

Stabilität, Kontinuität und
interindividuelle Unterschiede in der
Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen

Maximilian Pfof

25 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 25

Stabilität, Kontinuität und interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen

von Maximilian Pfost

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Diese Synopse war Teil der kumulativen Habilitationsschrift, die der Fakultät für Humanwissenschaften an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg vorgelegen hat.

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Stefan Hörmann

Fachmentorat: Universitätsprofessorin Dr. Cordula Artelt

Universitätsprofessorin Dr. Sabine Weinert

Universitätsprofessor Dr. Rainer Watermann

Abschluss des Habilitationsverfahrens am 13.04.2016

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler

© University of Bamberg Press Bamberg, 2016

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674

ISBN: 978-3-86309-433-1 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-434-8 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-474178

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich in dieser Qualifikationsphase unterstützt haben.

An erster Stelle danke ich Frau Professor Dr. Cordula Artelt, Frau Professor Dr. Sabine Weinert und Herrn Professor Dr. Rainer Watermann, die mir in Forschung und Lehre stets konstruktiv beratend zur Seite standen. Besonders Dank gilt auch Herrn Professor Dr. John Hattie von der Universität Melbourne für seine Gastfreundschaft und Unterstützung, Herrn Professor Dr. Tobias Dörfler für seine freundschaftliche Beratung in allen Fragen der Wissenschaft und Frau Professor Dr. Annette Scheunpflug für ihr stets offenes Ohr und ihre Unterstützung in unterschiedlichsten Belangen. Zu guter Letzt danke ich meiner Familie und meinen Freunden sowie meinen Arbeitskolleginnen und -kollegen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

Dr. Maximilian Pfof

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung	8
2. Einleitung	9
3. Stabilität und Kontinuität	19
3.1. Formen von Stabilität und Kontinuität	21
3.2. Mechanismen	24
4. Beginnender Schriftspracherwerb und phonologische Bewusstheit	28
4.1. Die Rolle der Konsistenz in der Phonem-Graphem- Korrespondenz für den Schriftspracherwerb	31
4.2. Eigene Befunde - Studie 1: Die Rolle der phonologischen Bewusstheit in der Vorhersage schriftsprachlicher Kompetenzen	33
4.3. Eigene Befunde - Studie 2: Zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb im Deutschen.....	35
4.4. Diskussion	37
5. Individuelle und institutionelle Matthäus-Effekte: Zur Kumulierung interindividueller Unterschiede in der Entwicklung der Lesekompetenz	40
5.1. Der individuelle Matthäus-Effekt	40
5.2. Eigene Befunde - Studie 3: Primäranalyse zum individuellen Matthäus-Effekt und der Rolle des Leseverhaltens.....	44
5.3. Eigene Befunde - Studie 4: Internationale Befundlage zum individuellen Matthäus-Effekt bei Lesen.....	46
5.4. Der institutionelle Matthäus-Effekt.....	49

5.5.	Eigene Befunde - Studie 5: Lesekompetenz- und Wortschatzentwicklung zwischen der Klassenstufe 5 und 7: Ein institutioneller Matthäus-Effekt?.....	51
5.6.	Diskussion.....	54
6.	Leseverhalten, Interesse für Literatur und deutsche Sprache und Folgen für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen.....	57
6.1.	Eigene Befunde - Studie 6: Engelskreise des Lesens - Teufelskreise des Nicht-Lesens?	61
6.2.	Eigene Befunde - Studie 7: Die Rolle außerschulischen Leseverhaltens für die Lesekompetenz- und Wortschatzentwicklung unter Berücksichtigung der Art der Lektüre einschließlich Online-Medien	65
6.3.	Eigene Befunde - Studie 8: Das Interesse für Literatur und deutsche Sprache und Zusammenhänge zum Leseverhalten und der Lesekompetenz.....	70
6.4.	Diskussion.....	74
7.	Bewertung der Befunde, Einschränkungen der Arbeit und Forschungsausblick.....	75
7.1.	Reflexion.....	79
7.2.	Ausblick.....	81
8.	Literaturverzeichnis	83
9.	Anhang: Übersicht über die im Rahmen dieser Synopse integrierten Beiträge	103

1. Zusammenfassung

Im Rahmen der vorgelegten Synopse zur kumulativen Habilitation werden verschiedene Studien zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, insbesondere der Lesekompetenz, thematisch zusammengefasst und bewertet. Hervorgehoben werden dabei vor allem die Aspekte von Stabilität und Kontinuität sowie interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Die Synopse führt zunächst in relevante Konzepte von Stabilität und Entwicklungskontinuität ein. Im Anschluss werden die einzelnen dieser Synopse zugrunde liegenden Publikationen jeweils kurz dargestellt. Die Studien werden drei thematischen Schwerpunkten zugeordnet: 1) Die Rolle der phonologischen Bewusstheit für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. 2) Kumulative, stabile und kompensatorische Entwicklungsmuster schriftsprachlicher Kompetenzen. 3) Der Einfluss individueller Verhaltenstendenzen auf die schriftsprachliche Entwicklung – Lesep Praxis und Lesekompetenz. Die Befunde basieren auf Daten der Bamberger BiKS-Längsschnittstudie sowie der Zusammenstellung und meta-analytischen Integration von Studien aus der deutschen beziehungsweise internationalen Forschungsliteratur. Aus der Gesamtsicht der im Rahmen dieser Synopse diskutierten Studien werden fünf Hypothesen über die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen formuliert.

2. Einleitung

Der sichere und effektive Umgang mit Schrift kann in seiner Bedeutung für die individuelle, aber auch gesellschaftliche Entwicklung kaum hoch genug bewertet werden. Die aktive Partizipation des Individuums an den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Möglichkeiten der Gesellschaft erfordert eine nahezu ständige Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit. In dem Maße, in der die Gesellschaft auf die Beherrschung der Schrift vertraut, ergeben sich jedoch auch besondere, insbesondere ökonomische, Herausforderungen für diejenigen, die nicht oder nur auf sehr basalem Level lesen und schreiben können. Dieser Aspekt sei kurz an zwei Beispielen verdeutlicht: Erstens, der UNESCO-Weltbildungsbericht 2006 zum Thema der Alphabetisierung kann zeigen, dass auf Ebene der Staaten ein starker negativer Zusammenhang zwischen Armut und Alphabetisierungsrate besteht (UNESCO, 2005, S. 169). Demzufolge ist der Anteil von Menschen in der Bevölkerung eines Landes, welche von weniger als 2 \$ am Tag leben, eng verbunden mit dem Anteil an Analphabeten in der Bevölkerung dieses Landes. Zweitens, mangelnde schriftsprachliche Kompetenzen sind auch auf individueller Ebene mit negativen Folgen assoziiert, wie unter anderem Esser, Wyschkon und Schmidt (2002) zeigen. Im Rahmen der sogenannten Kurpfalzstudie wurde die Entwicklung von 8-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Störung längsschnittlich verfolgt. Die Ergebnisse zeigen, dass beispielsweise im Alter von 25 Jahren Schülerinnen und Schüler mit früher Lese-Rechtschreib-Störung geringeren schulischen und beruflichen Erfolg aufzuweisen hatten, häufiger Alkohol missbrauchten und rauchten oder auch ihr Leben als weniger sinnerfüllt wahrnahmen. Auch wenn natürlich der kausale Status der Beherrschung schriftsprachlicher Kompetenzen an dieser Stelle ungeklärt bleibt, verweisen beide Beispiele doch auf bestimmte Problemfelder, die typischerweise mit mangelhaften schriftsprachlichen

Kompetenzen in Verbindung stehen. Gleichzeitig wird die hohe soziale, ökonomische und kulturelle Bedeutung eines erfolgreichen und effektiven Umganges mit Schrift erkennbar. Darüber hinaus deuten diese Beispiele die Vielschichtigkeit der Betrachtung von Faktoren an, welche für die Entwicklung der Lesekompetenz potentiell relevant erscheinen. Legt das zweite Beispiel nahe, vor allem individuelle, einschließlich genetischer beziehungsweise biologischer, Faktoren zur Erklärung interindividueller Unterschiede heranzuziehen und empirisch zu prüfen, verweist das erste Beispiel darauf, auch bildungsstrukturelle beziehungsweise institutionelle Faktoren in eine Betrachtung zu integrieren.

Die vorliegende Arbeit kann sicher keine umfassende Prüfung aller Einflussfaktoren für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen leisten. Im Vordergrund stehen dagegen vielmehr Fragen und empirische Befunde zur Stabilität und Kontinuität in der Ontogenese der Lese- (und zu Teilen Rechtschreib-) Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Hinzu kommen Analysen zu ausgewählten Einflussfaktoren für die Entwicklung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz. So schließt sich an die Frage nach der Stabilität und Kontinuität auch eine Frage der Modifizierbarkeit beziehungsweise erzieherischen Einflussnahme an. Nach kurzer Hinführung zum Thema beziehungsweise einer Spezifikation der Begriffe Stabilität und Kontinuität gliedert sich die vorliegende Synopse in drei inhaltliche und einen abschließenden evaluativen Abschnitt. Der Synopse liegt ein ordnender Gedanke zu Grunde. Das heißt, die einzelnen empirischen Befunde werden vor dem diese Arbeit rahmenden Thema Stabilität und Kontinuität diskutiert und zusammengefasst. Eine kohärente Theorie mit starkem Erklärungswert für die einzelnen Befunde wird im Rahmen dieser Arbeit nicht abgeleitet. Ebenso wird das Thema der Lese-Rechtschreibstörung nicht explizit in die Diskussion aufgenommen, da die empirischen Arbeiten dieser Synopse die

Entwicklung interindividueller Unterschiede über das gesamte Spektrum der Lesekompetenz mit einbeziehen.

Eine Übersicht über die im Rahmen der inhaltlichen Abschnitte diskutierten Publikationen gibt Tabelle 1 wieder. Die Zusammenstellung der Publikationen beginnt mit der Frage nach der Rolle der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb im Deutschen. Die phonologische Bewusstheit, das heißt der bewusste Zugang zu den abstrakten Lauteinheiten der Sprache unabhängig von ihrem Bedeutungsinhalt (Schnitzler, 2008; Wagner & Torgesen, 1987), stellt sicherlich einen der forschungsintensivsten Bereiche von frühen Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb des Kindes dar. Vor dem Hintergrund von Prozessen der Stabilität und Kontinuität interindividueller Unterschiede in der Entwicklung des Lesens und Schreibens sowie der gezielten erzieherischen Einflussnahme stellen sich daher die folgenden beiden grundlegenden Fragen: Erstens, inwiefern lassen sich aufgrund interindividueller Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit spätere Unterschiede in der Lese- und Rechtschreibkompetenz vorhersagen? Und zweitens, kann durch eine gezielte Förderung der phonologischen Bewusstheit auch eine Verbesserung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen erzielt werden? Besondere Relevanz erlangen diese beiden Fragen vor dem Hintergrund der Spezifika der deutschen im Vergleich zur englischen Orthographie.

Tabelle 1: Studienübersicht

Autorenschaft (Jahr)	Beitragstitel	Publikationsorgan
Abschnitt I: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb im Deutschen		
1. Pfost, M. (2015)	Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries	Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie
2. Fischer, M. Y. & Pfost, M. (2015)	Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb	Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie
Abschnitt II: Der Matthäus-Effekt im Lesen		
3. Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2012)	Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample. An empirical examination of the Matthew effect model	Journal of Research in Reading
4. Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T. & Artelt, C. (2014)	Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading	Review of Educational Research

- | | | | |
|----|--|---|--|
| 5. | Pfost, M. & Artelt, C. (2013) | Reading literacy development in secondary school and the effect of differential institutional learning environments | M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies |
|----|--|---|--|
-

Abschnitt III: Außerschulisches Leseverhalten und lesebezogenes Interesse

- | | | | |
|----|--|---|--|
| 6. | Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010) | Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule | Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie |
| 7. | Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2013) | Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension | Learning and Individual Differences |
| 8. | Schurtz, I. M. Dörfler, T., Pfost, M. & Artelt, C. (2013) | Interest in language arts and reading competence in secondary school | M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies |
-

Der zweite große Abschnitt dieser Synopse wirft die Frage nach der Kumulierung interindividueller Unterschiede auf. Dies bedeutet, dass jenseits der Frage von Rangstabilität interindividueller Unterschiede auch Unterschiede in den mittleren Fähigkeitsniveaus guter und weniger guter Leserinnen und Leser betrachtet werden sollen. Die grundsätzliche Frage dahinter ist, ob im Laufe der Entwicklung, beziehungsweise definierter zeitlicher Phasen der Entwicklung, eher von zunehmenden Kompetenzunterschieden im Sinne eines so genannten Matthäus-Effektes oder von abnehmenden Kompetenzunterschieden im Sinne einer Kompensation beim Lesen auszugehen ist. Dabei ergibt sich eine weitere Untergliederung dieses Themas: Die ersten beiden Studien zu dieser Fragestellung widmen sich vorrangig einem sogenannten individuellen Matthäus-Effekt, das heißt im engeren Sinne der Frage, ob Fähigkeitsunterschiede zwischen guten und schlechten Leserinnen und Lesern im Laufe der Primarstufe zu- oder abnehmen. Die sich daran anschließende Arbeit setzt sich dagegen mit der Frage nach einem sogenannten institutionellen Matthäus-Effekt auseinander. Da sich das deutsche Schulsystem durch eine relativ strenge und verhältnismäßig früh einsetzende institutionelle Gliederung in unterschiedliche Schultypen auszeichnet, stellt sich hier die Frage, inwiefern ein Auseinanderdriften der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zwischen den unterschiedlichen Schulformen zu erwarten ist. Erweitert wird diese Fragestellung um die Frage nach der Separierung eines institutionellen Einflusses von individuellen Faktoren für die Entwicklung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz.

Der dritte Abschnitt dieser Arbeit widmet sich dem außerschulischen Leseverhalten und dem Interesse für deutsche Sprache und Literatur im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung. Befunde über substantielle Zusammenhänge zwischen dem Leseverhalten von Schülerinnen und Schülern und ihrer Lesekompetenz finden sich vielfach in der

Literatur (vgl. die Meta-Analyse von Mol & Bus, 2011). Das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler stellt somit eine Variable dar, die einerseits zur Stabilität interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz im Sinne eines individuellen Matthäus-Effektes beizutragen vermag. Andererseits kann die Entwicklung des Leseverhaltens der Schülerinnen und Schüler aber auch als eine die Lesekompetenz beeinflussende, und potenziell durch erzieherische Einflussnahme veränderbare, Variable betrachtet werden. Ausgehend von der Annahme, dass das Kind im Laufe der Entwicklung zunehmend aktiv in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt wirksam wird (Scarr, 1992; Scarr & McCartney, 1983), ergibt sich daher gerade auch für ältere Schülerinnen und Schüler ein die Lesekompetenz beeinflussendes Potential aufgrund von Unterschieden im außerschulischen Leseverhalten. Die erste Studie geht auf die Frage des Musters des Zusammenhanges von Lesekompetenz und außerschulischem Leseverhalten ein. Besondere Relevanz erhält diese Arbeit dadurch, dass sich kein für alle Schülerinnen und Schüler gültiges Zusammenhangsmuster finden lässt. Die zweite empirische Arbeit widmet sich einer besseren Beschreibung des außerschulischen Leseverhaltens und seiner Relationen zur Lesekompetenzentwicklung. Der interessante Punkt dieser Arbeit ist der Befund, dass das Leseverhalten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe verschiedene Facetten wie Zeitung lesen, Buch lesen und so weiter, aufweist, die einerseits in ihrer inneren Struktur eher als heterogen aufzufassen sind sowie andererseits auch in unterschiedlichem Zusammenhang zur Lesekompetenz stehen. Darüber hinaus erhält die Arbeit eine aktuelle Relevanz durch die Berücksichtigung elektronischer Medien, deren Einflüsse auf die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, insbesondere in Konkurrenz zu den eher klassisch anmutenden Printmedien, bislang nur wenig Forschung erfahren hat. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit einer Analyse der Entwicklung des

Interesses für deutsche Sprache und Literatur in Beziehung zum außerschulischen Leseverhalten und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Im letzten Abschnitt der Arbeit werden die dargestellten Befunde vor dem Hintergrund der übergeordneten Themen von Stabilität, Kontinuität sowie interindividueller Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen in fünf grundlegenden Hypothesen zum Schriftspracherwerb zusammengefasst. Kurz, die Entwicklung individueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen ist durch ein hohes Maß an Stabilität interindividueller Unterschiede im Sinne homotyper Kontinuität ebenso wie heterotyper Kontinuität gekennzeichnet. Neben endogenen Faktoren sind dabei auch Einflüsse der Umwelt als Bedingungsfaktoren dieser Stabilität auszumachen. Gleichzeitig legen die präsentierten Untersuchungsergebnisse jedoch auch eine gewisse Veränderbarkeit nahe, vor allem wenn es gelingen sollte, selbstgewählte Leseerfahrungen intervenierend zu beeinflussen. Zusätzlich zu der zusammenfassenden Einordnung der Befunde wird ein kurzer Ausblick auf weitere Forschung gegeben.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die im Rahmen dieser Synopse diskutierten empirischen Arbeiten nicht einen, sondern mit Hinblick auf den Schriftspracherwerb und die Leseentwicklung, mehrere Entwicklungsstufen und Übergänge umfassen. Der Begriff der Lesefähigkeit, wie ich ihn hier verwende, beschreibt folglich im engeren Sinne nicht eine, sondern mehrere, allerdings strukturell verbundene bzw. hierarchisch aufeinander aufbauende Fähigkeiten (vgl. das Stufenmodell der Leseentwicklung nach Chall, 1983). Liegt, vereinfacht dargestellt, zu Beginn des Schriftspracherwerbs der Anforderungsschwerpunkt stärker auf den Dekodierprozessen, so gewinnen mit zunehmender Lesefähigkeit Prozesse des Verstehens an Bedeutung (Chall, 1983; Vellutino, Tunmer,

Jaccard & Chen, 2007). Niederschlag findet dieser Entwicklungsprozess unter anderem darin, dass die hier vorgestellten Befunde aus Untersuchungen zur Entwicklung der Lesefähigkeit nicht auf einer einheitlichen Operationalisierung dieser basieren sondern der Fokusverschiebung im Laufe der Entwicklung folgen (vgl. Abbildung 1).

Abschließend möchte ich anmerken, dass ein Großteil der nachfolgend beschriebenen theoretischen Einbettungen der Befunde sich aus den individuellen Buch- und Zeitschriftenbeiträgen, die dieser Synopse zugrunde liegen, speist und dort in der Regel in deutlich ausführlicherer Form vertieft nachgelesen werden können.

