

Freies Schreiben im Anfangsunterricht?

Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung

Hans Brügelmann und Erika Brinkmann

Abstract

Die Befundlage zum lautorientierten Schreiben als Einstieg der Kinder in unser alphabetisches System ist über die verschiedenen Studien hinweg nicht auf einen einfachen Nenner zu bringen. Dies hängt mit unterschiedlichen Definitionen, Fragestellungen, Methoden, Stichproben zusammen. Selbst innerhalb einzelner Studien streuen die Effekte innerhalb der verschiedenen Ansätze breit. Empirisch belegt ist allerdings die Fruchtbarkeit des lautorientierten Schreibens zu Beginn des Schriftspracherwerbs in der Schule, und zwar für alle Leistungsgruppen, d. h. auch für die leistungsschwächeren SchülerInnen. Auch bis zum Ende der Grundschulzeit lässt sich keine Überlegenheit linguistisch oder didaktisch eng vorstrukturierter Konzepte nachweisen lernen. Damit gewinnen pädagogische Ansprüche - wie die Förderung selbstständigen Lernens von Anfang an - an Gewicht.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, freies Schreiben, Methoden, Erstleselehrgänge, Unterrichtsforschung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin und Autor

Erika Brinkmann, post@erika-brinkmann.de

Hans Brügelmann, hans.bruegelmann@uni-siegen.de

Freies Schreiben im Anfangsunterricht?

Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung¹

Hans Brügelmann und Erika Brinkmann

Persönliche Vorbemerkung

Nach über 35 (HB) bzw. 30 (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 Aktivitäten/ 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“²) 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 (mit inhaltlichen Einschränkungen) 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.

¹ Dieser Beitrag ist entstanden (und über den Grundschulverband auf seiner Homepage 2006 zugänglich gemacht worden) als Hintergrundpapier zu unserer Stellungnahme für die Kontroverse „Freies Schreiben von Anfang an – wichtig oder schädlich?“ (im Themenheft von: Grundschule aktuell, Nr. 96, November 2006, 6-13). In diesem Aufsatz hatten wir begründet, warum es wichtig ist, Kinder von Anfang an eigene Wörter selbstständig konstruieren und Schrift für eigene Zwecke nutzen zu lassen, dass ein solcher „Spracherfahrungsansatz“ aber nicht bedeutet, auf die orthographische Perspektive zu verzichten (vgl. Brinkmann u. a. 2008ff.). Für die vorliegende Publikation ist der Forschungsüberblick gegenüber 2006 an einigen Stellen aktualisiert worden, ohne dass aber die Grundaussagen verändert werden mussten.

² ...oder analog in den USA „phonics instruction“ (vgl. zu den unterschiedlichen Ansätzen dort: National Reading Panel 2000, 103-104, 118).

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. 1985³) und durch das *Center for the Study of Reading* (Adams 1990; Stahl u. a. 1990⁴) 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.

[...]

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 Synthese⁵ 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 soll⁶.

Der aktuelle Forschungsstand in den USA und in Großbritannien

Unklar ist in den ausgewerteten Studien zum freien Schreiben vor allem⁷,

- ob es zusätzlich gezielte Aufgaben gab (z. B. zur Förderung von Buchstabenkenntnis oder phonologischer 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.

³ Auszugsweise deutsche Übersetzung in: Balhorn/ Brügelmann (1987, 287-288).

⁴ Zusammenfassung des Überblicks von Adams (1990) in Stahl u. a. (1990), auszugsweise (und kommentierte) deutsche Übersetzung in: Balhorn/ Brügelmann (1993, 183-190).

⁵ So Valtin (1998; 2003), auch mit Hinweis auf einen entsprechenden Trend in der us-amerikanischen Didaktik.

⁶ Vgl. etwa die Überblicke bei Groff (1986; 1994) und Brown (1990).

⁷ Vgl. u. a. die Hinweise bei Stahl/ Miller (1989) und bei Walter (1999), 4.3.2.1.4).

Von diesen Unklarheiten abgesehen fanden verschiedene Studien, dass das selbstständige Konstruieren von Wörtern sowohl die phonologische Bewusstheit als auch die Lesefähigkeit stärker fördert als ein auf das Lesen fokussierter Lehrgang⁸ bzw. ein guter Prädiktor späteren Erfolgs beim Lesenlernen ist⁹:

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

Das ist eine starke empirische Basis für freies Schreiben von Anfang an, bei dem Kinder Wörter nach ihrer Lautform verschriften.

