

Gutachten zur

lerntheoretischen, lesedidaktischen und pädagogischen

Qualität des Programms „IntraActPlus“

Jansen, Fritz/ Streit, Uta (2006): Positiv lernen. Das IntraActPlus-Konzept.
Springer Medizin Verlag: Heidelberg (2. Aufl.).

und

Jansen, Fritz, u. a. (2007): Lesen und Rechtschreiben lernen
nach dem IntraActPlus-Konzept. Springer: Heidelberg.

im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

von Prof. Dr. Hans Brügelmann
(Universität Siegen)

9.3.2009 [red. 22.3.2009]

- Inhalt -

Kurzfassung des Gutachtens	4
Langfassung des Gutachtens	6
Unterstützer/-innen des Gutachtens	19
Quellen	21

Dieses Gutachten ist entstanden im Februar 2009 im Auftrag
des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Prof. Dr. Hans Brügelmann
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen

Universität Siegen

www.agprim.uni-siegen.de
oase@paedagogik.uni-siegen.de

Download des Gutachtens unter: <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue.htm>

Warnung vor didaktischen Allaussagen und pädagogischen Heilsversprechen!

Gutachten zu

Jansen, Fritz/ Streit, Uta (2006): *Positiv lernen. Das IntraActPlus-Konzept.*
Springer Medizin Verlag: Heidelberg (2. Aufl.).

und

Jansen, Fritz, u. a. (2007): *Lesen und Rechtschreiben lernen
nach dem IntraActPlus-Konzept.* Springer: Heidelberg.

im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

von Prof. Dr. Hans Brügelmann (Universität Siegen)¹

Vorweg eine **Kurzfassung**, in der die wichtigsten Argumente und Einschätzungen des ausführlichen Gutachtens für einen raschen Überblick knapp zusammengefasst sind:

Die Konzeption von IntraActPlus (IAP) ist lerntheoretisch zweifelhaft, fachdidaktisch unhaltbar und grundschulpädagogisch nicht wünschenswert. Eine Einführung von IAP im Vor- und Grundschulbereich ist insofern aus mehreren Gründen äußerst problematisch.

Zur Begründung:

- **Lerntheoretisch** ist zu kritisieren, dass IAP trotz wiederholt behaupteter Modernität einem veralteten behavioristischen Ansatz verpflichtet bleibt; auch die Bezüge auf neurophysiologische Modelle und Studien sind unvertretbar verkürzt.
- **Lesedidaktisch** setzt IAP einseitig auf einen eng synthetischen Aufbau vom Einzelbuchstaben her - ohne angemessene sprachwissenschaftliche Basis und obwohl sich aufgrund von vielfältigen Forschungsbefunden ein analytisch-synthetischer Zugang als notwendig erwiesen und in den meisten didaktischen Konzeptionen der letzten Jahrzehnte auch international durchgesetzt hat.

¹ Im Detail verantwortete ich dieses Gutachten alleine. Ich danke aber einer Reihe von KollegInnen, u. a. aus den Bereichen Sprachdidaktik, Grundschulpädagogik, Psychologie und Hirnforschung, die zu einem ersten Entwurf kritisch-konstruktiv Stellung genommen haben. Die im Folgenden Genannten tragen diese Stellungnahme mit ihrer unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Fachkompetenz in den Kernaussagen mit und unterstützen die zentralen Kritikpunkte nachdrücklich (vgl. zur breiten Streuung ihrer professionellen Funktionen, inhaltlichen Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte und fachdidaktischen Positionen die Erläuterungen zur Person im Anhang der Langfassung und die dort im Literaturverzeichnis zitierten Publikationen): Andresen, Ute; Backhaus, Axel; Balhorn, Heiko; Bambach, Heide; Bartnitzky, Horst; Bergk, Marion; Bos, Wilfried; Brinkmann, Erika; Danckwerts, Babette; Dehn, Mechthild; Drecol, Frank; Erichson, Christa; Fookken, Insa; Franzkowiak, Thomas; Füssenich, Iris; Garlichs, Ariane; Hofmann, Bernhard; Hüther, Gerald; Hüttis-Graff, Petra; Jantzen, Christoph; Kluge, Wolfhard; Kochan, Barbara; Kruse, Norbert; Largo, Remo; Löffler, Cordula; May, Peter; Metze, Wilfried; Müller-Naendrup, Barbara; Nickel, Sven; Rackwitz, Rüdiger-Philipp; Ramseger, Jörg; Richter, Sigrun; Röbe, Edeltraud; Röber, Christa; Schneider, Wolfgang; Schönknecht, Gudrun; Spitta, Gudrun; Valtin, Renate; Weinhold, Swantje; Wespel, Manfred.

- **Pädagogisch** fragwürdig ist, dass IAP für alle Kinder den gleichen Lernweg strikt vorschreibt und ihn kleinschrittig steuert – obwohl Selbstständigkeit ein zentrales Prinzip des Grundschulunterrichts ist und obwohl Schulanfänger wegen ihrer breit streuenden Vorerfahrungen mit Schriftsprache und wegen ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Interessen und Lernstile Raum für verschiedene Zugänge und Aneignungsschritte brauchen.
- **Motivationspsychologisch** ist bedenklich, dass IAP die Kinder beim Trainieren sinnloser Silben abhängig macht von einer Bestätigung von außen, statt durch das Erlesen von Sinnvollem und für sie persönlich Interessantem ihre autonome Leseneugier zu stärken und als „Motor“ selbstständigen Lesens dauerhaft zu sichern. Die Handlung des Lesens wird vom Sinnverstehen – als zentralem Element erfolgreichen Lesens – abgekoppelt, so dass letzteres anschließend (vermutlich durch ein weiteres Training...) erst wieder aufgebaut werden muss.
- IAP hat keine wissenschaftlich diskutierbaren Belege vorgelegt, dass es in der Einzeltherapie wirksamer ist als alternative Förderprogramme. Vor allem aber wurde es nicht unter Normalbedingungen in Klassenzimmern **evaluiert** – weder im Blick auf die (relativ engen) eigenen Trainingsziele noch hinsichtlich der durch die Bildungsstandards und andere staatliche Vorgaben geforderten übergreifenden Lernziele und deren eventueller Beeinträchtigung.

Die verschiedentlich in der Tagespresse berichteten Erfolgsmeldungen aus der Praxis reichen als Rechtfertigung für eine Einführung von IAP nicht aus. Aus der Innovationsforschung sind sowohl Pionier- als auch Placeboeffekte bekannt, die überraschende Erfolge neuer Therapien oder Förderkonzepte unabhängig vom methodischen Ansatz erklären können. Zudem ist in der Pädagogik eine Methode nicht schon deshalb akzeptabel, weil sie „funktioniert“ und „wirksam“ ist. Der Umgang mit Heranwachsenden in öffentlichen Schulen unterliegt auch normativen Vorgaben von Richtlinien und Lehrplänen.

Angesichts der radikalen Abkehr vom internationalen *state of the art* in der Forschung zum Schriftspracherwerb, in der Lese- Schreibdidaktik und in der Grundschulpädagogik verbietet sich eine Einführung von IAP in der Breite. Voraussetzung für einen solchen Schritt wäre eine sorgfältige und unabhängige Erprobung in begrenztem Rahmen. Auch deren Zulassung sollte allerdings von den Ergebnissen einer sorgfältigen Prüfung der theoretischen Annahmen und normativen Prinzipien des IAP-Konzepts abhängig gemacht werden – insbesondere von seiner Vereinbarkeit mit den Bildungsstandards und den geltenden Richtlinien und Lehrplänen.