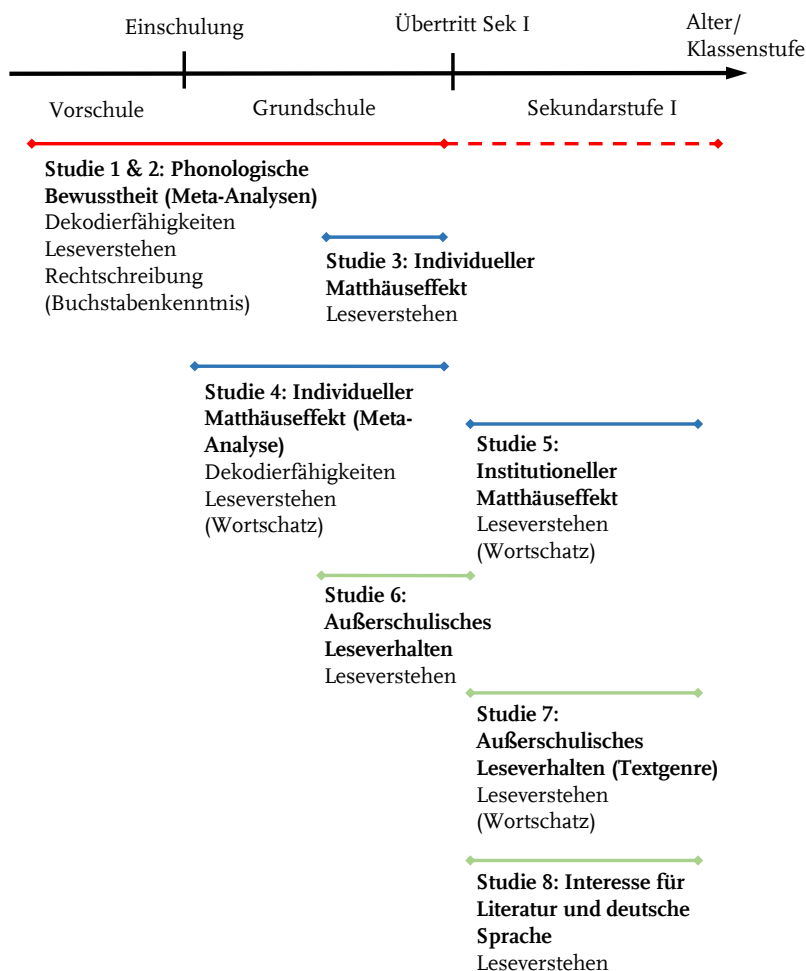


Abbildung 1: Studien sortiert nach Altersbereich und unter Angabe der gemessenen Fähigkeit(en). Die Länge der Balken entspricht dem analysierten Altersbereich der Studie. Die farbliche Differenzierung entspricht der inhaltlichen Gliederung der Studien. Farblich zusammengehörige Studien werden gemeinsam diskutiert.

3. Stabilität und Kontinuität

Zum besseren Verständnis der Arbeit sollen im Folgenden noch einige für diese Synopse grundlegende Begriffe erläutert werden. Sie bilden den konzeptuellen Rahmen, mit dessen Hilfe die in dieser Arbeit zusammengefassten Befunde im Hinblick auf die menschliche Ontogenese eingeordnet werden sollen. Begriffe und Konzepte sind hierbei vor allem der Entwicklungspsychologie und Differenziellen Psychologie entlehnt (vgl. Brandtstädter, 2007; Caspi & Roberts, 1999; Fraley & Roberts, 2005; Kagan, 1980; Keller, 2003; Montada, 1998). Zentral erscheinen zunächst zwei in der Literatur jedoch auch häufig synonym verwendete Begriffe: Stabilität und Kontinuität.

Zunächst zum Begriff der *Kontinuität*: Gemäß Montada (1998) umfasst dieser Begriff die folgenden drei Phänomene beziehungsweise wird dieser Begriff in folgenden drei Facetten gebraucht: „(1) für die Erhaltung interindividueller Unterschiede, (2) für den geordneten Aufbau aufeinanderfolgender Schritte, (3) für die Erklärung interindividuell unterschiedlicher Entwicklungsverläufe aus gegebenen bzw. vorher entwickelten interindividuellen Unterschieden“ (Montada, 1998, S. 71). Zentrales Element ist daher die Verbindung oder Konnektivität von Ereignissen, Zuständen oder Prozessen des Vergangenen mit dem Aktuellen, wobei eine, wenngleich vielfach fragliche oder ungeprüfte, Verursachungskette dieser Verbindung zugrunde gelegt wird (Kagan, 1980; Overton & Reese, 1981). Diese an mechanistische Traditionen anknüpfende Beschreibung von Kontinuität *im Sinne kausaler Verknüpfungen* (Brandtstädter, 2007, S. 38) postuliert folglich, dass genuin Neuartiges Verhalten nicht auftritt (strenger Determinismus/ engl. hard determinism) beziehungsweise lediglich innerhalb begrenzter statistischer Zufallsmodelle auftreten kann (weicher Determinismus/ engl. soft determinism; Overton & Reese, 1981). In Anlehnung an Kagan (1980) wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der

Kontinuität verwendet, wenn die Betrachtung des Übergangs beziehungsweise die Erklärung der einzelnen Elemente zwischen zwei Zuständen, das heißt der Prozess des Fortbestehens und Wandels, im Fokus der Betrachtung steht. Von *Stabilität* wird dagegen in der vorliegenden Arbeit vornehmlich gesprochen, wenn ein bestehender Zustand mit einem früheren beziehungsweise zeitlich späteren Zustand verglichen wird, ohne dass die Sequenz zwischen diesen Zuständen betrachtet wird. Vereinfacht ausgedrückt: In Fragen der Kontinuität steht das Element der Konnektivität von Ereignissen oder Zuständen im Vordergrund der Betrachtung. Fragen der Stabilität zielen dagegen ab auf einen Vergleich von (interindividuellen) Unterschieden zu zwei Zeitpunkten beziehungsweise Zuständen im Lebenslauf.

Eine vergleichbare Begriffsdifferenzierung von Stabilität und Kontinuität findet sich unter anderem in dem Thesenpapier von McCall (1977): Kontinuität/Diskontinuität wird in Relation zu dem Konzept der Entwicklungsfunktion (engl. *developmental function*), das heißt der Betrachtung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines spezifischen oder einer definierten Menge von Verhaltensweisen im Verlauf der Ontogenese für ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen, verwendet, und schließt die Frage nach der quantitativen beziehungsweise qualitativen Veränderung von Verhalten ein. Der Begriff der Stabilität/Instabilität dagegen bezieht sich auf die Beschreibung (inter-)individueller Unterschiede im Verhalten und Erleben. McCall (1977) verweist abschließend auf die potentielle Unabhängigkeit der beiden Konzepte. Kontinuität in den einzelnen Entwicklungsfunktionen impliziert nicht zwangsläufig Stabilität interindividueller Unterschiede im Verhalten und Erleben. Eine im Mittel zunehmende Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zwischen dem Beginn und Ende der Grundschule (eine Frage der Kontinuität) impliziert nicht notwendigerweise, dass Schülerinnen und Schüler, die sich zu Beginn der

Grundschule am oberen Ende der Leistungsverteilung befanden, sich auch am Ende der Grundschulzeit noch in diesem Leistungsbereich befinden (eine Frage der Stabilität).

Abschließend sei an dieser Stelle und in Bezugnahme zur vorangehenden Begriffsdifferenzierung sowie im Hinblick auf die Ordnung der nachfolgenden empirischen Arbeiten dieser Synopse angemerkt, dass die eben vorgenommene Differenzierung der Begriffe Kontinuität und Stabilität in gewisser Hinsicht einen artifiziellen Charakter hat. So kommt zwar m.E. das Konzept der Kontinuität ohne das Konzept der Stabilität aus, andersherum baut jedoch Stabilität implizit auf dem Konzept der Kontinuität auf. Eine Frage nach der Stabilität von Strukturen und/oder Verhaltensweisen erscheint somit nur sinnvoll, wenn wir kausale Zusammenhänge zwischen vorangehenden und späteren Strukturen und/oder Verhaltensweisen annehmen. Da das Konzept der Kontinuität jedoch stark weltbildlich-perspektivisch geprägt ist (Overton & Reese, 1981), wird im Rahmen der vorliegenden Synopse vornehmlich die Frage nach der Stabilität von Strukturen und Verhaltensweisen gestellt. Kontinuität wird in der Regel dabei implizit mitgedacht, unabhängig davon, ob vergleichbares phänotypisches Verhalten oder unterschiedliches phänotypisches Verhalten betrachtet wird (zu Unterscheidung homotyper-heterotyper Kontinuität siehe unten).

3.1. Formen von Stabilität und Kontinuität

Neben der eben erfolgten Differenzierung der Begriffe von Stabilität und Kontinuität sind ferner spezifische Formen dieser zu differenzieren (Caspi & Roberts, 1999; Kagan, 1980; Montada, 1998). Zunächst zum Begriff der Stabilität: Von *absoluter Stabilität* wird gesprochen, wenn es zu keiner wahren beziehungsweise messbaren Veränderung einer Eigenschaft zwischen zwei verschiedenen Zeitpunkten kommt. Oftmals wird

hierbei auch von einer Negation der Entwicklung, keiner Entwicklung, gesprochen. Beispielhaft ist dies für Fähigkeiten, die, einmal erworben, in der Regel nicht mehr verlernt werden. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit kann dies beispielsweise die Kenntnis der Buchstaben des Alphabets sein. Wurden einmal die 26 Buchstaben des deutschen Alphabets erlernt, wird die Kenntnis dieser in der Regel beibehalten. Auch ein weiterer Fortschritt ist, in diesem Fall aufgrund einer natürlichen Beschränkung, nach dem vollständigen Erwerb nicht erkennbar. *Normative Stabilität*, auch Positionsstabilität oder Rangstabilität genannt, bezieht sich dagegen lediglich auf die Beibehaltung einer relativen Position einer bestimmten Merkmalsausprägung eines Individuums im Verhältnis zu einer zu definierenden Bezugsgruppe. Im Unterschied zur absoluten Stabilität ist jedoch bei der normativen Stabilität Veränderung im absoluten Sinne möglich. So konnte im Rahmen längsschnittlicher Untersuchungen beispielsweise gezeigt werden, dass im Verhältnis zur gleichen Alterskohorte schlechte Leserinnen und Leser im ersten Jahr der Grundschule auch gegen Ende der Grundschulzeit weiterhin überproportional häufig in der Gruppe der schlechten Leserinnen und Leser zu finden sind (Juel, 1988). Angemerkt sei jedoch, dass andere Studien teilweise auch substantielle Veränderungen in der Rangpositionen nachweisen können (z.B. Phillips, L. M., Norris, Osmond & Maynard, 2002). *Strukturelle Stabilität* beschreibt die Konstanz eines Beziehungsmusters verschiedener Variablen zueinander über die Zeit hinweg. Bekanntes Beispiel für Untersuchungen zur strukturellen Stabilität stellen Untersuchungen zur Differenzierungs-Differenzierungs- Hypothese der Intelligenz dar. Hier werden die strukturellen Beziehungen kognitiver Fähigkeiten untersucht. So sind beispielsweise im hohen Lebensalter höhere Interkorrelationen verschiedener kognitiver Fähigkeiten zu erwarten als bei Personen im mittleren Erwachsenenalter. Ebenso nimmt die Beziehung kognitiver Fähigkeiten mit basalen sensorischen Fähigkeiten wie der Seh- und Hörschärfe zu (Baltes

& Lindenberger, 1997; Lindenberger, 2000). Als Ursache für diese Dedifferenzierung kognitiver und sensorischer Fähigkeiten werden vor allem umfassende Prozesse der Alterung des Gehirns im Sinne einer „gemeinsamen Ursache“ diskutiert (Baltes & Lindenberger, 1997; Lindenberger, 2000).

Abschließend sei noch auf die sogenannte *ipsative Stabilität* hingewiesen. Hierbei handelt es sich um ein Konzept der Stabilität der Konfiguration von Variablen innerhalb einer Person. Empirisch wird dies beispielsweise operationalisiert über die Konsistenz bestimmter Profile von Verhaltensaussprägungen über die Zeit hinweg (z. B. Fryer & Elliot, 2007).

Es sei erwähnt, dass die vier eben beschriebenen Konzepte von Stabilität sich jeweils auf gleiches oder vergleichbares phänotypisches Verhalten zu verschiedenen Zeitpunkten beziehen, weshalb man hierbei auch von sogenannter *homotyper Kontinuität* im Verhalten spricht. Keller (2003) spricht in diesem Kontext von phänotypischer Kontinuität, verweist allerdings zugleich auf das Problem, dass eine gleiche Verhaltensaussprägung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben eine unterschiedliche funktionale Bedeutung haben kann, ebenso wie unterschiedliche Verhaltensaussprägungen gleiche funktionale Bedeutung haben können. Um einer entsprechenden Differenzierung von phänotypischer Verhaltensaussprägung und Funktion beziehungsweise Disposition besser gerecht zu werden, erscheint es daher sinnvoll, dem Konzept der homotypen Kontinuität das Konzept der sogenannten *heterotypen Kontinuität*, teilweise auch als Kohärenz bezeichnet, ergänzend hinzuzustellen (Caspi & Roberts, 1999; Sroufe & Jacobowitz, 1989). Heterotype Kontinuität bezeichnet eine Veränderung im phänotypischen Verhalten beziehungsweise eine Veränderung der Antwortmodalität bei gleichzeitig fortbestehender Stabilität interindividueller Unterschiede der dieser Verhaltensweise bzw. diesen Verhaltensweisen zugrunde liegenden Verhaltensdisposition (Kagan, 1971;

Moss & Susman, 1980). Vereinfacht ausgedrückt meint dies, dass eine gleiche (stabile) Verhaltensursache zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben sich in unterschiedlichem Verhalten zu manifestieren vermag. Im Hinblick auf den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen hat insbesondere Scarborough (1991), in seiner längsschnittlichen Analyse sprachlicher und behavioraler Antezedenzen der Dyslexie, auf das Konzept der heterotypen Kontinuität verwiesen. Demzufolge lassen sich beobachtbare, phänotypisch unterschiedliche Defizite, wie frühe Unterschiede in grammatikalischen Fähigkeiten, sich später daran anschließend auftretende Defizite in der phonologischen Bewusstheit, u. s. w., auf eine gemeinsame, diesen Defiziten zugrunde liegende, Disposition zurückführen (Scarborough, 1990, 1991). Schließlich sei angemerkt, dass insbesondere die heterotype Kontinuität einer besonderen theoretischen Rechtfertigung sowie einer vertieften und kritischen Analyse ihrer Ursachen bedarf (Caspi & Roberts, 1999; Kagan, 1980). So bezieht sich das Konzept der heterotypen Kontinuität im Grunde vielmehr auf eine theoretisch implizierte Entität (mit unter Umständen ableitbaren und empirisch überprüfbaren Verhaltenskonsequenzen) als auf eine direkt zugängliche, empirisch messbare Eigenschaft.

3.2. Mechanismen

Wurden im vorangehenden Abschnitt zentrale Begriffe beziehungsweise Konzepte von Stabilität und Kontinuität eingeführt, erscheint es an dieser Stelle und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit auch notwendig, auf mögliche Mechanismen von Stabilität, beziehungsweise im Umkehrschluss auch von Veränderungen, zu verweisen. So wird angenommen, dass Stabilität im Verhalten grundlegend auf die Stabilität exogener Einflussfaktoren beziehungsweise einer Stabilität der Umwelt, auf die Stabilität endogener, insbesondere genotypischer Einflussfaktoren sowie auf

das Zusammenspiel von endogenen und exogenen Faktoren beziehungsweise auf die sogenannten transaktionalen Mechanismen zurückgeführt werden kann (Caspi & Roberts, 1999; Fraley & Roberts, 2005; Scarborough, 1990). Im Hinblick auf die kognitive Entwicklung deuten Befunde eine relative Stabilität der familiären Lernumwelt an (Bradley, 1989; Hart & Risley, 1992). Sameroff, Seifer, Baldwin und Baldwin (1993) beispielsweise berichten eine Korrelation von .77 für einen Summenindex familiärer Risikofaktoren über einen Zeitraum von 9 Jahren. Die mittlere Korrelation der kindlichen Intelligenz zwischen dem Alter von 4 und 13 Jahren lag in vergleichbarer Höhe ($r = .72$). Gleichzeitig konnten starke Zusammenhänge zwischen der Summe familiärer Risiken und kindlichen IQ nachgewiesen werden ($r = -.58$ bzw. $r = -.61$).

Hinsichtlich endogener Faktoren sei vor allem auf genetische Einflüsse auf die Lesefähigkeit verwiesen (Harlaar, Spinath, Dale & Plomin, 2005; Hohnen & Stevenson, 1999). Dabei sei allgemein angemerkt, dass genetische Faktoren nicht nur zu Stabilität, sondern auch zu Veränderung beitragen können. So kann ein spezifischer genetischer Faktor in einer Altersstufe, z. B. im Schulalter, einen Effekt auf ein Verhalten haben, wohingegen der gleiche genetische Faktor in einer früheren Altersstufe, z. B. im Vorschulalter, (noch) keinen Effekt hat (vgl. Plomin, DeFries, McClearn & Rutter, 1999, S. 133-135). Neue genetische Einflüsse scheinen dabei vor allem nach Übergängen, zum Beispiel mit Beginn der formalen Beschulung, aufzutreten (Plomin et al., 1999). Insgesamt gesehen scheinen jedoch genetische Einflüsse eher zu einer Stabilität interindividueller Unterschiede in den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, aber auch den Lesefähigkeiten, beizutragen als zu einer Instabilität dieser (Olson et al., 2011; Plomin et al., 1999).

Schließlich sind Umweltbedingungen vielfach nicht als unabhängig von genetischen Einflüssen zu betrachten und tragen in ihrem Zusammenspiel mit genetischen Faktoren zu Stabilität und Kontinuität in der Entwicklung bei. Individuen mit bestimmter genetischer Disposition werden in bestimmte Umwelten geboren, rufen bestimmte Reaktionen bei anderen hervor und suchen aktiv Umwelten auf, die ihrer genetischen Disposition zu entsprechen vermögen, ein Phänomen, das wir in der Regel mit dem Begriff der passiven, reaktiven und aktiven Genotyp-Umwelt-Korrelation beschreiben (Plomin, DeFries & Loehlin, 1977; Scarr & McCartney, 1983).

Zur Frage der Mechanismen der Stabilität interindividueller Unterschiede sei darüber hinaus das in der Soziologie und Erziehungswissenschaft anzutreffende Konzept des pfadabhängigen und statusabhängigen kumulativen Vorteils kurz angesprochen (Baumert, Nagy & Lehmann, 2012; DiPrete & Eirich, 2006; die Autoren nehmen darüber hinaus noch einen zeitabhängigen Akkumulationsprozess an, der hier nicht wiedergegeben wird). Kumulativer Vorteil bedeutet in diesem Kontext, dass neben substantieller Positions- oder Rangstabilität absolute Unterschiede, beispielsweise die Differenz der Lesegeschwindigkeit zwischen schnellen und langsamen Leserinnen und Lesern, noch ergänzend in die längsschnittliche Betrachtung mit einbezogen werden (vgl. Abschnitt 5). Erklärungen kumulativer Vorteile im Rahmen eines pfadabhängigen Prozesses gehen davon aus, dass aktuelle Ressourcen/Fähigkeiten (Zeitpunkt t) unmittelbar kausal die Menge bzw. das Level zukünftiger Ressourcen/Fähigkeiten (Zeitpunkt $t + 1$) beeinflussen. Interindividuelle Unterschiede in den Ressourcen/Fähigkeiten zum Zeitpunkt t bestimmen somit, in Ergänzung zu einem zeitspezifischen Zufallsparameter, direkt interindividuelle Unterschiede zum darauffolgenden Zeitpunkt $t + 1$, wobei die Größe des absoluten Unterschieds als eine abhängige Funktion des

multiplikativen Parameters der Ressourcen/Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt t beschrieben werden kann. Vereinfacht formuliert: Zukünftiges fußt auf dem Aktuellen in dem Maße, in welchem aktuelle Ressourcen/Fähigkeiten zukünftige Ressourcen speisen. Modelle eines statusabhängigen Akkumulationsprozesses gehen dagegen davon aus, dass kumulative Vorteile aufgrund fortbestehender (vom betrachteten Zeitpunkt unabhängiger) Status oder Umweltvariablen entstehen (wobei implizit von einer Stabilität der Status/Umweltvariable ausgegangen wird). Vereinfacht ausgedrückt: Elterliche Ressourcen, die sich positiv auf die kindlichen Ressourcen/Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt t auswirken, wirken sich auch weiterhin positiv auf die kindlichen Ressourcen/Fähigkeiten zum zukünftigen Zeitpunkt $t+1$ aus. Darüber hinaus werden Interaktionen der verschiedenen Akkumulationsprozesse angenommen.