Außerdem fand Gee (1995) in fast allen der 21 von ihr ausgewerteten Studien zum Textverstehen – unterschiedlich große – Vorteile zugunsten des „language experience approach“. Allerdings erhielten Stahl/ Miller (1989) 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 Unterschiede¹⁰

Diese vielfältigen Studien werden in der deutschen Diskussion¹¹ 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.¹² unterrichtet wurden, zu „furchtlosen“ Schreibern wurden 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 Torgersen 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.

⁸ S. die Übersichten bei Adams (1990, 387); Richgels (2002, 148 ff).

⁹ S. die Zusammenfassung bei Ahmed/ Lombardino (2000, 19).

¹⁰ Vgl. die Zusammenfassung beider Metaanalysen bei Walter (1996).

¹¹ Z. B. von Landscheidt (o. J.) in seiner Kritik und von Metze (2006).

¹² 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.

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“ verglichen¹³, 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 Sprache¹⁴ – beides bedeutsame Randbedingungen, die nahe legen, die Ergebnisse nur mit Vorsicht auf andere kulturelle Kontexte zu übertragen. Wichtig ist zudem der Hinweis¹⁵, dass der deutsche „Spracherfahrungsansatz“¹⁶ didaktisch-methodisch völlig anders angelegt ist als der us-amerikanische „language experience approach“¹⁷. 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 Erlesen das frühe Eindringen in die Struktur der Schrift¹⁸. 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“ Unterricht¹⁹

Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie von Weinert/ Helmke (1997) werden immer wieder als Beleg dafür zitiert, dass „strukturiertes“ 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 1997²⁰) 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).

¹³ Vgl. National Reading Panel (2000, 95).

¹⁴ 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.

¹⁵ S. dazu auch Valtin (1998; 2003); anders Walter (1996), der diesen Unterschied bei seiner Interpretation der oben referierten Studien nicht zureichend berücksichtigt.

¹⁶ - wie er z. B. von uns in Brügelmann/ Brinkmann (1998) konkretisiert wurde...

¹⁷ 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).

¹⁸ 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).

¹⁹ 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.

²⁰ 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“²¹

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 einbezogen²².

Die über tausend Erstklässler LdS aus der Schweiz schrieben im Grundwortschatzdiktat durchschnittlich 78% der Wörter richtig – gegenüber 81% in den ost- und 63% in den westdeutschen Klassen.²³ Die Streuung

²¹ Vgl. Brügelmann u. a. (1994a+b).

²² Es handelt sich bei allen drei Gruppen um freiwillig mitwirkende LehrerInnen, nicht um repräsentative Zufallsstichproben (so auch bei SCHOLASTIK, s. Weinert/ Helmke 1997, 7f.).

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 Stichprobe²⁴.

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 richtig²⁵.

Innerhalb der Stichprobe West gibt es eine große Bandbreite von *Unterrichtskonzeptionen*²⁶. 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 Fehler²⁷.

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 Studien²⁸

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 kleine²⁹ Stichprobe die Aussagekraft der Untersuchung erheblich ein. Weder Engagement und Kompetenz der beteiligten Lehrpersonen noch die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen am Schulanfang, ihre individuellen Lernbedingungen und die Rahmenbedingungen des Unterrichts (Einzugsbereich; Lernökologie der Klasse) wurden kontrolliert oder durch Zufallsauswahl neutralisiert³⁰. 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 Un-

²³ 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.)

²⁴ Vgl. Tabelle 1 in Brügelmann u. a. (1994b, 137)

²⁵ 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.

²⁶ 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.

²⁷ In Klasse 2 und 3 fallen die Ergebnisse nicht eindeutig aus.

²⁸ 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).

²⁹ 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.

³⁰ Vgl. die Kritik bei Brügelmann (1997). In nachfolgenden Publikationen (z. B. Dehn/ Hüttis-Graff 2000, 29-30) sind weitere Informationen zu einigen dieser Aspekte ausgewertet worden, so dass Dehn (2004, 20) davon ausgeht, dass die Ausgangsbedingungen der Klassen im Wesentlichen vergleichbar seien. Andererseits weist sie (a. a. o., 17-20) dem „Lehrgang (Fibel, ‚Lesen durch Schreiben‘, Eigenfibel)“ eine eher untergeordnete Rolle für den Lernerfolg der SchülerInnen zu und betont demgegenüber die Bedeutung der Lehrperson und konkreter Unterrichtsaspekte wie der „Schriftorientierung“, d. h. des Umfangs, in dem „Schrift genutzt und über Schrift gesprochen wird“.

terrichtsform einen starken Einfluss des Interaktionsstils³¹ 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 entfallen³². 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 durch 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.)

