schülerin oder der Schüler an einer zusätzlichen LRS-Fördermaßnahme teilgenommen hat.

4.3 Versetzung

Bei Entscheidungen über die Versetzung oder die Vergabe von Abschlüssen dürfen die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben nicht den Ausschlag geben.

4.4 Übergang zu Realschulen und Gymnasien

Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben allein sind kein Grund, eine Schülerin oder einen Schüler für den Übergang in die Realschule oder das Gymnasium bei sonst angemessener Gesamtleistung als nicht geeignet zu beurteilen.

5. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Die Erziehungsberechtigten sind über das Bedingungsgefüge der Lese- und Rechtschreibschwierigkeit ihres Kindes und über die geplanten Fördermaßnahmen ausführlich zu informieren.

Schleswig-Holstein:

**Förderung von Schülern mit
Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie)**

Erl. vom 20. September 1985 (NBl. KM. Schl.-H. S. 250)

Der bisher gültige Erlaß zur „Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche“ wurde 1976 herausgegeben. Ein neuer Erlaß ist notwendig, um die Fördermaßnahmen für lese-rechtschreibschwache Schüler anzugleichen an die Bestimmungen des Schulgesetzes, der Schulordnungen, der Zeugnisordnung und der Lehrpläne, nach denen gerade das Lesen und Schreiben im Unterricht stärkere Beachtung findet. Schließlich sollen die langen Erfahrungen mit dem bisher gültigen Erlaß sowie die besonderen Erfahrungen in der Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwächen, wie sie z.B. in der Maßnahme „Vermeidung von Schulversagen“ gemacht wurden, einbezogen werden. Aus diesen Gründen bestimme ich aufgrund § 110 Abs. 4 SchulG folgendes:

1. Grundsätze:

Bei einer Reihe von Schülern in der Grundschule und in weiterführenden Schulen ist der Schulerfolg durch Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben stark beeinträchtigt. Die nachfolgenden Bestimmungen sollen dazu beitragen, diesen Beeinträchtigungen soweit wie möglich zu begegnen. Sie haben das besondere Ziel, die vorhandenen Begabungen zu entwickeln, den Schülern eine ihrem individuellen Leistungsvermögen angemessene Schullaufbahn zu ermöglichen und die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bzw. die Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) im Laufe der Schulzeit durch entsprechende Hilfen weitgehend zu beheben. Von den Bestimmungen sind ausgenommen die Oberstufe des Gymnasiums, das Fachgymnasium und Fachschulen, sofern diese über den Realschulabschluß hinausführen.

2. Fördermaßnahmen und Bewertung der Schülerleistungen:**2.1 In der 1. Klassenstufe und in der 1. Hälfte der 2. Klassenstufe**

In den ersten drei Schulhalbjahren sollen alle Schüler gemeinsam Lesen und Schreiben lernen. Dabei kommt es vor allem darauf an, unter Berücksichtigung der bei den Schülern unterschiedlich ausgebildeten Lernvoraussetzungen eine gute Grundlage für das Lesen und Rechtschreiben zu schaffen. Unterschiede im Lernverhalten und der Leistungsfähigkeit der Schüler sind natürlich. In einigen Fällen treten unabhängig davon Leselernstörungen auf. Der Lehrplan Grundschule führt eine Reihe von Maßnahmen auf, wie solchen Lernstörungen frühzeitig begegnet werden kann. Auch in der Lehrerfortbildung wird auf die Früherkennung von Lernstörungen und entsprechende Fördermaßnahmen hingewiesen. Am wirksamsten sind die gezielten Übungen und Hilfen für einzelne Kinder, wenn sie - nach dem Leistungsvermögen der Schüler differenziert - direkt im Klassenverband auf die Unterrichtsinhalte bezogen werden. Wenn solche Individualisierung im Regelunterricht durch zusätzliche Förderungen in Kleingruppen ergänzt werden muß, soll diese vom Deutschlehrer selbst, mindestens aber in enger Absprache mit ihm durchgeführt werden.

Für die Förderung außerhalb des Klassenunterrichts stehen die Förderstunden der Stundentafel zur Verfügung.

Erschweren Sprach- und Sprechstörungen den Leselernvorgang, sollte der Lehrer den Rat eines Sonderschullehrers der Fachrichtung Sprachheilpädagogik einholen.

Nach spätestens 1 1/2 Jahren ist sorgfältig zu prüfen, ob die Leistungen eines Schülers im Erstleseunterricht voraussichtlich ausreichen, um ohne Schwierigkeiten darauf aufbauen zu können oder ob eine Wiederholung des Leselehrgangs mit speziellen Hilfen durch Zurücktreten in die Klassenstufe 1 mehr Erfolg verspricht.

2.2 In der 2. Hälfte der 2. Klassenstufe und in der 3. Klassenstufe

2.2.1 Bestehen nach Abschluß des Leselernprozesses noch Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Rechtschreiben, die ein Zurücktreten nicht erforderlich machten, wird die Förderung in der oben be-

schriebenen zweifachen Weise fortgesetzt (innere Differenzierung - Förderunterricht). Sie kann wirksam ergänzt werden durch viel Lesen auch außerhalb der Schule.

Eine gezielte Förderung bei besonderen Auffälligkeiten soll nach der Stundentafel durch die dafür ausgewiesene Förderstunde erfolgen. Sie kann klassen- und jahrgangsübergreifend durchgeführt werden. Dabei ist es nicht erforderlich, daß die Stunde als 45-Minuten-Einheit erteilt wird. Eine häufigere, kurzzeitige Förderung kann unter Umständen erfolgreicher sein. Dabei sollte die Gruppengröße abhängig vom Schweregrad der Lernstörung sein.

2.2.2 Bei Klassendiktaten ist nach dem Lehrplan der Grundschule den Lese-Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler durch Differenzierung Rechnung zu tragen, z.B. Mitschreiben des Diktats nur zu einem Teil (den Rest abschreiben), Arbeiten mit Rechtschreibübungsmaterial oder anderen Alleinarbeitsmitteln, während die anderen Kinder das Diktat schreiben. An vorbereitenden schriftlichen Übungen und Übungsdiktaten nehmen diese Schüler teil, unter Umständen ist für sie der Übungsteil zu erweitern.

Die Bewertung der Rechtschreibleistung erfolgt nur im Rechtschreibunterricht mit seinen besonderen Übungsformen. Bei der Bewertung von Aufsätzen und anderen schriftlichen Arbeiten bleibt die Rechtschreibleistung in der Gesamtnote unberücksichtigt. Rechtschreibfehler werden vom Lehrer aber berichtigt und dienen als Anstöße für allgemeine und individuelle Förderungsmaßnahmen.