Die nachfolgend diskutierten Studien dieser Synopse gliedern sich in die drei Abschnitte: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb im Deutschen; der Matthäus-Effekt im Lesen; sowie außerschulisches Leseverhalten und lesebezogenes Interesse. Es erfolgt für jeden Abschnitt eine theoretische Einführung, die Darstellung der zentralen Befunde sowie eine kurze Diskussion. Abschließend werden allgemeine Hypothesen zur Frage nach dem Bestehen von Stabilität und Kontinuität sowie der Entwicklung interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen abgeleitet.

4. **Beginnender Schriftspracherwerb und phonologische Bewusstheit**

Es wäre eine falsche Annahme zu glauben, der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen begägne erst mit Beginn der formalen Beschulung im sogenannten Erstleseunterricht. Vielmehr zeigt sich, dass zentrale Fähigkeiten und Kenntnisse über Schrift bereits im Vorschulalter erworben werden (Chall, 1983). Diese sogenannten Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (englisch „Emergent Literacy“) umfassen dabei unter anderem allgemein sprachliche Komponenten wie den Wortschatz des Kindes und grammatikalische Kompetenzen; erworbene Konventionen über Schrift (englisch „Conventions of print“, zum Beispiel ein Wissen darüber, dass im Deutschen von links nach rechts und von oben nach unten gelesen wird); Buchstabenkenntnis; sowie phonologische Fähigkeiten, welche sich klassisch aus dem phonologischen Arbeitsgedächtnis, der Geschwindigkeit des lexikalischen Zugriffs sowie der phonologische Bewusstheit zusammensetzen (Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012; Scarborough, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Während in diesem Zusammenhang beispielsweise der Buchstabenkenntnis praktisch ausschließlich Bedeutung als Vorläuferfähigkeit des Lesens und Rechtschreibens zukommt, haben dagegen Komponenten wie zum Beispiel die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auch eine eigene Relevanz jenseits ihres Status als Vorläuferfähigkeit des Lesens und Rechtschreibens. Erworben und teilweise gefördert werden diese Fähigkeiten in der Regel im Elternhaus, zum Beispiel im Rahmen formeller leseförderlicher Aktivitäten wie dem Schreiben des eigenen Namens oder dem Beibringen des Lesens von Wörtern, sowie im Rahmen eher informeller leseförderlicher Aktivitäten wie dem Vorlesen und gemeinsamen Lesen von Büchern (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Lehl, Ebert & Rossbach, 2013; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998), ebenso wie im Kindergarten beziehungsweise der Vorschule (Connor,

Morrison & Slominski, 2006; Dickinson & Porche, 2011; Kuger, Rossbach & Weinert, 2013).

Besondere Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis hat hierbei die sogenannte phonologische Bewusstheit erfahren (vgl. Goswami & Bryant, 1990; Schnitzler, 2008; für einen Überblick). Diese bezeichnet die Fähigkeit eines bewussten Zugangs zur Lautstruktur der gesprochenen Sprache (vgl. Anthony & Francis, 2005; Schnitzler, 2008). Ihre theoretische Relevanz rührt aus der Tatsache, dass praktisch alle vollständigen Schriftsysteme eine phonetische Komponente beinhalten beziehungsweise auf dem phonetischen Prinzip beruhen (DeFrancis, 1989). Demzufolge repräsentieren die graphischen Symbole der Schrift in der Regel Laute und nicht Bedeutung. Schriftspracherwerb bedeutet in diesem Fall der Erwerb der Konventionen der Relation von gesprochener zu geschriebener Sprache. Im Deutschen handelt es sich um eine Alphabetschrift. Dies bedeutet, dass sich die verwendeten Grapheme, Buchstaben und Buchstabenkombinationen, auf Phoneme der Lautsprache beziehen (Becker, T., 2012). Somit kann für den Schriftspracherwerb im Deutschen der bewusste Zugang zur phonologischen, einschließlich der phonemischen Struktur, als grundlegend bedeutsam angenommen werden (vgl. Wagner & Torgesen, 1987, auch für Fragen der Wirkungsrichtung). Uneinigkeit besteht jedoch in der Frage, ob es sich bei der phonologischen Bewusstheit um ein ein- oder mehrdimensionales Konstrukt handelt (Anthony & Francis, 2005; Anthony & Lonigan, 2004; Blaser, 2002; Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1998; Treinies, Martschinke, Kirschhock & Frank, 1999). In der vorliegenden Arbeit wird auf die vielfach bewährte Differenzierung einer phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Ebene der Silben und Reime) sowie einer phonologischen Bewusstheit

im engeren Sinne (Ebene der Phoneme) zurückgegriffen (vgl. Skowronek & Marx, 1989).

Im Hinblick auf den Schriftspracherwerb konnten vielfach quer- sowie längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und den (späteren) schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden. Dies belegen eindrücklich internationale Meta-Analysen: Scarborough (1998) beispielsweise berichtet eine mittlere Korrelation zwischen der phonologischen Bewusstheit und der späteren Lesekompetenz in Höhe von $r = .46$. Zahlen in ähnlicher Größenordnung werden von den Autoren des National Early Literacy Panel (2008) für basale Lesefähigkeiten ($r = .40$), Leseverstehen ($r = .44$) oder der Rechtschreibung ($r = .40$) berichtet. Für die basalen Lesefähigkeiten zeigen sich darüber hinaus Aufgaben auf der Phonem-Ebene prädiktiver ($r = .42$) als auch Aufgaben auf der Reim-Ebene ($r = .29$). Melby-Lervåg, Lyster und Hulme (2012) berichten ebenso eine leicht höhere Korrelation für die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ($r = .57$) im Verhältnis zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne ($r = .43$) mit den basalen Lesefähigkeiten. Im Rahmen experimenteller bzw. quasi-experimenteller Arbeiten konnten internationale Meta-Analysen darüber hinaus eindrücklich positive Konsequenzen von Trainingsmaßnahmen der phonologischen Bewusstheit für die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenz nachweisen. Bus und van Ijzendoorn (1999) berichten einen mittleren Trainingseffekt von Maßnahmen der Förderung der phonologischen Bewusstheit für das Transfermaß Lesen in Höhe von $d = 0.44$. Unmittelbare (d. h. bis zu zwei Monate nach Interventionsende) Trainingseffekte in mittlerer Höhe zeigen auch Ehri et al. (2001) für das Lesen ($d = 0.53$) und Rechtschreiben ($d = 0.59$). Mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur Intervention zeigt sich jedoch eine deutliche Verringe-

nung des mittleren Effektes (im 2. Follow-up zwischen sieben und 36 Monaten nach Interventionsende: $d = 0.23$ für das Lesen sowie $d = 0.20$ für Rechtschreiben).

4.1. Die Rolle der Konsistenz in der Phonem-Graphem-Korrespondenz für den Schriftspracherwerb

Eine ideale Alphabetschrift würde jedem Phonem genau ein Graphem (Rechtschreibrichtung) sowie jedem Graphem genau ein Phonem (Lese-richtung) zuordnen. Die Zuordnung wäre damit bijektiv (Becker, T., 2012). Als eine Schrift, die diesem Prinzip relativ nahe kommt, wird häufig das Finnische angesehen, wohingegen das Englische eher eine Schrift am unteren Ende des Kontinuums konsistenter-inkonsistenter Orthographien darstellt (Aro, 2006; Seymour, Aro & Erskine, 2003). Die deutsche Schrift dagegen ist eher in der Mitte des Kontinuums anzusiedeln (Landerl, 2006). So zeichnet sich die deutsche Orthographie zwar durch eine relativ hohe Konsistenz in der Graphem-Phonem-Korrespondenz (feedforward consistency) aus. Die insbesondere für die Rechtschreibung bedeutsame Phonem-Graphem Korrespondenz (feedback consistency) ist allerdings auch im Deutschen durch deutliche Inkonsistenzen zum Beispiel in der Schreibung der Vokallänge geprägt (z. B. „malen“ und „mahlen“ oder „lehren“ und „leeren“; vgl. Landerl & Thaler, 2006). Bezogen auf den Schriftspracherwerb zeigt sich, dass die zunehmender Inkonsistenz der Orthographie mit steigenden Herausforderungen im Erwerb der basalen Lesefähigkeiten sowie der Rechtschreibung verknüpft ist (Ziegler & Goswami, 2005, 2006). Dies schlägt sich unter anderem in einer für den Erwerb dieser Fähigkeiten zunehmenden notwendigen Zeitdauer nieder (Seymour et al., 2003; Spencer & Hanley, 2003).

Auch im Hinblick auf die Rolle der phonologischen Bewusstheit lassen sich gewisse Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen nachweisen. Im Rahmen einer vergleichenden Untersuchung von Schülerinnen und Schülern aus fünf unterschiedlichen Sprachräumen konnten Ziegler et al. (2010) beispielsweise zeigen, dass die Prädiktion individueller Unterschiede in der Wortlesegeschwindigkeit ebenso wie der Wortlesegenauigkeit durch Maße der phonologischen Bewusstheit zunimmt in Sprachen mit zunehmenden Inkonsistenzen in der Orthographie. Einen ähnlichen Befund berichten auch Mann und Wimmer (2002) in ihrem Vergleich von deutsch- mit englischsprachigen Schülerinnen und Schülern: Bei den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern leistete die phonologische Bewusstheit weder in der Vorhersage der Lesegeschwindigkeit noch in der Vorhersage der Lesegenauigkeit einen statistisch bedeutsamen Beitrag, wohingegen bei den englischsprachigen Schülerinnen und Schülern sich für beide Maße des Lesens signifikante Effekte fanden. Keine bedeutsamen Sprach- bzw. Orthographieunterschiede hinsichtlich der prädiktiven Bedeutsamkeit der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb berichten dagegen Caravolas et al. (2012).

Nicht nur in der Vorhersage schriftsprachlicher Leistungen, sondern auch im Hinblick auf die Effektivität von Maßnahmen der Förderung der phonologischen Bewusstheit für den Leseerwerb, gibt es in der Literatur Hinweise für eine höhere Effektivität in Sprachen mit mehr Inkonsistenzen in der Phonem-Graphem Korrespondenz. So berichtet die Meta-Analyse von Bus und van Ijzendoorn (1999) ebenso wie die Meta-Analyse von Ehri et al. (2001) einen höheren Effekt für das Lesen im Englischen im Verhältnis zu anderen beziehungsweise anderen europäischen Sprachen.

Zusammenfassend ist daher festzuhalten, dass eine Generalisierung von Ergebnissen hinsichtlich der Rolle der phonologischen Bewusstheit

für den Schriftspracherwerb aufgrund von systematischen Unterschieden in der Phonem-Graphem-Korrespondenz zwischen verschiedenen Sprachen zumindest kritisch zu prüfen ist. Aus diesem Grunde erschien es mir/uns notwendig, zwei Meta-Analysen zur Rolle der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb, die exklusiv Studien aus dem deutschen Sprachraum berücksichtigen, anzufertigen.

4.2. Eigene Befunde - Studie 1: Die Rolle der phonologischen Bewusstheit in der Vorhersage schriftsprachlicher Kompetenzen

Im Rahmen der ersten Meta-Analyse von Pfost (2015), publiziert in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, wurde untersucht, inwiefern sich die phonologische Bewusstheit, erfasst im Vorschulalter oder der ersten Klassenstufe, im Rahmen längsschnittlicher Beobachtungsstudien als prädiktiv für den Schriftspracherwerb (Maße der Dekodierfähigkeit, des Leseverstehens und/oder der Rechtschreibung) erweist. Integriert wurden insgesamt die Ergebnisse von 21 unabhängigen Studien. Die Ergebnisse zeigen folgendes Bild: Über alle Maße hinweg zeigt sich ein mittlerer Effekt in Höhe von $Z_r = .32$ beziehungsweise eine mittlere Korrelation in Höhe von $r = .31$. Dies bedeutet, dass die phonologische Bewusstheit im mittleren Durchschnitt etwa ein Zehntel der Varianz in den späteren schriftsprachlichen Kompetenzen aufzuklären vermag. Gemäß den Interpretationshinweisen von Cohen (1977, 1992) wäre dieser Effekt als ein Effekt in mittlerer Höhe zu bewerten. Im Vergleich zu den Befunden internationaler Meta-Analysen ist der gefundene Effekt jedoch eher als leicht schwächer einzustufen. Dies ist jedoch konform mit empirischen Befunden hinsichtlich einer geringeren Prädiktion des Lesens durch die phonologische Bewusstheit im Deutschen, insbesondere im Vergleich zum Englischen (Mann & Wimmer, 2002).

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass Aufgaben der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne weniger stark prädiktiv sind im Vergleich zu Aufgaben der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne. Wie erwähnt, handelt es sich bei der deutschen Orthographie um eine Alphabetschrift, das heißt, die elementaren Einheiten der Schrift, die Grapheme, beziehen sich auf die Phoneme der Lautsprache. Daher erscheint es nicht verwunderlich, dass insbesondere eine Einsicht in die Lautstruktur der deutschen Sprache auf Ebene der Phoneme besonders stark mit späteren schriftsprachlichen Kompetenzen korreliert. Dennoch sei auch hier noch einmal darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Ergebnisse keine kausale Schlussfolgerung erlauben. Insbesondere wird vielfach im Sinne einer Entwicklungssequenz angenommen, dass eine Bewusstheit für größere sprachliche Einheiten (Silbe, Anlaut und Reim) der Entwicklung einer Phonembewusstheit vorangeht beziehungsweise diese erleichtert (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess, 2003; Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003; Goswami & Bryant, 1990).

Schließlich weisen die Ergebnisse auf eine Abhängigkeit der Größe des Zusammenhangs von phonologischer Bewusstheit und schriftsprachlicher Kompetenz von der gemessenen Facette der schriftsprachlichen Kompetenz hin. So erweist sich die phonologische Bewusstheit insbesondere für Maße der Lese- bzw. Dekodiergeschwindigkeit im Verhältnis zu Maßen des Leseverstehens und der Rechtschreibung als weniger prädiktiv. Auch die Lesegenauigkeit wird, im Verhältnis zum Leseverstehen, weniger gut durch die phonologische Bewusstheit vorhergesagt. Dieser Befund war zu Teilen erwartungskonform, widersprach aber auch teilweise den Erwartungen: Aufgrund höherer feedforward- (Graphem-Phonem) im Verhältnis zur feedback- (Phonem-Graphem) Konsistenz der deutschen Orthographie konnte eine höhere Bedeutsamkeit der phonologi-

schen Bewusstheit für die Rechtschreibung im Verhältnis zum Lesen erwartet werden. Dies bestätigte sich auch in den Daten: Maße der Rechtschreibung werden besser vorher gesagt als Maße der Dekodiergeschwindigkeit. Der erwartungswidrige Befund einer besonders hohen Korrelation von Maßen der phonologischen Bewusstheit mit dem Leseverstehen bedarf dagegen noch theoretischer Klärung.

Schließlich scheint an dieser Stelle noch interessant zu erwähnen, dass sich in der vorliegenden Meta-Analyse keine signifikanten Unterschiede in den Effektstärken für das Intervall zwischen der Messung der phonologischen Bewusstheit und der Messung schriftsprachlicher Kompetenzen zeigen. In der vorliegenden Arbeit ist bis zu einem Zeitintervall von 24 Monaten und mehr keine bedeutsame Verringerung der Prädiktion feststellbar, was auf eine gewisse Stabilität interindividueller Unterschiede im Schriftspracherwerb auch über 2 Jahre und mehr hinweist.

4.3. Eigene Befunde - Studie 2: Zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb im Deutschen

Die Meta-Analyse von Fischer und Pfost (2015), veröffentlicht in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, untersuchte schließlich, inwiefern sich durch ein Training der phonologischen Bewusstheit eine Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen erzielen lässt. Die Fördermaßnahmen fanden statt im Vorschulalter und/oder der Grundschule bis zur 2. Jahrgangsstufe. Auch in dieser Arbeit wurden wieder exklusiv Studien aus deutschsprachigen Ländern berücksichtigt. Die empirischen Befunde der Studie basieren auf den Daten von 22 Trainings-Kontrollgruppen-Vergleichen. Die von uns gefundenen Ergebnisse spiegeln, im Verhältnis zu unserem Erwartungshorizont, wie er sich aus den internationalen Meta-Analysen von Bus und van

Ijzendoorn (1999) beziehungsweise Ehri et al. (2001) ergab, ein eher ernüchterndes Gesamtbild wider: Zwar zeigen deutschsprachige Trainingsmaßnahmen der phonologischen Bewusstheit einen deutlich positiven Effekt auf Maße der phonologischen Bewusstheit (mittleres $d = 0.36$), für die Transfermaße des Lesens und Rechtschreibens sind die mittleren Effekte jedoch nur sehr gering (kurzfristiger Transfereffekt bis zu einem Jahr nach Ende der Intervention: $d = 0.21$; langfristiger Transfereffekt, mehr als ein Jahr nach Ende der Intervention: $d = 0.14$). Auch dies scheint möglicherweise auf Unterschiede in der Orthographie beziehungsweise der Phonem-Graphem Korrespondenz unter anderem zwischen dem Englischen und Deutschen zurückführbar. Mit Beginn der formalen Beschulung scheinen deutsche Schülerinnen und Schüler relativ schnell ein hohes Niveau phonologischer Bewusstheit zu erreichen (Martschinke, Kirschhock & Frank, 2004), das nicht stark diskriminierenden Einfluss auf den Erwerb weiterer schriftsprachlicher Kompetenzen zu nehmen scheint (Mann & Wimmer, 2002).

Hinsichtlich der Stichprobe beziehungsweise der Stichprobenziehung zeigte schließlich unsere Arbeit, dass in Studien, die sich speziell an Kinder mit einem erhöhten Risiko für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibdefiziten richteten, keine erhöhten Trainingseffekte nachgewiesen werden konnten. Es zeigte sich eher ein gegenteiliges Ergebnis, auch wenn Unterschiede zu Studien mit unausgelesener Stichprobe nicht konsistent signifikant ausfielen und in der Evaluation von Trainingsmaßnahmen der phonologischen Bewusstheit mit Risikokindern die Förderung mehrheitlich erst nach Beginn der formalen Beschulung stattfand: Weder für die phonologische Bewusstheit noch für das Lesen und Rechtschreiben konnte ein positiver Fördereffekt für Kinder mit erhöhtem Risiko für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibdefiziten nachgewiesen werden. Damit bestätigt unser Ergebnis den Befund von Ise, Engel

und Schulte-Körne (2012): Auch sie fanden keinen positiven Fördereffekt von Trainingsmaßnahmen der phonologischen Bewusstheit für deutschsprachige Kinder mit einer Lese-Rechtschreibstörung.

4.4. Diskussion

Zusammenfassend deuten die Befunde der beiden Meta-Analysen darauf hin, dass der phonologischen Bewusstheit für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im Deutschen nicht die gleiche Bedeutung zuzukommen scheint, wie wir dies aufgrund der internationalen Literaturlage, die zu großen Teilen auf Befunden aus englischsprachigen Ländern basiert, erwarten würden. Im Hinblick auf die Praxis lässt sich damit Folgendes schlussfolgern: Erstens, Instrumente der phonologischen Bewusstheit sollten für diagnostische Zwecke beziehungsweise zur Identifikation von Risikokindern, aufgrund der relativ geringen Varianzaufklärung in Bezug auf die zukünftige Lese- und Rechtschreibkompetenz, nicht singular herangezogen werden. Vielmehr scheint die Berücksichtigung weiterer Instrumente, zum Beispiel der schnellen Benennungsgeschwindigkeit (vgl. Landerl et al., 2013; Landerl & Thaler, 2006), des Satzgedächtnisses (Goldammer, Mähler, Bockmann & Hasselhorn, 2010), aber möglicherweise auch linguistischer Kompetenzen, welche besonders für das verstehende Lesen wichtig erscheinen (vgl. Ebert & Weinert, 2013; Ennemoser et al., 2012), sinnvoll. Zweitens, die geringen Effektstärken einer Förderung der phonologischen Bewusstheit für das Lesen und Rechtschreiben legen die Frage nach differenziellen Effekten nahe. Eine generelle Förderung aller Kinder erscheint meines Erachtens tatsächlich überdenkenswert. Es gilt folglich herauszuarbeiten, welche Kinder besonders von einem Training phonologischer Bewusstheit profitieren würden. So deuten erste Befunde beispielsweise darauf hin, dass insbesondere

Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache von einem Training der phonologischen Bewusstheit besonders profitieren könnten (z. B. Blatter et al., 2013).

