

Freies Schreiben im Anfangsunterricht?

Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung

Zusammenfassung

Die Befundlage insgesamt, d. h. über verschiedene Studien hinweg, ist **nicht auf einen einfachen Nenner** zu bringen. Dies hängt mit unterschiedlichen Definitionen, Fragestellungen, Methoden, Stichproben usw. zusammen.

Selbst innerhalb einzelner Studien **streuen die Werte breit**, d. h. die Effekte verschiedener Ansätze überlappen sich erheblich. Auch dieses Ergebnis entspricht typischen Mustern, da die Wirkung pädagogischer Maßnahmen generell *konzept- und kontextabhängig* sind (vgl. ausführlicher Brügelmann 2005b, Kap. 53): je nachdem, *wie* eine Lehrerin freies Schreiben einsetzt und *unter welchen Bedingungen* sie arbeitet.

Empirisch belegt ist die **didaktische Fruchtbarkeit** freien Schreibens im Anfangsunterricht, und zwar für alle Leistungsgruppen, d. h. - entgegen häufigen Behauptungen - auch für die leistungsschwächeren SchülerInnen. Andererseits gibt es keine Belege, dass freies Schreiben „als Methode“ in **der Breite** erfolgreicher ist als normorientierte Lehrgänge.

Was also ist zu tun?

Viele, die primär auf die **Fachleistung** sehen und freies Schreiben nur als **methodische** Variante zur Förderung des Schriftspracherwerbs nutzen, werden vermutlich aus dieser Perspektive keine Notwendigkeit sehen, eine etablierte Praxis zu ändern. Denn die Untersuchungen geben keine Sicherheit, dass der Ertrag in Tests deutlich höher ausfällt, wenn man freies Schreiben einführt.

Ausgehen sollte man aber von dem **pädagogischen Anspruch**, Kindern Selbstständigkeit und inhaltliche Mitbestimmung in der Schule zu ermöglichen. Da nach den berichteten Befunden generell keine Nachteile im fachlichen Bereich zu befürchten sind, kann man freies Schreiben weiterhin nutzen - und sollte dies auch, um Kindern einen funktionalen Zugang zur Schriftsprache zu eröffnen und ihnen - im Sinne Freinets - „das Wort zu geben“.

Persönliche Vorbemerkung

Nach über 30 (HB) bzw. 25 (EB) Jahren in der Forschung zum Schriftspracherwerb haben wir die Hoffnung aufgegeben, dass man die Überlegenheit irgendeines pädagogischen „Konzepts“ oder einer didaktischen „Methode“ empirisch *beweisen* könne. Eine gründliche Auseinandersetzung mit empirischen Befunden halten wir aber nach wie vor für wichtig. Sie hilft, das *Potenzial*, die *Risiken* und vor allem konkrete *Randbedingungen* genauer zu erkennen, die für eine erfolgreiche Umsetzung der „Konzepte“ bzw. „Methoden“ zu bedenken sind. Insofern kann Forschung dazu beitragen, pauschal argumentierende Kontroversen aufzulösen in Richtung auf die produktivere Frage: Was sollte die Richtung für die Entwicklung *unseres* Konzepts, Lehrwerks, Materials oder noch konkreter: *meines* Unterrichts sein und was sind sinnvolle nächste Schritte?

Dabei ist wichtig: Man kann nicht über didaktisch-methodische Alternativen nachdenken, ohne ihre pädagogischen Annahmen und Weiterungen mit zu diskutieren. Darum legen wir hier Prämissen unserer Analyse offen, die wir im Übrigen auch durch die Forderungen der Richtlinien und Bildungspläne bestätigt - allerdings vielerorts im Unterricht noch nicht eingelöst - sehen:

- Kinder sollten im Unterricht generell so viel Entscheidungsraum haben wie irgend möglich.
- Kinder entwickeln komplexe Fähigkeiten nach und nach, in dem sie diese nach ihren Möglichkeiten und ihrem Entwicklungsniveau entsprechend ausüben, um etwas zu erreichen - sie lernen also an der Herausforderung durch interessante Situationen.
- Die Lese- und Schreibfähigkeit kann sich nur entwickeln, wenn Kinder von Anfang an und auch außerhalb der Schule viel lesen und schreiben. Dies setzt eine hohe Lese-/ Schreibmotivation voraus, die am besten über eigene Ziele und über die freie Wahl der Inhalte gefördert wird.
- Auch „technische“ Einsichten und Strategien lassen sich am besten an persönlich bedeutsamen Inhalten gewinnen.

Zur Forschungslage allgemein

Ein grundlegendes Problem vieler Auswertungen empirischer Vergleiche ist ihre Pauschalität. Da wird über „strukturierte“ vs. „offene“ Ansätze geurteilt oder über „Fibeln“ (bzw.

„Lehrgänge“¹) vs. „freies Schreiben“ (bzw. „Lernweg-“ oder „Entwicklungsorientierung“) - unabhängig davon, ob im ersten Fall „Lollipop“, „Bunte Fibel“ oder „Konfetti“ untersucht worden sind und im zweiten Fall „Lesen durch Schreiben“ nach Reichen, der Spracherfahrungsansatz nach dem Konzept „Die Schrift erfinden“ oder die „Rechtschreibwerkstatt“ nach Sommer-Stumpenhorst.

Aber auch die Kriterien und Verfahren zur Messung der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen variieren: Lesen vs. Rechtschreiben, genaues und schnelles Wortlesen vs. Textverständnis, Rechtschreibung im (Grundwortschatz-)Diktat vs. in freien Texten, Zählung richtiger Lösungen vs. Bewertung nach qualitativen Entwicklungsstufen, Fehleranalysen bezogen auf orthographische Phänomene oder auf Rechtschreibstrategien.

Deshalb ist eine Zusammenfassung des Forschungsstandes schwierig. Das haben auch schon frühere Versuche in den USA durch die *Commission on Reading der National Academy of Education* (Anderson u. a. 1985²) und durch das *Center for the Study of Reading* (Adams 1990; Stahl u. a. 1990³) gezeigt.

So heißt es bei Anderson u. a. (1985):

„Wenn Kinder sich nicht zu sehr eingeschränkt fühlen durch Forderungen nach richtiger Schreibung und gutem Stil, bietet ihnen das Schreiben eine gute Gelegenheit, ihr Wissen über die Beziehung zwischen Schriftzeichen und Lauten anzuwenden und zu erweitern. (S. 35)“ (dt. 1987, 287)

und andererseits:

„Analyse- und Syntheseübungen („phonics“) erleichtern das Erkennen von Wörtern und ein schnelles, genaues Erkennen von Wörtern ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Textverständnis. (S. 37f.)“ (dt. 1987, 287)

Und Stahl u. a. (1990) formulieren zu „Anfänge des Lesens“ einerseits:

„Wörter zu verschriften und Texte zu schreiben ist generell hilfreich, um Rechtschreibwissen und einzelne Rechtschreibmuster zu entwickeln bzw. zu festigen.

[...]

Selbstständiges Schreiben verhilft Kindern überdies zu einem besseren Verständnis des Aufbaus von Texten und fördert somit sinnorientiertes Lesen.

¹ ...oder analog in den USA „phonics instruction“ (vgl. zu den unterschiedlichen Ansätzen dort: National Reading Panel 2000, 103-104, 118).

² Auszugsweise deutsche Übersetzung in: Balhorn/ Brügelmann (1987, 287-288).

³ Zusammenfassung des Überblicks von Adams (1990) in Stahl u. a. (1990), auszugsweise (und kommentierte) deutsche Übersetzung in: Balhorn/ Brügelmann (1993, 183-190).

[...]

Ermütigung zum selbstständigen („lauttreuen“) Verschriften verspricht viel für die Förderung eines Lautbewusstseins und für das Wissen um Rechtschreibmuster“ (dt. 1993, 186, 187, 188)

und andererseits:

„Lesetechnische Aufgaben dienen nicht nur dazu, Wörter lautierend zu erlesen, sondern richten die Aufmerksamkeit auch auf Rechtschreibbesonderheiten in der Buchstabenfolge.

[...]

Damit der Sichtwortschatz rasch wächst, sollte die Wortauswahl der ersten Lesetexte sorgfältig mit dem Inhalt und der Abfolge der lesetechnischen Übungen abgestimmt werden.“ (dt. 1993, 187)

Ob man aus dieser wenig klaren Befundlage nun die Möglichkeit eines alternativen Nebeneinanders oder die Notwendigkeit einer balancierten Synthese⁴ folgert - die Bedeutung des freien Schreibens ist für den Anfangsunterricht auch in den USA durch viele Untersuchungen belegt. Allerdings ist - wie in Deutschland - umstritten, ob und in welcher Form dieses freie Schreiben angeleitet bzw. durch direkte Unterweisung ergänzt werden soll⁵.

Der aktuelle Forschungsstand in den USA und in Großbritannien

Unklar ist in den ausgewerteten Studien zum freien Schreiben vor allem⁶,

- ob es zusätzlich gezielte Aufgaben gab (z. B. zur Förderung von Buchstabenkenntnis oder fonologischer Bewusstheit);
- welche Leseaktivitäten parallel angeboten wurden;
- in welchem Umfang Kinder schon in der Anfangsphase mit Rechtschreibung konfrontiert wurden und
- welche Formen systematischer Rechtschreibarbeit sich an die Phase der lautorientierten Verschriftung angeschlossen haben.

Von diesen Unklarheiten abgesehen fanden verschiedene Studien, dass das selbstständige Konstruieren von Wörtern sowohl die fonologische Bewusstheit als auch die Lesefähigkeit

⁴ So Valtin (1998; 2003), auch mit Hinweis auf einen entsprechenden Trend in der us-amerikanischen Didaktik.

⁵ Vgl. etwa die Überblicke bei Groff (1986; 1994) und Brown (1990).

⁶ Vgl. u. a. die Hinweise bei Stahl/ Miller (1989) und bei Walter (1999), 4.3.2.1.4).

stärker fördert als ein auf das Lesen fokussierter Lehrgang⁷ bzw. ein guter Prädiktor späteren Erfolgs beim Lesenlernen ist⁸:

- Read (1971)
- Ehri/Wilce (1987); Ehri (1989)
- Clarke (1988)
- Foorman u. a. 1991
- Winsor/Pearson (1992)
- Richgels (2002)
- Dahl u. a. (1999).

Außerdem fand Gee (1995) in fast allen der 21 von ihr ausgewerteten Studien zum Textverstehen – unterschiedlich große – Vorteile zugunsten des „language experience approach“, aber Stahl/ Miller (1989) erhalten bei der Auswertung von 180 Studien zum Anfangsunterricht ein eher gemischtes Bild: 43 x Vorteile zugunsten des Spracherfahrungsansatzes, 22 x zugunsten von Lehrgängen mit systematischem Training im Dekodieren – und 115 x keine signifikanten Unterschiede⁹

Diese vielfältigen Studien werden in der deutschen Diskussion¹⁰ kaum zur Kenntnis genommen – ebenso wenig die *First-Grade Studies* als letzter größerer Methodenvergleich in den USA (Bond/ Dykstra 1967/1997). Valtin (2003) referiert deren Ergebnisse in ihrem Überblick zur Lese- und Schreibdidaktik:

„Die Autoren fassten die Ergebnisse wie folgt zusammen:

- *Kinder lernten durch eine Vielzahl von Methoden lesen. Dennoch gab es bei jeder Methode auch Kinder, die Schwierigkeiten hatten. Keine der Methoden erbrachte derart überlegene Ergebnisse, dass man sie als beste und einzig empfehlenswerte bezeichnen konnte.*
- *Die besonders erfolgreichen Programme enthielten systematische Lautierübungen, einen anfänglich in Bezug auf die Laut-Buchstaben-Regelhaftigkeit kontrollierten Wortschatz, die sorgfältige Einführung eines umfassenden Lesewortschatzes und die Einbeziehung des Schreibens. Ein unerwartetes Ergebnis war, dass Kinder, die mit einer transparenten Orthographie wie i.t.a.¹¹ unterrichtet wurden, zu "furchtlosen" Schreibern wurden*

⁷ S. die Übersichten bei Adams (1990, 387); Richgels (2002, 148 ff).