Bei der Leistungsbeurteilung von Diktaten und vergleichbaren Übungsarbeiten soll nach pädagogischen Gesichtspunkten des Einzelfalles statt mit einer Note verbal beurteilt werden. Hierbei soll insbesondere der individuelle Leistungsfortschritt erwähnt werden. Der tatsächliche Leistungsstand der Schüler in der Rechtschreibung ist den Eltern im Verlaufe eines Schuljahres in geeigneter Weise mitzuteilen (Gespräche in der Schule, Hausbesuche o. ä.).

2.2.3 Bei positiver Leistungsentwicklung soll ein Schüler nicht sofort, sondern erst nach einer Übergangsphase aus den Fördermaßnahmen herausgenommen werden.

2.3 In der 4. Klassenstufe

2.3.1 Die in den Tz. 2.2.1 und 2.2.2 aufgeführten Fördermaßnahmen werden auch in der 4. Klassenstufe fortgesetzt.

2.3.2 Bestehen bei Schülern auch in der 4. Klasse noch ausgeprägte Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben und besteht die Befürchtung, daß dadurch ihre Schullaufbahn entgegen ihrem eigentlichen Leistungsvermögen beeinträchtigt wird, dann ist das Verfahren zur förmlichen Feststellung einer Legasthenie einzuleiten.

Eine Legasthenie liegt vor, wenn bei mindesten durchschnittlicher Intelligenz erhebliche Ausfälle im Lesen und/oder in der Rechtschreibung auftreten; d. h.: in der Regel werden neben dem partiellen Versagen im Lesen und/oder in der Rechtschreibung überwiegend befriedigende Leistungen in den Hauptfächern erzielt. Bei der Beurteilung von überwiegend befriedigenden Leistungen in den Hauptfächern ist zu berücksichtigen, inwieweit Leseschwierigkeiten diese Leistungen bereits beeinträchtigt haben. Nicht allein der Schulleistungsstand in der 4. Klassenstufe, sondern die gesamte schulische Leistungsentwicklung ist für die Feststellung einer Lese-Rechtschreibschwäche zugrunde zu legen.

2.3.3 Schüler, bei denen eine Lese-Rechtschreibschwäche vermutet wird, sind aufgrund eines Beschlusses der Klassenkonferenz und mit Einverständnis der Eltern (s. Formblatt Anlg. 1) bzw. auf deren Antrag hin bis zum Ende der 1. Hälfte der 4. Klassenstufe von Lehrern, die dafür qualifiziert sind, zu untersuchen. Die Überprüfung umfaßt die Feststellung der Begabungshöhe und der Lese-Rechtschreibfertigkeit.

Liegt bereits ein von einem Diplompsychologen oder Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie erstelltes Gutachten vor, so kann die Schule auf die vorgeschriebene Untersuchung verzichten.

2.3.4 Die Ergebnisse der Untersuchung werden der unteren Schulaufsichtsbehörde zu Beginn der 2. Hälfte der 4. Klassenstufe mitgeteilt. Sie stellt aufgrund der vorgelegten Unterlagen (Anlg. 1, 2, 3 (zweifach) und der von Eltern vorgelegten Gutachten) förmlich fest, ob eine Lese-Rechtschreibschwäche vorliegt. Sie übersendet der Schule die Erstaufbereitung des Untersuchungsberichts (Anlg. 3) mit ihrer Entscheidung. Die Schule informiert die Eltern gem. Formblatt Anlg. 4 bzw. 5.

2.4 In der 5. und 6. Klassenstufe

2.4.1 In Einzelfällen wird eine Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) erst nach dem Übergang in die weiterführende Schule deutlich erkennbar. Es sind daher, insbesondere in der 1. Hälfte der 5. Klassenstufe, die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten besonders zu beachten. Im gegebenen Fall ist eine förmliche Feststellung nach Tz. 2.3.2, 2.3.3 und 2.3.4 dieser Bestimmung durchzuführen; bei Schülern an Gymnasien tritt dann das Kultusministerium an die Stelle der unteren Schulaufsichtsbehörde.

2.4.2 Schüler mit einer förmlich festgestellten Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) sollen im Rahmen der Stundentafel der Orientierungsstufe und den zugelassenen zusätzlichen Lehrerstunden gefördert werden. Die Gruppengröße soll 10 Schüler nicht überschreiten. Der Förderungsunterricht soll auch die 1. Fremdsprache einbeziehen, wenn dies notwendig ist.

2.4.3 Schüler mit einer förmlich festgestellten Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) nehmen in der Orientierungsstufe an allen schriftlichen Arbeiten teil. Ihre Diktate werden nicht im Klassenmaßstab, sondern entsprechend dem individuellen Leistungsfortschritt des Schülers verbal bewertet. Bei Aufsätzen, Mathematikarbeiten und in Sachfächern dürfen Rechtschreibfehler nicht mitbewertet werden. Bei der Bewertung von schriftlichen Arbeiten in den Fremdsprachen ist die Lese-Rechtschreibschwäche zu berücksichtigen; Sprach- und Sachrichtigkeit bei schriftlichen Arbeiten und mündliche Leistungen bestimmen die Gesamtzensur.

2.5 Nach der Orientierungsstufe

Auch nach der Orientierungsstufe wird sich bei einer Reihe von Schülern die Lese-Rechtschreibschwäche noch deutlich auswirken. Es gelten die Regelungen von Ziff. 2.4.1, 2.4.2 und 2.4.3 über die Feststellung und die Bewertung der Rechtschreibleistung entsprechend. Diese gelten jedoch nur solange, bis durchgehend mindestens mit „ausreichend“ zu bewertende Rechtschreibleistungen erzielt werden.

3. Zeugnisvermerke und Bewertung:

3.1 Im Zeugnis ist bei Schülern mit ausgeprägten Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder einer förmlich festgestellten Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) die Rechtschreibleistung getrennt von den übrigen Leistungen im Fach Deutsch verbal durch Zeugnisvermerk zu bewerten. Der Zeugnisvermerk lautet:

„..... Rechtschreibleistungen entsprechen nicht den Anforderungen; sie sind in der Deutschnote nicht enthalten.“

3.2 Bei Schülern mit einer förmlich festgestellten Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) ist bis einschließlich Klassenstufe 7, auf Antrag der Eltern auch in den Klassenstufen 8 bis 10, zusätzlich im Zeugnis zu vermerken:

„Bei. . . wurde eine Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) förmlich festgestellt. „

Die Tz. 2.4.3 und 2.5 bleiben hinsichtlich der Bewertung von Klassenarbeiten und von schriftlichen Arbeiten in den Fremdsprachen unberührt.