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-Studie³³.

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-Erlangen³⁴

Verglichen wurden (Kirschhock u. a. 2002):

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

³¹ 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.

³² Vgl. den Hinweis in Anm. 29.

³³ 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.

³⁴ Vgl. Forster/ Martschinke (2001); Kirschhock u. a. (2002); Kirschhock (2004)

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

- Lesefertigkeit
- Leseverständnis
aber nicht in der
- Rechtschreibung.

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 bedenken³⁵:

„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 erhoben. 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 phonologische Training erweist sich nur für die Fibelklassen als nötig³⁶, 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 phonologisches Training geförderten Fibelklassen ab.

Befunde aus dem hessischen Modellversuch „Schriftmoderatoren“ (MSM)

Verglichen wurden

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

Von der Konzeption her (mit einer starken Vorgabe von Aufgaben auf Arbeitsblättern) kann die Rechtschreibwerkstatt nur mit Einschränkungen als Beispiel „freien Schreibens“ gewertet werden. Mit dieser Einschränkung ist der folgende Vergleich zu lesen.

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 Durch-

³⁵ Insofern sind die ersten Berichte aus dem Projekt (2001&2002) irreführend.

³⁶ Wörtlich heißt es im Abstract zu Kirschhock (2004):

Es gab drei unterrichtsmethodische Vergleichsgruppen: Treatment 1 wurde mit einem Fibelheftgang 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 Fibelheftgang. 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).

schnittsleistung als auch für den Anteil besonders rechtschreibschwacher SchülerInnen (vgl. Deimel u. a. 2005). Zum Ende der dritten bzw. vierten Klasse haben die „Rechtschreibwerkstatt“-Klassen andererseits deutlich aufgeholt (Deimel/ Schulte-Körne 2005&2006). 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 wird³⁷.

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

Fazit: Der hessische Modellversuch ist aus inhaltlichen wie forschungsmethodischen Gründen nur 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“³⁸

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 Schröder-Lenzen/ Mücke 2005):

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 Ansätzen³⁹ – 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 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).

³⁸ Vgl. Merckens (2005); Schröder-Lenzen/ Mücke (2005); Schröder-Lenzen/ Merckens (2006). Wegen der hohen Bedeutung dieses Ansatzes in der aktuellen Diskussion haben wir die Ergebnisse in den Anlagen I+II detaillierter analysiert.

³⁹ Es wären vermutlich auch noch andere Gruppierungen denkbar, s. die Anm. in Anlage II.

Von einer Überlegenheit des Fibel-Ansatzes⁴⁰ kann also auch bei den Migrantenkindern keine Rede sein. Allerdings schneidet 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 (2006⁴¹) 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.“

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 Längsschnitt⁴²

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 streut⁴³ und aus Außensicht insgesamt seinem eigenen Anspruch in geringerem Ausmaß gerecht wird⁴⁴.

⁴⁰ So in der Tagespresse berichtet, z. B. aus einem Interview mit Hans Merkens in der Berliner Zeitung v. 16.2.2006: „Die Lesestudie 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.“

⁴¹ Pers. Mitteilung v. 19.10.2006

⁴² Vgl. Hanke (2001; 2005).

⁴³ Dazu zählen „Spracherfahrungsansatz“, „Lesen durch Schreiben“, „Freinet“, „Kleine weiße Ente“ und verschiedene Kombinationen, vgl. Hanke (2005, 147)

⁴⁴ Vgl. Hanke (2005, 164, 220, 223), nach deren Klassifikation der Anteil „offener“ Klassen mit je nach Kriterium 3-22% eher gering ausfällt.

2. In der ersten Klasse erweisen sich die offeneren Formen als etwas vorteilhafter für die Rechtschreibentwicklung, auch für die langsameren LernerInnen⁴⁵. In der zweiten Klasse schneiden Kinder aus einem lehrgangsgebundenen Unterricht im Rechtschreibtest besser ab.