Hinsichtlich der Frage nach Stabilität, Kontinuität und der Entwicklung interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen kann abgeleitet werden, dass der Befund eines längsschnittlichen Zusammenhanges zwischen phonologischer Bewusstheit und späterer Lese- und Rechtschreibfähigkeit in mittlerer Höhe auf eine gewisse Stabilität der die schriftsprachliche Entwicklung beeinflussenden strukturellen Disposition hinweist: Kinder mit guter phonologischer Bewusstheit erzielen im Durchschnitt später auch bessere Ergebnisse im Lesen und Rechtschreiben und umgekehrt. Zwar wird die kausale Verbindung von phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb auch aktuell noch kontrovers diskutiert (Castles & Coltheart, 2004), die Befunde scheinen allerdings dennoch mit dem Begriff der heterotypen Kontinuität vereinbar. So setzen sich, wenn auch in einer anderen Qualität, Defizite bzw. Entwicklungsvorteile in einem spezifischen Kompetenzbereich über die Zeit hinweg fort. Einschränkend sei hier nochmals erwähnt, dass die Annahme einer stabilen Disposition nicht empirisch überprüft wurde, sondern lediglich eine Interpretation des beobachteten Musters gemessener Verhaltensweisen darstellt.

Auf der anderen Seite spricht der nicht perfekte Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit und späterer schriftsprachlicher Kompetenz auch für das enorme Potential von Einflussnahme und Veränderung. Auch der nur als gering einzustufende mögliche Effekt einer Förderung der phonologischen Bewusstheit ändert nichts Grundsätzliches an dieser Interpretation. Er deutet vielmehr darauf hin, dass möglicherweise die ursächliche beziehungsweise die dem Zusammenhang von phonologischer

Bewusstheit und Schriftspracherwerb zugrunde liegende Bedingung durch diese Fördermaßnahme nicht tangiert wird (Scarborough, 2002).

5. Individuelle und institutionelle Matthäus-Effekte: Zur Kumulierung interindividueller Unterschiede in der Entwicklung der Lesekompetenz

5.1. Der individuelle Matthäus-Effekt

Empirische Arbeiten konnten vielfach substantielle Positionsstabilität in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen nachweisen (z. B. Boland, 1993; Butler, Marsh, Sheppard & Sheppard, 1985; Juel, 1988; aber auch im deutschen Sprachraum z. B. Ditton & Krüsken, 2009; Klicpera, Schabmann, & Gasteiger-Klicpera, 1993, 2006; Pfof, Dörfler, et al., 2010). In Ergänzung zu einer Betrachtung der Stabilität interindividueller Unterschiede stellt sich jedoch die Frage, inwiefern sich Unterschiede im Niveau schriftsprachlicher Kompetenzen zwischen guten und schlechten Leserinnen und Lesern im Laufe der Beschulung verändern. Hierbei sind grundsätzlich drei unterschiedliche Entwicklungsmuster, mit zahlreichen sequentiellen Kombinationen dieser, zu differenzieren: Das erste und wahrscheinlich in der Wahrnehmung populärste Entwicklungsmuster geht von einer Zunahme absoluter Kompetenzunterschiede im Zeitverlauf aus (siehe Abbildung 2). Für dieses Modell kumulativer Unterschiede hat sich, in Anlehnung an das Gleichnis von den anvertrauten Talenten aus dem Matthäus-Evangelium (Mt 25, 14-30), vor allem auch der Begriff des Matthäus-Effektes etabliert (Merton, 1968; Rigney, 2010; Stanovich, 1986; Walberg & Tsai, 1983). Demzufolge wäre der zu erwartende Kompetenzzuwachs für anfänglich lesestarke Schülerinnen und Schüler am höchsten, wohingegen für leseschwache Schülerinnen und Schüler geringere Kompetenzzuwächse zu erwarten wären (relativer Matthäus-Effekt; vgl. Rigney, 2010). Erklärungsmodelle für dieses Entwicklungsmuster zunehmender Kompetenzunterschiede verweisen vielfach auf sich selbst

verstärkende, reziproke Wirkmechanismen, zum Beispiel von Leseverhalten und Lesekompetenz (ausführlich in Pfof et al., 2014; vgl. auch OECD, 2010, S.27). Auch Stanovich (1986) beispielsweise weist in seinem programmatischen und viel zitierten Aufsatz „Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy“ auf die Bedeutsamkeit reziproker Mechanismen hin. Demzufolge geht die Verfügbarkeit sprachlicher (z.B. Wortschatz) und schriftsprachlicher Ressourcen mit einer höheren Lesemotivation und vermehrtem Leseverhalten einher, welches wiederum die sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten positiv beeinflusst (Engelskreise des Lesen). Oder anders herum formuliert:

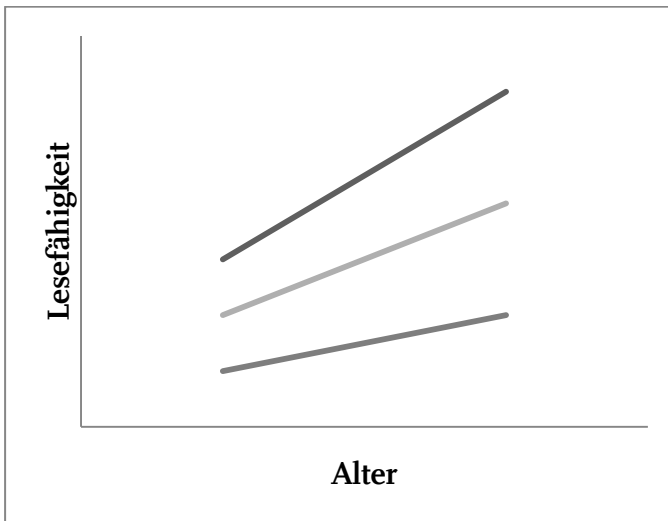


Abbildung 2: Relativer Matthäus-Effekt: Schematischer Entwicklungsverlauf

Defizite in den sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten lassen das Lesen oft besonders mühsam erscheinen, so dass die Lesemotivation nur gering ausgeprägt ist ebenso wie der Leseumfang gering ausfällt. Aufgrund fehlender regelmäßiger Lektüre wiederum entfallen entsprechende Lerngelegenheiten für eine Verbesserung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen usw. (Teufelskreise des Nichtlesens). Empirische Unterstützung für die Annahme reziproker Wirkungsbeziehungen von Lesekompetenz und Leseverhalten, teilweise aber auch für die Lesemotivation und lesebezogenen Einstellungen, finden sich im Rahmen längsschnittlicher Beobachtungsstudien unter anderem bei Bast und Reitsma (1998), Harlaar, Dale und Plomin (2007), McElvany, Kortenbruck und Becker (2008), Schaffner, Phillip und Schiefele (2016; nur mit Bezug auf intrinsische Lesemotivation) oder Pfost, Dörfler, et al. (2010; Diskussion s.u.), auch wenn eine kausale Interpretierbarkeit der hier geschilderten Befunde nur sehr eingeschränkt möglich ist.

Das zweite mögliche Entwicklungsmuster interindividueller Unterschiede geht dagegen von einer Verringerung absoluter Kompetenzunterschiede im Zeitverlauf aus (Kompensatorisches Entwicklungsmodell; siehe Abbildung 3). Demzufolge wäre der höchste Kompetenzzuwachs für die anfänglich schwächsten Leserinnen und Leser zu erwarten, wohingegen gute Leserinnen und Leser vergleichbar geringere Zugewinne aufweisen sollten. Erklärungsansätze für dieses Muster gehen beispielsweise davon aus, dass interindividuelle Unterschiede zu einem bestimmten Zeitpunkt vor allem Entwicklungsverzögerungen (engl. *developmental lag*) darstellen, die zu einem späteren Zeitpunkt, zumindest teilweise, aufgeholt werden können (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz & Fletcher, 1996; ausführlich in Pfost et al., 2014).

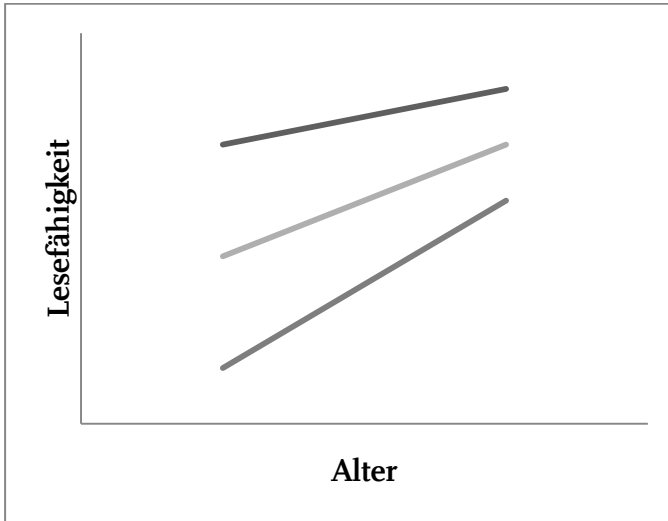


Abbildung 3: Kompensatorisches Entwicklungsmodell: Schematischer Verlauf

Das abschließende Entwicklungsmuster interindividueller Unterschiede schließlich geht von stabilen Kompetenzunterschieden im Zeitverlauf aus (siehe Abbildung 4). Demzufolge setzen sich einmal etablierte Differenzen fort, ohne dass es zu bedeutsamen absoluten Unterschieden in den Kompetenzzuwächsen zwischen guten und schlechten Leserinnen und Lesern kommt.

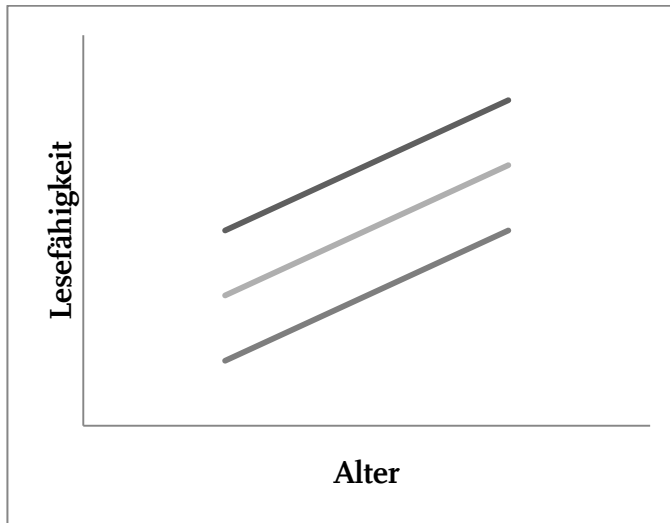


Abbildung 4: stabile Kompetenzunterschiede: Schematischer Entwicklungsverlauf

5.2. Eigene Befunde - Studie 3: Primäranalyse zum individuellen Matthäus-Effekt und der Rolle des Leseverhaltens

Die Frage nach der Entwicklung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz wurde zunächst primäranalytisch in der Studie von Pfost et al. (2012), veröffentlicht im Journal of Research in Reading, nachgegangen. Die Ergebnisse basieren auf Daten, die im Rahmen der Bamberger BiKS-Studie-8-14 erhoben wurden. Bei den BiKS-Studien (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) handelt es sich um zwei längsschnittlich angelegte Beobachtungsstudien, die in den Bundesländern Bayern und Hessen seit dem Jahr 2005 bzw. 2006 in regelmäßigem Abstand durchgeführt werden (eine genauere Beschreibung findet sich unter anderem bei Lorenz,

Schmitt, Lehl, Mudiappa & Rossbach, 2013). Für die BiKS-8-14 Studie konnten im Schuljahr 2005/2006 erstmals insgesamt 2395 Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse aus 82 Grundschulen für die Teilnahme rekrutiert werden. Die hier vorgestellten Befunde (Pfohl et al., 2012) basieren jedoch auf einer reduzierten Analysestichprobe von 1124 Schülerinnen und Schülern, da die Schülerinnen und Schüler zu Teilen unterschiedliche Testaufgaben aus Gründen des Studiendesigns vorgelegt bekamen. Analysiert wurde die Lesekompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Messzeitpunkte 1 bis 3, das heißt zwischen dem 2. Halbjahr der Klassenstufe 3 und dem 2. Halbjahr der Klassenstufe 4. Basierend auf den Daten der ersten Erhebungswelle wurde zunächst versucht, Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Defiziten in der Lesefähigkeit zu identifizieren. Dafür wurde ein doppeltes Klassifikationskriterium angewendet: Schülerinnen und Schüler wurden als lese-schwach klassifiziert, wenn sie besonders geringe Fähigkeiten im Leseverstehen (mindestens eine Standardabweichung unter dem altersgemäßen Erwartungswert der Population) ebenso wie besondere Defizite in der Leseflüssigkeit (mindestens eine Standardabweichung unter dem altersgemäßen Erwartungswert der Population) aufwiesen. Dieses Kriterium traf insgesamt auf 11,7% der Schülerinnen und Schüler zu. Anschließend wurde die Entwicklung der Lesekompetenz beziehungsweise der Leistung im Leseverstehen von Klassenstufe 3 bis Klassenstufe 4 zwischen diesen beiden Gruppen unter Anwendung eines latenten Wachstumskurvenmodells verglichen. Die Ergebnisse verweisen auf einen statistisch bedeutsam geringeren Zuwachs der Lesekompetenz bei lese-schwachen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu den anderen, leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern. Interessant an diesem Ergebnis ist ferner, dass die Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung systematisch mit Unterschieden im Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler zu-

sammen hingen, wohingegen die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler diese unterschiedliche Entwicklung nur geringfügig zu erklären vermochten. Zusammenfassend stützt die vorliegende Analyse die Annahme eines Entwicklungsmodells zunehmender Kompetenzunterschiede. So scheint es leseschwachen Schülerinnen und Schülern mit Defiziten im Leseverstehen ebenso wie der Lesegeschwindigkeit nicht zu gelingen, im Laufe des letzten Jahres in der Grundschule zu ihren besser lesenden Mitschülerinnen und Mitschülern aufzuschließen. Unterschiede im Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler bieten sich als eine erklärende Größe für diesen differenziellen Entwicklungsverlauf an, auch wenn die Analysen keine kausale Aussage erlauben und empirische Befunde vorliegen, die zeigen, dass reziproke Effekte von Leseverhalten und Lesekompetenz nicht universell für alle Schülerinnen und Schüler anzunehmen sind (Pfof, Dörfler, et al., 2010, s.u.).

5.3. Eigene Befunde - Studie 4: Internationale Befundlage zum individuellen Matthäus-Effekt bei Lesen

Zwar sprechen die eben vorgestellten Analysen eher für ein Modell kumulativer Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, in der Literatur zeigt sich jedoch auf den ersten Blick eine sehr heterogene Befundlage zur Frage des Matthäus-Effektes. Folglich stellte sich für uns die Frage, ob es weitere moderierende Faktoren insbesondere auf Ebene der Studien gibt, die das Auftreten eines bestimmten Entwicklungsverlaufs begünstigen. Die Arbeit von Pfof et al. (2014), publiziert im *Review of Educational Research*, ist daher ein Versuch, durch die vergleichende Analyse von Primärstudien mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren. Eine systematische Literaturrecherche erbrachte 28 Beiträge, die sich einer Analyse des Matthäus-Effektes im Lesen in der Primarstufe widmeten (vgl. Pfof et al., 2014, S. 210-210, für die Kriterien die zur Studienauswahl herangezogen wurden). Die Ergebnisse zeigen folgendes

Bild: Insgesamt, über alle Studien und berichteten Ergebnisse hinweg, zeigt sich eine leichte, wenn auch statistisch nicht bedeutsame, Überrepräsentation von Befunden zu Gunsten abnehmender Leistungsdifferenzen (Kompensatorisches Modell) im Verhältnis zu Befunden stabiler Leistungsdifferenzen oder zunehmender Leistungsunterschiede (Kumulatives Modell/Matthäus-Effekt). In einer Analyse potentieller Moderatoren erwiesen sich vor allem Eigenschaften der Messinstrumente als bedeutsam. So zeigte sich zunächst, dass Befunde basierend auf Messinstrumenten, die von Boden- und/oder Deckeneffekten betroffen waren, häufiger abnehmende Leistungsdifferenzen im Verhältnis zu zunehmenden Leistungsdifferenzen berichten. Ursächlich dafür ist vermutlich, dass einerseits Boden- und Deckeneffekte mit einer Einschränkung der Varianz sowie einer Abnahme der Rangstabilität aufgrund fehlender Differenzierung einhergehen und somit eine Situation schaffen, die vor allem eine Regression zur Mitte begünstigt (vgl. Campbell & Kenny, 1999). Andererseits verhindern Deckeneffekte, aber gegebenenfalls auch Bodeneffekte, wenn wir zum Beispiel an die Anzahl von Lesefehlern als Kriterium denken, ein weiteres Kompetenzwachstum für diejenigen, die diesen Level bereits früh erreicht haben. Erreichen die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler das obere (bzw. ggf. untere) Ende der Leistungsskala, mit der Konsequenz, dass kein weiteres positives Wachstum mehr möglich ist, bietet sich für die schwachen Leserinnen und Leser eine gute Aufholmöglichkeit auf dieser Skala im Laufe des betrachteten Entwicklungszeitraums.

Ein weiterer Moderatoreffekt im Rahmen der von uns zusammengestellten und analysierten Arbeiten konnte für die mittlere Reliabilität der Messinstrumente gezeigt werden. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Studien, die zunehmende Leistungsunterschiede berichten, auch eine vergleichsweise hohe Reliabilität der Messinstrumente berichten. Auch im

Hinblick auf die Reliabilität gilt wieder, dass mit zunehmender Unreliabilität mit größerer Regression zur Mitte, vor allem, wenn die Entwicklung von Extremgruppen betrachtet wird, zu rechnen ist (Furby, 1973; Preacher, Rucker, MacCallum & Nicewander, 2005; vgl. Pfost et al., 2014, S. 234). Einschränkend sei an dieser Stelle jedoch auch erwähnt, dass für etwas mehr als ein Drittel der Ergebnisse keine Angaben zur Reliabilität der Messinstrumente gefunden werden konnten und gleichzeitig Studien mit Angaben zur Reliabilität verhältnismäßig seltener einen Matthäus-Effekt berichten, als Studien, die keine Angaben zur Reliabilität in ihrer Arbeit liefern.

Unter Ausschluss aller Studienergebnisse basierend auf Messinstrumenten, die entweder von Boden- und/oder Deckeneffekten oder von geringer Reliabilität berichten, zeigen die Ergebnisse schließlich, dass im Laufe der Grundschule vor allem für Maße der Lesegeschwindigkeit stabile bis zunehmende Leistungsunterschiede berichtet werden. Auch für die Wortschatzentwicklung scheint sich ein Matthäus-Effekt zu zeigen, die Ergebnisse basieren jedoch lediglich auf zwei empirischen Arbeiten. Für das Leseverstehen konnte auch nach Berücksichtigung der Qualität der Messinstrumente keine eindeutige Tendenz ausgemacht werden.