4. Allgemeine Bestimmungen:

4.1 Die Eltern sollen in Elternversammlungen und Elternsprechstunden über Probleme der Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder mit Lese-Rechtschreibschwäche informiert werden. Dabei sind ihnen insbesondere Hinweise für häusliche Hilfen zu geben.

4.2 Eltern, deren Kinder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder eine Lese-Rechtschreibschwäche haben, ist frühzeitig zu empfehlen, ihre Kinder fachärztlich und sprachheilpädagogisch untersuchen zu lassen.

4.3 An jeder Schule ist Sorge dafür zu tragen, daß mindestens ein Lehrer in Fragen der Lese-Rechtschreibschwäche fortgebildet wird. In Fragen der Lese-Rechtschreibschwäche soll dieser Lehrer zu Klassen- und Fachkonferenzen hinzugezogen werden. Regionale Fortbildungsveranstaltungen des IPTS führen in die Problematik der Lese-Rechtschreibschwäche ein. In den „Blättern zur Bildungsberatung“ werden auch weiterhin Informationen über Lese-Rechtschreibschwäche erscheinen.

5. Schlußvorschriften:

5.1 Dieser Erlaß tritt am Tage nach seiner Veröffentlichung im Nachrichtenblatt des Kultusministers in Kraft.

5.2 Gleichzeitig tritt der Erlaß über die Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche vom 2. Juli 1976 (NBI. KM. Schl.-H. S. 202), geändert durch Erlaß vom 19. Oktober 1977 (NBI. KM. Schl.-H. S. 351) und durch Landesverordnung vom 29. Juni 1981 (NBI. KM. Schl.-H. S. 157 und 196) außer Kraft.

5.3 In den Anlagen 3 bis 6 zum Runderlaß über Zeugnisvordrucke für Grundschulen, Hauptschulen und Schulen für Lernbehinderte vom 6. Oktober 1981 (NBI. KM. Schl.-H. S. 264) wird die Zeile „Rechtschreibung“ und die dazu gehörende Fußnote in den Anlagen 3 und 4 gestrichen.

Anhang 3

Screening im Kindergarten (Untersuchung 2002): Instruktionen und Aufgaben



Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von
Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und
Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule

Prof. Dr. Jeanette Roos - Prof. Dr. Hermann Schöler
in Zusammenarbeit mit Dr. Johann Haffner
(Abt. Kinder- und Jugendpsychiatrie der Psychiatrischen Universitätsklinik)

Untersuchung 2002 - Durchführungsanweisungen -

Allgemeine Durchführungs-Hinweise

Die vorgeschlagenen Instruktionen sind *kursiv* geschrieben. Sie müssen in der Regel nicht wortwörtlich vorgegeben werden. Wichtig ist jedoch, dass der Sinngehalt korrekt wiedergegeben wird.

Alle Reproduktionen mit „ja“, „hmm“, „schön“, „fein“ o. ä. kommentieren und die nächste Aufgabe vorgeben. Bewerten Sie bitte die Leistungen des Kindes nicht durch überschwengliche Freude bei korrekter Antwort und kontrastreicher verbaler Zurückhaltung bei falscher Antwort. Dann können Sie auch sofort sagen: „Das ist falsch“, „Das ist richtig“, dies sind aber falsche Rückmeldungen. Korrigieren Sie das Kind auch bitte nicht bei fehlerhaften Reproduktionen (ausgenommen bei den Übungen), weil dies ebenfalls die Rückmeldung „Das hast Du falsch gemacht“ bedeutet.

Stellen Sie bitte die Aufgaben in Ihrer natürlichen Sprechweise (intonieren Sie die einzelnen Aufgaben nicht übermäßig).

Erfahrungsgemäß gelingt in der Untersuchungssituation bei den Aufgaben zur Erfassung der auditiven Informationsverarbeitungskapazität bei mündlicher Vorgabe die genaue Einhaltung des Vorgabemodus nicht: z.B. ein gleichbleibender zeitlicher Abstand von Wörtern und Zahlen und eine monotone Sprechweise bei den Aufgaben *NK* und *ZF*. Bereits minimale Schwankungen verändern jedoch die Leistungen der Kinder gerade bei diesen Aufgaben. Diese Aufgaben werden daher von CD vorgegeben.

NS Nachsprechen von Sätzen

Verstehen und Produktion von syntaktischen Strukturformen

Aufgabenstellung

Das Kind soll einen vorgesprochenen Satz unmittelbar nachsprechen.

Durchführung und Instruktion

Die Aufgabe wird *per Tonträger* (CD) vorgegeben. Sie kann allerdings auch mündlich vorgegeben werden. Die Untersucherin/der Untersucher sollte sich dann jedoch die Aufgabe zuvor von CD angehört haben.

„Jetzt hörst du gleich etwas, was du wiederholen sollst. Es sind kurze Geschichten. Hör bitte genau zu und sprich die Geschichte dann genauso nach, wie du sie gehört hast.“

„Pass gut auf: ‚Der Ball rollt‘. Jetzt du.“

Bei korrekter Reproduktion:

„Genau, das hast du richtig nachgesprochen.“

Bei inkorrekt reproduktion:

„Das war noch nicht ganz richtig. Hör’ noch mal genau hin: ‚Der Ball rollt‘.“

Nach dem erneuten Versuch mit Item 1a beginnen.

Wird Satz a des jeweiligen Items korrekt wiederholt, bitte zum nächsten Item a weitergehen. Bei fehlerhafter Wiederholung von Satz a, bitte auch Satz b vorgehen.

Abbruchkriterium

Die Aufgabe dann abbrechen, wenn das Kind bei drei aufeinanderfolgenden Sätzen keine sinnvollen Reproduktionen mehr produzieren kann.

Protokollierung

Die Antwort bitte *wörtlich* auf dem Erhebungsbogen notieren.

Bewertung

2 Punkte:

Version a eines jeden Items wird vollständig richtig nachgesprochen. Elaborationen, z.B. Ergänzungen durch Adjektive oder Adverbien, sind möglich. Die Vorgabe des Satzes der Version b ist nicht erforderlich. Dialektbedingte Abweichungen werden nicht als falsch gewertet.