Langfassung des Gutachtens

„Mit diesen umfangreichen Unterrichts- und Übungsmaterialien setzen die Autoren Meilensteine der psychologischen Grundlagenforschung mit bisher nicht da gewesener Präzision ein, um ein systematisches und hoch effektives Lernen im schulischen und vorschulischen Unterricht, zuhause oder in der Therapie, zu ermöglichen. Hierdurch gewährleistet das neue Material für alle Leistungsgruppen ein sicheres Automatisieren sämtlicher für ein müheloses Lesen und Rechtschreiben erforderlicher Verarbeitungsschritte.“

(Selbstdarstellung unter http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/Fortbildungsprogramm_Foerderschule_2007_2008.pdf, S. 210 [Abruf: 6.2.2009])

„In schöner Regelmäßigkeit tauchen Gurus auf, die eine allein seligmachende Lesemethode propagieren (Reichen, Buschmann, Jansen usw.) - und immer finden sich allzu gläubige Jünger(innen). Dabei genügt eine solide Ausbildung im Schriftspracherwerb, damit alle Kinder lesen und schreiben lernen. Und nicht die Methode steht im Mittelpunkt, sondern das Kind. Auch dieser Komet IntraActMinus wird verglühen.“

(Prof. Dr. Manfred Wespel in einem Leserbrief an DIE ZEIT)

Die beiden einführenden Zitate zeigen: IntraActPlus ist nicht nur umstritten - hier prallen Welten aufeinander. Umso wichtiger ist eine gründliche fachliche Auseinandersetzung mit diesem Ansatz.

Zur Begründung der kritischen Einschätzung im Einzelnen:

(1) Lerntheoretisch handelt es sich bei IAP um ein eng behavioristisches Konzept.

IAP unterstellt - auf der Basis einer schlichten Assoziationspsychologie -, es sei sinnvoll, im Unterricht Elemente isoliert zu vermitteln und dann formal miteinander zu verketteten, z. B. über das Einüben einzelner Buchstaben und sinnloser Silben² (Jansen/ Streit 2006, 248-256). In einer derart elementaristischen Form ist dieser Ansatz zuletzt im „programmierten Unterricht“ um 1970 umgesetzt worden (vgl. Correll 1965; 1967). Die kognitive Wende in der Psychologie und erst recht deren Erweiterung auf eine konstruktivistische Sicht des Lernens wird in IAP nicht nachvollzogen, sie wird von den AutorInnen nicht einmal diskutiert (so findet sich im Literaturverzeichnis kein einziger Titel zu dieser heute in der Didaktik breit akzeptierten Sicht).

Grundsätzlich ist es nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll und legitim, denselben Sachverhalt durch unterschiedliche theoretische Brillen zu betrachten: eine Rose beschreiben

² Diese lassen zudem die Silbenvarianten in der deutschen Sprache unberücksichtigt.

Biologen, Chemiker, Physiker, Floristen, Dichter auf je eigene Weise. Dabei erfassen sie jeweils etwas Bedeutsames - aber sie blenden auch anderes aus. Wie sie die Rose beschreiben, beeinflusst insofern auch, wie sie mit ihr umgehen, d. h. jede Brille (v)erschließt andere Handlungsmöglichkeiten und prägt die Haltung, den Stil des Umgangs mit der Rose.

So ist es auch in der Psychologie und Pädagogik. Wer die behavioristische Brille aufsetzt, betrachtet Kinder, ihre Art, sich die Welt anzueignen, und insbesondere die Möglichkeiten bzw. Anforderungen, wie ihre Aneignungsversuche unterstützt werden könnten und sollten, anders als jemand, der eine kognitivistische oder gar eine konstruktivistische Brille aufsetzt. Daraus folgt dann auch, dass unterschiedliche Umgangsweisen mit demselben Problem als angemessen betrachtet werden oder nicht - sogar unabhängig davon, wie effektiv sie instrumentell, also im Blick auf das Erreichen spezifischer Lernziele sein mögen. Der Nachweis von Lernerfolgen in fachlichen Teilbereichen rechtfertigt beispielsweise nicht Abstriche an didaktischen oder pädagogischen Grundprinzipien (s. dazu unten den Hinweis auf die KMK-Standards). Zudem: die Akzentuierung *einer* Sichtweise darf nicht Erkenntnisse anderer ausblenden zur Durchsetzung des eigenen Ansatzes.

Jansen/Streit nehmen die kognitive Wende in der pädagogischen Psychologie, die Einsichten konstruktivistischer Lerntheorien im Anschluss an Piaget, Wygotsky und andere, vor allem aber mehr als 30 Jahre Schriftspracherwerbsforschung nicht zur Kenntnis³. Daraus ergeben sich schon für eine zutreffende psychologische Analyse des Schriftspracherwerbs Probleme. Die Anwendung eines behavioristischen Verständnisses von Lernen auf kognitive Vorgänge greift zu kurz. Die Kenntnis von kindlichen Konzepten und Strategien hat sich in der Forschung der letzten 20, 30 Jahre als zentral für ein Verständnis des Schriftspracherwerbs und für dessen Förderung erwiesen. Jansen/Streit haben keine der wichtigen Einsichten der Entwicklungsmodelle zum Lesen- und Schreibenlernen (im Anschluss an Günther 1986⁴) in ihr Konzept aufgenommen - sie haben sich nicht einmal kritisch mit Befunden auseinandergesetzt, die ihren Annahmen widersprechen. Vor allem werden die Arbeiten von KollegInnen, die sich seit vielen Jahren speziell mit den Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs beschäftigen wie Brinkmann, Dehn, Scheerer-Neumann, Valtin usw., und deren grundlegende Einsichten nicht diskutiert (diese und weitere AutorInnen fehlen ebenfalls im Literaturverzeichnis, 2006, 342-343).

³ Vgl. das Gutachten von Schneider u. a. (1990/1995) für die Deutsche Forschungsgemeinschaft und zur Konkretisierung viele weitere Beiträge in den Jahrbüchern der „Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben“ in: DGLS (1995a+b).

⁴ Vgl. die Übersichten in Richter (1992) und Brinkmann (1997) sowie Kluge (1998).

Jansen/Streit verkennen, dass jede neue Erfahrung über die einzelnen Elemente hinauswirkt, d. h. Strukturen bildet bzw. verändert. Wie viele Studien der von den Autoren sehr einseitig rezipierten Hirnforschung zeigen⁵, verarbeitet unser Gehirn neue Eindrücke nicht additiv⁶, sondern ordnet diese regelhaft. Die Folge solcher Musterbildung sind unvermeidlich auch Übergeneralisierungen, die als vorläufige, oft notwendige Zwischenformen produktive Schritte in der Aneignung neuen Wissens und Könnens darstellen. Dagegen kritisieren Jansen/ Streit u. a. die „Nutzung des Spiralcurriculums beispielsweise bei der Beherrschung der Wortarten mit der Überzeugung, dass auch ein Halbwissen in Ordnung sei, da der Lerninhalt ohnehin im kommenden Schuljahr wieder aufgegriffen wird.“ Die Idee, dass Erkenntnisgewinnung lernbiografisch (wie auch in der Wissenschaft) von vorläufigen zu immer differenzierteren Konzepten fortschreitet, ist ihnen fremd.

So heißt es bei Jansen/Streit u. a. auf S. 246: „Die wesentlichen Lernschritte auf dem Weg zum Lesen und Rechtschreiben müssen in kleine, aufeinander aufbauende Stufen zerlegt werden“. Unterstellt wird, dass Fähigkeiten wie „Buchstabenkenntnis“, „Synthese“, „motorische Buchstabenproduktion“ usw. nacheinander erworben werden müssten⁷, weil es sonst zu einer Überlastung des Gehirns komme.