Die Befunde sind meines Erachtens in folgender Hinsicht zu interpretieren: Die Frage nach einem Matthäus-Effekt beim Lesen in der Grundschule kann weder einfach bejaht noch verneint werden. Vielmehr sind auch zukünftig Bedingungen zu identifizieren, die eine bestimmte Entwicklung wahrscheinlicher erscheinen lassen. Im Rahmen unserer Arbeit konnten wir vor allem Bedingungen beschreiben, welche den empirischen Nachweis eines Matthäus-Effektes sehr unwahrscheinlich machen, wie dies vor allem für eine geringe Reliabilität der Messinstrumente beziehungsweise Boden- und Deckeneffekte der Fall zu sein scheint. Kompensatorische Entwicklungsverläufe scheinen folglich zum Beispiel

typisch für Fähigkeiten mit natürlicher Grenze (constrained skills; vgl. Paris, 2005), wie der Lesegenauigkeit ab dem Zeitpunkt, wenn gute Leserinnen und Leser an diese Grenze kommen. Kumulative Entwicklungsunterschiede für bestimmte Fähigkeiten sind dagegen mit hoher Wahrscheinlichkeit gebunden an bestimmte Phasen im Laufe der Entwicklung, auch wenn ein empirischer Nachweis für diese Hypothese noch aussteht. Anders formuliert: Ein Matthäus-Effekt sollte nur dann für eine bestimmte Fähigkeit erwartet werden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in einem Alter befinden, in dem gerade diese Fähigkeit sich auch in einem Entwicklungsprozess befindet. Ist dagegen bereits – vor allem bei den guten Leserinnen und Lesern – ein Entwicklungsniveau erreicht, auf dem eine weitere positive Entwicklung nur noch verzögert stattfindet oder sogar im Sinne einer Plateaubildung ausbleibt, so sollten eher kompensatorische Entwicklungsverläufe zu beobachten sein. Demzufolge wäre es ein Forschungsdesiderat meta-analytischer Forschung, interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Verlauf der Sekundarstufe zu analysieren und mit unseren Ergebnissen aus der Primarstufe zu vergleichen. Auch werden Charakteristika von Bildungssystemen und ihre Rolle für das Auftreten bestimmter Entwicklungsverläufe in der Forschung zumeist vernachlässigt.

5.4. Der institutionelle Matthäus-Effekt

In Ergänzung zur der Fragestellung nach einem individuellen Matthäus-Effekt schließt sich im Hinblick auf das deutsche Sekundarschulsystem die Frage nach einem institutionellen Matthäus-Effekt an. Kennzeichnend für das deutsche Schulsystem, insbesondere im Hinblick auf andere Länder, ist seine institutionelle Mehrgliedrigkeit (Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2008; LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003). Nach dem in der Regel gemeinsamen Besuch der Grundschule wechseln

die Schülerinnen und Schüler mit Beginn der Sekundarstufe in unterschiedliche Schulen beziehungsweise Schulformen. Dieser Übergang in die Sekundarstufe ist dabei nicht nur selektiv anhand kognitiver Kompetenzen beziehungsweise schulischer Leistungen, sondern auch sozio-ökonomische Merkmale scheinen eine bedeutsame Rolle in diesem Übergangsprozess zu spielen (vgl. für einen Überblick: Baumert, Maaz & Trautwein, 2010; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Die unterschiedlichen Schulformen wiederum bieten den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, 2006; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; zusammenfassende Darstellung auch in Pfof & Artelt, 2013), beispielsweise im Sinne unterschiedlicher Lehrpläne oder einer unterschiedlichen Unterrichtskultur (institutionelle Charakteristika) ebenso wie in einer differenziellen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft (kompositionelle Merkmale; vgl. Pfof, 2011), und tragen folglich, so zumindest die Annahme, zu weiteren Unterschieden in der Kompetenzentwicklung bei.

In diesem Sinne würde ein institutioneller Matthäus-Effekt in der Lesekompetenz vorliegen, wenn Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche Schulformen besuchen, Unterschiede in ihrer Lesekompetenzentwicklung zeigen, beziehungsweise konkreter, wenn die Lesekompetenzentwicklung der bereits in der Grundschule leistungsstarken Gymnasiastinnen und Gymnasiasten größer ausfällt als die Lesekompetenzentwicklung der Realschülerinnen und Realschüler oder aber der tendenziell schon in der Grundschule leistungsschwächeren Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Längsschnittliche empirische Arbeiten im deutschen Sprachraum zur Leistungsentwicklung in den unterschiedlichen Schulformen im Bereich Lesen liegen vereinzelt vor (Gröhlich, Bonsen & Bos, 2009; Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 1998, 2002; Retelsdorf, Becker, Köller & Möller, 2012; Retelsdorf & Möller, 2008). Die Ergebnisse

sprechen in der Gesamtschau eher für stabile Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung zwischen den verschiedenen Schulformen, wobei gerade in den höheren Schulklassen, das heißt ab der 7. Jahrgangsstufe, möglicherweise gewisse kompensatorische Entwicklungsverläufe zu erwarten sind (Lehmann et al., 2002). Retelsdorf et al. (2012) berichten jedoch dagegen einen Schereneffekt, das heißt zunehmende Kompetenzunterschiede, für die Lesegeschwindigkeit.

Neuere Arbeiten (z. B. Baumert, Becker, Neumann & Nikolova, 2009; Becker, M., McElvany, Lüdtke & Trautwein, 2014; Pfof & Artelt, 2013; Pfof, Karing, Lorenz & Artelt, 2010; Retelsdorf et al., 2012) versuchen darüber hinaus eine bessere Bestimmung des Einflusses der besuchten Schulform auf die Lesekompetenzentwicklung unabhängig von den Effekten aufgrund unterschiedlicher Eingangsleistung beziehungsweise Selektion der Schülerinnen und Schüler in die verschiedenen Schulformen. Die Ergebnisse zeigen für Berlin keinen positiven Effekt des Besuchs grundständiger Gymnasien in Klassenstufe 5 und 6 im Verhältnis zur Grundschule. (Baumert et al., 2009; Becker, M. et al., 2014). Basierend auf einer Stichprobe aus dem Bundesland Schleswig-Holstein konnte dagegen ein kleiner positiver Effekt des Gymnasialbesuchs für die Lesegeschwindigkeit im Verhältnis zum Besuch der Haupt- und Realschule nachgewiesen werden (Retelsdorf et al., 2012).

5.5. Eigene Befunde - Studie 5: Lesekompetenz- und Wortschatzentwicklung zwischen der Klassenstufe 5 und 7: Ein institutioneller Matthäus-Effekt?

Die Frage nach einem institutionellen Matthäus-Effekt wurde im Rahmen zweier Studien konkretisiert (Pfof & Artelt, 2013; Pfof, Karing, et al., 2010). Im Folgenden wird lediglich auf die Arbeit von Pfof und Artelt (2013), veröffentlicht in dem von Maximilian Pfof, Cordula Artelt und

Sabine Weinert herausgegeben Buch mit dem Titel „The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies“, Bezug genommen, da diese Analyse einen breiteren Entwicklungszeitraum in der Sekundarstufe umfasst. In der Arbeit von Pfost, Karing, et al. (2010) sind darüber hinaus Analysen zur Frage einer differenziellen Entwicklung in der Grundschule ergänzt, die an dieser Stelle allerdings nicht im Fokus der Betrachtung stehen.

Zur Einbettung: Die Ergebnisse unserer Arbeit basieren wiederum auf Daten aus der BiKS-8-14 Studie. Ausgeführt sei an dieser Stelle nochmal das Design der Studie (vgl. Kurz, Kratzmann & von Maurice, 2007; Lorenz et al., 2013; Schmidt, Schmitt & Smidt, 2009): Zu Beginn der Studie, im Jahr 2006, konnten 2395 Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 82 bayerischen und hessischen Grundschulen für eine Teilnahme an der BiKS-Studie gewonnen werden. Nach drei Erhebungswellen, einschließlich Kompetenztestung in der Grundschule, stand schließlich im Sommer 2007 für die meisten Kinder der Wechsel in die weiterführenden Schulen an. Vor allem aus ökonomischen Gründen konnten jedoch nur 922 der ursprünglich 2395 Schülerinnen und Schüler schulbasiert, das heißt einschließlich regelmäßiger Kompetenzerhebungen, in der Sekundarstufe weiter verfolgt werden. Da sich durch den Wechsel in die Schulen der Sekundarstufe jedoch auch eine neue Zusammensetzung der Schulklassen ergab, konnten in den Untersuchungsschulen weitere 879 Schülerinnen und Schüler neu rekrutiert werden, woraus sich eine potentielle Schulstichprobe von 1801 Schülerinnen und Schülern, verteilt auf die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, ergibt. Die Erhebungen einschließlich Kompetenzmessung in den Schulen der Sekundarstufe fanden jeweils in jährlichem Abstand gegen Ende des Schuljahres statt.

In der hier ausgeführten Arbeit von Pfof und Artelt (2013) steht die Entwicklung der Lesekompetenz und des Wortschatzes zwischen der Klassenstufe 5 (Erhebungswelle 4) und der Klassenstufe 7 (Erhebungswelle 6) im Fokus der Betrachtung. Unsere Ergebnisse zur Entwicklung der Lesekompetenz verweisen, in Ergänzung zu den bereits bestehenden deutlichen Kompetenzunterschieden in Klassenstufe 5, auf ein weiteres Auseinandergehen der Leistungsschere (institutioneller Matthäus-Effekt). Schülerinnen und Schüler aus den Gymnasien erzielten im Mittel höhere Kompetenzzuwächse als Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Realschulen. Für die Entwicklung des Wortschatzes fand sich dagegen kein Schereneffekt.

In Ergänzung zu der Frage nach einem institutionellen Matthäus-Effekt wurde analysiert, inwiefern der Gymnasialbesuch – im Vergleich zum Besuch der Haupt- und Realschule – einen größeren Kompetenzzugewinn erbringt, unabhängig von der (gemessenen) Eingangsselektivität in die Sekundarstufe. Als entsprechende Kovariaten wurde ein breites Set von Variablen des familiären Hintergrundes, aber auch Kompetenzen und Überzeugungen, gemessen vor dem Übertritt in die Sekundarstufe, im Rahmen eines so genannten Propensity-Score-Matchings berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analysen nach dem Propensity-Score-Matching verweisen auf einen positiven Effekt des Gymnasialbesuchs für die Entwicklung der Lesekompetenz. Für den Wortschatz zeigt sich ein deskriptiver positiver Effekt des Gymnasialbesuchs, der allerdings nicht signifikant ausfällt. Die Ergebnisse dieser Analysen deuten insgesamt darauf hin, dass es auch in der Sekundarstufe I, zumindest im Hinblick auf die Lesekompetenz, zu einer weiteren Kumulierung eines Leistungsvorsprungs kommen kann. Für den Wortschatz, der vielfach auch eher als eine Facette der verbalen Intelligenz betrachtet wird (das hier im Rahmen der BiKS-Studie verwendete Messinstrument stammt selber wiederum

aus dem *Kognitiven Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*; KFT 4-12+R; Heller & Perleth, 2000), zeigt sich dagegen eine solche Kumulierung des Leistungsvorsprungs nicht. Unsere Befunde reihen sich somit insgesamt in das eher heterogen anmutende Befundmuster weiterer Längsschnittstudien ein (Gröhlich et al., 2009; Lehmann et al., 1998, 2002; Retelsdorf et al., 2012; Retelsdorf & Möller, 2008), was wiederum unter Umständen auf die Wirksamkeit weiterer Moderatoren hinweist.

5.6. Diskussion

Zusammenfassend und bewertet im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach Stabilität, Kontinuität und individuellen Unterschieden in der Leseentwicklung, zeichnen die hier vorgestellten Befunde zum individuellen und institutionellen Matthäus-Effekt folgendes Bild: Neben einer gewissen Rangstabilität, die implizit dem Konzept des Matthäus-Effektes zu Grunde liegt, verweisen die hier dargestellten Studien ergänzend auf die Möglichkeit einer Zunahme absoluter Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Grundschule, wahrscheinlich sich fortsetzend bis in die Sekundarstufe I. Kumulative Unterschiede beziehungsweise ein Matthäus-Effekt bedeutet, dass bei gleichzeitig hoher Rangstabilität eine zunehmende Streuung der Leistung zu verzeichnen ist (vgl. der Begriff des non-crossing fan spread pattern; Bast & Reitsma, 1997). Eine niedrige Rangstabilität bei gleichzeitiger Zunahme der Heterogenität über die Zeit ist davon als so genannter „crossing fan spread effect“ abzugrenzen (Bast & Reitsma, 1997; vgl. auch Pfost et al., 2014, S. 213, für eine grafische Darstellung). Insofern ist dem Konzept der Stabilität das Konzept der Kumulativität ergänzend hinzuzustellen.

Am bisherigen Stand dieser Synopse zeigt sich somit, dass ein gewisses Maß an Stabilität interindividueller Unterschiede im Sinne heterotyper Kontinuität beim Übergang vom Vorschul- ins Schulalter anzunehmen ist und dass sich bestehende Unterschiede, zumindest partiell, über den Verlauf der Grundschule hinweg und bis in die Sekundarstufe I hinein fortsetzen mit der Tendenz zur Kumulierung. Die Ursache dieser Stabilität, aber auch der möglichen Kumulativität in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, bleibt allerdings zu großen Teilen unklar. Die Arbeit von Pfof et al. (2012) deutet an, dass (selbstgewählte) außerschulische Leseerfahrung ein Mechanismus, im Sinne einer aktiven Disposition-Umwelt-Kovariation (Caspi & Roberts, 1999; Fraley & Roberts, 2005; Plomin et al., 1977; Scarr & McCartney, 1983), zur Erklärung kumulativer Unterschiede beim Lesen sein könnte (vgl. auch Pfof, Dörfler, et al., 2010, siehe unten), ein gemäß Baumert et al. (2012) pfadabhängiger Prozess. Hinzu kommen, zumindest beim Übergang in die Sekundarstufe, unterschiedliche Lernumwelten. So kann auch der Befund einer selektiven Schulwahl nach kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. die beobachtbaren Unterschiede in den schulischen Kompetenzen in Klassenstufe 4 im Rahmen der BiKS-Studie; Pfof & Artelt, 2013; Pfof, Karing, et al., 2010) im Sinne einer aktiven Disposition-Umwelt-Kovariation interpretiert werden: Die leistungsfähigsten Schülerinnen und Schüler gehen auf das Gymnasium, da dieses ihren Fähigkeiten/ihrer Disposition am besten entspricht. Diese differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus, die unterschiedlichen Schulformen zu bieten vermögen (u.a. Baumert, 2006; Baumert et al., 2006), führen aufgrund ihrer wahrscheinlichen Effekte auf die Leseentwicklung (Pfof & Artelt, 2013; Pfof, Karing, et al., 2010; Retelsdorf et al., 2012), aber zum Beispiel auch auf die Intelligenz (Becker, M., Lüdtke, Trautwein, Köller & Baumert, 2012), zu einer weiteren Stabilisierung interindividueller Fähigkeitsunterschiede im Laufe der Beschulung. Der Übergang von der

Grund- in die weiterführende Schule stellt somit ein besonders gutes Beispiel dar, wie die Interaktion von Person und Umwelt zu einer Stabilisierung interindividueller Unterschiede beizutragen vermag.

6. Leseverhalten, Interesse für Literatur und deutsche Sprache und Folgen für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen

Unter anderem im vierten Kapitel dieser Arbeit wurde gezeigt, dass sich bereits vor Beginn der formalen Beschulung erhebliche Unterschiede in den sogenannten Vorläuferfähigkeiten schriftsprachlicher Kompetenzen, wie zum Beispiel der phonologischen Bewusstheit, die wiederum die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens prädiziert, finden lassen (z. B. National Early Literacy Panel, 2008; Pfof, 2015; Scarborough, 1998). Im fünften Kapitel konnte anschließend aufgezeigt werden, dass nur in bestimmten Facetten schriftsprachlicher Kompetenzen, insbesondere in den sogenannten „constrained skills“ (vgl. Paris, 2005), eine Kompensation beziehungsweise ein Aufholen früher Defizite im Laufe der Grundschule beobachtet werden kann. Für die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit beispielsweise deuten Studienergebnisse dagegen darauf hin, dass eher stabil gleichbleibende oder zunehmende Kompetenzunterschiede zu erwarten sind (Pfof et al., 2014). Gleichzeitig vollzieht sich etwa um die dritte Klasse herum ein gewisser Wandel in der Funktion des Lesens: Steht bis etwa einschließlich der zweiten Klassenstufe das Lernen zu Lesen im Vordergrund des Interesses, das heißt vor allem der Aufbau und die Verfestigung der basalen Lesefertigkeiten, so zeichnet sich etwa ab der dritten Klassenstufe ein Funktionswandel dahingehend ab, dass in zunehmenden Sinne ein Lesen mit dem Ziel des Lernens zu beobachten ist (Chall, 1983). In der Folge ist, neben einer weiteren Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten, vor allem eine deutlich positive Entwicklung der Fähigkeit des verstehenden Lesens bis in die höhere Sekundarstufe hinein zu erwarten (Francis et al., 1996; Landerl & Wimmer, 2008). Bezogen auf die Größe der Zuwächse in den Lesefähigkeiten sind, zumindest relativ in Form von Effektstärken betrachtet, die höchsten Zuwächse allerdings zu Beginn der Beschulung zu erwarten. So sind gegen Ende der

Sekundarstufe die jährlich gemessenen mittleren Zuwächse in den Lesefähigkeiten nur noch sehr gering (Bloom, Hill, Black & Lipsey, 2008; Hill, Bloom, Black & Lipsey, 2008).

Bedingt wird diese lang anhaltende und positive Entwicklung der Lesefähigkeit sicherlich zu bedeutsamen Teilen durch eine regelmäßige Lesepraxis, wie Beobachtungsstudien, die wiederholt substantielle Korrelationen von Leseaktivität und Lesekompetenz berichten, vermuten lassen (siehe hierzu insbesondere die Meta-Analyse von Mol & Bus, 2011). Bezogen auf die Frage nach den Mechanismen dieser Entwicklung werden in der Literatur verschiedene Gründe angeführt (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Möller & Schiefele, 2004; Pfost et al., 2013): Zunächst ist anzunehmen, dass regelmäßiges Lesen zu einer Zunahme der individuellen Wissensbestände führt, welche im Sinne des für das verstehende Lesen von Texten unterstützende beziehungsweise notwendige Vorwissen genutzt werden können (Chall, 1983; Cunningham & Stanovich, 1991; Kintsch & Rawson, 2005). Des Weiteren besteht beim Lesen von Texten, wenn auch in Abhängigkeit vom Textgenre, eine hohe Wahrscheinlichkeit, nicht nur mit häufigen, sondern auch mit seltenen, beziehungsweise für den individuellen Leser neuen Wörtern, in Kontakt zu kommen (Hayes & Ahrens, 1988). Somit verfügen aktive Leserinnen und Leser über eine hohe Anzahl an potentiellen Lerngelegenheiten für den Erwerb neuer Wortbedeutungen und die Erweiterung ihres Wortschatzes (Cunningham & Stanovich, 1991; Krashen, 1989). Ein besseres Wortschatzwissen wiederum beeinflusst positiv das verstehende Lesen von Texten (Lenhard & Artelt, 2009; Richter & Christmann, 2002). Ein dritter bedeutsamer Faktor, der zu einer positiven Entwicklung der Lesekompetenz beiträgt, ist die zu erwartende Effizienzsteigerung in den basalen Leseprozessen aufgrund regelmäßiger Übung. Zu Beginn der Leseentwick-

lung ist der Leseprozess noch stark durch phonemisches Rekodieren geprägt, das heißt die Anwendung erworbener, bekannter Regeln der Buchstaben-Laut- beziehungsweise Graphem-Phonem-Korrespondenz mit anschließender Synthese der erlesenen Laute (Phillips, B. M. & Torgesen, 2006). Regelmäßiges (phonemisches) Lesen führt jedoch, im Sinne der Selbst-Lern-Hypothese (Share, 1995), zu einer zunehmenden orthographischen Repräsentation von Wörtern, so dass bei erneutem Lesen das Wort als gesamte Einheit ohne lautsprachlichen Konversionsprozess erfasst werden kann (Frith, 1985; Phillips, B. M. & Torgesen, 2006). Abschließend werden auch häufig motivationale Aspekte, zum Beispiel im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich einer Beeinflussung der Lesekompetenz durch Leseaktivitäten angeführt (Guthrie et al., 1999; Möller & Schiefele, 2004; Pfost et al., 2013): So wird beispielsweise angenommen, dass sich häufige positive Leseerfahrungen positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken, welche wiederum, vorrangig mittelbar über motivationale und konative Aspekte, die Lesekompetenz positiv zu beeinflussen vermag (Schunk, 2003). Vor dem Hintergrund der hier zusammengefassten Literatur kann somit angenommen werden, dass in der Aktivität des Lesens zumindest das Potential einer substantiellen Beeinflussung der Fähigkeit des verstehenden Lesens vermutet werden kann.