⁸ S. die Zusammenfassung bei Ahmed/ Lombardino (2000, 19).

⁹ Vgl. die Zusammenfassung beider Metanalysen bei Walter (1996).

¹⁰ Z. B. von Landscheidt (o. J.) in seiner Kritik und von Metzke (2006).

¹¹ Anm.: i.t.a. = *initial teaching alphabet* ist ein didaktisch konstruiertes Eingangsalphabet mit einer 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben, um Kindern das Grundprinzip einer Lautschrift zu verdeutlichen.

und lange Texte produzierten (Pearson 1997). Dies spricht dafür, dass Kinder schon frühzeitig zum freien Schreiben angeregt werden sollen.

- *Die erhebliche Streubreite der Leistungen zwischen den Klassen bei jeder Methode verweist auf die große Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg.*"

Analog resümieren Togersen u. a. (2006, 8, 49) und die United Kingdom Language Association (UKLA 2006) für Großbritannien,

- dass ein frühes und systematisches Eingehen auf die Buchstaben-Laut-Beziehung („systematic phonics“) wichtig sei;
- dass es keine Befunde der Forschung gebe, dass dabei eine bestimmte methodische Form besser sei oder wie viel systematische Unterweisung es geben müsse
- und dass die Lehrperson gegenüber Methoden eine Schlüsselrolle hat.

Stärker betont wird eine systematische und explizite Unterweisung vom National Reading Panel (2000, 89-99, Summary 7-11) in den USA. Dabei werden allerdings gestufte Lehrgänge nicht gezielt mit Konzepten des „invented spelling“ verglichen¹², so dass nicht erschlossen werden kann, ob „systematisch“ und „explizit“ nur isolierte Übungen unabhängig von funktionaler Verwendung meint oder auch die systematische Einführung einer Anlauttabelle und explizite Modellierung ihrer Anwendung ein- oder ausschließen würde. Insgesamt betont aber auch das National Reading Panel (2000, 93), dass der Erfolg verschiedener Typen von „phonics instruction“ in den ausgewerteten Studien nicht signifikant unterschiedlich ausgefallen ist.

Die hier von 1971 bis 2006 referierten Befunde stammen zudem alle aus anderen Schulsystemen und sie beziehen sich auf eine anders strukturierte Sprache¹³ – beides bedeutsame Randbedingungen, die nahe legen, die Ergebnisse nur mit Vorsicht auf andere kulturelle Kontexte zu übertragen. Wichtig ist zudem der Hinweis¹⁴, dass der deutsche „Spracherfahrungsansatz“¹⁵ didaktisch-methodisch völlig anders angelegt ist als der us-amerikanische „language experience approach“¹⁶. Während etwa bei Goodman (1967; 1976) das naive Ganzwort-Lesen eine große Rolle spielt, fördert das selbstständige Konstruieren von eigenen Wörtern von Anfang an über das analytisch-synthetische Verschriften und Er-

¹² Vgl. National Reading Panel (2000, 95).

¹³ Allerdings ist im Englischen die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen noch vielfältiger als im Deutschen. Insofern sind positive Befunde zum *invented spelling* im Englischen eher ins Deutsche zu übertragen als umgekehrt.

¹⁴ S. dazu auch Valtin (1998; 2003); anders Walter (1996), der diesen Unterschied bei seiner Interpretation der oben referierten Studien nicht ausreichend berücksichtigt.

¹⁵ - wie er z. B. von uns in Brügelmann/ Brinkmann (1998) konkretisiert wurde...

¹⁶ Das hat sich erst in den letzten Jahren und auch nur teilweise verändert, da z. B. das Lesen immer noch über dem Schreiben dominiert, vgl. National Reading Panel (2000, 102).

lesen das frühe Eindringen in die Struktur der Schrift¹⁷. Deshalb werden angelsächsische Befunde hier nur referiert, um das häufig gebrauchte Argument zu widerlegen, „amerikanische Studien“ zeigten die Überlegenheit von gestuften Lehrgängen. Außerdem ist es wichtig, auch deren Ergebnisse - mit den genannten Vorbehalten - zu berücksichtigen, da es im deutschen Sprachraum nur wenige einschlägige Studien gibt und deren Befunde kein eindeutiges Bild ergeben.

Befunde aus der SCHOLASTIK-Studie zum „strukturierten“ Unterricht¹⁸

Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie von Weinert/ Helmke (1997) werden immer wieder als Beleg dafür zitiert, dass „strukturierten“ Unterricht (im Sinne „direkter Instruktion“) effektiver sei als alternative Lehr-Lern-Formen, z. B. des offenen Unterrichts.

"Neue Studie des Max-Planck-Instituts widerlegt Reformpädagogik" ... verkündete beispielsweise vollmundig die "Welt am Sonntag" (Nöh 1997). Und die Frankfurter Allgemeine Zeitung fasste die Ergebnisse der von Franz E. Weinert und Andreas Helmke verantworteten SCHOLASTIK-Grundschul-Studie mit dem Zitat zusammen: "Zum 'Entsetzen vieler Reformpädagogen', wie Professor Weinert sagt, erwiesen sich jene Lehrer als überdurchschnittlich erfolgreich, die einen zielgerichteten und straff strukturierten Unterricht bevorzugen und sich nicht in erster Linie als Betreuer autonomer Lerngruppen begreifen. Letztere nennen ihren Stil gemeinhin 'offenen Unterricht' ..." (Schmoll 1997)

Prüft man, was in dem wissenschaftlichen Abschlussbericht der SCHOLASTIK-Studie (Weinert/ Helmke 1997¹⁹) wirklich steht, reibt man sich die Augen. Aus dem Originaltext wird deutlich:

1. Die Untersuchung war gar nicht auf einen Vergleich von offenem Unterricht und direkter Unterweisung hin angelegt, entsprechend sind die Klassen nicht unter dieser Fragestellung ausgesucht (bzw. im Nachhinein auch nicht als deren Repräsentanten identifizierbar).

¹⁷ Dagegen ist bei einem Ganzwortansatz wie in den USA eine zusätzliche Übung des Dekodierens beim Lesen förderlich, ja nötig (vgl. etwa Evans/ Carr 1985; Reeves/ Kazelskis 1990; Uhry/ Sheperd 1993; O) oder als Alternativprogramm oft wirksamer (vgl. etwa Bond/ Dykstra 1967/1997).

¹⁸ Nach: Brügelmann (1998), vgl. auch die forschungsmethodische Kritik von Rauin (2004). Wer sich genauer über spezifische Untersuchungen zum offenen Unterricht informieren will, sei auf die Beiträge zum ersten "Jahrbuch Grundschule" (Brügelmann/ Fölling-Albers/ Richter 1998) verwiesen.

¹⁹ Die spezifischen Aussagen zur o. g. Frage finden sich dort auf den S. 247-251.

2. Die Verteilung des Merkmals „Strukturiertheit“ schöpft in der untersuchten Stichprobe die Bandbreite seiner Ausprägungen nicht aus, d. h. die vom Lehrer weniger strukturierten Ausprägungen sind deutlich unterrepräsentiert - Unterrichtsformen, in denen Strukturen von LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam entwickelt werden (wie im offenen Unterricht) werden durch die Operationalisierung des Kriteriums gar nicht erfasst. Es stellt sich nämlich grundsätzlich die Frage, ob die erhobenen Merkmale (s. z. B. zu "Strukturiertheit" oder "Klassenführung" 510 ff.) überhaupt die Differenzen fassen, die in der heutigen Diskussion, etwa um die Öffnung des Unterrichts im Vordergrund stehen. Zum Beispiel wird die Notwendigkeit klarer Regeln [510] auch im offenen Unterricht von kaum jemand bestritten. Die Frage ist aber, auf welche Weise diese Regeln in der Klasse entwickelt und wie ihre Einhaltung kontrolliert bzw. Konflikte gelöst werden.

3. Soweit man dennoch zugesteht, dass die Instrumente in gewissem Umfang geeignet sind, einige Merkmale in der unter (1.) genannten Dimension zu erfassen, so bleibt als Befund festzuhalten:

a] aus dem breiten Spektrum der Leistungen wurden mit

[i] zwei mathematischen Teilleistungen sowie

[ii] mit der Rechtschreibleistung im Diktat

nur zwei Fächer untersucht und aus diesen nur kleine Ausschnitte erfasst;

b] statistisch gesichert ist der Zusammenhang zwischen Indikatoren „direkter Unterweisung“ und dem Leistungszuwachs nur in einem dieser beiden (Teil-)Fächer, nämlich in Mathematik, aber gerade *nicht* in der hier interessierenden Rechtschreibung;

c] mit im Mittel um .30 sind die Korrelationen selbst in Mathematik niedrig, der Zusammenhang ist also selbst dort nicht systematisch, sondern nur sehr lose;

d] ein Vergleich der besonders erfolgreichen LehrerInnen auf Fallebene zeigt (passend zu c]), dass sich deren Lehrstil-Profile in der Dimension Strukturiertheit nicht einem Pol zuneigen (was sich noch deutlicher in einer SCHOLASTIK ergänzenden Teilstudie von Lingelbach [1995] bestätigt).

Entsprechend vorsichtig äußern sich die Autoren in ihrem eigenen Fazit, das sie mit einem Vergleich der sechs erfolgreichsten Klassen illustrieren:

"Erfolgreicher Unterricht kann auf eine sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden. [...] Nur in einer Klasse sind nämlich alle effektiven Unterrichtsmerkmale

auch überdurchschnittlich ausgeprägt; in allen anderen Klassen finden sich recht bizarre [!] Merkmalsprofile." (S. 472).

Fazit: Die SCHOLASTIK-Studie ist nur mit sehr großen Einschränkungen geeignet, etwas zum Vergleich von Lehrgangsunterricht und „offenem Unterricht“ beizutragen. Selbst mit diesem Vorbehalt sprechen die Ergebnisse nicht für eine Überlegenheit des Lehrgangsunterrichts - weder allgemein noch speziell für das Rechtschreiblernen. Insofern sollte sie für diese Frage nicht mehr als Referenzstudie („wie schon SCHOLASTIK zeigt...“) herangezogen werden.

Befunde aus der Querschnittstudie „Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR“²⁰

Brügelmann u. a. (1994) haben im Rahmen des Schreibvergleichs nach der Wende auch eine größere Zahl von Lesen-durch-Schreiben-Klassen (LdS) aus der Schweiz einbezogen²¹.

Die über tausend Erstklässler LdS schrieben im Grundwortschatzdiktat durchschnittlich 78% der Wörter richtig - gegenüber 81% in den ost- und 63% in den westdeutschen Klassen.²² Die Streuung der Fehlerquoten ist in der ersten Klassen am niedrigsten bei „Lesen durch Schreiben“ und in der vierten Klasse in der Stichprobe-Ost. Die höchsten Leistungsstreuungen finden sich im Diktat und im freien Text (über die vier Jahrgänge hinweg) fünfmal in der westdeutschen Stichprobe²³.

Demgegenüber waren ihre freien Texte nicht nur länger (26 vs. 20-22 Wörter), sondern mit 62% richtig geschriebenen Wörtern gegenüber 59% in Ost- und 53% in Westdeutschland auch orthographisch häufiger richtig²⁴.

²⁰ Vgl. Brügelmann u. a. (1994a+b).

²¹ Es handelt sich bei allen drei Gruppen um freiwillig mitwirkende LehrerInnen, nicht um repräsentative Zufallstichproben (so auch bei SCHOLASTIK, s. Weinert/ Helmke 1997, 7f.).