1 Punkt:

Satz a wird fehlerhaft reproduziert, Satz b wird vorgegeben und vollständig richtig nachgesprochen. Elaborationen sind möglich.

0 Punkte:

Beide Versionen eines Items (a und b) werden fehlerhaft reproduziert.

Die Items

Übung: Der Ball rollt.

1a. Tina singt.

1b. Peter rennt.

2a. Teddy fährt Auto.

2b. Tina spielt Ball.

3a. Das Hemd wird gebügelt.

3b. Der Hund wird gefüttert.

4a. Heute isst Felix eine Nuss.

4b. Abends malt Peter ein Bild.

5a. Hinter der Schaukel gräbt Peter ein Loch.

5b. Unter der Dusche singt Lisa ein Lied.

6a. David fährt mit seinem Fahrrad im Hof.

6b. Timo spielt mit seinem Ball im Garten.

7a. Die Mutter gibt dem kleinen Kind das Glas.

7b. Marco schenkt seinem Freund ein Buch.

8a. Das Baby kann nicht schlafen, weil es im Zimmer so laut ist.

8b. Die Kinder können nicht auf der Wiese spielen, weil es regnet.

9a. Der rote Stift liegt auf dem Sessel neben dem Heft.

9b. Die große Lampe hängt über dem Tisch im Wohnzimmer.

ZF Wiedergabe von Zahlen-Folgen

Aufgabenstellung

Das Kind soll Zahlenreihen in der jeweils vorgegebenen Reihenfolge unmittelbar wiederholen.

Durchführung und Instruktion

Die Aufgabe muss per Tonträger (CD) vorgegeben werden. Die Übungen I und II werden mündlich vorgesprochen.

„Gleich hörst du eine Zahl. Pass bitte genau auf! Hör ganz genau zu. Wenn ich dir ein Zeichen gebe (z.B. durch Kopfnicken), sollst du die Zahl genauso wiederholen/sagen, wie du sie gehört hast. Pass gut auf. **Fünf.** Jetzt du.“

Wenn das Kind die Zahl korrekt wiederholt:

„Ja, das hast du richtig nachgesprochen.“

Wenn das Kind nicht korrekt wiederholt:

„Das war nicht ganz richtig. Ich spiele/sage es noch einmal vor, pass gut auf: **Fünf.** Jetzt du.“

Nach dem zweiten Versuch, unabhängig von der Antwort, das zweite Übungsitem vorgeben.

„Jetzt sage ich dir mehrere Zahlen vor. Pass wieder gut auf. **Eins – Drei.** Jetzt du.“

Bei korrekter Beantwortung mit Item I beginnen. Bei falscher Antwort das zweite Übungsitem nochmals vorgeben. Dann mit Item I beginnen.

Itemvorgabe

„Jetzt hörst du wieder Zahlen, die Du nachsprechen sollst. Du sollst sie wieder genauso nachsprechen, wenn ich dir ein Zeichen gebe.“

Wird die Zahlenfolge a des jeweiligen Items korrekt reproduziert, bitte zum nächsten Item a weitergehen. Nur bei fehlerhafter Reproduktion der Zahlenfolge a wird auch die Zahlenfolge b vorgegeben.

Abbruchkriterium

Die Aufgabe sollte dann abgebrochen werden, wenn das Kind beide Reihen eines Items (a, b) und die nachfolgende Aufgabe a nicht mehr korrekt reproduzieren kann.

Protokollierung

Notieren Sie bitte die vom Kind wiedergegebenen Zahlen auf dem Erhebungsbogen.

Bewertung

1 Punkt:

Jede korrekt wiedergegebene Zahlenfolge wird mit 1 Punkt bewertet.

0 Punkte:

Die Zahlenfolge wird nicht korrekt wiedergegeben.

Als *Zahlen-Spanne* gilt die Anzahl der Zahlen, die vom Kind fehlerfrei und in der richtigen Sequenz reproduziert werden können.

Beispiel:

Kann das Kind Item 3a nicht korrekt, Item 3b korrekt reproduzieren, anschließend aber kein weiteres Item mehr korrekt reproduzieren, dann erzielt das Kind eine *ZF-Zahlen-Spanne* von 4.

Die Items

Übung I: 5

Übung II: 1 - 3

1a.	4 - 2	1b.	3 - 8
2a.	10 - 5 - 1	2b.	6 - 9 - 2
3a.	3 - 6 - 1 - 10	3b.	5 - 1 - 8 - 6
4a.	8 - 2 - 4 - 9 - 3	4b.	2 - 10 - 8 - 6 - 5
5a.	3 - 9 - 1 - 8 - 10 - 4	5b.	10 - 6 - 9 - 4 - 8 - 3

NK Nachsprechen von Kunstwörtern

Aufgabenstellung

Das Kind soll ein vorgesprochenes Kunstwort unmittelbar nachsprechen.

Durchführung und Instruktion

Die Aufgabe muss per Tonträger (CD) vorgegeben werden.

„Jetzt hörst du Wörter, die du noch nie gehört hast. Die haben wir erfunden. Du musst also ganz gut aufpassen, um die Wörter genauso nachzusprechen, wie du sie hörst.“

FILO [fi.lo; der erste Vokal wird lang ausgesprochen].
Jetzt du.

Ob das Kind das Wort korrekt oder falsch wiederholt, ist unwichtig, wichtig ist nur, dass die Aufgabenstellung vom Kind verstanden ist.

Dann mit Item 1 beginnen.

Abbruchkriterium

Die Aufgaben werden vollständig vorgegeben.

Protokollierung

Notieren Sie bitte die Antworten des Kindes wörtlich auf dem Erhebungsbogen.

Bewertung

1 Punkt:

Das Kunstwort wird vollständig korrekt reproduziert.

Diagnostizierte dyslallische Abweichungen sind erlaubt.

0 Punkte:

Die Wörter werden phonologisch falsch oder unvollständig reproduziert. Diagnostizierte dyslallische Abweichungen werden nicht als fehlerhaft bewertet.

Die Items

Übung: FILO

Bei den zweisilbigen Wörtern wird der **erste** Vokal lang ausgesprochen.

1. MALI

2. LUFA

3. BIDE

Bei den dreisilbigen Wörtern wird der **mittlere** Vokal lang ausgesprochen.

4. LAKEMO

5. WUNORE

6. GODEPI

Bei den viersilbigen Wörtern wird der **dritte** Vokal lang ausgesprochen.