Verkannt wird zum einen, dass Lernen auch Einsichten erfordert, z. B. in die Strukturen der Orthographie. Lernen ist mehr als Sammeln von Elementen. Es bedeutet Erwerb von Strategien und deren Veränderung. Deshalb können auch Lehrkonzepte nicht einseitig vom Teil zum Ganzen aufgebaut werden, sondern müssen auch als zunehmende Differenzierung grober Vorformen verstanden und gestaltet werden. Nicht bedacht wird bei IAP zudem, dass Kinder selbst im alltäglichen Lernen verschiedene Zugriffe *nebeneinander* entwickeln und nicht streng nacheinander erwerben. Das verdeutlicht beispielsweise der Lautspracherwerb mit Vorformen auf dem Weg zur Norm wie „gehte“ und „gingte“.

⁵ Da die AutorInnen viel Wert auf die „biologische“ Fundierung ihres Konzepts legen, sei an dieser Stelle nur auf einige ausgewählte Publikationen von führenden Hirnforschern verwiesen, die die kognitivistische Gegenposition zu dem Ansatz von Jansen/ Streit stützen: Roth (1996); Hüther (2001); Spitzer (2003). In ihrem Gutachten für das BMBF zu „Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften“ kritisieren Stern u. a. (2005, 7): „Neurophysiologische Untersuchungen beschreiben zwar die Rahmenbedingungen, unter denen erfolgreiches Lernen stattfinden kann, sie sind aber zu unterbestimmt, um selber konkrete Anleitungen für die Gestaltung von Lerngelegenheiten geben zu können.“ Vgl. zur Kritik einer direkten Anwendung „der“ Hirnforschung auf Lehr-/Lernprozess ausführlich: Becker (2006).

⁶ Auch die Aussagen zur „Löschung des Kurzzeitspeichers“ wirken sehr mechanistisch und widersprechen neueren Gedächtnismodellen, die wesentlich komplexer aufgebaut sind (vgl. schon Baddeley 1979; 1997).

⁷ Das gilt auch für die geforderte Abfolge „erst Lesen“, „dann Schreiben“ - diese ist genauso einseitig wie eine dogmatische Umsetzung des Prinzips „Lesen durch Schreiben“ (im Anschluss an Reichen 1982/2001), deren Probleme in der Fachdidaktik ebenfalls intensiv diskutiert wurden (vgl. die Beiträge zu „Grundschule aktuell“ 2006).

Besonders problematisch ist deshalb die Einschätzung von Fehlern: *„Würde das Kind also ‚fahren‘ schreiben, wie es dieses Wort hört (.f-a-r-e-n‘), so würde diese Schreibweise gespeichert, und das Kind würde später mehr Übungsdurchgänge benötigen, um diese falsche Gedächtnisspur zu korrigieren“* (a. a. O., 256). Wie die AutorInnen im Blick auf das Merken der richtigen Schreibweise zu Recht immer wieder betonen, reichen ein einmaliges Verhalten bzw. wenige Wahrnehmungen nicht aus, um erwünschte Inhalte einzuprägen – das muss dann aber auch für falsche Schreibweisen gelten. Entsprechend ist zu beobachten, dass Kinder in der Phase lautorientierten Schreibens Wörter immer wieder neu (und oft schon wenige Zeilen später anders) konstruieren, weil sie ihre Schreibweise eben nicht aus dem Gedächtnis abrufen. Das dafür erforderliche „Einprägen“ kann nicht stattfinden, weil die Wörter bewusst konstruiert werden – anders als beim Üben nach Vorlage.

Weitere Beispiele zu diesem grundlegenden Missverständnis:

„Um keine falschen Wortbilder abzuspeichern, werden in diesem ersten Übungsblock Wörter wie ‚fahren‘ oder ‚spielen‘ zwar gelesen, aber noch nicht geschrieben“ (a. a. O., 249). *„Jedes Mal, wenn ein Kind beispielsweise das Wort ‚fahren‘ so, wie es dies hört, ohne ‚h‘ schreibt, wird ein entsprechendes Wortbild aktiviert“* (a. a. O., 246). An anderer Stelle wird betont, falsch geschriebene Wörter müssten gelöscht werden, damit sie nicht durch das Anschauen eingepreßt würden.

Wie bereits gesagt: Das Kind konstruiert in dieser Phase das Wort Laut für Laut⁸ entsprechend seinen bereits erworbenen Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache⁹ und aktiviert gerade kein „Wortbild“ (gemeint ist im Übrigen wohl die entsprechende *Buchstabenfolge*¹⁰). Zudem könnte einmaliges Anschauen gerade nach der Theorie von Jansen/Streit nichts „einprägen“, fordern sie doch selbst für einfachste Reize wie das Benennen von Buchstaben eine ziffache Wiederholung. Hier erscheint das Konzept nicht stimmig bzw. die Autoren nutzen die Argumente inkonsequent so, dass sie jeweils die eigenen Annahmen stützen.

Zwar verweisen die Autoren zu Recht immer wieder auf die Bedeutung der Automatisierung von Teilfertigkeiten. Aber sie übersehen, dass diese sich nicht nur durch isoliertes Training, sondern auch „im Gebrauch“ (Kochan 1990/1995) entwickeln kann, und sie nutzen

⁸ Die These vom „Einprägen“ falscher Schreibungen durch anfängliches lautorientiertes Konstruieren von Wörtern ist seit Read (1971) vielfach empirisch widerlegt worden, vgl. etwa Clarke (1988) und die bei Brügelmann/ Brinkmann (2006/2008) zitierte Literatur.

⁹ Kinder brauchen insofern Hilfen, die sich auf schriftrelevante Merkmale und Strukturen der gesprochenen Sprache beziehen, nicht Übungen in oberflächlicher Verhaltensanpassung.

¹⁰ Vgl. zur empirisch fundierten Kritik an der Vorstellung von Wort„bildern“: Scheerer-Neumann (1995).

nicht die stützende/ kompensierende Kraft der von „von oben“ wirkenden Zugriffe beim Lesen bedeutungsvoller Inhalte (vgl. u. a. Dehn 2006). Diese Lücke folgt aus dem einseitigen Ansatz auf der Laut-Buchstaben-Ebene. Denn:

(2) Lesedidaktisch verfolgt IAP eine streng synthetische Methode.

Die Einseitigkeit einer additiven Synthese (gemessen an den Anforderungen der Schriftsprache) und deren Probleme für Kinder (bezogen auf die Aneignung der komplexen Schriftsprachstruktur) sind seit Ickelsamer 1534 immer wieder, mehrfach auch in den vergangenen 30 Jahren analysiert worden¹¹. Entsprechend dem internationalen Erkenntnisstand¹² wurden und werden seit langem von ost- wie von westdeutschen Fibel- und LehrgangsautorInnen methoden-integrierende Ansätze favorisiert¹³. Die Begrenztheit der einseitig reduzierten Ansätze hat sich zudem schon vor vielen Jahren in mehreren Studien empirisch belegen lassen¹⁴. Mit solchen Resümees der Methodendiskussion setzen sich Jansen/Streit ebenfalls nicht auseinander (entsprechend findet sich auch dazu im Literaturverzeichnis keine einzige Publikation).