Im Hinblick auf die im Rahmen dieser Synopse aufgeworfene Perspektive einer Betrachtung der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen ergibt sich folglich die Fragestellung, inwiefern Leseaktivitäten einerseits zu einer Stabilität interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung beitragen sowie andererseits das Potential zur Veränderung dieser Unterschiede aufweisen. In den nachfolgend geschilderten Untersuchungen wird hierbei vor allem auf das außerschulische Leseverhalten fokussiert, welches – im Gegensatz zu den schulbezogenen

Leseaktivitäten – durch höhere Freiheitsgrade in Auswahl der Lektüre und Häufigkeit beziehungsweise Dauer des Lesens gekennzeichnet ist. So ist zum Beispiel die Lesemotivation ein deutlich besserer Prädiktor für das Lesen zum Vergnügen im Vergleich zum Lesen für die Schule (Cox & Guthrie, 2001). Hinzu kommt ein allgemeiner Entwicklungstrend zunehmender Freiheitsgrade in der Wahl von Interessen und Aktivitäten, das heißt, mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler ist von einer zunehmend aktiven Gestaltung der Umwelt durch das Individuum auszugehen, wobei die Wahl der Aktivitäten kongruent zu den individuellen (genetischen) Dispositionen erscheint (Scarr, 1992; Scarr & McCartney, 1983).

Alle drei nachfolgend diskutierten Studien basieren wiederum auf Daten der Bamberger Längsschnittstudie BiKS-8-14. Die erste der drei hier erörterten Untersuchungen (Studie 6) widmet sich der Fragestellung nach Rangstabilität der Lesekompetenz und des Leseverhaltens zwischen der Klassenstufe drei und der Klassenstufe fünf sowie inwiefern sich Leseverhalten und Lesekompetenz im Entwicklungsverlauf gegenseitig beeinflussen. Diese Untersuchung schließt somit unmittelbar an der Frage der Mechanismen kumulativer Unterschiede in der Lesekompetenz an, wie ich sie im vorangehenden Abschnitt geschildert habe: Eine positive wechselseitige Beeinflussung von Leseverhalten und Lesekompetenz kann ein Ausgangspunkt für kumulative Kompetenzunterschiede in der Lesekompetenz sein. Die zweite in diesem Abschnitt vorgestellte Arbeit (Studie 7) beschäftigt sich vertiefend mit individuellen Unterschieden im Leseverhalten, indem neben einem rein quantitativen Aspekt der außerschulischen Lesezeit ergänzend qualitative Unterschiede in den Präferenzen für bestimmte Lesematerialien berücksichtigt werden. Abschließend wird die Rolle des Interesses der Schülerinnen und Schüler für Literatur

und deutsche Sprache zu Beginn der Sekundarstufe für das Leseverhalten und die Entwicklung der Lesekompetenz betrachtet (Studie 8).

6.1. Eigene Befunde - Studie 6: Engelskreise des Lesens - Teufelskreise des Nicht-Lesens?

Die erste in diesem Abschnitt vorgestellte Studie, publiziert 2010 in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (Pfost, Dörfler, et al., 2010), befasst sich mit der längsschnittlichen Beziehung von außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz. Konkret standen zwei Fragestellungen im Vordergrund: Erstens, welches Muster des Zusammenhangs von außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz liegt vor, das heißt ist a) von einer Beeinflussung der Lesekompetenz durch das Leseverhalten, b) von einer Beeinflussung des Leseverhaltens durch die Lesekompetenz oder c) einer wechselseitigen Beeinflussung von Leseverhalten und Lesekompetenz im Sinne einer reziproken Beziehung auszugehen? Zweitens stellte sich uns die Frage, inwiefern das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler sowie der familiäre Bildungshintergrund die Beziehung von außerschulischem Lesen und Lesekompetenz im Sinne einer Drittvariable bedingen beziehungsweise diese Beziehung moderierend beeinflussen. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden Daten aus den Erhebungen der ersten (Klassenstufe 3), der dritten (Klassenstufe 4) sowie der vierten (Klassenstufe 5) längsschnittlich analysiert. Neben der Erfassung der Lesekompetenz im Rahmen der schulischen Kompetenztestung wurden jeweils zu diesen drei Messzeitpunkten die Eltern im Rahmen eines Telefoninterviews zu dem außerschulischen Leseverhalten ihrer Kinder befragt. Berechnet wurden sogenannte autoregressive Cross-lag-Panel-Modelle. Bei dieser Art der Modelle wird stets, natürlich mit Ausnahme des ersten Messzeitpunktes, das Leseverhalten beziehungsweise die Lesekompetenz durch das Leseverhalten und die Lesekompetenz zum vorangehenden

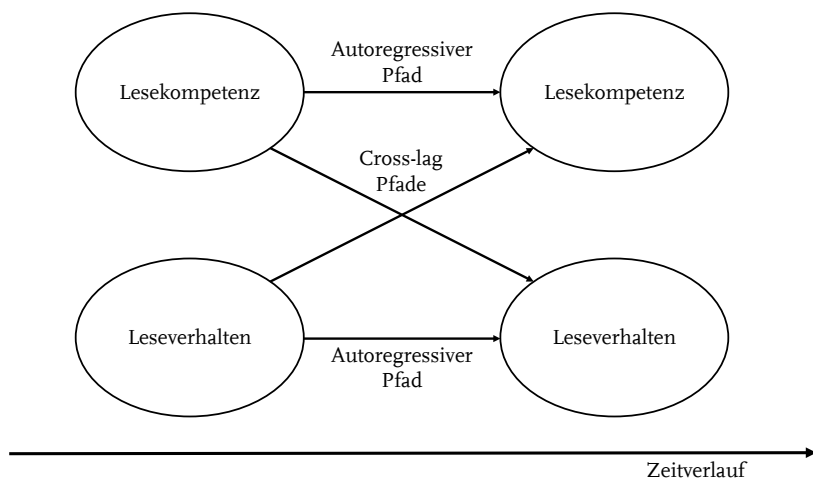


Abbildung 5: Schematische Darstellung eines autoregressiven Cross-lag-Panel-Modells

Messzeitpunkt erklärt (siehe Abbildung 5). Bezogen auf die gesamte Analysestichprobe von 923 Schülerinnen und Schülern verweisen die Korrelationen ebenso wie die autoregressiven Pfade auf eine hohe Stabilität der Lesekompetenz und des außerschulischen Leseverhaltens. Die Ein-Jahres-Korrelationen der manifesten Variablen lagen bei $r = .74$ beziehungsweise $r = .59$ für die Lesekompetenz sowie bei $r = .57$ und $r = .48$ für das Leseverhalten. Die geschätzten standardisierten autoregressiven Parameter im Pfadmodell fielen, aufgrund geteilter Varianz von Leseverhalten und Lesekompetenz, jeweils leicht geringer aus und variierten zwischen $\beta = .40$ und $\beta = .68$ für zwei aufeinanderfolgende Messzeitpunkte. Neben dieser Stabilität waren signifikante Cross-lag-Pfade in beide Richtungen nachweisbar ($\beta = .08$ bis $\beta = .16$). Das geschätzte autoregressive Cross-Lag-

Panel-Modell stützt damit zunächst die Annahme eines Modell wechselseitigen bzw. reziproken Einflusses von Lesekompetenz und außerschulischem Leseverhalten.

Anschließend wurden autoregressive Cross-lag-Panel-Modelle differenziert für Jungen und Mädchen sowie differenziert für den elterlichen Bildungshintergrund berechnet. Hinsichtlich der Variable Geschlecht der Schülerinnen und Schüler konnte kein Moderatoreffekt gefunden werden. Signifikante Cross-lag-Pfade in beide Wirkrichtungen waren weiterhin in 6 von 8 möglichen Fällen nachweisbar. Für den elterlichen Bildungshintergrund dagegen zeigte sich ein statistisch signifikanter Moderatoreffekt: Während sich in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern, das heißt in Familien, in welchen mindestens ein Elternteil das Abitur erworben hatte, in drei von vier Fällen statistisch bedeutsame und vergleichsweise auch hohe (bis $\beta = .24$) Cross-lag-Pfade nachweisen ließen, waren in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, das heißt, kein Elternteil verfügte über einen Realschulabschluss oder höher, keine signifikanten Cross-lag-Pfade nachweisbar. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit mittleren Bildungsabschlüssen wurden teilweise, das heißt in zwei von vier möglichen Fällen, noch signifikante Cross-lag-Pfade gefunden. Anders formuliert: Waren in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern wechselseitige positive Effekte von Lesekompetenz und außerschulischem Leseverhalten nachweisbar, so konnten diese wechselseitigen positiven Effekte nicht in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern nachgewiesen werden.

Zusammenfassend zeigt diese Arbeit folglich, dass erstens bezogen auf die Gesamtpopulation von Schülerinnen und Schülern von einer Existenz sogenannter „Engelskreise“ des Lesens bzw. „Teufelskreise“ des

Nicht-Lesens (vgl. OECD, 2010, S.27) ausgegangen werden kann, beziehungsweise widersprechen die gefunden Ergebnisse nicht der Annahme eines Modells wechselseitiger reziproker Beeinflussung von Leseverhalten und Lesekompetenz, wie es sich zum Beispiel auch für die Lesemotivation und das Leseverhalten zeigen lässt (Morgan & Fuchs, 2007). Zweitens deuten die Ergebnisse an, dass das Zusammenhangsmuster von Leseverhalten und Lesekompetenz durch weitere Variablen, hier der elterliche Bildungshintergrund, moderiert wird. Insbesondere für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern scheint einerseits der Einfluss außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz gering, ebenso wie andererseits die Lesekompetenz die Unterschiede in der Entwicklung von Häufigkeit bzw. Dauer außerschulischen Lesens nicht zu beeinflussen vermag. Ursächlich dafür könnte sein, dass neben einem quantitativen Aspekt des Leseverhaltens weitere qualitative Unterschiede im Lesen, im Sinne der Art und des Inhalts der Lektüre, zwischen Kindern aus unterschiedlichen Bildungsschichten vorliegen. Vereinfacht formuliert besteht die Hypothese, dass das gewählte Lektürematerial aufgrund seiner qualitativen Beschaffenheit praktisch kaum positive Effekte für die Kompetenzentwicklung aufweist. Ebenso scheint die Entwicklung des Umfangs beziehungsweise der Häufigkeit außerschulischen Lesens bildungsferner Kinder weitestgehend unabhängig von ihrem Kompetenzniveau zu sein, was möglicherweise auf unterschiedliche Anlässe des Lesens zurückzuführen ist, zum Beispiel im Sinne intrinsisch-extrinsischer Lesemotivation (vgl. Baker, Scher & Mackler, 1997). Ein Indiz für die Hypothese unterschiedlicher Leseanlässe könnte sein, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und/oder höherem sozio-ökonomischen Status bereits im Vorschulalter mehr informelle Leseaktivitäten, z.B. das gemeinsame Lesen von Kinderbüchern, verwirklichen im Vergleich zu Eltern mit geringeren Bildungsabschlüssen und/oder geringerem sozio-ökonomischen Status (Lehrl et al., 2013; Stipek, Milburn, Clements &

Daniels, 1992). Entsprechende Bildungsschichtunterschiede finden sich nicht für die formellen Leseaktivitäten wie zum Beispiel die elterliche Vermittlung von Buchstabenwissen (Lehrl et al., 2013; Stipek et al., 1992). Befragt nach ihren didaktischen Einstellungen betonen bildungsferne Elternhäuser dagegen stärker Aspekte wie Performanz und die Bedeutsamkeit des Erwerbs grundlegender akademischer Fähigkeiten und weniger Aspekte wie den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts (Stipek et al., 1992). Diese Befunde legen somit zusammenfassend die Vermutung nahe, dass in bildungsfernen Elternhäusern außerschulische Leseaktivitäten stärker an extrinsische Faktoren gebunden scheinen, wohingegen in bildungsnahen Elternhäusern außerschulische Leseaktivitäten eher an intrinsische Aspekte der Lesemotivation geknüpft scheinen.

6.2. Eigene Befunde - Studie 7: Die Rolle außerschulischen Leseverhaltens für die Lesekompetenz- und Wortschatzentwicklung unter Berücksichtigung der Art der Lektüre einschließlich Online-Medien

Die zweite in diesem Abschnitt vorgestellte Studie, publiziert 2013 in der Zeitschrift *Learning and Individual Differences* (Pfost et al., 2013), greift den Aspekt qualitativer Unterschiede in der Lektüremenge auf. Spezifisch analysiert wurde der Einfluss des Lesens unterschiedlicher Lesematerialien bzw. Texte auf die Entwicklung der Lesekompetenz und des Wortschatzes. Grundlegend war hierbei der Gedanke, dass unterschiedliche Texte unterschiedliche Charakteristika ebenso wie unterschiedliche kommunikative Funktionen aufweisen und somit auch unterschiedliche Anforderungen an den Leser stellen (Gehrer & Artelt, 2013). Besonders deutlich scheint eine entsprechende Varianz in den Textcharakteristika, wenn auch Online-Medien in die Betrachtung mit einbezogen werden (vgl. Dürscheid, 2006; Stenschke, 2006). Darüber hinaus sollte im Rahmen dieser Arbeit nicht nur, ganz im Sinne eines variablenzentrierten Ansatzes,

der Einfluss des Lesens verschiedener Lesematerialien für die Entwicklung der Lesekompetenz und des Wortschatzes analysiert werden, sondern auch versucht werden, distinkte Cluster beziehungsweise typische Konstellationen im Leseverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Die Analysen basieren auf den Angaben und Messungen von 1226 Schülerinnen und Schülern der 7. Klassenstufe aus der BiKS-8-14 Studie. Für die längsschnittlichen Analysen wurden ergänzend Kompetenzdaten aus der 5. Jahrgangsstufe mit einbezogen.

Die Befunde – bezogen auf die individuellen Facetten der außerschulischen Lektüre – zeigen, dass vor allem die „klassische Buchlektüre“, das heißt das Lesen narrativer Texte wie Romane, Erzählungen und Geschichten, positiv und statistisch bedeutsam mit der Entwicklung der Lesekompetenz sowie dem Wortschatz zwischen Klassenstufe fünf und sieben zusammenhängt. Für alle anderen analysierten klassischen Print-Medien (Comics, Zeitschriften und Tageszeitungen sowie Sachbücher) waren lediglich zu Teilen positive einfache Korrelationen mit der Lesekompetenz und dem Wortschatz in Klassenstufe sieben nachweisbar. Längsschnittlich konnte allerdings für keine dieser Print-Medien ein statistisch bedeutsamer positiver Effekt für die Lesekompetenz und den Wortschatz nachgewiesen werden. Ein deutlich anders Bild zeigte sich dagegen in der Analyse der Online-Aktivitäten (Online-Lexika und Nachschlagewerke, E-Mails sowie Online-Foren und Chats). So erwiesen sich die sozialen Online-Aktivitäten, das heißt das Lesen (und ggf. auch Schreiben) von E-Mails sowie Online-Foren und Chats, negativ prädiktiv für die Entwicklung der Lesekompetenz. E-Mail-Aktivitäten zeigten sich darüber hinaus auch negativ prädiktiv für die Entwicklung des Wortschatzes.

In einem zweiten Analyseschritt sollten verschiedene Klassen oder Typen im Hinblick auf das außerschulische Leseverhalten identifiziert werden. Die Ergebnisse der latenten Klassenanalyse verweisen auf eine

gute Interpretierbarkeit einer Fünf-Klassen-Lösung (Tabelle 2). Im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz und des Wortschatzes konnten hierbei zwei Risikocluster identifiziert werden, das heißt zwei Konstellationen von Leseverhalten, welche mit einer besonders schlechten Kompetenzentwicklung einhergingen. Besonders geringe Lesekompetenz und Wortschatzleistungen zeigten erstens Schülerinnen und Schüler der Klasse „Online-Leser“ (latente Klasse Nr. 2), deren Verhalten durch sehr hohen Konsum, d.h. mehrmals täglich, von insbesondere sozialen Online-Aktivitäten geprägt ist; sowie zweitens Schülerinnen und Schüler der Klasse „vermeidende Leserinnen und Leser traditioneller Printmedien“ (latente Klasse Nr. 5), deren Verhalten durch nur sehr geringen und/oder unregelmäßigen Konsum klassischer Printmedien aller Formen geprägt ist. Vor allem die Klasse der vermeidenden Leserinnen und Leser traditioneller Druck-Medien ist häufig auch von weiteren ungünstigen Bedingungsfaktoren, wie einem bildungsfernen Elternhaus oder dem Besuch einer niedrigeren Schulform, gekennzeichnet, die jedoch den negativen Effekt auf die Lesekompetenz- und Wortschatzentwicklung nur zu Teilen erklären vermögen. Die Ergebnisse weisen zusammenfassend auf zwei Dinge hin: In Ergänzung zu den Befunden der ersten dargestellten Untersuchung zum Themenkomplex des außerschulischen Leseverhaltens (Pfof, Dörfler, et al., 2010) zeigt sich erstens, dass eine rein quantitative Betrachtung der Lesezeit ohne Berücksichtigung der Lesematerialien zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen an vielen Stellen zu kurz greift. Nicht jede Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit scheint positiv zur Entwicklung der Kompetenz eines verstehenden Lesens von Texten beizutragen. Zweitens, auch unter Kontrolle zahlreicher in der Literatur oft mit interindividuellen Unterschieden in der Lesekompetenz in Verbindung gebrachter Variablen wie dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, dem elterlichen Bildungshintergrund und sozio-ökonomischen Status,

Tabelle 2: Fünf-Klassen-Lösung außerschulischen Leseverhaltens, Klassenstufe 7

	Anteil Stichprobe	Klassenbezeichnung	Besondere Charakteristika
1	3.6%	aktive Leserinnen und Leser (highly engaged readers)	sehr häufiger, vielfach täglicher, Konsum aller Arten von Printmedien (neben Büchern insbesondere auch hoher Konsum von Comics, Zeitung und Zeitschriften sowie Sachbüchern) sowie relativ häufige Nutzung von Online-Medien, einschließlich Online-Lexika; Überrepräsentation männlicher Schüler
2	19.4%	Exzessive Nutzerinnen und Nutzer von Online-Medien (online readers)	täglich bzw. mehrmals täglicher Konsum sozialer Online-Medien (E-Mails, Online-Foren, Chats), vergleichsweise durchschnittliche Häufigkeit des Konsums traditioneller Printmedien; Überrepräsentation weiblicher Schülerinnen sowie von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
3	34.4%	Moderate Leserinnen und Leser von Druck- und Online-Medien (moderate print and online readers)	Moderate Nutzungshäufigkeit von Printmedien ebenso wie von Online-Medien; Überrepräsentation weiblicher Schülerinnen sowie von Schülerinnen und Schülern aus der Schulform Gymnasium

4	18.5%	Leserinnen und Leser traditioneller Printmedien (traditional print readers)	Moderater Konsum traditioneller Printmedien, sehr geringe Nutzung sozialer Online-Medien; leichte Überrepräsentation männlicher Schüler sowie von Schülerinnen und Schülern aus der Schulform Gymnasium, Klasse mit dem höchsten mittleren sozio-ökonomischen Status
5	24.1%	Vermeidende Leserinnen und Leser traditioneller Printmedien	geringste Nutzungshäufigkeit aller Formen traditioneller Printmedien bei moderatem Konsum sozialer Online-Medien; Unterdurchschnittlicher sozio-ökonomischer Status und Bildungshintergrund, geringster Anteil an Schülerinnen und Schülern aus der Schulform Gymnasium

dem Migrationshintergrund, der besuchten Schulform und der Vorleistung im Sinne der Lesekompetenz gemessen zwei Jahre früher, erweist sich das außerschulische Leseverhalten prädiktiv in der Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz. Regelmäßige, freiwillige außerschulische Leseaktivitäten insbesondere von Romanen und anderen narrativen Texten scheinen damit zumindest über das Potential zu verfügen, nachhaltig interindividuelle Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung zu beeinflussen. Im Hinblick auf Stabilität der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen kann dies folglich zweifaches bedeuten: Erweisen sich interindividuelle Unterschiede im Leseverhalten selber als äußerst rangstabil (vgl. Pfof, Dörfler, et al., 2010) oder steht das außerschulische Leseverhalten in positiver Abhängigkeit von der Lesekompetenz (Pfof, Dörfler, et al., 2010; Stanovich, 1986), so kann das Leseverhalten selber zur Stabilität und Kumulativität interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz beitragen. Andererseits bietet dieser Befund jedoch auch einen potentiellen Ansatzpunkt für intervenierende Maßnahmen. Fördermaßnahmen schriftsprachlicher Kompetenzen für schwache Leserinnen und Leser erscheinen vor dem Hintergrund dieser Ausführung gut beraten, nicht nur Kompetenzaspekte, sondern auch konative und affektive Aspekte, zum Beispiel im Sinne der Förderung der Lesefreude, zu berücksichtigen.