7. PUKAWORE

8. FODEKINA

9. RIBANELU

PD Phonematische Differenzierung

Aufgabenstellung

Das Kind soll zwei vorgegebene Wörter, die gleich sind oder sich in einem Laut unterscheiden, vergleichen und die Ungleichheit oder Verschiedenheit erkennen.

Durchführung und Instruktion

Die Aufgabe wird in monotoner Sprechweise mündlich vorgegeben. Zu Beginn werden zwei Übungen durchgeführt: (Ü1) *Tisch - Fisch* und (Ü2) *Katze - Katze*.

„Ich sage dir jetzt immer zwei Wörter. Du sollst mir sagen, ob die Wörter gleich oder ein bisschen verschieden klingen.“

„Pass gut auf: **Tisch - Fisch**! Sind dies zwei gleiche Wörter, oder sind sie verschieden?“

Bei korrekter Antwort:

„Genau, das stimmt. Das hast du richtig gehört. Die beiden Wörter sind verschieden.“

Bei inkorrektter Antwort:

„Das hast du nicht ganz richtig gehört. Hör' noch mal genau hin: **Tisch - Fisch**!“

Nach dem erneuten Versuch mit der zweiten Übung beginnen:

„Hör wieder gut zu: **Katze - Katze**! Sind die zwei Wörter gleich, oder sind sie verschieden?“

Nach Aufgabe 7 wird folgender Hinweis gegeben:

„Und jetzt kommen noch ein paar Quatschwörter. Die sind auch wieder gleich oder ein bisschen verschieden. Hör wieder genau hin.“

Abbruchkriterium

Die Aufgabe wird vollständig durchgeführt.

Bewertung

Jedes korrekte Urteil („gleich“ bzw. „verschieden“) wird mit einem Punkt bewertet.

Die Items

Übung: (Ü1) Tisch - Fisch

(Ü2) Katze - Katze

1. Seide - Seite
2. Baum - Baum
3. kennen - kämmen
4. Kanne - Tanne
5. krachen - krachen
6. Nagel - Nadel
7. Ohr - Uhr

sinnfrei:

8. ata - ada
9. aba - apa
10. asa - asa
11. aka - aga

SBW Schnelles Benennen Wissen (aus BISC)

Material

Vorlagen, Stoppuhr

Durchführung und Instruktion

Jetzt machen wir etwas anderes.

Bildkarte zu SBW aufschlagen.

Hier auf der Karte (VI zeigt auf die obere Übungsreihe) hat ein Maler Obst- und Gemüsebilder gemalt.

VI zeigt nacheinander auf die Abbildungen von Salat, Tomate, Zitrone und Pflaume und sagt dazu jeweils:

Das ist ein Salat, das ist eine Tomate, das ist eine Zitrone und das ist eine Pflaume.

Danach fragt er jedes Objekt einzeln ab. *Was ist das?*

VI zeigt dabei von links nach rechts auf jedes Objekt, kodiert jede richtig genannte Farbe im Protokollbogen (SBW) und verbessert bei Falschnennungen.

Gut. Jetzt sag' mir mal, welche Farben das sind.

VI zeigt von links nach rechts auf die obere Übungsreihe, kodiert jede richtig genannte Farbe im Protokollbogen und verbessert bei Falschnennungen.

Bei den nun folgenden beiden Übungsreihen entfällt die Protokollierung. Das Üben hat lediglich den Zweck, die Kinder mit der Art der Aufgabe vertraut zu machen.

Gut, jetzt sollst du hier anfangen (VI zeigt auf die beiden unteren Übungsreihen) und in dieser Richtung (VI zeigt zeilenweise von links nach rechts) so schnell du kannst, die richtigen Farben für die Obst- und Gemüsebilder nennen, bis du hier unten bist. VI zeigt auf das letzte Item.

Du sollst also sagen (VI spricht schnell vor): „Rot, Gelb, Blau, Grün, Blau usw.“. Ich stoppe die Zeit. Achtung, fertig, los!

VI wiederholt den letzten Absatz, wenn das Kind außer den Farbnamen noch andere Wörter nennt, z. B. Objektnamen oder Füllwörter („und das ist...“). VI betont die Schnelligkeitskomponente.

Gut! Das war schon ganz schön schnell!!

VI schlägt Leerseite auf.

Protokollierung

Jedes richtig benannte Objekt und jede richtig benannte Farbe wird im Protokollbogen angekreuzt. Es wird die erste Antwort des Kindes bewertet.

SBF1 Schnelles Benennen von Farben nicht farbiger Objekte (aus BISC)

Material

Vorlagen, Stoppuhr

Durchführung und Instruktion

Farbabfrage

VI fragt ohne Vorlagen:

Welche Farbe hat noch mal der Salat (Zitrone, Tomate, Pflaume)?

VI kodiert jede Antwort im Protokollbogen (SBF1). Falschnennungen werden verbessert. Nach einer Korrektur werden die Farben der entsprechenden Objekte noch einmal abgefragt, aber nicht mehr protokolliert.

Testaufgabe

Gut. Auf dieser Karte (VI schlägt die Testkarte SBF 1 auf) hat der Maler vergessen, die Obst- und Gemüsebilder farbig anzumalen.

Jetzt sollst du hier (VI zeigt auf die obere Reihe der Testkarte) anfangen und in dieser Richtung (VI zeigt zeilenweise von links nach rechts), so schnell du kannst, nur die richtigen Farben für die Obst- und Gemüsebilder nennen, bis du hier unten bist (VI zeigt auf letztes Item). Du sollst also sagen (VI zeigt auf die obere Reihe und spricht die Farbnamen in schnellem Tempo): Blau, Rot, Gelb, Grün usw. ... Hast du verstanden, was du tun sollst?

Wenn nein, wird die Instruktion ab: *Auf dieser Karte ...* wiederholt.

Also: Wenn ich 'Los' sage, dann nimmst du mir, so schnell du kannst, nur die richtigen Farben der Obst- und Gemüsebilder. Ich stoppe dabei die Zeit! Achtung, fertig, los!

VI betätigt Stoppuhr erst nach dem letzten Beispielim der ersten Reihe.

VI unterbricht das Kind noch vor Beendigung der ersten Reihe, wenn es zusätzliche Objektamen gebraucht. VI sagt dann:
Du sollst nur die Farben nennen.

VI lässt das Kind dann von vorne beginnen mit dem Kommando:

Achtung, fertig, los!