Es mag Kinder geben, die mit IntraActPlus Lesen und Schreiben gelernt haben. Manche vielleicht auch leichter als nach einem anderen Konzept. Damit ist aber nicht gesagt, dass sie es nur „wegen“ dieser Methode gelernt haben. Selbst wenn sie es nicht „gegen“ die Methode gelernt haben, muss man vorsichtiger formulieren: „mit“ dieser Methode. Damit ist gemeint, dass Kinder ihren Zugang zur Schriftsprache auf viele Weisen finden können und dass jedes Konzept bestimmte Schwierigkeiten erleichtert - dafür aber auch andere erzeugen kann. Insofern ist vor allen Heilserwartungen zu warnen, die mit neuen Methoden, auch mit IntraActPlus, verknüpft werden. Beispielsweise ist zu bedenken, dass die Kinder, die an einer IAP-Therapie teilgenommen haben, Schriftsprache auch im schulischen Unter-

¹¹ Umfassend und differenziert z. B. von Bergk (1980); Gümbel (1980/1987); Brügelmann (1983/2006).

¹² Vgl. etwa für die USA die zusammenfassenden Publikationen der *Commission on Reading* der *National Academy of Education* (Anderson u. a. 1985), des *Center for the Study of Reading* (Adams 1990; Stahl u. a. 1990) und des *National Reading Panel* (2000) sowie für Großbritannien Torgerson u. a. (2006) und UKLA (2006).

¹³ Vgl. u. a. Vestner (1974); Heidrich (1977); Dathe (1981); Metze (1995/2005); Bartnitzky (1998); Meiers (1998); Valtin (1998; 2003); Röbe (2002).

¹⁴ Vgl. zum „Methoden-Patt“ schon Schmalohr (1961); Müller (1964); Ferdinand (1970); aus dem angelsächsischen Bereich Bond/ Dykstra (1967/1997); Torgerson u. a. (2006); UKLA (2006); neuere Bilanzen finden sich bei Bartnitzky (1998) und Valtin (1998).

richt und in ihrem Alltag begegnet sind, also ebenfalls weitere Zugangsweisen nutzen konnten¹⁵.

Die AutorInnen von IntraActPlus behaupten immer wieder, dass Fehler den Lernprozess stören, dass ihr Auftreten deshalb durch eine methodische Engführung der Aufgaben möglichst zu vermeiden sei und dass ihnen dies mit dem IntraActPlus-Konzept gelinge.

Die ersten beiden Annahmen stehen im Widerspruch zu den unter (1) kurz skizzierten grundsätzlichen Einsichten in Prozesse des Lernens und Lehrens. Aber auch innerhalb der eigenen Logik der unbedingten Fehlervermeidung werden die AutorInnen ihrem Anspruch nicht gerecht. Einige Beispiele:

Im Aufbau vom Einzelbuchstaben über die Silbe zum Wort wird gefordert, mit den Kindern das „Zusammenziehen von sicher automatisierten Buchstaben hunderte von Malen zu wiederholen“ (a. a. O., 253)¹⁶. Dabei werden Silben wie MO, MA und MI trainiert. In dieser Form werden die Vokale immer lang/geschlossen gesprochen – in Wörtern später müssen sie aber oft kurz/offen gesprochen werden (z. B. /Motte/ vs. /Motor/, /Matte/vs. Maler/, /Mitte/ vs. /Miete/)¹⁷. Ihre Aussprache ergibt sich also *nicht synthetisch* aus der Addition von Einzellauten, sondern wird durch die Sinnerwartung aus dem Sprechwortschatz und dem (Kon-)Text „von oben“ mitentschieden¹⁸. Genau an der fehlenden Fähigkeit zum probierenden „Sprung zum Wort“ und seiner Bedeutung scheitern viele Kinder, die beim mechanisch korrekten Erlesen der Buchstabenfolge in Kunstwörter wie /woolkeee/ oder /haaam-schteeer/ münden. Die ins Leere laufende Synthese ist ein besonderes Problem für Kinder anderer Muttersprache, denen mögliche Zielwörter nicht so geläufig zur Verfügung stehen wie Kindern mit der Erstsprache Deutsch¹⁹.

Zwischenbilanz: Es wird in IntraActPlus also etwas Falsches nicht nur gelernt, sondern systematisch trainiert. Folgerung: Entweder wird durch das Programm (folgt man seinem

¹⁵ Hinzu kommen die intensivere Zuwendung in der Einzeltherapie und die Zunahme der Arbeitsintensität, die zumindest zum Teil höhere Erfolge erklären können. Damit ist für eine faire Evaluation das grundsätzliche forschungsmethodische Problem zu bedenken, dass Effektivitätsstudien nicht auf wenige Variablen reduzierbar sind.

¹⁶ Gemeint ist wohl das „Zusammenziehen von Lauten“, die den Buchstaben zugeordnet werden. Dies ist aber kein mechanisch einzuübender Prozess, da Buchstaben (erstens) Teil mehrgliedriger Grapheme sein können und (zweitens) „lautlich mehrdeutig“ sind, d. h. je nach Wortkontext unterschiedlichen Phonemen entsprechen (vgl. Brinkmann 1997 und die Beispiele in Anm. 18).

¹⁷ Diese Differenz und ihre graphische Repräsentation wird hier nicht thematisiert, ebenso die Differenzierung von Silben nach ihrer Betonung und deren Markierung durch die Schrift (vgl. Röber-Siekmeyer 2001).

¹⁸ Das ist auch für erfahrene LeserInnen einsichtig zu machen in Beispielen wie /La:chen/ vs. /lachen/, <Bade-insel> vs. <Bad-eingang>, <Wachs-tube> vs. <Wach-stube>, <Stau-becken> vs. <Staub-ecken> usw.

¹⁹ Diese Kinder sind ebenfalls gehandicapt, wenn ein (lautsprachlich nicht verfügbarer) Schreib- und Lesewortschatz mechanisch eintrainiert und auf die Stützung durch einen bedeutungstragenden inhaltlichen Kontext verzichtet wird.

eigenen Anspruch) das Lernen behindert - oder die Annahme der AutorInnen stimmt nicht, dass vereinfachte Zwischenformen („Fehler“) das Lernen stören.

Dasselbe gilt für das Verbannen von grafischen Varianten der Buchstabenformen (a. a. O., 316), so dass SchülerInnen ein Standard suggeriert wird, den es in der Realität nicht gibt. Dort ist die Vielfalt der Schriftformen der Regelfall. IAP trainiert dagegen eine 1:1-Beziehung zwischen *einer* grafischen Variante und dem Namen. Die Kinder setzen sich aber spätestens mit Einsetzen des IAP-Trainings mit Schrift auch in ihrer Umwelt auseinander und finden allorts außerhalb IAP (und das ist die meiste Zeit) Schrift in vielfältigen Typographien vor. Die Methode verfehlt also nicht nur die Mehrdeutigkeit der Graphem-Phonem-Beziehungen - sie kann auch nicht so rein funktionieren, wie die Autoren sie konzipieren.