²² Vgl. Tabelle 1 in Brügelmann u.a. (1994b, 137). In Klasse 2 und 3 fielen die LdS-Klassen zunächst deutlich gegenüber den beiden anderen Gruppen zurück, zum Ende der vierten Klasse dagegen verringerte sich der Abstand wieder. Dieses Muster bestätigt der echte Längsschnitt von Weinhold (2006b - s. u.)

²³ Vgl. Tabelle 1 in Brügelmann u. a. (1994b, 137)

²⁴ In Klasse 2 fielen die LdS-Klassen geringfügig zurück, aber in Klasse 3 und 4 waren die Unterschiede zwischen den drei Gruppen kaum noch bedeutsam.

Innerhalb der Stichprobe West gibt es eine große Bandbreite von *Unterrichtskonzepten*²⁵. Dabei machen die Kinder offener arbeitenden Klassen im Vergleich zu den stark lehrgangsorientierten Klassen am Ende der 1. und der 4. Klasse sowohl in den Diktaten als auch in den freien Texten weniger Fehler²⁶.

Fazit: Im Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR waren (u. a.) die Rechtschreibleistungen der Kinder aus Schweizer „Lesen durch Schreiben“-Klassen am Ende der 1. Klasse besser und die Streuung geringer als in den Fibelklassen der Stichprobe „West“ und nicht schwächer als in der Stichprobe „Ost“. Danach gab es einen Einbruch, evtl. bedingt durch das Fehlen passender didaktischer Anschlusskonzepte. Unabhängig davon waren die Rechtschreibleistungen in freien Texten am Ende der Grundschulzeit mit denen der anderen Gruppen im Wesentlichen vergleichbar.

Befunde zu „Lesen durch Schreiben“ aus den Hamburger Studien²⁷

Die Ergebnisse des BLK-Modellversuchs "Elementare Schriftkultur", Hamburg 1996, einer Untersuchung von Hüttis-Graff und Widmann, deuten eher auf wenig positive Wirkungen des Spracherfahrungsansatzes hin. Von 20 untersuchten 1.Klassen waren 6 der 7 Klassen, die in einem Rechtschreibtest am Ende des 1. Schuljahrs am schlechtesten abgeschnitten haben, solche, die nach der Reichenschen Methode "Lesen durch Schreiben" unterrichtet wurden, während nur eine Fibelklasse vergleichbar weit zurückgeblieben war (vgl. Hüttis-Graff 1997a).

Forschungsmethodisch gesehen schränkt die kleine²⁸ Stichprobe die Aussagekraft der Untersuchung erheblich ein. Weder Engagement und Kompetenz der beteiligten Lehrpersonen noch die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen am Schulanfang, ihre individuellen Lern-

²⁵ Auf die einzelnen Typen entfallen bei 237 Kindern (freier Text 2. Klasse) bis 651 Kinder (Diktat 1. Klasse) nicht so viele Klassen, dass man Unterschiede statistisch sichern könnte. Das ist allerdings ein Problem der meisten Studien in diesem Bereich, die mit 3 bis maximal 15-20 Klassen pro Unterrichtstyp meist noch unter unseren Werten liegen.

²⁶ In Klasse 2 und 3 fallen die Ergebnisse nicht eindeutig aus.

²⁷ Neben den Modellversuchen „Elementare Schriftkultur“ (Hüttis-Graff 1997a+b) und „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS; vgl. May (1995; 1999) die Studie zum Anfangsunterricht von Poerschke (1999).

²⁸ Bei der Evaluation von didaktischen Konzepten gilt wegen der Bedeutung der Umsetzung durch die Lehrperson („Curriculum-in-Aktion“, vgl. Brügelmann 1978) die Klasse und nicht der einzelne Schüler als die Einheit der Untersuchung.

bedingungen und die Rahmenbedingungen des Unterrichts (Einzugsbereich; Lernökologie der Klasse) wurden kontrolliert oder durch Zufallsauswahl neutralisiert²⁹. Insofern belegt die Untersuchung zwar *Potenzial* und *Risiken* der untersuchten Ansätze, kann aber keine allgemeinen Aussagen über deren (Un-)Wert machen.

Sehr viel detaillierter sind diese Bedingungen in dem Vergleich von „Lesen durch Schreiben“ und „Bunte Fibel“ (Hinnrichs) von Poerschke (1999) erfasst. Er stellt besonders für die Klassen mit einer offeneren Unterrichtsform einen starken Einfluss des Interaktionsstils³⁰ der Lehrperson fest. Bis zum Ende der ersten Klasse zeigen sich zwischen den Gruppen kaum Unterschiede – lediglich die SchülerInnen mit unterdurchschnittlichen kognitiven Voraussetzungen profitieren mehr vom Unterricht nach dem Lehrgang „Bunte Fibel“ (a. a. O., 134– 135). Dieser Befund muss allerdings als vorläufig betrachtet werden, da auf die drei verglichenen Gruppen nur zwei bis sechs Klassen entfallen³¹. Damit ist der Einfluss der oben genannten Bedingungen schwer einzuschätzen. Die genau entgegengesetzten Ergebnisse aus dem großen Querschnitt „Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR“ (s. o.) und dem Lüneburger sowie dem Berliner Längsschnitt (s. u.) sprechen eher dagegen, dass die Klassen in dieser Studie typisch für den Unterricht nach „Lesen durch Schreiben“ sind.

Die Bedeutsamkeit der oben genannten Randbedingungen und damit die Notwendigkeit einer repräsentativeren Auswahl der Klassen sind belegt eine deutlich umfangreichere Studie mit insgesamt 4.020 SchülerInnen (ca. 160 Klassen = 81% der Grundschulen Hamburgs) im Projekt PLUS. Zwar spricht auch Mays Fazit (1995b) zunächst für den Fibelunterricht: *„Im Mittel erzielen Klassen, die mit einer Fibel unterrichtet werden, bessere Rechtschreibleistungen und einen geringeren Anteil von Kindern mit schwachen Rechtschreibleistungen als Klassen, die ohne Fibel unterrichtet werden.“* (a. a. O., 348) Allerdings arbeiten die fibellosen Klassen häufiger in einem schwierigen Umfeld: *„Bei den Klassen, deren außerschulisches Umfeld nach Einschätzung der Schulaufsicht stark bzw. sehr stark belastet ist, zeigen sich keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Klassen, die mit bzw. ohne Fibel unterrichtet werden.“* (ebda.)

²⁹ Vgl. die Kritik bei Brügelmann (1997).

³⁰ In der Auswertung etwas missverständlich als „Unterrichtsqualität“ etikettiert: Es geht nach der Operationalisierung dieses Konstrukts (a. a. O., 122-129) gerade *nicht* um die didaktisch-methodische Qualität, sondern um die pädagogische Haltung der Lehrperson. Damit bestätigt dieser empirische Befund unseren Hinweis, dass „offener Unterricht“ eben *keine Methode* ist, sondern ein anderes Verständnis von Lehrer- und Schülerrolle meint.

³¹ Vgl. den Hinweis in Anm. 28.

Dieser Befund ist besonders wichtig, weil immer wieder behauptet wird, es seien gerade die leistungsschwachen SchülerInnen, die sozial benachteiligten Kinder und die Migrantenkinder auf „strukturierte“ Lehrgänge angewiesen

Zwar argumentiert May (1999), dass ein höheres Ausmaß an Direktivität des Lehrerverhaltens, stärkere Orientierung auf den Lehrstoff und ein stärkeres Einfordern der Disziplin sich förderlich auf die Qualität des Unterrichts auswirken (a. a. O. S.275). Diese – zudem mit einigen Relativierungen versehenen Folgerungen – sind aber sehr allgemein gehalten und unterliegen ähnlichen Einschränkungen wie die oben diskutierte SCHOLASTIK-Studie³².

Fazit: Im BLK-Modellversuch schneiden die „Lesen durch Schreiben“-Klassen eindeutig am schwächsten ab. Allerdings ist die Stichprobe sehr klein, sind die besonderen Randbedingungen nicht kontrolliert. Die für Hamburg repräsentative Erhebung aus PLUS zeigt – bei Berücksichtigung der sozialen Einzugsbereiche – keine Unterschiede zwischen Lehrgangsklassen und Klassen ohne Fibel.

Befunde aus dem Längsschnitt Nürnberg-Erlangen³³

Verglichen wurden (Kirschhock u. a. 2002):

- Fibelunterricht, ergänzt um ein fonologisches Training
- einfacher Fibelunterricht
- entwicklungsorientierter Unterricht (mit freiem Schreiben).

Klassen mit Fibel *und* fonologischem Training in der ersten Klasse waren zum Ende der 2. Klasse erfolgreicher in

- Lesefertigkeit
- Leseverständnis
aber nicht in der
- Rechtschreibung.

³² Ein Problem ist etwa die Beschränkung der Unterrichtsbeobachtung auf nur zwei Stunden (wenn auch kontrolliert durch zwei Beobachter). Wer je versucht hat, Qualitäten von Unterrichtsaktivitäten zu erfassen weiß, wie situationsabhängig und interpretationsbedürftig deren Merkmale sind.

³³ Vgl. Forster/ Martschinke (2001); Kirschhock u. a. (2002); Kirschhock (2004)

Im Vergleich von einfacher Fibel und entwicklungsorientiertem Unterricht konnten auch für das Lesen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Zusätzlich ist - wie in Hamburg - bei der Interpretation der Testwerte zu bedenken³⁴:

„Die Variable ‚soziokulturelle Bedingungen‘ gehörte nicht zu den von Anfang an erhobenen und in die Auswertung einbezogenen Variablen. Durch eine Befragung der LehrerInnen wurde jedoch während des Schuljahres Informationen zum Anteil der Kinder nicht deutscher Muttersprache erbeten. In allen drei Treatments gibt es Klassen mit einem höheren oder niedrigeren Anteil dieser Kinder. Da sich jedoch hauptsächlich LehrerInnen im Innenstadtbereich für den ‚entwicklungsorientierten Unterricht im Schriftspracherwerb‘ interessierten, ergab sich eine ungünstigere Verteilung in diesem Treatment. Um so erstaunlicher ist das sehr positive Abschneiden im Rechtschreiben.“ (pers. Mitteilung von Kirschhock v. 24.6.2003)

Das zusätzliche fonologische Training erweist sich nur für die Fibelklassen als nötig³⁵, da das freie Schreiben eine implizite Förderung der Sprachbewusstheit darstelle, indem über „invented spellings“ die Auseinandersetzung mit der Lautstruktur und ihrer Repräsentation durch Schriftzeichen intensiv gefordert und gefördert werde (vgl. Kirschhock 2004, 193 ff.).

Fazit: Im Nürnberger Längsschnitt schneiden die Fibelklassen ohne Zusatzförderung am schlechtesten und - bei Berücksichtigung der Randbedingungen - die „entwicklungsorientierten“ Klassen vergleichbar wie die zusätzlich durch fonologisches Training geförderten Fibelklassen ab.

³⁴ Insofern sind die ersten Berichte aus dem Projekt (2001&2002) irreführend

³⁵ Wörtlich heißt es im Abstract zu Kirschhock (2004):

Es gab drei unterrichtsmethodische Vergleichsgruppen: Treatment 1 wurde mit einem Fibellehrgang sowie einem Training zur phonologischen Bewusstheit unterrichtet. Treatment 2 arbeitete mit einer Form des deutschen Spracherfahrungsansatzes („entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb“). Treatment 3 diente als Kontrollgruppe mit traditionellem Fibellehrgang. Die Analyse der Entwicklungsdynamik bei den Lesestrategien ergab zwischen den drei unterrichtsmethodischen Gruppen keine signifikanten Unterschiede, auch zwischen den Subgruppen, die auf Grund des phonologischen Ausgangsniveaus gebildet wurden, traten keine signifikanten Unterschiede auf. Bei der Rechtschreibstrategieentwicklung jedoch zeigte sich während der ersten drei Monate ein signifikanter Unterschied zwischen den drei unterrichtsmethodischen Gruppen und bei der Subgruppe der Risikokinder (Kinder mit niedrigem phonologischen Ausgangsniveau). Die Schüler aus den Klassen mit Spracherfahrungsansatz erzielten jeweils die besten Ergebnisse. Im Hinblick auf die Entwicklung der metalinguistischen Bewusstheit zeigten sich große Vorteile für Treatment 1 und 2.“ (Hervorhebung, Brü) In dieselbe Richtung weisen die Befunde der angelsächsischen Studien, vgl. die Zusammenfassung in meinem Beitrag (2005a).