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

Befunde aus dem Lüneburger Längsschnitt⁴⁶

„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 dieser Vergleichsstudie zeigen besonders deutlich, wie vorsichtig punktuelle Ergebnisse zu interpretieren sind⁴⁷:

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 unterschied:

„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.“⁴⁸

In ihrem Bericht nach Abschluss von Klasse 4 resümiert Weinhold (2009), dass sich trotz der qualitativen Differenzen in den Fehlschreibungen bis zum zweiten Schuljahr die Leistungen bis zum Ende der Grundschulzeit quantitativ und inhaltlich angleichen.

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 Merkers (s. u.) finden⁴⁹. Bekannt ist dieses Phänomen auch schon aus dem Vergleich unterschiedlicher Leselehrenmethoden in den 1960er und 1970er Jahren. Dort ergab sich in verschiedenen Studien am Ende der Grundschulzeit ebenfalls ein Patt bezogen auf die Schülerleistungen.

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.

⁴⁵ Vgl. Hanke (2005, 222).

⁴⁶ Vgl. Weinhold (2005; 2006b).

⁴⁷ Weinhold (2006b, 142-147).

⁴⁸ Weinhold (pers. Mitteilung v. 21.10.2006 über Ergebnisse aus den Erhebungen in den höheren Klassen)

⁴⁹ Vgl. die Zusammenfassung bei Brügelmann (1983/2006, Kap. 13).

Befunde aus den retrospektiven Bonner Studien

Je zwei dritte Klassen, die im Anfangsunterricht nach der Fibel „Fara und Fu“ von Hinrichs, nach Reichens „Lesen durch Schreiben“ bzw. der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpfenhorst Lesen und Schreiben gelernt hatten, wurden verglichen (vgl. Röhr-Sendlmeier u. a. 2007a). Beteiligt waren insgesamt 109 Kinder, betrachtet man dagegen die Klasse als Untersuchungseinheit (die jeweils eine spezifische Umsetzung der Konzeption darstellt), handelt es sich eher um kontrastive Fallstudien. Untersucht wurden die Rechtschreibleistungen, wobei der Einfluss verschiedener Hintergrundvariablen ausgewertet wurde (vgl. Sendlmeier u. a. 2007b). Die Leistungseffekte waren insgesamt vergleichbar, im unteren Leistungsbereich waren die Fibelkinder den „Lesen durch Schreiben“-Kindern leicht unterlegen. Bis zum Ende des Schuljahres holten die Fibelkinder ihren Rückstand aber auf, in der Gruppe „Lesen durch Schreiben“ fielen sehr unterschiedliche Lernentwicklungen auf. Wegen der besonderen Anlage der Studie lassen sich die Ergebnisse unterschiedlich deuten. Es handelt sich um einen Ex-post-Vergleich, bei dem die Vergleichbarkeit der Eingangsvoraussetzungen am Schulanfang nicht gesichert werden kann. Für die „Zuwachphase“ im dritten Schuljahr wiederum fehlen Angaben über den jeweils erteilten Unterricht.

Diese Vorbehalte gelten ebenfalls für einen Vergleich der Leseleistungen von 78 Kindern, die nach der „Tobi“-Fibel bzw. „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet worden waren und keine Unterschiede in der Leseleistung zeigten (2007a, 99-100). Die Vergleichbarkeit konnte auch hier nur ex-post geprüft werden.

Fazit: In den Bonner Studien zeigen sich keine oder nur geringfügige Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen. Soweit Unterschiede vorliegen, gleichen sich auch diese bis zum zweiten Messtermin aus.

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 kontrollieren⁵⁰ – 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 Kritik⁵¹ an nicht-experimentellen Studien unzulässig vereinfacht, sie sind aber auch bei der Würdigung von Befunden aus Großstudien zu bedenken⁵². Umgekehrt ist zu berücksichtigen: 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, 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.

⁵⁰ Z. B. durch Zuweisung von Kindern (und LehrerInnen...) zu verschiedenen Unterrichtskonzepten nach Zufall.

⁵¹ Vgl. etwa Walter (1996; 199)

⁵² Dazu zählen nicht nur PISA und IGLU, sondern auch Brügelmann u. a. (1994), May (1995; 1999) und Merksens bzw. Schröder-Lenzen/ Mücke (2005)

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 seien⁵³. 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 Umkehrung der Konstellation⁵⁴ schloss die (ehemalige) Kontrollgruppe zu (ehemaligen) Fördergruppe auf. Dieser substantielle Unterschied kann trotz der kleinen Stichprobengröße statistisch abgesichert werden, und er ist mit einer Effektstärke von rund .80 auch inhaltlich sehr bedeutsam (vgl. im einzelnen Rackwitz 2008).