VI stoppt die Bearbeitungszeit unmittelbar nach dem Nennen der letzten Farbe, trägt die Bearbeitungszeit auf dem Protokollbogen ein, stellt die Stoppuhr auf 0 und sagt dann lobend:

Gut gemacht!

VI schlägt Leerseite auf.

Protokollierung

Die erste Antwort des Kindes wird gewertet. Bei der Farbabfrage wird jede richtig genannte Objektfarbe durch einen Haken hinter dem Farbwort kodiert. Falschnennungen werden im Protokollbogen durch ein Minuszeichen hinter dem Farbwort markiert. Bei einer Antwortblockade wird nach 5 Sekunden die richtige Farbe vorgesagt und hinter dem entsprechenden Farbwort ein 'V' notiert.

SFB2 Schnelles Benennen von Farben farbig inkongruenter Objekte (aus BISC)

Material

Vorlagen, Stoppuhr

Durchführung und Instruktion

Farbabfrage

VI fragt ohne Vorlagen:

Welche Farbe hat noch mal der Salat (Zitrone, Tomate, Pflaume)?

VI kodiert jede Antwort im Protokollbogen (SFB2). Falschnennungen werden verbessert. Nach einer Korrektur werden die Farben der entsprechenden Objekte noch einmal abgefragt, aber nicht mehr protokolliert.

Testaufgabe

*Gut. Auf dieser Karte (VI schlägt die Testkarte SBF 2 auf) hat der Maler alle Obst- und Gemüsebilder in der falschen Farbe angemalt. Oder hast du schon mal eine blaue Zitrone oder einen gelben Salat gesehen? Jetzt sollst du hier (VI zeigt auf die obere Reihe der Testkarte) anfangen und in dieser Richtung (VI zeigt zeilenweise von links nach rechts), so schnell du kannst, nur die richtigen Farben für die Obst- und Gemüsebilder nennen, bis du hier unten bist (VI zeigt auf letztes Item). Du sollst also sagen (VI zeigt auf die obere Reihe und spricht die Farbnamen in schnellem Tempo): **Blau, Rot, Gelb, Grün** usw. ... Hast du verstanden, was du tun sollst?*

Wenn nein, wird die Instruktion ab: *Auf dieser Karte ...* wiederholt.

Also: Wenn ich 'Los' sage, dann nennst du mir, so schnell du kannst, nur die richtigen Farben der Obst- und Gemüsebilder. Ich stoppe dabei die Zeit! Achtung, fertig, los!

VI betätigt Stoppuhr erst nach dem letzten Beispielim der ersten Reihe.

VI unterbricht das Kind noch vor Beendigung der ersten Reihe, wenn es zusätzliche Objektamen gebraucht. VI sagt dann:

Du sollst nur die richtigen Farben nennen.

VI lässt das Kind dann von vorne beginnen mit dem Kommando:
Achtung, fertig, los!

VI stoppt die Bearbeitungszeit unmittelbar nach dem Nennen der letzten Farbe, trägt die Bearbeitungszeit auf dem Protokollbogen ein, stellt die Stoppuhr auf 0 und sagt dann lobend:

Gut gemacht.

VI schlägt Leerseite auf.

Protokollierung

Die erste Antwort des Kindes wird gewertet. Bei der Farbabfrage wird jede richtig genannte Objektfarbe durch einen Haken hinter dem Farbwort kodiert. Falschnennungen werden im Protokollbogen durch ein Minuszeichen hinter dem Farbwort markiert. Bei einer Antwortblockade wird nach 5 Sekunden die richtige Farbe vorgesagt und hinter dem entsprechenden Farbwort ein 'V' notiert.

Anhang 4

Elternfragebogen

Projekt „EVES“

(Sommer 2002, Grundschulen, erste Klassen)

Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schrifterwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule

FRAGEN AN DIE ELTERN

Liebe Eltern,

die Untersuchungen zur Prävention von Schrifterwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs haben nun auch an der Schule Ihres Kindes begonnen. Zunächst möchten wir uns sehr herzlich für Ihr Vertrauen bedanken. Wir freuen uns, dass auch Ihr Kind an der Studie teilnehmen kann.

Wie bereits in unserem ersten Elternbrief angekündigt, erhalten Sie nun einen Elternfragebogen, den Sie bitte ausfüllen und Ihrem Kind im verschlossenen Umschlag bald möglichst wieder zurück mit in die Schule geben. Die Umschläge werden von den Klassenlehrerinnen/-lehrern eingesammelt und von uns dort abgeholt.

Eine Untersuchung wie diese kommt ohne Informationen zum Familienhintergrund der teilnehmenden Kinder nicht aus. Bitte bedenken Sie, dass nicht der Einzelfall also „Ihr Kind“ oder „Ihre Familie“ zählt. Von Interesse ist vielmehr, wie beispielsweise bestimmte Formen der Schriftsprachentwicklung auch mit bestimmten Aspekten des Elternhauses in Zusammenhang stehen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Kooperation. Wir wünschen Ihnen bereits jetzt schöne und erholsame Sommerferien!

5. Wie häufig haben Sie Ihrem Kind vorgelesen, so lange es noch nicht lesen konnte?

- ☐ ₁ so gut wie nie
☐ ₂ selten
☐ ₃ einmal oder mehrmals im Monat
☐ ₄ einmal oder mehrmals in der Woche
☐ ₅ fast täglich

6. Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf?

nein ☐ ₀ (wenn nein, machen Sie bitte **weiter** mit Frage 9)

ja ☐ ₁

Welche Sprachen: _____

Sprache der Mutter: _____

Sprache des Vaters: _____

7. Sprachfertigkeit der Eltern im Deutschen?

Mutter:

- ☐ ₁ unauffällig
☐ ₂ geringe Auffälligkeiten
☐ ₃ „gebrochenes“ Deutsch
☐ ₄ kaum Deutschkenntnisse

Vater:

- ☐ ₁ unauffällig
☐ ₂ geringe Auffälligkeiten
☐ ₃ „gebrochenes“ Deutsch
☐ ₄ kaum Deutschkenntnisse

8. Sprachfertigkeit des Kindes im Deutschen?

- ☐ ₁ unauffällig
☐ ₂ geringe Auffälligkeiten
☐ ₃ „gebrochenes“ Deutsch
☐ ₄ kaum Deutschkenntnisse