Befunde aus dem hessischen Modellversuch „Schriftmoderatoren“ (MSM)

Verglichen wurden

- die Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpfenhorst
- der Fibellehrgang LOLLIPOP
- eine Kontrollgruppe.

Nach zwei Jahren waren die Rechtschreibleistungen am besten in der LOLLIPOP-Gruppe und am schwächsten in den Klassen, die mit der Rechtschreibwerkstatt unterrichtet wurden; das galt sowohl für die Durchschnittsleistung als auch für den Anteil besonders rechtschreibschwacher SchülerInnen (vgl. Deimel u. a. 2005). Zum Ende der dritten Klassen hatten die „Rechtschreibwerkstatt“-Klassen andererseits deutlich aufgeholt (Deimel/Schulte-Körne 2005). Die Anlage der Evaluation und die Auswertungsformen machen eine Interpretation der Daten allerdings schwierig.

Die VertreterInnen der „Rechtschreibwerkstatt“ (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 2006) kritisieren zu Recht

- die (zunächst) zu kurzfristige Anlage des Erhebungsprogramms,
- die sehr engen Auswertungskriterien in der ersten Phase („Richtigkeit“ von Wörtern statt qualitativer Bewertung nach Stufenmodell)
- und die Überprüfung an einem Wortmaterial, das in LOLLIPOP zu fast 90% im Grund- und Übungswortschatz abgedeckt wird³⁶.

Die Befürworter von LOLLIPOP verweisen zu Recht darauf, dass die (erst später) erweiterte Erhebungsphase durch die öffentlichen Kontroversen beeinflusst sein kann. Deshalb ist nicht mehr gesichert, dass der Unterricht jeweils konzeptgetreu und ohne zusätzliche Unterstützung durchgeführt worden ist (vgl. Metzke 2005).

Die von Sommer-Stumpfenhorst ergänzend angeführte Evaluation am Ende der vierten Klasse in einer anderen Region (vgl. Gödde 2006) hilft auch nicht weiter. Die Studie zeigt zwar überdurchschnittliche Rechtschreibleistungen der Rechtschreibwerkstatt-Kinder - aber es handelt sich nur um zwei Klassen, von denen zudem die Lernvoraussetzungen am Schulanfang nicht bekannt sind. Deshalb kann nicht beurteilt werden, in welchem Umfang die berichteten Lernerfolge auf die „Rechtschreibwerkstatt“, auf den Unterricht allge-

³⁶ Zur Bedeutung dieses Arguments ein Hinweis: In unserem Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR zeigte sich, dass die Stichprobe Ost zwar im Diktat des geübten Grundwortschatzes den Vergleichsgruppen deutlich überlegen war, diesen Vorsprung aber beim freien Schreiben einbüßte (sog. „Laufstalleffekt“, vgl. Brügelmann 1991).

mein oder auf besonders günstige Voraussetzungen bzw. Lernbedingungen der SchülerInnen zurückzuführen sind.

Fazit: Der hessische Modellversuch ist aus verschiedenen Gründen nur noch sehr eingeschränkt für einen Konzeptvergleich geeignet und zudem nicht mehr unbelastet genug, um eine faire und sachlich begründete Bewertung der untersuchten Ansätze zu erbringen.

Befunde aus dem Berliner Längsschnitt „Be-Lesen“³⁷

Bewertet wurden...

- für vier Ansätze (Fibel; Fibel mit Öffnung; strukturierte Spracherfahrung; Lesen durch Schreiben)
- zwei Leistungen (Lesen und Rechtschreibung)
- an drei Kriterien (Einstieg, Zuwachs, Endkompetenz)
- für zwei Gruppen (deutschsprachig, MigrantInnen).

In einer eigenen Grobauswertung der sehr unübersichtlichen Datenlage haben wir die Leistungen der SchülerInnen anhand dieser unterschiedlichen Maßstäbe eingestuft. Danach ergibt sich im Ranking der vier Ansätze folgendes Bild (vgl. zu den Details Anlage I):

Am Ende ist die **Fibel** zwar dreimal Spitze – hat aber auch drei rote Karten. **„Lesen durch Schreiben“** hat am Ende mit fünf die meisten roten Karten. Am besten schneiden die **strukturierte Spracherfahrung** (3 x bei MigrantInnen!) und die **Fibel mit Öffnung** (1 x bei MigrantInnen) ab. Die Auffächerung nach vier Ansätzen³⁸ – macht deutlich, wie wichtig eine differenzierte Klassifikation ist.

Auch die Differenzierung der Ergebnisse nach Schülergruppen ist interessant: **Migrantenkinder** schneiden am besten ab bei strukturierter Spracherfahrung (3+), danach folgen Fibel (3+, 2-) und Fibel mit Öffnung (1-). **Deutschsprachige** Kinder schneiden am besten bei der Fibel mit Öffnung (4+), in zweiter Linie bei strukturierter Spracherfahrung (1+, 1-).

³⁷ Vgl. Merkens (2005); Schröder-Lenzen/ Mücke (2005); Schröder-Lenzen/ Merkens (2006). Wegend er hohen Bedeutung dieses Ansatzes in der aktuellen Diskussion haben wir die Ergebnisse in den Anlagen I+II detaillierter analysiert.

³⁸ Es wären vermutlich auch noch andere Gruppierungen denkbar, s. die Anm. in Anlage II.

Von einer Überlegenheit des Fibel-Ansatzes³⁹ kann also auch bei den Migrantenkindern keine Rede sein. Allerdings schneidet auch die Reinform des Konzepts „Lesen durch Schreiben“ schwächer ab als die „strukturierte Spracherfahrung“ bzw. die „Fibel mit Öffnung“. Insgesamt sind nur wenige signifikante Unterschiede bzw. viel Auf-und-Ab in der Rangfolge der Gruppen auf den verschiedenen Kriterien festzustellen (vgl. im einzelnen Anhang I+II).

So resümieren auch Schröder-Lenzen/ Merkens (2006, 15) in ihrem letzten Bericht: *„Varianz- und regressionsanalytisch lassen sich nur geringe Effekte hinsichtlich unterschiedlicher fachdidaktischer und pädagogischer Orientierungen des Anfangsunterrichts ausmachen. Tendenziell günstigere Lernergebnisse lassen sich für lehrgangsnahen Formen des Rechtschreibunterrichts und für eher spracherfahrungsorientierte Formen des Leseunterrichts ausweisen.“*

Und Schröder-Lenzen (2006⁴⁰) fasst eine aktuelle Zwischenbilanz abschließend zusammen:

„Unter Kontrolle der Eingangsbedingungen kann zumindest im Extremgruppenvergleich Fibel vs. LDS im Verlauf der drei ersten Schuljahre ein zunehmend negativer Effekt der Methode LDS für Migrantenkinder gezeigt werden. Insgesamt gesehen sind die Methodeneffekte aber grundsätzlich gering und erreichen erst im 3. Schuljahr Signifikanzniveau (siehe Pfadmodell). Eingangsvoraussetzungen und der jeweils erreichte Vorwissensstand erklären Varianz. Gleichzeitig bleibt aber das ungünstige Abschneiden der Fibelklassen im Lesen bestehen, so dass man eigentlich für Lesen und Schreiben unterschiedliche methodische Vorgehensweisen propagieren müsste – was aber im Hinblick auf LDS nicht geht. Alle anderen methodischen Zugangsweisen können sich aber auf methodische Vielfalt und adressatenbezogene Flexibilität der Lernarrangements einstellen, was der Spracherfahrungsansatz dominant vertritt. Andererseits zeigen unsere Daten aber auch, dass am Ende der 4. Klasse (allerdings auch nach dem üblichen Lehrerwechsel in Klasse 3) keine Methodeneffekte mehr nachweisbar sind, so dass der Frage der Alphabetisierungsform vielleicht auch eine zu große Bedeutung beigemessen wird, während andere Aspekte des Unterrichtsprozesses nachhaltig wirksam sind.“

³⁹ So in der Tagespresse berichtet, z. B. aus einem Interview mit Hans Merkens in der Berliner Zeitung v. 16.2.2006: „Die Lese-Studie habe gezeigt, dass der Frontalunterricht in Klassen mit hohem Anteil nichtdeutscher Kinder größere Lernfortschritte bringe, sagte Studienleiter Hans Merkens der Zeitung. [...] Traditionelle Unterrichtsformen, die stark vom Lehrer strukturiert und vorgegeben werden, erzielten bessere Lernergebnisse als die offeneren Formen.“

⁴⁰ Pers. Mitteilung v. 19.10.2006

Fazit: Im Berliner Längsschnitt schnitten die Reinformen von „Fibellehrgang“ und „Lesen durch Schreiben“ am schlechtesten, offenere Lehrgangsformen und strukturierter Spracherfahrungsansatz am besten ab, wobei die Rangfolge je nach Kriterium, Zeitpunkt und Gruppe wechselte und die Unterschiede insgesamt nicht sehr erheblich sind.

Befunde aus dem Kölner Längsschnitt⁴¹

In dieser Studie wird die Entwicklung orthographischer Kompetenzen über die ersten beiden Schuljahre hinweg in 78 Klassen untersucht. Zwei Ergebnisse sind wichtig:

1. Von LehrerInnen selbst als „lehrgangsgebunden“ eingestuft Unterricht entspricht auch aus der Sicht der BeobachterInnen weitgehend diesem Ansatz, während als „offen“ eingeschätzter Unterricht in seinen Ausprägungen stärker streut⁴² und aus Außensicht insgesamt seinem eigenen Anspruch in geringerem Ausmaß gerecht wird⁴³.
2. In der ersten Klasse erweisen sich die offeneren Formen als etwas vorteilhafter für die Rechtschreibentwicklung, auch für die langsameren LernerInnen⁴⁴. In der zweiten Klasse schneiden Kinder aus einem lehrgangsgebundenen Unterricht im Rechtschreibtest besser ab.

Fazit: Im Kölner Längsschnitt erwiesen sich offener Unterrichtsformen im Anfangsunterricht Lehrgängen als geringfügig überlegen, in der zweiten Klasse war es dagegen umgekehrt.

⁴¹ Vgl. Hanke (2001; 2005).

⁴² Dazu zählen „Spracherfahrungsansatz“, „Lesen durch Schreiben“, „Freinet“, „Kleine weiße Ente“ und verschiedene Kombinationen, vgl. Hanke (2005, 147)

⁴³ Vgl. Hanke (2005, 164, 220, 223), nach deren Klassifikation der Anteil „offener“ Klassen mit je nach Kriterium 3-22% eher gering ausfällt.

⁴⁴ Vgl. Hanke (2005, 222).

Befunde aus dem Lüneburger Längsschnitt⁴⁵

„Ein wesentliches Ziel der Langzeitstudie besteht ... darin, zu erforschen, ob die verschiedenen Konzepte (untersucht werden zwei Fibeln, „Lesen durch Schreiben“ und die „silbenanalytische Methode“) zu signifikant unterschiedlichen Leistungen und Kompetenzen im Lesen und Schreiben führen.“ (Weinhold 2005)

Die Befunde der noch nicht abgeschlossenen und erst teilweise veröffentlichten Vergleichsstudie zeigen, wie vorsichtig punktuelle Ergebnisse zu interpretieren sind⁴⁶: Im Rechtschreiben schneidet „Lesen durch Schreiben“ am Ende der ersten Klasse besser ab als Fibellehrgänge und die silbenanalytische Methode. Am Ende der zweiten Klasse liegen dagegen alle drei Ansätze nahe beieinander. Im Lesen wiederum liegen „Lesen durch Schreiben“-Klassen über die ersten beiden Schuljahre hinweg generell hinter den beiden anderen Gruppen.