Dass dies – entgegen häufig geäußerten Bedenken – auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder gilt, zeigt das Beispiel Südtirol⁵⁵. Die sehr positiven Ergebnisse⁵⁶ bei PISA-II (2003) stellen keine direkte Evaluation oder gar Rechtfertigung freien Schreibens dar, zumal die Ergebnisse 2006 und 2009 schwächer als 2003 ausgefallen sind⁵⁷. Sie belegen aber – zusammen mit positiven Ergebnissen aus der Grundschule (vgl. Hölzl/Hilpold 2011⁵⁸) –, dass ein Bildungssystem gute Ergebnisse erreichen kann, wenn es dieses Konzept in einen sowohl didaktisch als auch innovationsstrategisch umfassenden Reformansatz einbaut. Dazu zählen⁵⁹ 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 NRW⁶⁰. Im Vergleich mit den Ergebnissen des Schreibvergleichs Bundesrepublik (1991) wurden die auf den ersten Blick schlechteren Rechtschreibleistungen 2001 als Beleg

⁵³ Vgl. u. a. die Hinweise auf entsprechende Befunde bei Poerschke (1999, 136).

⁵⁴ In der zweiten Phase wurde die Kontrollgruppe nach dem Spracherfahrungsansatz gefördert, die ehemalige Fördergruppe nicht mehr.

⁵⁵ Vgl. Höllrigl / Meraner (2005); Siniscalco (2007).

⁵⁶ Auf dem Niveau des PISA-Spitzenreiters Finnland und deutlich besser als Bayern und das übrige Deutschland.

⁵⁷ www.schule.suedtirol.it/pi/themen/pisa03_1.htm [Abruf: 8.11.2008] und Hölzl/ Kustatscher (2011).

⁵⁸ ergänzt um persönliche Mitteilungen von Hilpold vom 30.11. und 2.12.2011

⁵⁹ Vgl. Meraner (2004b; 2005; 2006); Stifter (2004).

⁶⁰ Vgl. Brügelmann (2003a+b).

genommen, dass in Regionen, in denen freies Schreiben eine hohe Verbreitung habe⁶¹, die Rechtschreibleistung leide⁶². Reanalysen zeigten aber, dass die Differenzen ein forschungsmethodisches Artefakt und auf eine frühere Durchführung der Tests (Anfang statt Ende des Schuljahrs) der Stichprobe 2001 zurückzuführen sind⁶³.

Fazit

Vorweg eine allgemeine Bemerkung: Immer wieder wird über abnehmende Rechtschreibleistungen geklagt – für die dann meist ein unzulänglicher Anfangsunterricht verantwortlich gemacht wird (vgl. z. B. aktuell: Merkl 2012). Schon die Prämisse ist diskussionswürdig, denn die Befundlage zum sog. „Leistungsverfall“ ist heterogen (vgl. zusammenfassend: Brügelmann 2005b, 247ff.) und selbst die Ergebnisse einzelner Studien lassen sich unterschiedlich interpretieren (vgl. z. B. Grimm 2003; Steinig u. a. 2009; Brinkmann 2010). Unabhängig davon sind aber zwei Entwicklungen auf der Systemebene zu berücksichtigen, ehe man nach Problemen im Unterricht sucht. Ob man es gut oder schlecht findet: Die Bedeutung der Rechtschreibung hat im gesellschaftlichen Alltag generell und für die beruflichen Laufbahnen im Besonderen gegenüber den Anforderungen vor 50 oder 100 Jahren abgenommen. Diese Veränderungen, aber auch die gewachsenen Anforderungen in anderen Bereichen (z. B. kommunikative Kompetenzen, frühes Fremdsprachenlernen und Naturwissenschaften im Sachunterricht) hat bei gleich bleibendem Zeitbudget dazu geführt, dass in der Schule weniger Zeit für Übungen der Rechtschreibung (aber auch des 1x1) zur Verfügung steht. Insofern sind monokausale Erklärungsversuche riskant. Hinzu kommt, dass die oft kritisierten „neuen Methoden“ im Unterrichtsalltag weniger verbreitet sind, als von Kritiker/inne/n ungeprüft unterstellt wird (Brügelmann 2008).