9. Wurden/werden sprachtherapeutische Maßnahmen oder Maßnahmen zur Sprachförderung durchgeführt?

Nein ☐ ₀ Ja ☐ ₁ im Alter von ____ bis ____ Jahren und zwar

10. Wurden/werden andere Maßnahmen durchgeführt?

- Nein ☐ ₀ Ja ☐ ₁ und zwar
- Psychotherapie ☐ im Alter von ____ bis ____ Jahren
- Ergotherapie ☐ im Alter von ____ bis ____ Jahren
- Motopädagogik ☐ im Alter von ____ bis ____ Jahren
- andere Maßnahmen ☐ im Alter von ____ bis ____ Jahren und zwar
-

11. Welche Einrichtungen besuchte Ihr Kind vor Beginn der Regelschule:

- ☐ ₁ Kindergrippe im Alter von ____ bis ____ Jahren
- ☐ ₂ Kindertagesstätte im Alter von ____ bis ____ Jahren
- ☐ ₃ Regelkindergarten im Alter von ____ bis ____ Jahren
- ☐ ₄ Keine Einrichtung
- ☐ ₅ eine andere Einrichtung im Alter von ____ bis ____ Jahren und zwar
-

12. Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderungen in der Klasse Ihres Kindes?

- ☐ ₁ viel zu niedrig
- ☐ ₂ etwas zu niedrig
- ☐ ₃ gerade richtig
- ☐ ₄ etwas zu hoch
- ☐ ₅ viel zu hoch

13. Wie viel Mühe gibt sich die Klassenlehrerinnen/der Klassenlehrer mit den Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse?

- ☐ ₁ gar keine Mühe.
- ☐ ₂ nur wenig Mühe.
- ☐ ₃ einige Mühe.
- ☐ ₄ große Mühe.
- ☐ ₅ sehr große Mühe.

14. Wie oft waren Sie im Verlauf dieses Schuljahres in der Schule Ihres Kindes?

Denken Sie bitte an: Gespräche mit einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern, Schul- und Klassenfeste, Konzerte und Theateraufführungen der Schule, Elternabende, Elterntreffen und Elternsprechtage, schulische Arbeitskreise und Gremien (z. B. Elternbeirat) und Beratungs- oder Informationsveranstaltungen der Schule.

Anzahl der Besuche in der Schule im Verlauf dieses Schuljahres: __ __

15. Wie zufrieden sind Sie mit der Schule Ihres Kindes insgesamt?

- ☐ ₁ sehr unzufrieden
- ☐ ₂ eher unzufrieden
- ☐ ₃ teils, teils
- ☐ ₄ eher zufrieden
- ☐ ₅ sehr zufrieden

16. Wie zufrieden sind Sie mit den Schulleistungen Ihres Kindes?

- ☐ ₁ sehr unzufrieden
- ☐ ₂ eher unzufrieden
- ☐ ₃ teils, teils
- ☐ ₄ eher zufrieden
- ☐ ₅ sehr zufrieden

17. Welchen Schulabschluss soll Ihr Kind machen?

*Bitte nur **ein Kästchen** ankreuzen.*

- ☐ ₁ Hauptschulabschluss (nach Klasse 9)/ Berufsbildungsreife
- ☐ ₂ Hauptschulabschluss (nach Klasse 10)/ erweiterte Berufsbildungsreife
- ☐ ₃ mittleren Schulabschluss, z. B. Realschulabschluss/ Fachoberschulreife
- ☐ ₄ Fachhochschulreife
- ☐ ₅ allgemeine Hochschulreife/ Abitur
- ☐ ₆ sonstigen Abschluss, und zwar:

(in Druckschrift)

Es folgen nun einige Fragen Berufstätigkeit der Eltern sowie Ihrer Schul- und Berufsbildung. Wir bitten Sie herzlich, auch diese Fragen zu beantworten, sie sind für unsere Untersuchung von großer Bedeutung.

Beachten Sie, dass niemand in der Schule Ihren Fragebogen zu Gesicht bekommen wird. Der Umschlag, in dem Sie ihn verschließen, wird erst zur Verarbeitung der Daten wieder geöffnet werden.

Alle Fragen betreffen **beide Eltern**, falls sie im selben Haushalt mit dem Kind wohnen. **Vater** ist der leibliche Vater, der Stief- oder Pflegevater des Kindes; **Mutter** ist die leibliche Mutter, die Stief- oder Pflegemutter.

Wenn Sie allein erziehende Mutter oder allein erziehender Vater sind, kreuzen Sie bitte eines der beiden folgenden Kästchen an. Beantworten Sie die weiteren Fragen dann nur für die Mutter oder den Vater.

- ☐ Ich bin allein erziehende Mutter.
1
☐ Ich bin allein erziehender Vater.
2

1. Sind Sie zur Zeit erwerbstätig? Wie sind Sie beschäftigt?

Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.

Zur Zeit erwerbstätig:

vollzeitbeschäftigt mit einer wöchentlichen

Arbeitszeit von 35 Stunden oder mehr

Vater Mutter

☐ ☐
1 1

teilzeitbeschäftigt mit einer wöchentlichen

Arbeitszeit von unter 35 Stunden

☐ ☐
2 2

Zur Zeit nicht erwerbstätig:

auf Arbeitssuche, ehrenamtlich tätig, in Kurzarbeit

beurlaubt, z. B. im Mutterschutz, im Erziehungsurlaub

für längere Zeit krankgeschrieben

Vater Mutter

☐ ☐
3 3

☐ ☐
4 4

in der Ausbildung, Weiterbildung oder Umschulung

☐ ☐
5 5

Hausfrau / Hausmann

☐ ☐
6 6

in Rente, in Pension, im Vorruhestand

☐ ☐
7 7

Falls Sie zur Zeit nicht erwerbstätig sind:

Beziehen Sie die Fragen 2 bis 5 bitte auf den Beruf, den Sie **zuletzt** ausgeübt haben.

2. In welcher beruflichen Stellung sind Sie tätig?

Bitte in jeder Spalte nur **ein Kästchen** ankreuzen.

	Vater	Mutter
Selbstständige/r	☐	☐
freiberuflich tätige/r Akademiker/in	☐	☐
mithelfende/r Familienangehörige/r	☐	☐
Beamter/ Beamtin	☐	☐
Angestellte/r	☐	☐
Arbeiter/in	☐	☐
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

3. Sind Sie anderen bei der Arbeit vorgesetzt? Wie viele Personen arbeiten nach Ihren Anweisungen?

Bitte in jeder Spalte nur **ein Kästchen** ankreuzen.