6.3. Eigene Befunde - Studie 8: Das Interesse für Literatur und deutsche Sprache und Zusammenhänge zum Leseverhalten und der Lesekompetenz

Die dritte in diesem Abschnitt vorgestellte Studie, veröffentlicht 2013 in dem von Pfof, Artelt und Weinert herausgegeben Buch „The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies“ (Schurtz et al., 2013), greift abschließend den Aspekt der Rolle individueller Interessen

für die Entwicklung des außerschulischen Leseverhaltens und der Lesekompetenz zu Beginn der Sekundarstufe auf. So stellte sich uns die Frage, inwiefern Stabilität und Entwicklung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz nicht nur in Zusammenhang mit dem außerschulischen Lesen zu bringen sind, sondern ob die Entwicklung von individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar und/oder mittelbar wiederum über das außerschulische Leseverhalten die Lesekompetenzentwicklung zu beeinflussen vermögen. Interesse wurde im vorliegenden Beitrag, in Übereinstimmung mit in der Literatur gängigen vertretenen Auffassungen (z. B. Krapp, 2002; Schiefele, 1991) als relationales Konstrukt definiert. Demzufolge beschreibt Interesse eine spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem konkreten Objekt, das heißt einem konkreten Gegenstand, aber auch einer abstrakten Idee oder einer spezifischen Aktivität. In Bezug zur Motivation wird Interesse vielfach als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer intrinsischen Handlungsmotivation gesehen (Schiefele, 1999). In der vorliegenden Arbeit wurde die Entwicklung, und deren Zusammenhänge mit dem Leseverhalten und der Lesekompetenz, eines Interesses für Literatur und deutsche Sprache analysiert, welches vom sogenannten „Leseinteresse“ aufgrund seines konkreten Objektbezugs zu differenzieren ist. Betrachtet im Rahmen der drei ein Interessesobjekt konstituierenden strukturellen Komponenten (vgl. Krapp, 2002), lässt sich das Interesse für Literatur und deutsche Sprache folgendermaßen charakterisieren (Schurtz et al., 2013): Deutsche Sprache und Literatur kennzeichnen das übergeordnete Interessenthema; Bücher stellen mögliche reale Interessesobjekte dar, welche ggf. in konkrete Handlungen involviert sind; und schließlich markiert die Handlung des Lesens eine mögliche Realisation des Interesses. Schülerinnen und Schüler mit einem hoch ausgeprägten Interesse für deutsche Sprache und Literatur sollten so einerseits nicht nur positive Emoti-

onen sowie eine hohe persönliche Bedeutsamkeit mit dem Interessensobjekt assoziieren (feeling-related und value-related valences; vgl. Schiefele, 1991, 1999), sondern auch motiviert sein, sich aktiv mit dem Interessensobjekt auseinanderzusetzen, zum Beispiel durch Lesen.

Die Analysen des Buchbeitrags basieren auf den Daten von 1631 Schülerinnen und Schülern der BiKS-8-14-Stichprobe zu den Messzeitpunkten der Klassenstufe 5, 6 und 7. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler für deutsche Sprache und Literatur wurde anhand von drei Items („Deutsche Texte zu lesen und selbst zu verfassen, macht mir einfach großen Spaß“, „Es bedeutet mir viel, mit der deutschen Sprache und Literatur vertrauter zu werden“, „Ich bin bereit, auch einen Teil meiner Freizeit dafür zu verwenden, die deutsche Sprache und Literatur besser kennen zu lernen“; Items adaptiert nach Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997) auf einer 5-stufigen Antwortskala jeweils in Klassenstufe 5 und 6 erfasst. Die Ergebnisse verweisen, im absoluten Sinne, auf eine moderate mittlere Ausprägung des Interesses der Schülerinnen und Schüler für deutsche Sprache und Literatur, allerdings mit abnehmendem mittleren Trend zwischen Klassenstufe 5 und 6. Bezogen auf die Stabilität kann von einer hohen Rangstabilität interindividueller Unterschiede im Interesse für die deutsche Sprache und Literatur ausgegangen werden. Die Korrelation der manifesten, messfehlerbehafteten Variablen zwischen Klassenstufe 5 und 6 beträgt $r = .52$. Mit Bezug auf die Lesekompetenz zeigen sich Korrelationen in kleiner ($r = .07$ bis $.16$), mit Bezug auf die Dauer der außerschulischen Leseaktivitäten zeigen sich Korrelationen in kleiner bis mittlerer ($r = .17$ bis $.24$) Höhe. Darüber hinaus war die intraindividuelle Veränderung des Interesses für deutsche Sprache und Literatur positiv, in kleiner Höhe ($r = .09$), korreliert mit der intraindividuellen Veränderung der Lesekompetenz.

Geprüft auf direkte Wirkungszusammenhänge mit der Lesekompetenz im Rahmen sogenannter autoregressiver Cross-Lag-Panel-Modelle und unter Kontrolle weiterer Kovariaten (Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, besuchte Schulform, Migrationshintergrund) lassen sich jedoch keine statistisch bedeutsamen Cross-lag-Pfade nachweisen. Demzufolge ist kein direkter Effekt des Interesses für deutsche Sprache und Literatur für die Entwicklung der Lesekompetenz nachweisbar. Auch ein Effekt in umgekehrter Richtung, das heißt der Lesekompetenz auf die Entwicklung des Interesses für deutsche Sprache und Literatur konnte nicht gezeigt werden. Unter Einbezug des außerschulischen Leseverhaltens lässt sich allerdings ein indirekter Effekt des Interesses für deutsche Sprache und Literatur für die Lesekompetenzentwicklung nachweisen. So verweisen unsere Analysen auf einen positiven Effekt des Interesses für deutsche Sprache und Literatur auf die Menge des außerschulischen Lesens, welches sich wiederum als prädiktiv für die Entwicklung der Lesekompetenz erweist. Das Lesen narrativer Texte scheint auch für diesen indirekten Effekt wiederum zentral.

Zusammenfassend verweisen auch die Befunde dieses Beitrages auf die Bedeutung des außerschulischen Leseverhaltens für die Entwicklung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz. Ein Interesse für deutsche Sprache und Literatur erscheint relevant für die Erklärung individueller Unterschiede im Leseverhalten und erscheint damit auch mittelbar relevant für die Erklärung interindividueller Unterschiede in der Entwicklung der Lesekompetenz. Gleichzeitig ist wiederum die hohe Rangstabilität interindividueller Interessensunterschiede hervorzuheben, so dass auch die Interessensentwicklung zur Stabilität und Kumulativität in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen seinen Anteil zu leisten vermag.

6.4. Diskussion

Bezogen auf die Ausgangsfragestellung von Stabilität, Kontinuität und interindividuellen Unterschieden in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen verweisen die drei hier dargestellten Studien auf das Potential individueller Verhaltensdispositionen, hier am Beispiel des außerschulischen Leseverhaltens demonstriert, für die Erklärung interindividueller Unterschiede in der intraindividuellen Entwicklung. Hinsichtlich der Frage nach Stabilität wurde deutlich, dass das Leseverhalten sich in Abhängigkeit von der Lesekompetenz, aber auch anderen Faktoren wie dem Interesse für deutsche Sprache und Literatur, entwickelt und selber wiederum positiv die Entwicklung der Lesekompetenz zu beeinflussen vermag. Das selbstgewählte, außerschulische Leseverhalten stellt somit aufgrund seiner reziproken Beziehung mit der Lesekompetenz eine gute Basis für stabile Rangreihenfolgen ebenso wie kumulative Kompetenzunterschiede im Sinne eines Matthäus-Effektes dar (vgl. Stanovich, 1986). Bezogen auf die Frage nach der Möglichkeit, intraindividuelle Entwicklungsverläufe der Lesekompetenz zu beeinflussen, mag allerdings auch hier das individuelle Leseverhalten ein gewisses Potential bieten. Inwiefern intervenierende Maßnahmen der unmittelbaren Förderung der Lektüremenge allerdings langfristig Erfolg versprechen, muss an dieser Stelle, von einem empirischen Standpunkt der Interventionsforschung aus betrachtet, jedoch offen bleiben (vgl. National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rosebrock & Nix, 2006).

7. Bewertung der Befunde, Einschränkungen der Arbeit und Forschungsausblick

Im Rahmen der vorliegenden Synopse wurden Arbeiten zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, die einen Zeitraum von der frühen Kindheit bzw. dem Vorschulalter bis in die mittlere Sekundarstufe umfassen, vorgestellt. Ausgangspunkt dieser Synopse waren Überlegungen zur Frage der Stabilität und Kontinuität im Erleben und Verhalten in der menschlichen Ontogenese (Caspi & Roberts, 1999; Fraley & Roberts, 2005; Kagan, 1980; Montada, 1998). Eine Anwendung dieser Konzepte auf den Gegenstandsbereich der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen an ausgewählten Studien erfolgte in den darauffolgenden Kapiteln. Offen bleibt nun die Frage nach der Wertung der vorgestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund von Stabilität, Kontinuität und Veränderbarkeit interindividueller Unterschiede in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. Aus meiner Perspektive heraus ergeben sich folgende Hypothesen/Ableitungen zum Schriftspracherwerb:

1. Die schriftsprachliche Entwicklung ist durch ein hohes Maß an Stabilität geprägt. Stabilität interindividueller Unterschiede in gleichem oder vergleichbarem phänotypischen Verhalten (homotype Kontinuität), aber auch unterschiedlichem phänotypischen Verhalten bei gleichzeitig fortbestehender Stabilität interindividueller Unterschiede in der diesem Verhalten zugrunde liegenden Verhaltensdisposition (heterotype Kontinuität), prägen die schriftsprachliche Entwicklung. Bereits mit beginnendem Schriftspracherwerb können stabile Unterschiede in den schriftsprachlichen Leistungen gefunden werden. Darauf deuten substantielle Korrelationen der phonologischen Bewusstheit mit späteren schriftsprachlichen Kompetenzen hin (Studie 1). Unterstellt wird, im Sinne heterotyper Kontinuität, eine stabile Ursache/Verhaltensdisposition. Interindividuelle Unterschiede in der Lesefähigkeit setzten sich über die Schullaufbahn

hinweg fort (normative Stabilität). Darauf verweisen substantielle Korrelationen der Messung von Lesekompetenz über die Zeit (u.a. Studie 7).

2. Leseschwache Schülerinnen und Schüler weisen, falls keine zielgerichtete Intervention erfolgt, ein hohes Risiko für kumulative Kompetenzdefizite im Sinne eines Matthäus-Effekts im Lesen auf (Studie 3 und 4). Hierbei ist jedoch die uneinheitliche empirische Befundlage zu berücksichtigen (vgl. Studie 4), die auf die Wirksamkeit verschiedener Interaktionen von Variablen, beispielsweise von Alter bzw. analysierter Entwicklungsspanne und gemessener Fähigkeit, und viele mehr, hinweist. Präzise Vorhersagen, in welchem spezifischen Bereich und zu welchen Zeitpunkten in der Ontogenese kumulative Effekte beziehungsweise Defizite in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen zu erwarten sind, sind zum aktuellen Stand der Forschung praktisch nicht möglich.

3. Hinsichtlich der Auswahl von Lernumwelten und Lernerfahrungen besteht eine hohe Selektivität anhand der individuellen, vor allem kognitiven Dispositionen der Schülerinnen und Schüler. Für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen relevante Lernumwelten und Lernerfahrungen werden kongruent zu den schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gewählt. Die Wahl selektiver Lernumwelten im Sinne der Genotyp-Umwelt-Korrelation (Plomin et al., 1977; Scarr & McCartney, 1983; siehe Darstellung in der vorliegenden Synopse auf S.15) führt zu einer weiteren Stabilisierung und gegebenenfalls Kumulierung interindividueller Kompetenzunterschiede. Deutliche mittlere Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen können bereits am Ende der Grundschule zwischen den Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden, die in unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe wechseln. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler besuchen häufiger ein Gymnasium und wählen so eine leistungsförderliche Lernumwelt mit der Konsequenz einer weiteren Stabilisierung und, zu

Teilen, Kumulierung interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen (Studie 5). Auch im Hinblick auf das außerschulische Leseverhalten zeigen die Befunde eine ähnliche Kongruenz von Disposition und Erfahrung: So greifen kompetentere Leserinnen und Leser häufiger zur Lektüre und schaffen folglich eine günstige Voraussetzung für eine weitere positive Entwicklung der Lesekompetenz (Studie 6).

4. Bei der Evaluation von Interventionen ist zu überprüfen, inwiefern Veränderungen beschränkt bleiben auf die Ebene einzelner trainierter Kompetenzen und Verhaltensweisen, oder ob eine dauerhafte Beeinflussung der zugrunde liegenden Disposition und/oder des Förderziels der Interventionsmaßnahme erzielt werden kann. Die in der vorliegenden Arbeit zusammengefassten empirischen Befunde zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Studie 2) deuten eher darauf hin, dass sich, vor dem Hintergrund der deutschen Orthographie, nur geringe dauerhafte Transfereffekte für die schriftsprachlichen Kompetenzen finden lassen. Dieser Befund ist dagegen konform mit der Annahme stabiler endogener und exogener Einflussfaktoren, welche vermutlich durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit keine oder nur geringe Veränderung erfahren. Oberflächliche Veränderungen von Verhaltensweisen und Fähigkeiten durch eine Intervention ohne Beeinflussung der zugrundeliegenden Verhaltensdisposition scheinen sich somit mittelfristig wieder zu neutralisieren. Einzuschränken ist an dieser Stelle allerdings, dass im Hinblick auf Interaktionseffekte von Fördermaßnahmen (der phonologischen Bewusstheit) mit spezifischen Eigenschaften des Kindes und der Familie m.W. aktuell nur wenig belastbare Befunde vorliegen.

5. Außerschulisches beziehungsweise selbstgewähltes Leseverhalten beeinflusst substantiell die Entwicklung der Lesekompetenz (Studie 6 und 7). Neben einer unmittelbaren Förderung der am Lesen beteiligten Fähigkeiten kann eine Förderung der Lesekompetenz, zumindest sprechen die

berichteten empirischen Befunde nicht gegen diese Annahme, auch durch eine Intervention auf Ebene des Leseverhaltens und seiner Determinanten, zum Beispiel der für das Lesen relevanten Interessensbereiche (vgl. Studie 8), erfolgen. Es sei allerdings erwähnt, dass empirische Evidenz im Rahmen experimenteller Arbeiten zu den Viellese-Verfahren (einen Überblick bietet die Arbeit des National Institute of Child Health and Human Development, 2000; sowie Rosebrock & Nix, 2006) diese Schlussfolgerung nicht oder nur in geringem Maße zu stützen scheint. Dabei erscheint es mir wichtig hervorzuheben, dass die im Rahmen des National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) bzw. ergänzend bei Rosebrock und Nix (2006) diskutierten empirischen Arbeiten vornehmlich eine Förderung des freien Lesens im schulischen Kontext zum Thema hatten, wohingegen die im Rahmen dieser Synopse zusammengestellten und diskutierten Arbeiten sich auf den außerschulischen Bereich beziehen. Eine Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen sollte sich damit m. E. auch nicht mit einer bloßen Förderung der schulischen und außerschulischen Lektüremenge begnügen. Vielmehr scheint ein umfassenderer Ansatz unter Einbezug motivationaler Faktoren, familiärer und kontextueller Ressourcen (z. B. gemeinsame Bibliotheksbesuche, Gelegenheit der Anschlusskommunikation mit Eltern und/oder Peers; vgl. Klauda, 2009; Phillip, 2011) sowie bei Bedarf einer adressatenorientierten Förderung (z.B. Souvignier, Förster & Schulte, 2014), vielversprechend im Sinne einer langfristigen Veränderung und Förderung von Leseaktivitäten und -kompetenz (siehe McElvany & Schneider, 2009, für einen umfassenden Überblick zum Thema der Förderung der Lesekompetenz).

7.1. Reflexion

Jede einzelne im Rahmen dieser Synopse diskutierte Studie unterliegt natürlich ihren individuellen Einschränkungen im Hinblick auf Objektivität, Reliabilität und Validität der Befunde sowie ihrer Generalisierbarkeit. Die Einschränkungen ergeben sich vor allem aufgrund von Auswahl und Implementation bestimmter Messinstrumente, den angewandten Auswertungsverfahren oder Spezifika der Analysetichprobe(n). Vergleichbare Einschränkungen ergeben sich auch für die meta-analytischen Arbeiten. Diese Limitationen, bezogen auf die einzelnen Studien, werden ausführlich in den individuellen Publikationen diskutiert und sollen daher an dieser Stelle nicht weiter wiedergegeben werden.