Nach Jansen/Streit *„...sollte lautgetreues Schreiben nur an Wörtern geübt werden, deren Schreibweise wirklich mit der Aussprache übereinstimmt (z. B. ‚Opa‘, ‚Mami‘, ‚Ofen‘, ‚Auto‘“* (a. a. O., 258). Abgesehen davon, dass den Kindern damit ein falsches Bild von der grundsätzlich mehrdeutigen Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen in der deutschen Sprache vermittelt wird²⁰, trifft der Anspruch „lauttreu“ auch für die gewählten Wörter nicht zu, da man bei „Auto“ am Anfang ein /ao/ hört, da man „Ofen“ /ofn/ spricht und da bei „Mami“ das /a/ kurz/offen klingt (und nicht lang/geschlossen wie an den sinnlosen Silben gelernt). Die AutorInnen unterstellen auch hier eine 1:1-Entsprechung von Laut und Buchstabe, d. h. dass jeder Buchstabe einen Normallaut repräsentiert, der zudem in allen Wörtern gleich artikuliert wird. Die Beziehung ist aber wesentlich komplexer. So wird das lange /i:/ - bis auf wenige Ausnahmen - regelhaft durch das <ie> und nicht durch das <i> dargestellt, das <v> wiederum wird /w/ oder /f/ gesprochen und selbst scheinbar eindeutige Konsonanten wie /k/ werden je nach Kontext (<ki>, <ko>, <kl> oder <kr> usw.) unterschiedlich artikuliert²¹. Hier rächt sich, dass die Autoren mit den Alltagsbegriffen „Laut“ und „Buchstabe“ operieren (die sie zudem teilweise gleichsetzen), statt die sprachwissenschaftlich begründeten Konzepte „Graphem“ und „Phonem“ zu nutzen.

Schon diese wenigen Beispiele verdeutlichen, dass die Methode auf psycho-linguistisch nicht haltbaren Annahmen beruht. Kinder brauchen aber Hilfen, die sich auf schriftrelevante Merkmale und Strukturen der gesprochenen Sprache beziehen. Und nicht nur für Kinder, auch für Lehrerinnen und DidaktikerInnen ist eine kognitive Klarheit über den

²⁰ Vgl. zur Mehrdeutigkeit von Phonemen und Graphemen die Übersicht bei Thomé (2000, 13) und zum „Mythos der Lauttreue“ Röber-Siekmeyer (2001).

²¹ Vgl. zum Phänomen der Koartikulation: Wängler (1967), Neppert (1999).

Aufbau der Schriftsprache wichtig²². Sie müssen wissen, dass Buchstaben bzw. Schriftzeichen variierende Sprachlaute repräsentieren. Wenn Autoren von Leselehrgängen diesen grundlegenden Sachverhalt nicht begriffen haben, fehlt der Konzeption ihres Programms ein tragfähiges Fundament.

(3) Pädagogisch handelt es sich um ein streng lehr(er)gesteuertes Unterrichtskonzept,

IAP setzt allein auf das Einüben von Teilfertigkeiten, gesteuert durch direkte Intervention der Lehrperson bzw. indirekt über das Material, das jeden Lehr- und Lernschritt bis ins Detail vorschreibt. Damit widerspricht das Konzept zentralen grundschulpädagogischen Prinzipien, wie sie etwa der Grundschulverband (2005) als „Bildungsansprüche von Grundschulkindern“ formuliert hat. In Übereinstimmung mit dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion fordern auch die für alle Bundesländer verbindlichen Bildungsstandards „Deutsch“ der KMK²³:

„Kinder bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen für das Lernen mit. Die Grundschule und besonders der Deutschunterricht stehen vor der Herausforderung, an den jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes und auch an die Arbeit der vorschulischen Einrichtungen anzuknüpfen. [...]

In lebensnahen und kindgemäßen Situationen und an bedeutsamen Inhalten entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, geschriebene und gesprochene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen.“ (KMK 2004, 6)²⁴

Entsprechend diesem umfassenden Begriff von Lese-Kompetenz²⁵ betont z. B. der Sprachenerfahrungsansatz die Notwendigkeit, Lesen und Schreiben von Anfang an als persönlich bedeutsame Handlungen einzuführen (vgl. zuletzt Andresen 2008; Ramseger 2008; Speck-Hamdan 2008). Damit ist der Sinn einer Fokussierung von ausgewählten Übungen auf Teilleistungen nicht bestritten; aber diese werden in neueren Lehrwerken in ein umfassenderes Konzept der Lese- und Schreibförderung eingebettet und auch als Einzelaufgaben auf schriftsprachspezifische Stolpersteine des Aneignungsprozesses bezogen (vgl. etwa Röber-Siekmeyer 1997; Brinkmann u. a. 2008).

²² Vgl. zu diesem Prinzip Downing/ Valtin (1984) und in einer methodisch konkretisierten Form schon Vestner (1974).

²³ vgl. etwa Bartritzky (1987/2008; 2009); Hurrelmann (2003); Dehn (2006).

²⁴ Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben hat in analoger Weise über ihre „Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben“ pädagogische Ansprüche an Schule und Unterricht programmatisch formuliert.

²⁵ Auch IGLU und PISA vertreten einen weiteren Lese-Begriff als IAP, vgl. zuletzt: Bos u.a. (2007); Prenzel u. a. (2007).

Die AutorInnen unterschätzen überdies, dass in jedem Unterricht neben Inhalten auch Formen und Kontexte des Lernens mitgelernt werden. Kinder, die nach IntraActPlus unterrichtet werden, lernen über das Lernen: Dieses ist fremdbestimmt, vollzieht sich durch monotone Belehrung, darf keine Fehler riskieren, ist abhängig von Fremdverstärkung. Insofern ist das IntraActPlus-Konzept nicht nur *instrumentell* einseitig begründet, d. h. hinsichtlich des methodischen Vorgehens psychologisch unzureichend fundiert, es blendet auch den *normativen* Eigenwert pädagogischer Prinzipien aus, wie Kinder sich die Welt aneignen *sollen*. Ein zentrales Ziel von Schule ist es, Kinder in ihrem Selbstvertrauen zu stärken, sich neues Wissen und Können selbstständig aneignen zu können, um sich die Welt auch außerhalb der Schule (und ohne auf die Anwesenheit belehrender Personen angewiesen zu sein), erschließen zu können²⁶. Dem wirken die Kleinschrittigkeit von IntraActPlus und die Abhängigkeit des Kindes von der Verstärkung durch die Bezugsperson entgegen²⁷. Selbst Konzepte der Verhaltensmodifikation sind in dieser Hinsicht wesentlich weiter.

Zwar spielen Konzepte wie „*Eigensteuerung*“ (a. a. O., 4) und „*Beziehung*“ (a. a. O., 318) programmatisch eine zentrale Rolle. Sie werden aber technisch-instrumentell verstanden. Charakteristisch dafür sind Begriffe wie „*Verhaltenssteuerung*“ (319) und Formulierungen wie: „*Eine große Zahl von Schülern sind hervorragend über Belohnungen steuerbar...*“ (324). Konkret zeigt sich das in den Fortbildungsvideos, mit denen für die sog. „Bezugspersonen“ die Konditionierung (sic!) von Aufmerksamkeit modelliert wird. Auch die Schülerinnen und Schüler von IAP-Lehrerinnen sollen das „richtige“ Verhalten über Videoaufzeichnungen lernen. Sie werden bei der „Partnerarbeit“ gefilmt und schauen sich dann zusammen mit der Lehrerin (manchmal auch mit der ganzen Klasse) die Aufzeichnungen an. Aus einer Unterrichtsbeobachtung:

Dann ist zum Beispiel zu sehen, wie ein Kind mehr als ein dutzend Mal mit dem Finger auf <MA> oder - zum *Löschen* - auf ein blaues oder gelbes Feld dazwischen zeigt und die Silbe bzw. Farbe benennt. Das Kind in der Lehrerrolle „belohnt“ jede „richtig“ benannte Silbe oder Farbe, indem es den Daumen siegreich erhebt und sagt „gut gemacht“, oder dem Partner ebenso oft versichert: „Das hast du ganz toll gemacht“. Das Lehrer-Kind hat die Aufgabe zu erkennen, wenn der Partner seine Aufmerksamkeit nicht *fokussiert* (also z. B. nach mehr als einem Dutzend <MA> gähnt oder auf dem Stuhl herumrutscht oder zum Fenster rausschaut oder mit „ähm“ beginnt...), es muss solcherart mangelnde „Eigensteuerung“ seines Partnerkindes monieren, das gehört zur „Beziehung“. Wenn das Lehrerkind das Abdriften des Lernkinds übersieht, soll es seine eigene Unaufmerksamkeit bei der sich anschließenden Videoschau zusammen mit der Lehrerin „erkennen“ und wird seinerseits ermahnt. Im Er-

²⁶ Vgl. neben den Richtlinien der Bundesländer u. a. Grundschulverband (2005).