Weinhold fand in weitergehenden Erhebungen, dass die Rangfolge der Gruppen sich von Termin zu Termin und je nach Leistungskriterium bzw. eingesetztem Test unterschiedet: *„Die LdS Kinder starten besser als die anderen Konzepte. Das zeigt sich in den ersten drei Erhebungen mit eigenem Material bis Mitte Klasse 1 und der HSP 1M. Weitere Ergebnisse der HSP: Ende Klasse 1 und Mitte Klasse 2 sind die LdS Kinder schlechter als die anderen. Mitte Klasse 3 gibt es eine Angleichung, weil Fibel- und Silbenkinder sich verschlechtern und LdS etwas verbessern; Mitte Klasse 3 und Ende Klasse 3 liegen LdS Kinder wieder hinter den anderen Konzepten.“*

In der qualitativen Analyse des eigenen Materials zeigt sich die gleiche Bewegung von Mitte Klasse 1 bis Ende Klasse 1: LdS Kinder starten überdurchschnittlich, sind aber Ende 1, Mitte 2 und Ende 2 im Durchschnitt vergleichsweise deutlich schlechter als die anderen. Mitte Klasse 3 haben sie eine enorme Progression mit der sie nicht nur aufschließen, sondern (nicht signifikant) ganz knapp in Führung gehen.“⁴⁷

Damit bestätigt der Lüneburger Längsschnitt das Bild aus den Querschnittvergleichen von Brügelmann u. a. (1994a+b) über unterschiedliche Entwicklungsrhythmen je nach Konzept, die sich analog in den Studien von Hanke (s. o.) und Schröder-Lenzen und Merckens (s. u.) finden.

⁴⁵ Vgl. Weinhold (2005; 2006b).

⁴⁶ Weinhold (2006b, 142-147).

⁴⁷ Weinhold (pers. Mitteilung v. 21.10.2006 über Ergebnisse aus den noch laufenden Erhebungen in den höheren Klassen)

Fazit: Im Lüneburger Längsschnitt wechselten die Vorteile der untersuchten Konzepte je nach Termin und Kriterium. Im hier interessierenden Rechtschreiben haben die „Lesen durch Schreiben“-Klassen allerdings den besseren Start. Die verschiedenen Lehrgänge holen jedoch bis zum Ende der zweiten Klasse auf

Erweiterung des Blicks durch einige spezifische Untersuchungen

Zum Abschluss stellen wir Befunde aus drei Untersuchungen vor, die schon von der Anlage her keine einfachen „richtig vs. „falsch“ Bewertungen erlauben, aber angesichts der auch sonst problematischen Forschungslage zum Nachdenken anregen und zur Klärung der eigenen Position beitragen können. Das Dilemma einer Evaluation pädagogischer bzw. didaktischer Ansätze lässt sich durch zwei unauflösbare Spannungen veranschaulichen:

- Entweder man realisiert ein experimentelles Design, um die wesentlichen Faktoren und die Randbedingungen der Intervention möglichst genau zu kontrollieren⁴⁸ – dann verfälscht man die Randbedingungen normalen Unterrichts und verringert damit die Übertragbarkeit der Ergebnisse; umgekehrt kann man Feldstudien im Regelklassen immer den Vorwurf machen, wesentliche Bedingungen seien nicht kontrolliert.
- Entweder man untersucht eine Intervention in einer repräsentativen Stichprobe, dann muss man sich wegen der großen Zahl der Klassen/ SchülerInnen darauf beschränken, wenige Variablen über stark formalisierte Instrumente zu erfassen, so dass sich die Daten auf leicht messbare Oberflächenmerkmale beschränken und die Qualitäten der (Inter-)Aktionen verloren gehen. Oder man dokumentiert die Umsetzung eines Konzepts und die ausgelösten Prozesse detailliert und differenziert – dann muss man sich auf wenige Fälle beschränken

Diese Dilemmata werden in der Kritik⁴⁹ an nicht-experimentellen Studien unzulässig vereinfacht, sie sind aber auch bei der Würdigung von Befunden aus Großstudien zu bedenken⁵⁰. Umgekehrt ist zu bedenken: Fallstudien wie die folgenden – hier von einer Klasse, von ausgewählten Fördergruppen und von einem Schulsystem – können *nicht* die *generelle Überlegenheit* eines Ansatzes *beweisen*, wohl aber dessen *Potenzial*/belegen: Sie zeigen,

⁴⁸ Z. B. durch Zuweisung von Kindern (und LehrerInnen...) zu verschiedenen Unterrichtskonzepten nach Zufall.

⁴⁹ Vgl. etwa Walter (1996; 199)

⁵⁰ Dazu zählen nicht nur PISA und IGLU, sondern auch Brügelmann u. a. (1994), May (1995; 1999) und Merckens bzw. Schröder-Lenzen/ Mücke (2005)

was mit einer bestimmten Konzeption möglich ist und können deshalb bei positiven Ergebnissen zumindest Allgemeinaussagen gegen diesen Ansatz *falsifizieren*. Deshalb sind sie auch für unsere Diskussion wichtig.

Einen radikal offenen Unterricht hat Peschel (2002a+b) konzipiert. In diesem Rahmen hat er dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ nach Reichen für den Schriftspracherwerb eine zentrale Funktion eingeräumt. Seine vierjährige Erprobung in der eigenen Klasse hat Peschel (2003) detailliert evaluiert und festgestellt,

- dass die Klasse insgesamt deutlich überdurchschnittliche Ergebnisse (auch im Rechtschreiben und Lesen) erreicht hat und vor allem
- dass die SchülerInnen mit – zum Teil sehr – schwachen Lernvoraussetzungen und ungünstigen Lernbedingungen ebenfalls wider Erwarten gut abschneiden (Prozentränge 30+).

Damit ist der häufige Einwand grundsätzlich entkräftet, dass schwache SchülerInnen auf Lehrgänge oder direkte Instruktion angewiesen seien⁵¹. Gestützt wird dieser Befund durch die Evaluation eines Förderprogramms, die Brinkmann u. a. (2006) in Kooperation mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm (ZNL) in Schwäbisch Gmünd und Umgebung durchgeführt haben. In einem ersten Schritt wurden unter 700 Kindern alle jene herausgefiltert, die nach einem halben Jahr Unterricht die alphabetische Strategie erst unzureichend beherrschten und die zu schreibenden Wörter noch gar nicht oder erst ansatzweise in Buchstaben „übersetzen“ konnten.

Das Interesse der Gmünder Arbeitsgruppe bestand darin zu untersuchen, ob schon durch eine sehr kurzfristige Förderung der Kinder – einmal wöchentlich für zwei Stunden, zusätzlich zum regulären Unterricht, über nur 12 Wochen hinweg – die (Recht-) Schreibleistungen der Kinder beim Schreiben ungeübter Wörter gegenüber einer ungeforderten Vergleichsgruppe wesentlich verbessert werden könnten. Die Förderung nach dem Spracherfahrungsansatz war im Wesentlichen darauf angelegt, die Kinder zum Lesen und Schreiben zu motivieren, ihnen zu zeigen, wofür die Schrift (auch für sie persönlich) nützlich ist und wie sie „technisch“ funktioniert, ihnen aber vor allem zu vermitteln, dass sie beim Umgang mit Schrift auf ihre Weise erfolgreich sein können.

Schon nach dieser kurzen Intervention verbesserte sich die Fördergruppe von Prozentrang 7 auf 18, während die Kontrollgruppe von Prozentrang 11 auf 8 fiel. Bei der anschließenden

⁵¹ Vgl. u. a. die Hinweise auf entsprechende Befunde bei Poerschke (1999, 136).

Umkehrung der Konstellation⁵² schloss die (ehemalige) Kontrollgruppe zu (ehemaligen) Fördergruppe auf.

Dieser substanzielle Unterschied kann trotz der kleinen Stichprobengröße statistisch abgesichert werden, und er ist mit einer Effektstärke von rund .80 auch inhaltlich sehr bedeutsam.

Dass dies - entgegen häufig geäußelter Bedenken - auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder gilt, zeigt das Beispiel Südtirol⁵³. Die sehr positiven Ergebnisse⁵⁴ bei PISA-II (2003) stellen keine direkte Evaluation freien Schreibens dar. Sie belegen aber, dass ein Bildungssystem sehr positive Ergebnisse erreichen kann, wenn es dieses Konzept in einen sowohl didaktisch als auch innovationsstrategisch umfassenden Reformansatz einbaut. Dazu zählen⁵⁵ eine Förderung des selbstständigen Lernens in allen Fächern und auf allen Schulstufen, die Unterstützung des freien Lesens und Schreibens (im Unterricht *und* außerschulisch) und eine intensive, auf die didaktisch-methodische Reform abgestimmte Lehrerfortbildung.

Die Befunde sind auch interessant im Vergleich mit einer anderen Systemstudie, unserer Untersuchung der Rechtschreibentwicklung ab Klasse 4 in NRW⁵⁶. Im Vergleich mit den Ergebnissen des Schreibvergleichs Bundesrepublik (1991) wurden die schlechteren Rechtschreibleistungen 2001 als Beleg genommen, dass in Regionen, in denen freies Schreiben eine hohe Verbreitung habe⁵⁷, die Rechtschreibleistung leide⁵⁸. Diese falsche, weil zu vereinfachte Deutung wird durch die Ergebnisse in Südtirol widerlegt.

⁵² In der zweiten Phase wurde die Kontrollgruppe nach dem Spracherfahrungsansatz gefördert, die ehemalige Fördergruppe nicht mehr.

⁵³ Vgl. Höllrigl / Meraner (2005); Siniscalco (2006).

⁵⁴ Auf dem Niveau des PISA-Spitzenreiters Finnland und deutlich besser als Bayern und das übrige Deutschland.

⁵⁵ Vgl. Meraner (2004b; 2005; 2006); Stifter (2004).

⁵⁶ Vgl. Brügelmann (2003a+b).

⁵⁷ Schon diese Annahme erscheint fragwürdig, wenn man die Studien zur Realisierung offener Unterrichtsformen betrachtet, vgl. u. a. für den Kölner Raum die Ergebnisse bei Hanke (2001, 50; 2005, 164).

⁵⁸ So Metzke in einem offenen Brief an Hans Brügelmann →

http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/aktuell/Brief_Metzke.pdf#search=%22Metzke%20Br%C3%BCgelmann%20NRW%20DDR%22 [Abruf: 6.10.2006]

Fazit

Betrachtet man die vielfältigen Befunde im Überblick, ergibt sich kein einheitliches Bild. Zwar kann die Befürchtung, freies Schreiben schade der Lese- und (Recht-) Schreibentwicklung, als widerlegt gelten⁵⁹: Nicht nur viele Erfahrungsberichte, sondern auch sorgfältig dokumentierte Studien zeigen, wie stark alle Kinder, auch die leistungsschwachen⁶⁰, vom freien Schreiben profitieren können⁶¹. In größeren Stichproben fächern sich die Effekte allerdings breit auf - übrigens ein typisches Phänomen für pädagogische Konzepte, wenn sie in die Breite gehen. Insofern lässt sich eine generelle Überlegenheit von Ansätzen, die freiem Schreiben im Anfangsunterricht eine zentrale Funktion einräumen, gegenüber stärker lehrgangs- und normorientierten Ansätzen nicht belegen.