Betrachtet man die vielfältigen Befunde zum Unterricht selbst, so ergibt sich auch hier kein einheitliches Bild. Zwar kann die Befürchtung, freies Schreiben schade der Lese- und (Recht-) Schreibentwicklung, als widerlegt gelten⁶⁴: Nicht nur viele Erfahrungsberichte, sondern auch sorgfältig dokumentierte Studien zeigen, wie stark alle Kinder, auch die leistungsschwachen⁶⁵, vom freien Schreiben profitieren können⁶⁶. In größeren Stichproben fächern sich die Effekte allerdings breit auf – übrigens ein typisches Phänomen für pädagogische Konzepte, wenn sie in die Breite gehen, da die Wirkung pädagogischer Maßnahmen generell konzept- und kontext-abhängig sind (vgl. ausführlicher Brügelmann 2005b, Kap. 53): je nachdem, wie eine Lehrerin freies Schreiben einsetzt und unter welchen Bedingungen sie arbeitet. 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. Für die aktuelle Diskussion aber noch wichtiger: auch deren oft behauptete Unterlegenheit hat sich nicht nachweisen lassen⁶⁷.

⁶¹ 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).

⁶² So Metze in einem offenen Brief an Hans Brügelmann → http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/aktuell/Brief_Metze.pdf#search=%22Metze%20Br%C3%BCgelmann%20NRW%20DDR%22 [Abruf: 6.10.2006]

⁶³ Vgl. Brügelmann (2004, S. 2, Anm. 4)

⁶⁴ 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.

⁶⁵ 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.

⁶⁶ 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). Aktuell hat Weinhold (2009; 2010) am Beispiel der Silbenmethode erneut bestätigt, dass die Fehler von Kindern stark durch ihre entwicklungspezifischen Aneignungsformen bestimmt sind und sich am Ende der Grundschulzeit nicht mehr auf die Lehrmethode zurückführen lassen.

⁶⁷ So auch das Resümee der letzten Studie in diesem Bereich (Friedrich 2010, 170): „Sofern individuelle Merkmale und soziokulturelle Voraussetzungen nicht in die Analysen mit einbezogen werden, zeigen sich in den so genannten „Vorläuferfertig-

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 Befund⁶⁸. Insofern lassen sich zwei Einsichten gewinnen:

Unterschiede ergeben sich in der Breite nicht 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 konkret 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.

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. Das ist ein generelles Problem bei der Einschätzung didaktischer Konzeptionen, da diese sich nicht als bloße „Technik“ umsetzen und evaluieren lassen.

Auszugehen ist deshalb 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, spricht alles dafür freies Schreiben weiterhin zu nutzen – auch, um Kindern einen funktionalen Zugang zur Schriftsprache zu eröffnen und ihnen – im Sinne Freinets – „das Wort zu geben“. Wichtig ist aber, dass die orthographische Perspektive schon im Laufe der ersten Klasse in den Blick genommen und die Kinder bei der Auseinandersetzung mit Rechtschreibmustern unterstützt werden (vgl. den differenzierten Überblick bei Bartnitzky 2011 und die Materialien für eine individuelle Aneignung der Rechtschreibung bei Brinkmann u. a. 2008ff. bzw. Peschel/ Reinhardt 2011)

keiten“ des Lesens Leistungsunterschiede zugunsten des lehrgangsorientierten Unterrichts. Beim Leseverständnis besteht eine Tendenz in die gleiche Richtung. Keine Unterschiede bestehen in den Rechtschreibleistungen. Werden hingegen individuelle Merkmale wie Geschlecht, Intelligenz und Leistungsmotivation sowie soziokulturelle Faktoren wie Bildungsniveau und familiäre Sprachsituation berücksichtigt, werden in keinem Bereich Unterschiede nachgewiesen. Somit unterscheiden sich die Ergebnisse sowohl von Befunden angloamerikanischer Studien der 1970er und 1980er Jahre (z. B. Bennett, 1976; Horwitz, 1979) als auch von Befunden zur Wirksamkeit „direkter Instruktion“ (vgl. u. a. Brophy & Good, 1986; Gruehn, 2002; Weinert & Helmke, 1997), in welchen sich der lehrgangsorientierte Unterricht als erfolgreicher erweist. Sie entsprechen dagegen neueren fachdidaktischen Untersuchungen zum Einfluss von Unterrichtskonzepten auf den Schriftspracherwerb, die keine Leistungsunterschiede zwischen den unterrichtsmethodischen Gruppen nachweisen (vgl. Hanke, 2005; Kirschhock, 2004; Weinholt, 2006).“ (Friedrich 2010, 159)