²⁷ Vgl. zur Notwendigkeit und zu Möglichkeiten der Entwicklung von Selbstständigkeit auch in der Bewertung der eigenen Leistungen: Röbe/ Garlichs (2000); Bartnitzky u. a. (2005).

folgsfall zeigt es Einsicht und gelobt Besserung seiner Kontroll-Aufmerksamkeit für die nächste Lernsequenz; das Lernkind hingegen könnte zum Beispiel geloben, in Zukunft noch langsamer zu „lesen“, den „Lesefinger“ bei wirklich jedem Buchstaben zu benutzen (Anleitung: „Der Lesefinger bewegt sich beim Zusammenziehen zu Silben von der Mitte des ersten zur Mitte des zweiten Buchstabens. die Augen folgen präzise der Bewegung...“ Übungsblätter 5.1.4) Vor allem aber wird es sich vornehmen, beim nächsten Mal an nichts anderes zu denken als an diese Übung, und dies soll an der Körperspannung, mit der es da sitzt, sichtbar sein.

„*Eigensteuerung*“ ist also lediglich biologisch, d. h. nur in dem Sinne zu verstehen, dass jeder Organismus sich mit seinen Bedürfnissen in neuen Situationen neu orientiert (was auch ein Gefangener oder Zirkuspferd tut), nicht in einem pädagogischen oder gar politischen Sinn als Anerkennung von Entscheidungsfreiheit. Die Anerkennung des Eigensinns von Individuen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, in der PädagogInnen sich als anregendes, herausforderndes und unterstützendes *Gegenüber* verstehen, nicht als *über* den Kindern stehend, ist dem Ansatz fremd.

(4) Motivation wird von außen und nicht aus der Beziehung zum Inhalt erzeugt

Motivationspsychologisch ist bedenklich, dass IAP die Kinder beim Trainieren sinnloser Silben abhängig macht von einer Bestätigung von außen, statt durch das Erlesen von Sinnvollem und für sie persönlich Interessantem ihre autonome Leseneugier zu stärken und als „Motor“ selbstständigen Lesens dauerhaft zu sichern. IAP steht damit im Widerspruch zu grundlegenden pädagogischen Prinzipien, wie sie etwa durch die Studien zur Motivations- theorie der Selbstbestimmung empirisch gestützt werden²⁸. Sie ist aber auch unter Effektivitätsgesichtspunkten in Frage zu stellen.

So verweisen Anderson u. a. (1988) auf die immensen Unterschiede²⁹ in der außerschulischen Leseintensität von guten und schwachen LeserInnen: Das Verhältnis des durchschnittlich gelesenen Textumfangs beträgt etwa 100:1 zwischen guten und schwachen LeserInnen – ein Unterschied im beiläufigen Üben, den kein Unterricht und keine Therapie ausgleichen kann. Hier wird die hohe Bedeutung der Motivation zum selbstständigen Lesen auch für die Automatisierung von Teilfertigkeiten sichtbar. Diesen Motor „anzuwerfen“

²⁸ Vgl. Deci/ Ryan (1995); Ryan/ Deci (2000); für den deutschsprachigen Raum z. B. Hartinger/ Fölling-Albers (2002); Hartinger (2006); speziell zur Interessentheorie: Dewey (1913), Schiefele (1974); und bezogen auf den Schriftspracherwerb: Richter (1998).

²⁹ Vgl. generell zu den großen Unterschieden zwischen Kindern und ihrer Bedeutung für eine normale Entwicklung die Befunde der Längsschnittstudie von Largo (2007a+b).

muss eine zentrale Aufgabe der Schule sein. Stichworte wie „(Lese-)Motivation“ fehlen aber ganz im Stichwortregister von Jansen/Streit (2006).

Erste Sätze finden sich im Material erst auf Arbeitsblatt 381 (!) - und dabei handelt es sich auch nur um stereotype Variationen von formalen Mustern wie

„Mama und Papa malen.
Oma und Opa laufen.
Lisa und Mona laufen.
Toni und Timo malen.
Olaf und Anna malen.“ usw. (vgl. Jansen u. a. 2007).

Damit fehlt auch hier jeder Kontextbezug (z. B. durch ein Bild oder eine Geschichte) und erst recht ein Bezug auf die persönlichen Erfahrungen der Kinder - beides elementare Voraussetzungen, damit Lesen nicht zur sinnleeren Technik degeneriert. Mit den Worten von Ute Andresen (2009³⁰): „Kinder lernen lesen, weil sie Sinnsucher sind, weil sie verstehen und orientiert sein wollen. Gelingt es ihnen, etwas selbstständig zu erlesen, gewinnen sie mit jedem sich enthüllenden Wort ein Quäntchen mehr Autonomie. Sinnvolle, verstandene Wörter und Texte sind Ziel, Motor und Lohn der Anstrengung der Decodierung von Geschriebenem oder Gedrucktem. Lesenkönnen macht frei, selbstständig und selbstsicher, weil man sich in der Schriftwelt selbst zurechtfinden kann und selbst weiß, ‚was da steht‘ und ‚wie das heißt‘.“

Insofern hängt Motivation auch mit Könnenserfahrungen zusammen: Nur wer erfolgreich lesen kann, ist auch motiviert zu lesen. Es ist Aufgabe des Unterrichts solche Erfahrung selbstständigen Könnens zu ermöglichen. Es geht aber nicht „nur“ um Motivation, sondern auch darum, dass Kinder kein falsches Verständnis von der Handlung „Lesen“ aufbauen. IAP entkoppelt das Erlesen von Buchstaben und Wörtern vom Sinnverstehen und fördert damit bei den Kindern ein verkürztes Verständnis von Lesen. Bei diesen muss eine bewusste Sinnerwartung³¹ also anschließend (vermutlich durch ein weiteres Training ...) erst wieder aufgebaut werden.

(5) Der Geltungsanspruch des Konzepts ist überzogen.

IAP ist in der **Lerntherapie** für Kinder, die im Unterricht gescheitert sind, entwickelt worden. Schon dort ist das Konzept wegen der unter (1) bis (4) genannten Kritikpunkte sehr

³⁰ Pers. Mitteilung (Mail v. 12.2.2009).

³¹ Dazu, dass diese Sinnerwartung nicht nur für das inhaltliche Verständnis von Texten, sondern schon für die Auflösung von Mehrdeutigkeiten auf der Buchstaben- und Wortebene unverzichtbar ist, vgl. oben Kap. 2, insbes. Anm. 18.

problematisch. Selbst für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten gibt es Alternativen, deren Evaluation zeigt, dass auch eine offener und anspruchsvoller angelegte Förderung erfolgreich sein kann (vgl. etwa Brinkmann u. a. 2006; Rackwitz 2008).