Bedenkt man die Vorbemerkung, verwundert das nicht: Unter den allgemeinen Etiketten werden sehr unterschiedliche Konzepte verglichen. Wie diese dann noch von einzelnen LehrerInnen konkret umgesetzt worden sind, ist gar nicht oder nur sehr grob erfasst worden. Die große Streuung *innerhalb* einzelner Ansätze (auch *innerhalb* der einzelnen Untersuchungen) ist der einzige durchgängig sichere Befund. Insofern lassen sich zwei Einsichten gewinnen:

- Unterschiede ergeben sich weniger daraus, *ob mit* oder *ohne* Lehrgang, ob mit hohen oder mit geringen Anteilen freien Schreibens gearbeitet wird, sondern daraus mit *welchem* Lehrgang bzw. nach *welchem* Ansatz freien Schreibens unterrichtet wird.
- Außerdem prägt selbst der konkrete Ansatz den Unterricht nicht so nachhaltig, dass man Effekte direkt solchen „Ansätzen“ zurechnen könnte. Pädagogisches und didaktisches *Konzept* der Lehrperson und der *Kontext* der Umsetzung bestimmen die Wirkung von Unterricht maßgeblich mit.

⁵⁹ Varianten des Spracherfahrungsansatzes schneiden insgesamt etwas besser ab als die Reinform „Lesen durch Schreiben“, aber Lesen durch Schreiben ist gerade im Anfangsunterricht oft erfolgreicher als Lehrgänge.

⁶⁰ Dass dieser Effekt durch eine akustische Rückmeldung - wie in neueren Programmen zu „sprechenden Anlauttabellen“ - gerade für leistungsschwache RechtschreiberInnen noch gesteigert werden kann, hat Dahl (1990) schon vor vielen Jahren experimentell nachgewiesen.

⁶¹ Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit Feinanalysen der Rechtschreibentwicklung, die zeigen, dass Rechtschreiblernen nicht der Spiegel von Rechtschreibunterricht ist, d. h. dass Rechtschreibung nicht Wort für Wort übernommen, sondern gerade in der Anfangsphase immer wieder neu konstruiert wird. So zeigen die Gruppenvergleiche von May (1995), dass die *Gruppen* leistungsschwacher und -starker RechtschreiberInnen über vergleichbare Fehlschreibungen zur Normschreibung gelangen - auch unabhängig vom Lehrgang (vgl. May 1991); die *individuellen* Lernwege innerhalb dieser Gruppen wiederum verlaufen sehr unterschiedlich - auch bei gleichem Unterricht (vgl. Brinkmann 1997, 342ff.; 2003).

Das bedeutet:

Viele, die primär auf die **Fachleistung** sehen und freies Schreiben nur als **methodische** Variante zur Förderung des Schriftspracherwerbs nutzen, werden vermutlich aus dieser Perspektive keine Notwendigkeit sehen, eine etablierte Praxis zu ändern. Denn die Untersuchungen geben keine Sicherheit, dass der Ertrag in Tests deutlich höher ausfällt, wenn man freies Schreiben einführt.

Ausgehen sollte man aber von dem **pädagogischen Anspruch**, Kindern Selbstständigkeit und inhaltliche Mitbestimmung in der Schule zu ermöglichen. Da nach den berichteten Befunden generell keine Nachteile im fachlichen Bereich zu befürchten sind, kann man freies Schreiben weiterhin nutzen - und sollte dies auch, um Kindern einen funktionalen Zugang zur Schriftsprache zu eröffnen und ihnen - im Sinne Freinet's - „das Wort zu geben“.

Anhang I :

Kommentar von Hans Brügelmann zu

Schründer-Lenzen/ Mücke (2005): Mit oder ohne Fibel - was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse? Eine empirische Bilanz des Schriftspracherwerbs von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache in den ersten drei Schuljahren.⁶² In: Bartnitzky/ Speck-Hamdan (2005, 210-222).

Untersucht wurden für vier Ansätze (Fibel; Fibel mit Öffnung; strukturierte Spracherfahrung; Lesen durch Schreiben)

- zwei Leistungen (Lesen und Rechtschreibung)
- an drei Kriterien (Einstieg, Zuwachs, Endkompetenz)
- für zwei Gruppen (deutschsprachig, MigrantInnen).

Mit dem Vorbehalt, dass die Stichprobe sehr klein ist (nur 59 Klassen, die sich auf vier Gruppen verteilen, wobei noch einige Klassen wegen Besonderheiten von der Auswertung ausgeschlossen wurden), kann man für diese Gruppe festhalten⁶³:

Den Einstieg

... erleichtern beim Schreiben LdS für alle und die Fibel für Migrantenkinder, beim Lesen dagegen für alle die Fibel mit Öffnung

Die Zuwächse sind

... am höchsten 5 x bei strukturierter Spracherfahrung, 3 x bei Fibel mit Öffnung, 2 x bei LdS, kein Mal bei Fibel - und

... am niedrigsten 6 x bei LdS, 3 x bei strukturierter Spracherfahrung, 2 x bei Fibel, kein Mal bei Fibel mit Öffnung;

Am Ende der jeweiligen Testserie schneidet

... am besten ab 4 x Fibel mit Öffnung, 3 x strukturierte Spracherfahrung und 2 x Fibel

... am schwächsten ab 5 x LdS, 1 x strukturierte Spracherfahrung und Fibel mit Öffnung.

Akzeptiert man Kinder als Untersuchungseinheit fehlen zur Einschätzung der Effektstärken die Standardabweichungen als Streuungsmaße. Vor allem lassen sich die Unterschiede inhaltlich nur schwer bewerten: Sind 81-82 richtige Wörter von 140 in der HSP bei der Fibel gegenüber 79 eine bedeutsame Differenz? Wie ist diese Differenz zu gewichten ge-

⁶² In: Bartnitzky/ Speck-Hamdan (2005, 210-222). Bartnitzky, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 120 . Grundschulverband: Frankfurt.

⁶³ Klassifikation der Ansätze nach den jeweiligen Kriterien als überdurchschnittlich/ durchschnittlich/ unterdurchschnittlich durch Hans Brügelmann.

genüber nicht erhobenen Lerneffekten in anderen Dimensionen oder gegenüber dem Aufwand für Übungen in dem einen vs. dem anderen Fall⁶⁴?

Das Bild ist also sehr gemischt und keinesfalls auf den Nenner zu bringen, Fibelunterricht sei erfolgreicher - auch nicht für die Migrantenkinder.

Die **Fibel** erschwert den deutschsprachigen Kindern den Einstieg im Lesen und Rechtschreiben, erleichtert ihn aber den Migrantenkindern. Sie führt auch am Ende - abgesehen vom Diktat - bei den deutschsprachigen Kindern zu schlechten Ergebnissen, bei den Migrantenkindern dagegen zu (über)durchschnittlichen Ergebnissen. Die Fibel ist also bei deutschsprachigen Kindern eindeutig schwächer - bei MigrantInnen führt sie zu einem guten Einstieg, aber die Zuwächse danach sind auch nur durchschnittlich.

Fibel mit Öffnung erleichtert den deutschsprachigen Kindern den Einstieg, während die Ergebnisse für Migrantenkinder im Lesen durchschnittlich und im Rechtschreiben unterdurchschnittlich ausfallen. Am Ende sind die Ergebnisse für die deutschen Kinder gut, für die Migrantenkinder (unter)durchschnittlich.

Die **strukturierte Spracherfahrung** ermöglicht allen Kindern einen (über)-durchschnittlichen Einstieg. Im Rechtschreiben streuen die Ergebnisse von (unter)-durchschnittlich bei den deutschen bis zu (über)-durchschnittlich bei den Migrantenkindern. Im Lesen schneiden die deutschsprachigen Kinder am Ende durchschnittlich, die Migrantenkinder dagegen überdurchschnittlich ab.

LdS ermöglicht also allen einen guten (Rechtschreiben) bis durchschnittlichen (Lesen) Einstieg, erreicht danach aber niedrigere Zuwächse⁶⁵. Am Ende sind deshalb die Ergebnisse im Rechtschreiben 3 x schlecht und 1 x durchschnittlich, im Lesen bei den deutschsprachigen Kindern durchschnittlich und bei den Migrantenkindern schwach.

Migrantenkinder schneiden am besten ab bei strukturierter Spracherfahrung (3+), danach folgen Fibel (3+, 2-) und Fibel mit Öffnung (1-).

Deutschsprachige Kinder schneiden am besten bei der Fibel mit Öffnung (4+), in zweiter Linie bei strukturierter Spracherfahrung (1+, 1-).

Am Ende ist die Fibel zwar dreimal Spitze - hat aber auch drei rote Karten.

LdS hat am Ende mit fünf die meisten roten Karten.

Am besten schneiden die strukturierte Spracherfahrung (3 x bei MigrantInnen!) und die Fibel mit Öffnung (1 x bei MigrantInnen) ab.

⁶⁴ Leider fehlt in der Studie ein Maß für die Rechtschreibung in freien Texten - die fiel im Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR nämlich teilweise anders aus als im Diktat, in dem die DDR-Lehrgangsklassen durchgängig besser abschnitten.

⁶⁵ So auch Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR 1991, wo LdS zum Ende allerdings wieder aufholt

Besondere Anmerkungen:

Die Migrantenkinder schneiden in diesen sozialen Brennpunktschulen durchgängig besser ab als die deutschsprachigen Kinder!

Es zeigen sich verschiedene Rhythmen im Zuwachs - z. B. bei LdS - wie zu erwarten - im ersten Halbjahr im Schreiben stärker und im Lesen schwächer.

Die Leistungen in verschiedenen Tests sind unterschiedlich, z. B. für strukturierte Spracherfahrung in der HSP (RS-Strategie) besser als im Diktat (leider gibt es keine Daten zur Rechtschreibung in freien Texten, s. Anm. 3)

Rechtschreiben: deutschsprachig⁶⁶

Deutsche Muttersprache	Fibel	Fibel mit Öffnung	Strukturierte Spracherfahrung	Lesen durch Schreiben (LdS)
1M HSP	2.6	3.2	3.2	3.4
	+2.5	+3.0	+2.2	+2.5
1E HSP	5.1	6.2	5.4	5.9
	+9.4	+11.3	+11.5	+8.7
2E HSP	14.5	17.5	16.9	14.6
WECHSEL				
3E DRT	11.7	11.5	9.4	9.2

Rechtschreiben: Migranten

Nichtdeutsche Muttersprache	Fibel	Fibel mit Öffnung	Strukturierte Spracherfahrung	Lesen durch Schreiben
1M HSP	3.3	2.7	2.9	3.1
	+2.9	+2.9	+3.2	+2.2
1E HSP	6.2	5.6	5.7	5.3
	+9.7	+9.5	+10.8	+8.7
2E HSP	15.9	15.1	16.5	14.0
WECHSEL				
3E DRT	11.3	8.6	10.3	9.1

⁶⁶ Die farbigen Markierungen bedeuten:

rot = deutlich schlechter als die anderen Varianten

violett = etwas schlechter als die anderen Varianten

gelb = etwas besser als die anderen Varianten

grün = deutlich besser als die anderen Varianten

Leseentwicklung (Wortebene): Deutschsprachig⁶⁷

Deutsche Muttersprache	Fibel	Fibel mit Öffnung	Strukturierte Spracherfahrung	Lesen durch Schreiben
1M WLLP	27.0	35.8	32.2	31.3
	+30.9	+34.2	+42.4	+27.7
1E WLLP	57.9	70.1	74.6	59.0
	+25.5	+24.7	+13.7	+31.0
2E WLLP	83.4	94.8	88.3	90.0

Leseentwicklung (Textebene): Deutschsprachig

Deutsche Muttersprache	Fibel	Fibel mit Öffnung	Strukturierte Spracherfahrung	Lesen durch Schreiben
2E ELFE	6.5	8.8	7.9	6.9
	+5.1	+5.4	+4.9	+5.2
3E ELFE	11.6	14.2	12.8	12.1

Leseentwicklung (Wortebene): Migranten

Nichtdeutsche Muttersprache	Fibel	Fibel mit Öffnung	Strukturierte Spracherfahrung	Lesen durch Schreiben
1M WLLP	29.8	25.4	27.3	23.7
	+30.2	+32.3	+35.1	+29.5
1E WLLP	60.0	57.7	62.4	53.2
	+21.6	+22.5	+19.5	+25.8
2E WLLP	81.6	80.3	81.9	79.0

Leseentwicklung (Textebene): Migranten

Nichtdeutsche Muttersprache	Fibel	Fibel mit Öffnung	Strukturierte Spracherfahrung	Lesen durch Schreiben
2E ELFE	6.8	6.0	6.6	5.6
	+4.0	+4.5	+4.3	+4.5
3E ELFE	10.8	10.5	10.9	10.1

⁶⁷ s. vorhergehende Anm.