⁶⁸ So auch Friedrich (2010, 170), die die Befunde ihrer Studie in dieser Hinsicht so kommentiert: „Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Effektivität beider Unterrichtskonzepte, besonders aber das des offenen Unterrichts, abhängig von der jeweiligen Umsetzung durch die einzelne Lehrerin ist. Das offene Konzept kann von der Lehrerin freier gestaltet werden als das lehrgangsorientierte – dies impliziert auch mehr Spielraum hinsichtlich des Lernerfolgs.“

Während sich die beiden lehrgangsorientierten Klassen in den meisten Bereichen auf dem gleichen Leistungsniveau befinden, unterscheiden sich die beiden offenen Klassen stark voneinander, ohne dass individuelle oder soziokulturelle Faktoren dabei ausschlaggebend wären. Es muss also davon ausgegangen werden, dass Merkmale der Lehrkraft bzw. die Umsetzung eines Konzepts das ausschlaggebende Kriterium für diesen Erfolg sind.“

Literaturverzeichnis

- 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.
- Anderson, R.C., et al. (1985): Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. The National Institute of Education: Washington, D.C.
- 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. (2011): Sprachunterricht heute. Cornelsen Scriptor: Berlin (15. Auflage).
- 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. (2010): Rechtschreibung als institutionelle Barriere. Guter Unterricht kann soziale Auslese nicht verhindern. In: Grundschulzeitschrift, 24. Jg., Nr. 240, 8-11.
- Brinkmann, E., u. a. (2006): Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung: Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz. In: Hofmann/ Sasse (2006, 150-163).
- Brinkmann, E., u. a. (2008ff.): ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart.
- 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. (1983/2006): Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien. Libelle: CH-Lengwil (8. Auflage).
- 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 Helmke „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\[1\].03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue[1].03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf)
- Brügelmann, H. (2004): Textmenge und Rechtschreibfehler in freien Texten (Klasse 4 bis 12). Eine Sekundärauswertung der Studie NRW-KIDS. FB 2 der Universität: Siegen.
- Brügelmann, H. (2005a): Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? In: Hofmann/ 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. (2008): Wie verbreitet ist offener Unterricht? Befragungen von Lehrerinnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008. In: Brügelmann/ Brinkmann (2008, 193-215).
- 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./ Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (2. Aufl. 2009).
- 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 Analphabetismus. 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.
- Dehn, M. (2004): Didaktik und Alphabetisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 15. Jg., Nr. 58, 1-22.
- Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (2000): Wie Kinder Schriftsprache erlernen. Ergebnisse aus Langzeitstudien. In: Valtin (2000, 23-32).
- Deimel, W./ Schulte-Körne, G. (2005): Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Rechtschreib- und Lesetestverläufe nach drei Jahren (Ergänzung zum Zwischenbericht nach zwei Jahren). => www.info-legasthenie.de/downloads/MSM-Zwischenbericht.pdf [Abruf: 7.6.2006]
- Deimel, W./ Schulte-Körne, G. (2006): Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. <http://schulamt-schwalm.bildung.hessen.de/projekte/MSM/Abschlussbericht> [20.7.2007]
- 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.
- Friedrich, K. (2010): Unterrichtskonzept und Schriftspracherwerb. Zum Einfluss verschiedener pädagogisch-didaktischer Konzepte auf Lese- und Rechtschreibleistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation. Dissertation. Pädagogische Hochschule: Heidelberg.
- 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.
- Hölzl, B./ Hilpold, F. (2011): Kompetenztests 2011. Landesbericht 2011. Evaluationsstelle für die deutsche Schule: Bozen.
- Hölzl, B./ Kustatscher, G. (2011): Lesekompetenz: Ergebnisse und Entwicklungen in Südtirol. In: Siniscalco/ Meraner (2011, 37-66).
- 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.
- Hofmann, B./ Sasse, A. (Hrsg.) (2006): Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen. Beiträge 5. 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_irs.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.
- Merkel, M. (2012): „Wir kennen keine Regel“. Von der Rechtschreibung zur Schlechtschreibung an deutschen Schulen. In: Forschung und Lehre, 19., Jg., H. 4 Download: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10516#more-10516> [Abruf: 2.5.2012]
- 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]
- Neuman, S. B./ Dickinson, D. (eds.) (2001): Handbook on Research in Early Literacy for the 21st Century. Guilford Press: New York.
- 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.
- Peschel, F./ Reinhardt, A. (2001): Das Sprachforscher-Buch. VPM-Klett: Stuttgart (vorher: Friedrich: Seelze-Velber).
- Poerschke, J. (1999): Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Waxmann: Münster.
- Rackwitz, R.-P. (2008): Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Analyse der Anlage und Befunde eines Forschungsprojekts. Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule: Schwäbisch Gmünd.