Hinzu kommt: Methoden, die bei besonderen Schwierigkeiten Erfolge nachweisen können, sind nicht schon deshalb für die Gesamtheit aller Personen geeignet. Bildlich gesprochen: Niemand käme auf die Idee, ein bei bestimmten Krankheiten wirksames Medikament zum Grundnahrungsmittel für alle Menschen zu erklären. Eine Einzelarbeit mit intensiver persönlicher Zuwendung (die schon für sich einigen Anteil an den berichteten Erfolgen erklären mag) stellt im Vergleich zu einer Gruppensituation mit 25-30 Kindern andere Anforderungen und bietet andere Möglichkeiten als normaler Unterricht.

Besondere Vorsicht gegenüber den Erfolgsmeldungen ist aber auch aus weiteren Gründen geboten. Zum einen profitiert jede neue Methode vom sog. **Hawthorne-Effekt**: „Pioniere“ sind immer besonders motiviert, engagiert und oft auch kompetenter als der Durchschnitt der in der Breite tätigen PraktikerInnen. Sie können Einseitigkeiten bzw. Schwächen der Methode durch ihre Erfahrung oder ihre besondere Zuwendung kompensieren. Bisher fehlt eine systematische und vor allem unabhängige Evaluation von IAP in der Breite³². Diese müsste überdies neben den eng gesetzten Zielen des Programms auch weitergehende Lernziele wie Lese- und Schreibmotivation, Textverstehen, Einsicht in verschiedene Funktionen und Erfahrung der persönlichen Bedeutung des Lesens und Schreibens berücksichtigen (vgl. auch die oben erwähnten Anforderungen der Bildungsstandards). Eine solche Evaluation ist zeit- und kostenaufwändig. Sie ist aber umso notwendiger, je größer die Versprechungen eines Programms sind.

Als attraktiv scheint sich das Programm für viele Lehrer/innen zu erweisen, weil es durch seine **Rezepthaftigkeit** und die damit verbundene Reduktion der Komplexität von Lehr- und Lernprozessen geringe Anforderungen an die fachliche Kompetenz der Lehrperson und an ihre tägliche Vorbereitung des Unterrichts stellt. Hinzu kommt das Fehlen einer (bei IAP scheinbar überflüssigen) arbeitsaufwändigen und differenzierten Lernbeobachtung, die den individuellen Zugängen der Kinder und der Bedeutung ihrer Fehler nachzuspüren ver-

³² Nach unseren Recherchen läuft aktuell nur eine Teil-Evaluation im Rahmen einer Dissertation von Anna-Maria Hintz an der Universität Köln, die sich (a) auf eine zehnwöchige Kurzintervention von 5-10 min. täglich, (b) bei Vorschulkindern und (c) im Bereich der Graphem-Phonem-Korrespondenzen beschränkt - im Vergleich mit dem Würzburger Training (WÜT-2) und einer Kontrollgruppe (pers. Mitteilung von A. Hintz am 25.2.09)

sucht, um eine bessere Passung des Lernangebots auf die jeweiligen Voraussetzungen zu erreichen³³.

Plausibel ist die Attraktivität einer beständigen, von außen hergestellten **Strukturiertheit** für manche Kinder. Andere wird sie einengen und lähmen. Gefährlich wird eine solche, von der Methode gesetzte Struktur aber, wenn sie den LehrerInnen eine didaktische Scheinsicherheit vorspiegelt und ihnen Verantwortung abnehmen will. Der erste Aspekt verdient in der Tat Aufmerksamkeit, scheinen doch manche Unterrichtsformen das Bedürfnis einiger Kinder nach klarerer Strukturierung der Lernsituation zu vernachlässigen. Struktur darf aber nicht gleich gesetzt werden mit verordneter Kleinschrittigkeit. Sowohl aus fachdidaktischer Perspektive (vgl. etwa Brinkmann u. a. 2008) als auch aus allgemeindidaktisch-pädagogischer Sicht (vgl. etwa Brügelmann 1997/2008) liegen differenzierte Vorschläge für Arbeits- und Sozialformen vor, die nicht (wie IAP) eine äußerliche, stereotype *Selbsttätigkeit* verordnen, sondern auch Selbstbestimmung und Verantwortung für das eigene Lernen fördern und fordern - ein grundlegendes Ziel grundschulpädagogischer Arbeit (vgl. Röbe/ Garlichs 2000; Grundschulverband 2005). Dieses wird in IAP völlig vernachlässigt.

Resümee:

Die fehlende sprachwissenschaftliche Fundierung, die (fach-)didaktische Beschränktheit, die lerntheoretische und methodische Einseitigkeit und die motivationspsychologische wie grundschulpädagogische Fragwürdigkeit von IAP verbieten es, dieses Konzept zur *Grundlage* des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben zu machen. Auch wenn es leider zutrifft, dass der Lese- und Schreibunterricht nicht überall dem pädagogischen, methodischen und didaktischen *state of the art* professioneller Arbeit gerecht wird und dass es (zu) viele Kinder gibt, die deshalb Schwierigkeiten mit dem Lesen- und Schreibenlernen haben: Dieser Zustand lässt sich nicht dadurch verbessern, dass man die Sehnsucht nach einfachen Wirklichkeiten mit simplifizierenden (Schein-)Lösungen zu befriedigen versucht. LehrerInnen müssen sich der Komplexität des Lernens stellen und ihren Unterricht an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Kinder anpassen. Dafür sind sie auf differenziertere Konzepte und Fortbildungsmaßnahmen angewiesen, als IAP sie anbietet.

³³ Vgl. dazu etwa die Vorschläge May (2002); Bartnitzky u. a. (2005); Füssenich/ Löffler (2005); Dehn/ Hüttis-Graff (2006); Backhaus u. a. (2007).

Wir unterstützen die Kernaussagen des vorliegenden Gutachtens aus der Sicht unserer verschiedenen Fachdisziplinen und Kompetenzbereiche:

Ute Andresen (Fachautorin, ehemalige Grundschullehrerin und Dozentin, lehrte zuletzt an der Universität Erfurt, und war Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben von 1999 bis 2002)

Axel Backhaus (wiss. Mitarb. in der Reformpädagogischen Arbeitsstelle an der Universität Siegen und im BMBF-Projekt ALPHA-Profess)

Prof. Dr. Heiko Balhorn (Deutschdidaktiker, zuletzt an der Universität Hamburg, und Entwickler didaktischer Materialien für den Lese- und Schreibunterricht)

Heide Bambach (Fachautorin und ehem. Grundschulrektorin, Laborschule Bielefeld)

Dr. h. c. Horst Bartnitzky (Sprachdidaktiker und Vorsitzender des Grundschulverbands)

Prof'in Dr. Marion Bergk (Deutschdidaktikerin, zuletzt Humboldt-Universität Berlin)

Prof. Dr. Wilfried Bos (Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung und Leiter der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung [IGLU])

Prof'in Dr. Erika Brinkmann (Deutschdidaktikerin PH Schwäbisch Gmünd und Herausgeberin von „Grundschule Deutsch“)

Prof. Dr. Hans Brügelmann (Grundschulpädagoge und Schriftsprachdidaktiker, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben 1985)

Babette Danckwerts (Fachautorin und Grundschulrektorin)

Prof'in Dr. Mechthild Dehn (Erziehungswissenschaftlerin und Fachdidaktikerin, lehrte zuletzt an der Universität Hamburg, Leiterin des BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von LRS“)

Frank Drecolt (Koordinator des BMBF-Projekts „Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung“, BVAG e. V.)