Im Hinblick auf die hier formulierte Synopse und den daraus formulierten Schlussfolgerungen für die Frage nach Stabilität, Kontinuität und der Entwicklung interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen soll ergänzend der Punkt der Perspektive auf die Ausgangsfragestellung kurze Erläuterung finden. Perspektive meint, dass die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter im vorliegenden Fall vor allem unter dem Aspekt von Stabilität und Kontinuität analysiert und zusammengefasst wurde. Das heißt, herausgearbeitet wurde, in welchen Aspekten und in welcher Größenordnung Stabilität interindividueller Unterschiede sowie Kontinuität in der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen anzunehmen ist. Eine Zusammenstellung der Arbeiten in dieser Synopse unter dem Aspekt von Stabilität und Kontinuität legt in der Konsequenz jedoch auch nahe, dass diese Annahme von Stabilität und Kontinuität der interindividuellen Unterschiede in der Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen Bestätigung erfährt. Alternativ könnten auch Entwicklungsdiskontinuitäten und Prozesse der Veränderung betrachtet werden. Wie in Stu-

die 1 ersichtlich, kann die phonologische Bewusstheit einen gewissen Varianzanteil späterer schriftsprachlicher Leistungen vorhersagen. Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Synopse als Hinweis auf eine gewisse, beiden Maßen zugrunde liegende, stabile Verhaltensdisposition gewertet. Alternativ könnte zum Beispiel jedoch auch ausgeführt werden, dass der bedeutend größere Anteil an interindividuellen Unterschieden im Lesen und Rechtschreiben nicht durch die phonologische Bewusstheit erklärt werden kann beziehungsweise die Variabilität in den interindividuellen Unterschieden auf weitere Ursachen zurückzuführen ist. Eine Interpretation des gleichen empirischen Befundes ist somit nicht objektive Realität sondern, zumindest auch, abhängig von der eingenommenen Perspektive.

Eine zweite, sich an den vorangehenden Punkt anschließend Kritik, ist folglich das Fehlen objektiver, eindeutiger Kriterien für die Klassifizierung eines Verhaltens als stabil oder instabil bzw. einer Entwicklung als kontinuierlich oder diskontinuierlich. Wie viel Veränderung und Variabilität interindividueller Unterschiede im Zeitverlauf können wir hinnehmen und würden doch noch von einer stabilen Verhaltensdisposition sprechen? Offen ist auch, ab welcher „kritischen“ Korrelation ein Verhalten als normativ stabil zu bezeichnen ist. Noch schwieriger scheint es darüber hinaus, eindeutige Kriterien zu definieren, die ein Verhalten beziehungsweise eine Entwicklung als kontinuierlich oder diskontinuierlich klassifizieren. Kurz gesagt, auch hier gilt wieder: Die Klassifikation eines Verhaltens als stabil oder instabil, einer Veränderung als kontinuierlich oder diskontinuierlich, ist nicht nur eine Frage empirischer Kennzahlen, sondern ebenso das Ergebnis der eingenommenen Perspektive des Betrachters.

7.2. Ausblick

Abschließend soll noch auf das Potential zukünftiger Forschung zur Frage von Stabilität, Kontinuität und der Entwicklung interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen eingegangen werden. Wie ausgeführt wurde, kann, zumindest unter Zugrundelegung einer entsprechenden Perspektive, eine gewisse Stabilität interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen empirisch gezeigt werden. Ungeklärt, und damit ein klassisches Forschungsdesiderat bildend, sind jedoch meines Wissens größtenteils die dieser Stabilität zugrundeliegenden ursächlichen Faktoren. Wie in der theoretischen Einführung dargestellt, erscheint es plausibel, Stabilität interindividueller Unterschiede (in der phänotypischen Ausprägung) schriftsprachlicher Kompetenzen auf stabile, konstante Einflüsse endogener, vorrangig genetischer Einflussfaktoren, exogener, das heißt gleichbleibende Einflüsse der Umwelt, sowie Wechselwirkungen endogener-exogener Faktoren zurückzuführen (Caspi & Roberts, 1999; Fraley & Roberts, 2005). Studien, die sich gerade dieser Stabilität in den Bedingungsfaktoren annehmen, sind jedoch, zumindest im Kontext entwicklungspsychologischer und pädagogisch-psychologischer Forschung, nur spärlich zu finden, insbesondere wenn sie sich auf die Rolle des familiären Kontextes für die kognitive Entwicklung des Kindes beziehen (z. B. Bradley, 1989; Hart & Risley, 1992; Sameroff et al., 1993).

Dieser Mangel an empirischen Untersuchungen zu den Ursachen einer Stabilität interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen ist allerdings zu Teilen sicherlich auch auf die inhärente Problematik einer in der Praxis kaum möglichen Manipulierbarkeit der angenommenen Bedingungsfaktoren dieser Stabilität zurückzuführen. Strukturelle Merkmale wie der elterliche Bildungshintergrund, die in en-

ger, vor allem mittelbarer (Baumert, Watermann & Schümer, 2003), Beziehung zur Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler stehen, lassen sich in der Regel experimentell nicht manipulieren. Des Weiteren ist, zumindest ab einem gewissen Alter der Eltern, kaum eine oder nur eine geringe Veränderung dieser strukturellen Merkmale, wie beispielsweise angeführt des elterlichen Bildungshintergrundes, zu erwarten. Auf dieses Charakteristikum struktureller Merkmale verweist unter anderem auch Bourdieu in seiner Darstellung der Begriffe des kulturellen und sozialen Kapitals: “Capital, which in its objectified or embodied forms, takes time to accumulate and which, as a potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being, is a force inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible” (Bourdieu, 1986, S.46). Wie ein (besserer) Zugang zu den Ursachen der Stabilität interindividueller Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen für die empirische Forschung aussehen kann, sollte weiter exploriert werden.

Somit ist festzuhalten: Die Ergebnisse weiterer Forschung bleiben abzuwarten.

8. Literaturverzeichnis

- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259.
- Anthony, J. L. & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 470-487.
- Aro, M. (2006). Learning to read: The effect of orthography. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Hrsg.), *Handbook of orthography and literacy* (S. 531-550). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Baltes, P. B. & Lindenberger, U. (1997). Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult life span: A new window to the study of cognitive aging? *Psychology and Aging*, 12, 12-21.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1997). Matthew effects in reading: A comparison of latent growth curve models and simplex models with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 135-167.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of matthew effects in reading: Results from a dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373-1399.
- Baumert, J. (2006). Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? *Pädagogik*, 58, 40-46.

- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium - Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 189-215.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU) Dokumentation - Band 1, Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Erziehungswissenschaften und Bildungssysteme.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2010). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12, 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Nagy, G. & Lehmann, R. H. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83, 1347-1367.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46-72.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2012). The differential effects of school tracking on psychometric intelligence:

- Do academic-track schools make students smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104, 682-699.
- Becker, M., McElvany, N., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2014). Lesekompetenzen und schulische Lernumwelten. Besondere Fördereffekte des Frühübergangs in Gymnasien? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 35-50.
- Becker, T. (2012). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blaser, R. (2002). *Erprobung und Validierung des Konzeptes "Phonologische Bewusstheit" in der Frühdiagnostik und Prävention späterer Lesestörungen an einer Stichprobe Schweizer Kinder*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift: Universität Bern.
- Blatter, K., Faust, V., Jäger, D., Schöppe, D., Artelt, C., Schneider, W. et al. (2013). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Zuordnung: Profitieren auch Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache? In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 218-238). Münster: Waxmann.
- Bloom, H. S., Hill, C. J., Black, A. R. & Lipsey, M. W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1, 289-328.
- Boland, T. (1993). The importance of being literate: Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 289-305.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241-258). Westport: Greenwood Press.

- Bradley, L. (1989). The use of the HOME inventory in longitudinal studies of child development. In M. H. Bornstein & N. A. Krasnegor (Hrsg.), *Stability and continuity in mental development* (S. 191-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandtstädter, J. (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 34-66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bus, A. G. & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Butler, S. R., Marsh, H. W., Sheppard, M. J. & Sheppard, J. L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
- Campbell, D. T. & Kenny, D. A. (1999). *A primer on regression artifacts*. New York, NY: The Guilford Press.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E. et al. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23, 678-686.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.
- Caspi, A. & Roberts, B. W. (1999). Personality continuity and change across the life course. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.),

- Handbook of personality. Theory and research* (2 ed., S. 300-326). New York, NY: Guilford Press.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665-689.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible speech. The diverse oneness of writing systems*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.

- DiPrete, T. A. & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271-297.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for Educational Research Online*, 1, 33-61.
- Dürscheid, C. (2006). Merkmale der E-Mail-Kommunikation. In P. Schlobinski (Hrsg.), *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien* (S. 104-117). Mannheim: Dudenverlag.
- Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Predicting reading literacy in primary school: The contribution of various language indicators in preschool. In M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 93-149). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 53-67.
- Esser, G., Wyschkon, A. & Schmidt, M. H. (2002). Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31, 235-242.

- Fischer, M. Y. & Pfof, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 35-51.
- Fraley, R. C. & Roberts, B. W. (2005). Patterns of continuity: A dynamic model for conceptualizing the stability of individual differences in psychological constructs across the life course. *Psychological Review*, 112, 60-74.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia* (S. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700-714.
- Furby, L. (1973). Interpreting regression toward the mean in developmental research. *Developmental Psychology*, 8, 172-179.
- Gehrer, K. & Artelt, C. (2013). Literalität und Bildungslaufbahn: Das Bildungspanel NEPS. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 168-187). Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Goldammer, A. v., Mähler, C., Bockmann, A.-K. & Hasselhorn, M. (2010). Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 48-56.

- Goswami, U. & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Psychology Press.
- Gröhlich, C., Bensen, M. & Bos, W. (2009). Von KESS 4 zu KESS 7: Lernentwicklung in der Beobachtungsstufe. In W. Bos, M. Bensen & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (S. 91-122). Münster: Waxmann.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Harlaar, N., Dale, P. & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1192-1199.
- Harlaar, N., Spinath, F. M., Dale, P. & Plomin, R. (2005). Genetic influences on early word recognition abilities and disabilities: A study of 7-year-old twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 373-384.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
- Hayes, D. P. & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *KFT 4-12+ R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R. & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2, 172-177.

- Hohnen, B. & Stevenson, J. (1999). The structure of genetic influences on general cognitive, language, phonological, and reading abilities. *Developmental Psychology*, 35, 590-603.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. & Bjaalid, I.-K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171-188.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Ise, E., Engel, R. E. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei Leserechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122-136.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kagan, J. (1971). *Change and continuity in infancy*. New York: John Wiley & Sons.
- Kagan, J. (1980). Perspectives on continuity. In O. G. J. Brim & J. Kagan (Hrsg.), *Constancy and change in human development* (S. 26-74). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, H. (2003). Kontinuität und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 81-110). Bern: Hans Huber.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading: A handbook* (S. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen- und Schreibenlernen während der Pflichtschulzeit: Eine

- Längsschnittuntersuchung über die Häufigkeit und Stabilität von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem Wiener Schulbezirk. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 21, 214-225.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Die mittelfristige Entwicklung von Schülern mit Teilleistungsschwierigkeiten im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 216-227.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & A. M. Ryan (Hrsg.), *The handbook of self-determination research* (S. 405-426). Rochester: University of Rochester Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Kuger, S., Rossbach, H.-G. & Weinert, S. (2013). Early literacy support in institutional settings - A comparison of quality of support at the classroom level and at the individual child level. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 63-92). Bamberg, Germany: University of Bamberg Press.
- Kurz, K., Kratzmann, J. & von Maurice, J. (2007). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Landerl, K. (2006). Reading acquisition in different orthographies: Evidence from direct comparisons. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Hrsg.), *Handbook of orthography and literacy* (S. 513-530). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K. et al. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 686-694.
- Landerl, K. & Thaler, V. (2006). Reading and spelling acquisition and dyslexia in German. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Hrsg.), *Handbook of orthography and literacy* (S. 121-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (1998). LAU 7. *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 7. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg.* Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). LAU 9. *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg.* Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehrl, S., Ebert, S. & Rossbach, H.-G. (2013). Facets of preschoolers' home literacy environments: What contributes to reading literacy in primary school? In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 35-62). Bamberg, Germany: University of Bamberg Press.
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 1-17). Göttingen: Hogrefe.
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K. & Shimizu, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40, 43-89.

- Lindenberger, U. (2000). Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne: Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. *Psychologische Rundschau*, 51, 135-145.
- Lorenz, C., Schmitt, M., Lehl, S., Mudiappa, M. & Rossbach, H.-G. (2013). The Bamberg BiKS research group. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies*. Bamberg, Germany: University of Bamberg Press.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mann, V. & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 15, 653-682.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2004). *Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer.
- McCall, R. B. (1977). Challenges to a science of developmental psychology. *Child Development*, 48, 333-344.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 207-219.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 151-183). Göttingen: Hogrefe.

- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322-352.
- Merton, R. K. (1968). The matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, P. Stanat & W. Schneider (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Montada, L. (1998). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4 ed., S. 1-83). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73, 165-183.
- Moss, H. A. & Susman, E. J. (1980). Longitudinal study of personality development. In O. G. J. Brim & J. Kagan (Hrsg.), *Constancy and change in human development* (S. 530-595). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*.
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., Samuelsson, S., Coventry, W. L., Corley, R. et al. (2011). Genetic and environmental influences on vocabulary and reading development. *Scientific Studies of Reading*, 15, 26-46.
- Overton, W. F. & Reese, H. W. (1981). Conceptual prerequisites for an understanding of stability-change and continuity-discontinuity. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 99-123.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202.
- Pfost, M. (2011). *Klassenkompositionseffekte in der Sekundarstufe und Prüfung vermittelnder Mechanismen*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 123-138.
- Pfost, M. & Artelt, C. (2013). Reading literacy development in secondary school and the effect of differential institutional learning environments. In M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence*.

- Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 229-277). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 167-176.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample. An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35, 411-426.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T. & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, 203-244.
- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C. & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem. Differenzielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 259-273.
- Phillip, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Phillips, B. M. & Torgesen, J. K. (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (Bd. 2, S. 101-112). New York, NY: Guilford Press.

- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C. & Maynard, A. M. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grade. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3-13.
- Plomin, R., DeFries, J. C. & Loehlin, J. C. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. *Psychological Bulletin*, 84, 309-322.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. & Rutter, M. (1999). *Gene, Umwelt und Verhalten. Einführung in die Verhaltensgenetik* (P. Borkenau, R. Riemann & F. M. Spinath, Trans.). Bern: Hans Huber.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., MacCallum, R. C. & Nicewander, W. A. (2005). Use of the extreme groups approach: A critical reexamination and new recommendations. *Psychological Methods*, 10, 178-192.
- Retelsdorf, J., Becker, M., Köller, O. & Möller, J. (2012). Reading development in a tracked school system: a longitudinal study over 3 years using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 647-671.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation. Schereneffekte in der Sekundarstufe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 179-188.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa.
- Rigney, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York, NY: Columbia University Press.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90-112.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 80-97.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Scarborough, H. S. (1991). Antecedents to reading disability: Preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, 3, 219-233.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising factors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Hrsg.), *Specific reading disability. A view of the spectrum* (S. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (S. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaffner, E., Phillip, M. & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39, 19-36.

- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Schmidt, S., Schmitt, M. & Smidt, W. (2009). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Schnitzler, C. D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schurtz, I. M., Dörfler, T., Pfof, M. & Artelt, C. (2013). Interest in language arts and reading competence in secondary school. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (S. 189-228). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M. & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Seymour, P. H. H., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche:

- Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung*, 15, 38-49.
- Souvignier, E., Förster, N. & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments - Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 221-237). Göttingen: Hogrefe.
- Spencer, L. H. & Hanley, J. R. (2003). Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94, 1-28.
- Sroufe, L. A. & Jacobuvitz, D. (1989). Diverging pathways, developmental transformations, multiple etiologies and the problem of continuity in development. *Human Development*, 32, 196-203.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stenschke, O. (2006). Internetfachsprache und Allgemeinwortschatz. In P. Schlobinski (Hrsg.), *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien* (S. 52-70). Mannheim: Dudenverlag.
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D. & Daniels, D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 293-310.
- Treinies, G., Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (1999). *Die Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsverfahrens zur phonologischen Bewußtheit im ersten Schuljahr*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- UNESCO. (2005). *Education for All Global Monitoring Report: Literacy for life*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. & Chen, R. S. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a

- convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Walberg, H. J. & Tsai, S.-L. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359-373.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L. et al. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551-559.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9, 429-453.

9. Anhang: Übersicht über die im Rahmen dieser Synopse integrierten Beiträge

Anmerkung: Die in dieser Synopse diskutierten Zeitschriftenbeiträge bzw. Buchkapitel sind an dieser Stelle nicht mit abgedruckt. Die jeweiligen Beiträge können in den entsprechenden Zeitschriften sowie auf dem Publikationsserver der Otto-Friedrich-Universität Bamberg OPUS [Link: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/home> (Stand: 15.07.2016)] eingesehen werden.

Pfost, M. (2015). Children's Phonological Awareness as a Predictor of Reading and Spelling: A Systematic Review of Longitudinal Research in German-Speaking Countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 123-138.

Originalartikel: <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>

Post-Print: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/46888> (Stand: 15.07.2016)

Fischer, M. Y. & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 35-51.

Originalartikel: <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000121>

Post-Print: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/46578> (Stand: 15.07.2016)

Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample. An empirical examination of the Matthew-effect model. *Journal of Research in Reading*, 35, 411-426.

Originalartikel: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>

Post-Print: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/1606> (Stand: 15.07.2016)

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T. & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, 203-244.

Originalartikel: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313509492>

Post-Print: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/10517> (Stand: 15.07.2016)

Pfost, M. & Artelt, C. (2013). Reading literacy development in secondary school and the effect of differential institutional learning environments. In M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Eds.), *The Development of Reading Literacy from Early Childhood to Adolescence. Empirical Findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (pp. 229-277). Bamberg: University of Bamberg Press.

Buch: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/3770> (Stand: 15.07.2016)

Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 167-176.

Originalartikel: <http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000017>

Post-Print: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/7365> (Stand: 15.07.2016)

Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
Originalartikel: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
Post-Print: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/3947> (Stand: 15.07.2016)

Schurtz, I. M., Dörfler, T., Pfost, M. & Artelt, C. (2013). Interest in language arts and reading competence in secondary school. In M. Pfost, C. Artelt & S. Weinert (Eds.), *The Development of Reading Literacy from Early Childhood to Adolescence. Empirical Findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (pp. 189-228). Bamberg: University of Bamberg Press.
Buch: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/3770> (Stand: 15.07.2016)



Der sichere Umgang mit Schrift ist Voraussetzung für die Partizipation an den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Möglichkeiten unserer Gesellschaft. Schulleistungsstudien verweisen allerdings auf substanzielle interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit, geschriebene Texte zu lesen und zu verstehen: Neben Schülerinnen und Schülern mit sehr guter Lesekompetenz finden sich auch Schülerinnen und Schüler mit sehr schwacher Lesekompetenz. Die vorgelegte Synopse zur kumulativen Habilitation bezieht Position zur Entwicklung interindividueller Unterschiede schriftsprachlicher Kompetenzen, insbesondere der Lesekompetenz. Ferner wird die Frage nach dem Potenzial pädagogischer Einflussnahme diskutiert.

Die Arbeit führt zunächst in relevante Konzepte von Stabilität und Entwicklungskontinuität ein. Im Anschluss werden die einzelnen dieser Synopse zugrunde liegenden Publikationen jeweils kurz dargestellt. Die Studien werden drei thematischen Schwerpunkten zugeordnet: 1) Die Rolle der phonologischen Bewusstheit für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, 2) Kumulative, stabile und kompensatorische Entwicklungsmuster schriftsprachlicher Kompetenzen, 3) Der Einfluss individueller Verhaltenstendenzen auf die schriftsprachliche Entwicklung – Lesepraxis und Lesekompetenz. Aus der Gesamtsicht der im Rahmen dieser Synopse diskutierten Studien werden fünf Hypothesen über die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen formuliert.

eISBN 978-3-86309-434-8



9 783863 094348

www.uni-bamberg.de/ubp/