- 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. (2001): Invented Spelling, Phonemic Awareness, and Reading and Writing Instruction. In: Neuman/Dickinson (2002, 142-158).
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (2007): Frühförderung auf dem Prüfstand. *Lebenslang Lernen*, Bd. 1. Logos Verlag: Berlin.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., u. a. (2007a): Wie gut lernen Kinder nach verschiedenen Erstlese-Rechtschreib-Didaktiken? In: Röhr-Sendlmeier (2007, 95-105).
- Röhr-Sendlmeier, U.M., u. a. (2007b). Die Auswirkungen unterschiedlicher Didaktiken und elterlicher Anregungen auf den Orthographieerwerb im Grundschulalter. In: *Bildung und Erziehung*, 60. Jg., H. 3, 357-375.
- 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. (Hrsg.) (o.J./2007): *Das Kompetenzniveau der Fünfzehnjährigen im Bereich der Mathematik, des Lesens und der Naturwissenschaften und des Problemlösens. PISA 2003 – Ergebnisse Südtirols*. INValSi (Nationales Institut für Bewertung des Erziehungssystems Schule und Bildung): Rom.
- Siniscalco, M. T./ Meraner, R. (2011): *PISA 2009 – Ergebnisse Südtirol*. Deutsches Bildungsressort/ Autonome Provinz: Bozen.
- 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.
- Steinig, W., u. a. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Waxmann: Münster u. a.
- 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.
- 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.
- 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.
- UKLA (2006): *Response from the United Kingdom Literacy Association (UKLA) to the 'Independent Review of the Teaching of Early Reading' Final Report*. 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. (Hrsg.) (2000): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 109. Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband: Frankfurt.
- 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.symposium-deutschdidaktik.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/106/106/50/ProgrammfrdieAKOT2005%20oneu.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).
- Weinhold, S. (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch, H. 27, 2009, Schneider Verlag: Hohengehren, 52–75.
- Weinhold, S. (2010): Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. In: Grundschulmagazin, 78. Jg., H. 4, 11-14.
- 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).

Über die Autorin und den Autor

Dr. Erika Brinkmann

Seit 2000 - zunächst als Gast-Professorin für „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Aufbau mehrerer Lernwerkstätten und vielfältige Publikationen zum Schriftspracherwerb und seiner Förderung (u. a. „Ideen-Kiste Schriftsprache“ 1998/2006 und „ABC-Lernlandschaft“ 2008ff.). Vorsitzende des Grundschulverbands in Niedersachsen (1992-95) und Baden-Württemberg (seit 2011).

Dr. Hans Brügelmann

Von 1980-1993 Professor für Anfangsunterricht (Lese-/ Schreibdidaktik) an der Universität Bremen, von 1993 bis 2012 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen. Projekte und Publikationen vor allem zur Öffnung des Unterrichts, zum Schriftspracherwerb und seiner Didaktik (u. a. „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ 1983/2006), zu Schulentwicklung und Evaluation (u. a. „Schule verstehen und gestalten“ 2005).

Écriture libre au début de la scolarité? Un aperçu critique des résultats de la recherche.

Hans Brügelmann et Erika Brinkmann

Chapeau

Les différentes études consacrées à l'écriture basée sur le son en tant qu'introduction à notre système alphabétique donnent des résultats pour le moins contrastés. Cette situation est due aux différences de définitions, de problématiques, de méthodes et d'échantillonnage. Une telle diversité peut même se retrouver dans les résultats d'une seule étude. La preuve a néanmoins été apportée de manière empirique que, au début de l'acquisition de la langue écrite, la méthode d'apprentissage de l'écriture basée sur le son porte ses fruits, et ce pour tous les groupes d'aptitudes, même pour les élèves plus faibles. En fait, jusqu'à la fin de l'école primaire, aucune approche linguistique ou didactique étroitement préstructurée ne prouve sa supériorité. Cela donne du poids aux revendications pédagogiques comme la promotion de l'apprentissage autonome dès le début de la scolarité.

Mots clés

acquisition de l'écrit, écriture libre, méthodes, premières leçons d'écriture, soutien à l'enseignement