	Vater	Mutter
keine	☐	☐
1 bis 10 Personen	☐	☐
mehr als 10 Personen	☐	☐
	1 2 3	1 2 3

4. In welchem Beruf sind Sie tätig?

Falls Sie zurzeit mehrere Tätigkeiten ausüben: Was ist Ihr **Hauptberuf**?

Bitte geben Sie **nicht** an, welchen Beruf Sie **erlernt** haben. Falls Sie eine Bäcker-lehre abgeschlossen haben und zurzeit als Backmaschinenführer/in tätig sind, tragen Sie bitte Backmaschinenführer/in ein und nicht Bäcker/in.

Bezeichnen Sie den von Ihnen ausgeübten Beruf **möglichst genau**, zum Beispiel Tiefbaumaurer/in, Patentanwaltsgehilfe/-gehilfin, Realschullehrer/in; tragen Sie bitte **nicht** Arbeiter/in, Angestellte/r, Beamter/ Beamtin ein.

Vater:

Berufsbezeichnung (in Druckschrift)

Mutter:

Berufsbezeichnung (in Druckschrift)

5. Was machen Sie in diesem Beruf?

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit in wenigen Worten, zum Beispiel: Maurerarbeiten beim Tunnelbau erledigen, Patentanmeldungen prüfen, Deutsch und Geschichte unterrichten.

Vater:

Art der Tätigkeit (in Druckschrift)

Mutter:

Art der Tätigkeit (in Druckschrift)

6. Welchen Schulabschluss haben Sie?

*Bitte geben Sie **nur** Ihren **höchsten** Abschluss an.*

	Vater	Mutter
keinen Schulabschluss/ Abgangszeugnis	☐	☐
	1	1
Abschluss einer Sonderschule/ Förderschule	☐	☐
	2	2
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	☐	☐
	3	3
Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss	☐	☐
	4	4
Realschulabschluss/ mittlere Reife/ Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	☐	☐
	5	5
Fachhochschulreife	☐	☐
	6	6
Hochschulreife/ Abitur	☐	☐
	7	7
sonstiger Schulabschluss, und zwar:	☐	☐
	8	8

(in Druckschrift)

7. Welche berufliche Ausbildung haben Sie?

Hier sind **mehrere** Antworten möglich.

	Vater	Mutter
keine abgeschlossene Ausbildung	☐ 1	☐ 1
abgeschlossene Lehre/Abschluss an einer Berufsaufbau- schule	☐ 2	☐ 2
Abschluss an einer Berufsfachschule/ Handelsschule	☐ 3	☐ 3
Abschluss an einer Fachschule/ Meister- oder Techniker- schule/ einer Schule des Gesundheitswesens	☐ 4	☐ 4
Fachhochschulabschluss/ Diplom (FH)/Abschluss an einer Berufsakademie	☐ 5	☐ 5
Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen)	☐ 6	☐ 6
Promotion (Doktorprüfung)	☐ 7	☐ 7
sonstiger beruflicher Abschluss, und zwar:	☐ 8	☐ 8

(in Druckschrift)

Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens

Dieser Fragebogen gehört zur ersten Untersuchungswelle des Projektes „EVES“ in der Grundschule. Wenn Sie Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens machen möchten, tragen Sie diese bitte in Druckschrift ein.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 5

**Zeitplan
für die einzelnen Projektabschnitte und
Untersuchungsschritte des Projektes „EVES“**

Zeitplanung

für die einzelnen Projektabschnitte und Untersuchungsschritte

Ende Januar bis Mitte Februar 2002

- Beginn der 20wöchigen Förderung mit den Würzburger Trainingsprogrammen in den 21 städtischen Kindergärten

Januar 2002

- Schulung des Kindergartenpersonals in der Handhabung und Durchführung der Trainingsprogramme durch das Kinder- und Jugendamt, durch Herrn Beckenbach (AWO Heidelberg) und Information durch die Antragstellerin und den Antragsteller

Februar bis Mai 2002

- Genehmigungsverfahren: Genehmigung durch Oberschulamt Karlsruhe, Einwilligungen der Eltern und der Schulkonferenzen der Heidelberger Grundschulen

März bis Mai 2002

- Entwicklung eines Elternfragebogens auf der Grundlage der *PISA*-Fragebögen

Mai bis August 2002

- *Kontrollgruppe (KG)*: Untersuchung aller derzeitigen Erstklässlerinnen und Erstklässler in den Heidelberger Grundschulen als Grundgesamtheit für die Bildung der Kontrollgruppe
- Entwicklung eines halbstrukturierten Interviews (incl. Fragebogen) zur Befragung der Lehrerinnen und Lehrer

September/Oktober 2002

- Erfassung der Methoden des Erstlesens und Erstschreibens sowie der Schulleistungen im 1. Schuljahr durch Befragung der Lehrerinnen und Lehrer (Kontrollgruppe)

Mai 2002 bis 2. Jahreshälfte 2006

- Kodierung und Eingabe der anfallenden Daten und deren Auswertung, Zwischenberichterstattungen

September 2002 bis Juli 2003

- Interview mit den Lehrerinnen/Lehrern: Erhebung der Methoden des Erstlesens und Erstschreibens in den 1. Klassen (UG) der Heidelberger Grundschulen, Kategorisierungen, Auswertung der ersten Erhebungen, Betreuung der Klassen durch Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern und Teilnahme an Elternabenden

Mai bis Sommerferien 2003

- Erhebung der schulischen Leistungen der Kinder durch Lehrerinnen-/Lehrerbefragung, Erfassung der Lese-Rechtschreibleistung und der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit (UG: Ende 1. Klasse; KG: Ende der 2. Klasse der Grundschule)

Mai bis Sommerferien 2004

- Erhebung der schulischen Leistungen der Kinder durch Lehrerinnen-/Lehrerbefragung, Erfassung der Lese-Rechtschreibleistung und der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit (UG: Ende 2. Klasse; KG: Ende der 3. Klasse der Grundschule)

Mai bis Sommerferien 2005

- Erhebung der schulischen Leistungen der Kinder durch Lehrerinnen-/Lehrerbefragung, Erfassung der Lese-Rechtschreibleistung und der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit (UG: Ende 3. Klasse; KG: Ende der 4. Klasse der Grundschule)

Mai bis Sommerferien 2006

- Erhebung der schulischen Leistungen der Kinder durch Lehrerinnen-/Lehrerbefragung, Erfassung der Lese-Rechtschreibleistung und der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit (UG: Ende 4. Klasse der Grundschule)

2. Jahreshälfte 2006

- Auswertung des Gesamtdatensatzes und Ergebnisdarstellungen