Anhang II:

Rückfragen⁶⁸ von Hans Brügelmann zu:

Merkens, H. (2005): Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule. Ergebnisse aus dem Projekt BeLesen: Berliner Längsschnittsstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern. Berichte aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft, Nr. 43. Freie Universität: Berlin.

Aus einem Brief an den Verfasser:

- Auf S. 7 schreiben Sie, dass die Frage nach Erfolg versprechenden Methoden in diesem Bericht nicht weiter verfolgt werden soll, ab S. 17 spielt sie dann aber doch eine bedeutsame Rolle neben dem zentralen Thema der Herkunft. Allerdings sind mir die Kriterien der Klassifikation auch nach dem Hinweis S. 16 nicht deutlich. Können wir da die konkreten Items der (Selbst-)Einschätzung bekommen? Ich frage vor allem im Hinblick auf Befunde in anderen Studien, dass die Leistungen *innerhalb* der Methoden stärker streuen als die Differenzen zwischen ihnen, was darauf hinweist, wie oberflächlich unsere Indikatoren in diesem Bereich immer noch sind. Da scheinen Sie die im zweiten Bericht (S. 64-65, 74) genannten Aspekte differenzierter erfasst zu haben. Um so interessierter bin ich an der konkreten Operationalisierung. Beispielsweise deuten die beiden Indikatoren „einzelnes lautes Lesen“, „individuelles leises Lesen“ usw. für „Leseaktivitäten“ (64-65) auf ganz unterschiedliche didaktische Konzepte hin, so dass ich sie mir nicht als Variablen *eines* Index vorstellen kann. Vielleicht fehlen mir einfach Informationen, aber aus den Erfahrungen mit Indizes wie „Strukturiertheit“ bei SCHOLASTIK habe ich gelernt, dass an dieser Stelle oft die Quellen erheblicher Missverständnisse/ Fehlinterpretationen liegen⁶⁹.
- Wenn ich die Daten und Ihre Kommentare recht verstehe, hat die fachdidaktische Konzeption im Bereich Deutsch generell nur eine geringe und im Übrigen eine stark wechselnde Bedeutung für den Lernerfolg der SchülerInnen (s. S. 18, 22, 27, 29, 47, 48 - vor allem aber 76). Lese ich das falsch oder sind die anders lautenden Meldungen in der Presse übertrieben? Zu der Interpretation eines „erheblichen“ oder „starken Einflusses“ (S. 25; 30) wüsste ich gerne die absoluten Differenzen oder zumindest Effektstärken, um diese Deutungen besser einschätzen zu können. Und was bedeutet es für die Validität der Klassifikation, dass der Einfluss der Konzeption für den Lese-/ Schreibunterricht manchmal (erwartungsgemäß) in Mathematik geringer und manchmal (S. 33) erwartungswidrig deutlich größer ist? Insgesamt finde ich das Bild sehr unübersichtlich, wenn man verschiedene Teilleistungen der Schriftsprache und dasselbe Fach zu verschiedenen Terminen, erst recht aber verschiedene Fächer und Teilgruppen betrachtet. Ich habe versucht, die verstreuten Daten in eine Form zu bringen, dass die Ergebnisse übersichtlich werden:

⁶⁸ Leider liegen noch keine Antworten zu den einzelnen Nachfragen vor.

⁶⁹ Irritiert hat mich auch der Hinweis, dass die WLLP „Ankeraufgabe für Deutsch“ und dass die HSP unergiebig sei, um die „Deutschkenntnisse“ der SchülerInnen zu erfassen (S. 16). War denn das Ihre Intention?

Test&Termin	FIB	FIB-flex	flex(FIB)	LERNWEG	F-Wert	Interaktion	Tab.	Komm S.
HSP ⁷⁰	1E	o	o	o	o			
	2M	o	o	o	o			
	2E	o	o	o	o			
WLLP	1E	-	+	+	-	3,4	0,9-1,6 ⁷¹	10 22
	2M	M+		D++	D+	4,0	1,2-2,3	13 25
	2E	o	+	+	-	7,2	0,6-2,4	17 29
	3M	o	o	o	o	2,4	1,2-3,4	23 36
	3E	o	o	o	o	2,4	1,2-2,5	33
ELFE	2E		+		-	2,7	0,4-2,7	19 30-31
	3M	o	o	o	o	0,4	0,4-3,5	25
	3E	M+	D+	D+		2,1	0,4-4,0	37 47
C-Test	3M	o	o	o	o	1,8	0,1-1,9	29 40
	3E	M+	D-			1,8	0,6-2,2	35 46
DRT	3M	M+	D*		-	5,3	0,8-3,6	27 39
	3E	M++	D+			2,3	0,4-2,8	39 48-49
MATH	1E	-	+	+	-	3,4	0,9-1,6	10 22
	2M	--		++		4,9	0,5-1,6	15 27
	2E	-	-	++		10,0	0,5-1,8	21 33
	3M	(-)	(+)			2,4	0,2-1,1	31 41
	3E	o	o	o	o	0,3	0,3-1,4	41
SU	3E	o	o	o	o	1,3	0,9-2,4	43

In dieser Übersicht finde ich zwar einen Beleg für die These „Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass einer der vier Unterrichtsstile in der umgesetzten Form für ALLE Kinder eine optimale Form der Unterweisung darstellt“, aber keinen für die Ergänzung „...., dass die Kinder wahrscheinlich von einem Unterrichtsstil am meisten profitieren, der jeweils für sie das Lehrangebot strukturiert, ohne dass jeweils die ganze Klasse der Adressat ist. Das scheint bei der Variante fibelorientiert der Fall zu sein, folgt man den Angaben [? s. o.] der LehrerInnen...“ (55) Die Differenzen Mig vs. Deu in der „Fibel“- Spalte widersprechen diesem Anschein - scheint mir (und selbst für MIG sind die F-Werte doch eher gering).

- In der Zeitung wird auch der Anteil von Migrantenkindern hoch gehängt, während Sie für die deutschsprachigen Kinder gar keine und für die MigrantInnen nur vergleichs-

⁷⁰ Bei der HSP habe ich aus den fehlenden Angaben geschlossen, dass keine Effekte festgestellt wurden. Oder gibt es einen anderen Grund?

⁷¹ Der zweite Wert der Interaktion bezieht sich in der Regel auf Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrunds

weise geringe Effekte ausweisen. Das deckt sich mit unseren Befunden aus der LUST-Studie, die zwar - wie PISA und IGLU - nur einen Querschnitt erfasst, aber über vier Schuljahre und mit über tausend Klassen, die über ein breiteres Spektrum streuen als in Ihrer Stichprobe - insofern vielleicht interessant (s. Kap. 5.3 in der Anlage; Axel Backhaus aus unserem Team wird übrigens im Sommer einen geschachtelten Längsschnitt 1- 4 abschließen, in dem wir diesen Befund noch einmal überprüfen werden).

- Die von Ihnen erfassten und diskutierten Variablen weisen generell Korrelationen von ~.30 auf und haben insofern sicher einen „Einfluss“, wie Sie schreiben. Aber sind das nicht marginale Größenordnungen, wenn wir bedenken, wie viel Spielraum selbst bei Korrelationen von ~.65 (also einer viermal größeren Varianzaufklärung) noch für die individuelle Entwicklung bestehen (s. dazu den zweiten Anhang)? Stimmt Sie nicht auch nachdenklich, dass ein so eindeutig erfassbarer Faktor wie Geschlecht schon über Schulhalbjahre hinweg mal einen höheren, mal einen niedrigeren Einfluss hat, mal nur in der einen und nicht in der anderen Gruppe?

Resümee meiner Fragen: Was bedeuten die erfassten Beziehungen substantiell, wenn man einmal von dem starken Gewicht der kognitiven Leistungsfähigkeit absieht? Vielleicht können Sie ja in einer späteren Auswertung doch noch detaillierter auf die Merkmale einiger gezielt ausgewählter (z. B. wider Erwarten erfolgreicher) Klassen eingehen. Ich fände solche Fallanalysen sehr aufschlussreich, selbst wenn Sie über keine weiteren (qualitativen) Daten verfügen.

Literatur

- Adams, M.J. (1990): *Beginning to read. Thinking and learning about print.* MIT Press: Cambridge, Mass.
- Adams, M. J., et al. (2000), s. National reading Panel
- Ahmed, S./ Lombardino, L. (2000): *Invented spelling: An assessment and intervention protocol for kindergarten children.* In: *Communication Disorders Quarterly*, Vol. 22, 19-28.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1987): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder.* Jahrbuch "Lesen und Schreiben" Bd. 2. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1993): *Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Lesen und Schreiben als individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten.* DGLS-Jahrbuch Bd. 5. Faude: Konstanz.
- Balhorn u. a. (Hrsg.) (1998): *Schatzkiste Sprache 1 - Von den Wegen der Kinder in die Schrift.* Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 104. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband: Frankfurt.
- Bartnitzky, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Zweitsprache lernen.* Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 120. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bond, G. L./ Dykstra, R. (1967/1997): *The cooperative research program in first grade reading instruction.* In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 2, 5-142; reprinted in: Vol. 32, No. 4, 348-427.
- Borchert, J. (Hrsg.) (1999). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie.* Hogrefe: Göttingen.
- Bredel, U., u. a. (Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband.* Schöningh: Paderborn u. a., 760-771.
- Brinkmann, E. (1997): *Rechtschreibgeschichten - Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die Grundschulzeit hinweg.* Bericht No. 35 des Projekts OASE, FB 2 der Universität: Siegen.
- Brinkmann, E. (2003): *„FAHRRAD“ revisited - zu Rechtschreibstrategien von Grundschulkindern.* In: Panagiotopoulou/ Brügelmann (2003, 156-159).
- Brinkmann, E., u. a. (2006): *Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung: Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz.* Ms. für Band zur DGLS-Tagung (Rauischholzhausen 2005).
- Brown, A. S. (1990): *A Review of Recent Research on Spelling.* In: *Educational Psychology Review*, Vol 2, No.4, 365-397.
- Brügelmann, H. (1978): *Veränderungen des Curriculum auf seinem Weg vom Autor zum Kind.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Jg., H. 4, 601-618.
- Brügelmann, H., u. a. (1991): *Der "Laufstall Effekt" im Rechtschreibunterricht. Erste Ergebnisse aus dem "Schreibvergleich BRD DDR".* In: *Spektrum der Wissenschaft*, H. 5/91, 26 28.
- Brügelmann, H. (1997): *Forschungsergebnisse zur Rechtschreibleistung von Kindern: Nicht repräsentativ....* In: *Grundschulzeitschrift*, 11. Jg., H. 106, 57.
- Brügelmann, H. (1998a): *Längsschnittstudie in der Diskussion. Rezension von: Franz Weinert/ Andreas Helmeke „Entwicklung im Grundschulalter“.* In: *Grundschulzeitschrift*, 12. Jg., H. 117, 55-56.

Brügelmann, H. (1998b): *Öffnung des Unterrichts -- Befunde und Probleme der empirischen Forschung.* In: Brügelmann u. a. (1998, 8-42).

Brügelmann, H. (2003a): *Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschulzeit: 1991-2001. NRW-Kids 2001 und der Schreibvergleich Bundesrepublik-DDR.* In: Panagiotopoulou/ Brügelmann (2003, 173-178).

Brügelmann, H. (2003b): *Der Karawanen-Effekt beim Rechtschreiblernen: Schwache SchülerInnen lernen genauso schnell, aber von einem anderen Startpunkt aus. Bericht aus der Reanalyse der freien Texte von 4.- bis 10.-Klässlern in der NRW-Kids Studie 2001. Vervielf. Ms. FB2 der Universität: Siegen.*
[http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue\[1\]031.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue[1]031.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf)

Brügelmann, H. (2005a): *Das Prognoserisiko von Risikoprosen - eine Chance für „Risikokinder“?* In: Hoffmann/ Sasse (2005, 146-172).

Brügelmann, H. (2005b): *Schule verstehen und gestalten - Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht.* Libelle: CH-Lengwil.

Brügelmann, H. (2006): *Dürfen Kinder schreiben, wie sie wollen? Ein Gespräch mit dem Bildungsjournalisten Reinhard Kahl* →
www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/aktuell/Bruegelmann_Duerfen_Kinder_schreiben_03.06.pdf [Abruf: 27.3.2006]

Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1990): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten.* DGLS Jahrbuch "Lesen und Schreiben" Bd. 4. Ekkehard Faude: Konstanz.

Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994): *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift.* Libelle Verlag: CH-Lengwil (2. Aufl. 1996).

Brügelmann, H., u. a. (1994a): *"Schreibvergleich BRDDR" 1990/91.* In: Brügelmann/ Richter (1994, 129-134).

Brügelmann, H., u. a. (1994b): *Richtig schreiben durch freies Schreiben? Rechtschreibentwicklung in Schweizer Klassen, die nach "Lesen durch Schreiben" unterrichtet wurden.* In: Brügelmann/ Richter (1994, 135-148).

Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1995): *Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analfabetismus.* DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil.

Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1998): *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung [Schwerpunkte: Offener Unterricht; Mathematik].* Erhard Friedrich Verlag: Seelze.

Clarke, L.K. (1988): *Invented vs. traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read.* In: *Research in the Teaching of English*, Vol. 22, No. 3 (October), 281-309.

Dahl, I. (1990): *Synthetische Sprache als "akustischer Spiegel" beim Schreiben.* In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 93-95).

Dahl, K. L., et al. (1999): *Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms.* *Reading Research Quarterly*, 34, 312-341.

Deimel, W./ Schulte-Körne, G. (2005): *Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Rechtschreib- und Lesetestverläufe nach drei Jahren (Ergänzung zum Zwischenbericht nach zwei Jahren).* => www.infolegasthenie.de/downloads/MSM-Zwischenbericht.pdf [Abruf: 7.6.2006]

Deimel, W., u.a. (2005): Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zwei Jahren. Anhang => www.info-legasthenie.de/downloads/MSM-Zwischenbericht.pdf [Abruf: 7.6.2006]

Ehri, L. C. (1989): Movement into word reading and spelling: How spelling contributes to reading. In Mason (1989, 65-81).

Ehri, L. C./Wilce, L.S. (1987): Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly* 22, 47-65.

Evans, M./ Carr, T. H. (1985): Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, 327-350.

Foorman, B. R., et al. (1991): How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 4, 456-469.

Forster, M./ Martschinke, S. (2001): Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Auer: Donauwörth.

Gee, E.J. (1995): The effects of a whole language approach to reading instruction on reading comprehension: A meta-analysis. ERIC No. ED 384003.

Giest, H. / Scheerer-Neumann, G. (Hrsg.) (1999): *Jahrbuch Grundschulforschung*. Bd. 1. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.

Goodman, K. S. (1976): Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer (1976, 139-151).

Goodman, K. S. (1967): Reading: A psycholinguistic guessing game. In: *Journal of the Reading Specialist*, Vol. 6, 126-135.

Groff, P. (1994): Recent Spelling for Research: Some Implications for Spelling Reform. In: *Journal of the Simplified Spelling Society*, No. 1/1994, 3-7.

Groff, P. (1986): The implications of developmental spelling research: A dissenting view. In: *The Elementary School Journal*, Vol. 86, 317-328.

Hanke, P. (2001): Forschungen zur inneren Reform der Grundschule am Beispiel der Öffnung des Unterrichts. In: Roßbach u. a. (2001, 46-62).

Hanke, P. (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Waxmann: Münster (Habil. Universität: Köln 2002)

Höllrigl, P./ Meraner, R. (2005): Erfreuliche Ergebnisse. Frucht gemeinsamer Arbeit. In: *Info (Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol)*, H. 1 (Jänner)/2005, 2-3.

Hofer, A. (Hrsg.) (1976): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Schwann: Düsseldorf.

Hofmann, B. M./ Sasse, A. (Hrsg.) (2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Bericht über die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Rauischholzhausen 19.11.2004. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.

Hüttis-Graff, P. (1997a): Prävention von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen - kein unerreichbares Ziel! In: *Die Grundschulzeitschrift*, 11. Jg., H. 101, 35 - 37.

Hüttis-Graff, P. (1997b): Forschungsergebnisse zur Rechtschreibleistung von Kindern: ... aber eindeutig. In: *Grundschulzeitschrift*, 11. Jg., H. 106, 57.

Kirschhock, E.-M. (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Kirschhock, E.-M., u. a. (2002): Vergleich von Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb mit Ergebnissen zum Lesen und Rechtschreiben im 1 und 2. Schuljahr. Bericht No. 100. Institut für Grundschulforschung/ Universität: Erlangen.

Landscheidt, K. (o.J.): Wie lernen Kinder Rechtschreiben? Regionale Schulberatungsstelle der Stadt: Oberhausen → www.schulpsychologie.de/downloads/kuhlmann/lands_lrs.pdf [1.10.2006]

Lingelbach, H. (1995): *Unterrichtsexpertise von Grundschullehrkräften*. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.

May, P. (1991): Müssen Kinder beim Schrifterwerb scheitern? Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas/ Schneck (1991, 137-146).

May, P. (1995): Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Hamburger Projekt "Lesen und Schreiben für alle". In: Brügelmann/ Balhorn (1995, 344-349).

May, P. (1999): Merkmale des (Förder-) Unterrichts und Lernerfolg im Rechtschreiben. Vergleich verschiedener Formen des Klassen- und Förderunterrichts. In: Giest/ Scheerer-Neumann (1999, 266-283).

Meraner, R. (Hrsg.) (2004a): *Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse - am Beispiel der Schulen in Südtirol*. Luchterhand/ Wolters Kluwer: München.

Meraner, R. (2004b): Autonomie der Schulen: Rechtliche Grundlagen und Entwicklungsschritte. In: Meraner (2004a, 14-44).

Meraner, R. (2005): Spitze bei PISA. Die Ergebnisse und erste Überlegungen. In: *Info (Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol)*, H. 1 (Jänner)/2005, 12-16.

Meraner, R. (2006): Alle Schüler und Schülerinnen bestmöglich fördern. Der Weg der deutschen Schule in Südtirol. Vervielf. Ms. für einen Vortrag am Pädagogischen Institut in Nürnberg am 20.2.2006.

Merkens, H. (2005): Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule. Ergebnisse aus dem Projekt BeLesen: Berliner Längsschnittsstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern. Berichte aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft, Nr. 43. Freie Universität: Berlin.

National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NICHD: Washington, D.C. Full report → www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf and summary → www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf [Abruf: 11.10.2006]

Panagiotopoulou, A./ Brügelmann H. (Hrsg.) (2003): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter*. Leske+Budrich: Opladen.

Peschel, F. (2002a+b): Offener Unterricht - Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Peschel, F. (2003): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Dissertation. FB 2 der Universität: Siegen/ Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

Poerschke, J. (1999): Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Waxmann: Münster.

Rauin, U. (2004): Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen - Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. In: Pädagogische Korrespondenz (Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft), H. 32/2004, 39-49.

Read, C. (1971): Pre-school children's knowledge of English phonology. Harvard Educational Review, Vol. 41, No1, 1-34.

Reeves, C./ Kazelskis, R. (1990): Effects of expanded language experience instruction on language processing skills of kindergartners. In: Language and Education, Vol. 4, 205-214.

Richgels, D.J. (2002): Invented Spelling, Phonemic Awareness, and Reading and Writing Instruction. In: Neuman/Dickinson (2002, 142-158).

Roßbach, H.-G., u. a. (Hrsg.) (2001): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 4. Leske+Budrich: Opladen.

Sandhaas, B. & Schneck, P. (Hg.): Lesenlernen - Schreibenlernen. Österreichische und Deutsche UNESCO-Kommission: Wien/ Bonn.

Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Schründer-Lenzen, A./Merkens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen (2006, 15-44).

Schründer-Lenzen/ Mücke (2005): Mit oder ohne Fibel - was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse? Eine empirische Bilanz des Schriftspracherwerbs von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache in den ersten drei Schuljahren. In: Bartnitzky/ Speck-Hamdan (2005, 210-222).

Siniscalco, M. T. (2006): Das Kompetenzniveau der Fünfzehnjährigen im Bereich der Mathematik, des Lesens, der Naturwissenschaften und des Problemlösens. PISA 2003 - Ergebnisse Südtirols INVALSI (Nationales Institut für Bewertung des Erziehungssystems Schule und Bildung): Rom.

Stahl, S.A./ Miller, P.D. (1989): Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. In: Review of Educational Research, Vol. 59, 87-116.

Stahl, S. A, et al. (1990): Beginning to read: Thinking and learning about Print (by Marilyn Jager Adams). A summary. Center for the Study of Reading/ University of Illinois: Urbana-Champaign.

Stifter, W. (2004): Die Entwicklung der Südtiroler Schule in den letzten 15 Jahren. In: Meraner (2004, 3-6).

Suchodoletz, W. von (2003): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Kohlhammer: Stuttgart.

Uhry, J. K./ Sheperd, M. J. (1993): Segmentation/ spelling instruction as part of a first grade reading program: Effects on several measures of reading. In: Reading Research Quarterly, Vol. 28, 219-233.

Torgerson, C.J., et al. (2006) A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling. Department for Education and Skills Research: London.

UKLA (2006): RESPONSE FROM THE UNITED KINGDOM LITERACY ASSOCIATION (UKLA) TO THE 'INDEPENDENT REVIEW OF THE TEACHING OF EARLY READING' FINAL REPORT http://www.ukla.org/files/Rosefinalreport_1.doc (MARCH 20th, 2006; Abruf: 11.10.2006).

Valtin, R. (1998): Der "neue" Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn u. a. (1998, 63-80).

Valtin, R. (2003): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel u. a. (2003, 760-771).

Walter, J. (1996): Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik, 26. Jg., H. 3, 136-143.

Walter, J. (1999): Lesen und Schreiben. Berichte aus der Abteilung Lernbehinderten- und Förderpädagogik. Nr. 8 (auch abgedruckt in: Borchert 1999) → <http://212.51.20.180/HPI/DService/bericht4.pdf#search=%22Gee%20language%20experience%201995%22>

Weinert, F.E./ Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim.

Weinhold, S. (2005): Mit der Silbe Lesen und Schreiben lernen: Abstract für einen Vortrag auf der Tagung des Arbeitskreises Orthographie und Textproduktion am 16. und 17. September 2005 in Lüneburg → http://www.symposion-deutschdidaktik.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/106/106/50/ProgrammfrdieAKOT2005%20neu.rtf#weinhold [Abruf: 6.10.2006]

Weinhold, S. (Hrsg.) (2006a): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung. Diskussionsforum Deutsch, Bd. 23. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Weinhold, S. (2006b): Entwicklungsverläufe im lesen- und schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Klasse 1-4. In: Weinhold (2006a, 120-151).

Winsor, P.J./Pearson, P.D. (1992): Children at risk: Their phonetic awareness development in holistic instruction. Urbana, IL: Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345209).