Dr. Christa Erichson (Schriftsprachdidaktikerin und ehemalige Grundschullehrerin/ Dozentin an der Universität Frankfurt)

Prof'in Dr. Insa Fooker (Entwicklungspsychologin an der Universität Siegen)

Dr. Thomas Franzkowiak (Vertr.-Prof. für Grundschul- und Vorschulpädagogik, Leiter des DFG-Projekts „BLISS“, Universität Siegen)

Prof'in Dr. Iris Füssenich (Fachdidaktikerin und Sonderschulpädagogin an der PH Ludwigsburg)

Prof'in Dr. Ariane Garlichs (Erziehungswissenschaftlerin und Grundschulpädagogin, zuletzt an der Universität Kassel)

Dr. Bernhard Hofmann (Grundschulrektor und Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben)

Prof. Dr. Gerald Hüther (Leiter der Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung der Universitäten . Göttingen und Mannheim/Heidelberg)

Prof'in Dr. Petra Hüttis-Graff (Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit dem Schwerpunkt Primarstufe, Universität Hamburg)

Christoph Jantzen (LfbA an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Deutschdidaktik und Grundschullehrer)

Prof. Dr. Wolfhard Kluge (Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, zuletzt an der Universität Gießen, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben von 1997 bis 1999...)

Prof'in Barbara Kochan (Grundschulpädagogin und Schriftdidaktikerin an der Technischen Universität Berlin, Leiterin des Projekts "Schlaumäuse")

Prof. Dr. Norbert Kruse (Deutschdidaktiker mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Universität Kassel),

Prof. Dr. med. R. H. Largo (Entwicklungs pädiater, vormaliger Leiter der Abteilung Wachstum und Entwicklung, Universitäts-Kinderklinik Zürich)

Prof'in Dr. Cordula Löffler (Sprachdidaktikerin und Vorstandsmitglied des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V.)

Dr. Peter May (Schulpsychologe, Erziehungswissenschaftler und Testentwickler, Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung)

Wilfried Metze (ehem. Grundschullehrer, Schulbuch- und Softwareautor)

Dr. Barbara Müller-Naendrup (Grundschulpädagogin und Leiterin der Förderwerkstatt OASE, Universität Siegen)

Dr. Sven Nickel (Alphabetisierungspädagoge und Junior-Prof. für Deutschdidaktik an der Freien Universität Berlin)

Rüdiger-Philipp Rackwitz (wiss. Mitarb. an der PH Schwäbisch Gmünd und im BMBF-Projekt ALPHA-Profess)

Prof. Dr. Jörg Ramseger (Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin)

Prof'in Dr. Sigrun Richter (Grundschulpädagogin und Schriftsprachdidaktikerin an der Universität Regensburg)

Prof'in Dr. Edeltraud Röbe (Grundschulpädagogin, PH Ludwigsburg)

Prof'in Dr. Christa Röber (Grundschulpädagogin und Sprachdidaktikerin an der PH Freiburg)

Prof. Dr. Wolfgang Schneider (Entwicklungs- und Pädagogischer Psychologe, President-Elect der International Society for the Study of Behavioural Development)

Prof'in Dr. Gudrun Schönknecht, (Grundschulpädagogin an der PH Freiburg)

Prof'in Dr. Gudrun Spitta (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/ Grundschule an der Universität Bremen, ehemalige Lehrerin und Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben von 1987 bis 1989)

Prof'in Dr. Renate Valtin (Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben und Legasthenie-Forscherin, zuletzt Humboldt-Universität Berlin)

Prof'in Dr. Swantje Weinhold (Deutschdidaktikerin mit den Schwerpunkten Schriftspracherwerb und Textproduktion in der Primarstufe an der Leuphana Universität Lüneburg)

Prof. Dr. Manfred Wespel (Deutschdidaktiker, zuletzt an der PH Schwäbisch Gmünd).

Quellen:

- Adams, M. J. (1990): *Beginning to read. Thinking and learning about print.* MIT Press: Cambridge, Mass.
- 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.
- Anderson, R. C., et al. (1988): *Growth in reading and how children spend their time outside school.* In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, No. 3, 285-303.
- Andresen, U. (2008): *Auf der Suche nach den Ursprüngen des Spracherfahrungsansatzes.* In: *Grundschulverband aktuell*, H. 104, 8-10.
- Backhaus, A., u. a. (2007): *Wörterrätsel für Fortgeschrittene. Eine Aufgabe zur differenzierten Erfassung der Rechtschreibfähigkeit von Kindern des 2. - 6. Schuljahrs.* Materialbeilage zu: *Grundschule Deutsch*, 4. Jg., H. 2.
- Baddeley, A. D. (1979): *Die Psychologie des Gedächtnisses.* Klett: Stuttgart (engl. 1976).
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory. theory and practice.* Psychology Press: Hove.
- 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/ DGLS: Hamburg.
- Bartnitzky, H. (1998): "Die rechte wes aufs kürztist lesen zu lernen" oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn u. a. (1998, 14-46).
- Bartnitzky, H. (2008): *Sprachunterricht heute*, Cornelsen Scriptor: Berlin (13. Aufl.; 1. Aufl. 1987, mehrfach aktualisiert und erweitert).
- Bartnitzky, H. (2009): *Sprache.* In: Bartnitzky u. a. (2009, in Vorb.).
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005): *Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht).* Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2009): *Kursbuch Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 127/128.* Grundschulverband: Frankfurt. Grundschulverband: Frankfurt (in Vorb.).
- Becker, N. (2006): *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik.* Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Bergk, M. (1980): *Leselernprozeß und Erstlesewerke.* Kamp: Bochum.
- 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.
- Bos, W., u. a. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Waxmann: Münster.
- 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., u. a. (2006): *Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung: Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz.* In: Hofmann/ Sasse (2006, 150-163).
- Brinkmann, E., u. a. (2008): *ABC-Lernlandschaft.* Lernbuch-Verlag/ Friedrich: Seelze.
- Brügelmann, H. (1983): *Kinder auf dem Weg zur Schrift - eine Fibel für Lehrer und Laien.* Ekkehard Faude: Konstanz (3. erw. Aufl. 1989)/ Libelle: CH-Lengwil (8. Aufl. 2006).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2006): *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung.* Grundschulverband: Frankfurt → http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Zur_Leseforschung_Feb_07.pdf [aktualisiert 2008].

- Brügelmann, H. (2008): Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht - aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch - revisited 2008. In: Brügelmann/ Brinkmann (2008, 1-35).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde [Arbeitstitel]. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen.
- Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analfabetismus. DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- 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.
- Correll, W. (Hrsg.) (1965): Programmirtes Lernen und Lehrmaschinen. Westermann S9: Braunschweig.
- Correll, W. (1967): Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen. Ludwig Auer: Donauwörth (7. Aufl.).
- Dathe, G. (1981): Erstleseunterricht. Volk und Wissen: Berlin.
- Dehn, M. (2006): Zeit für die Schrift 1. Lesen lernen und Schreiben können. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- DGLS (Hrsg.) (1995a): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. "Auswahlband Praxis" der DGLS-Jahrbücher 1-5 Libelle: CH-Lengwil.
- DGLS (Hrsg.) (1995b): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Deci, E. L./ Ryan, R. M. (eds.) (1995): Handbook of self-determination research. University of Rochester Press: Rochester, NY.
- Dewey, J. (1913). Interest and effort in education. Riverside Press: Boston.
- Downing, J./ Valtin, R. (eds.) (1984): Language awareness and learning to read. Springer: New York et al.
- Eichler, W./ Hofer, A. (Hrsg.) (1974): Spracherwerb und linguistische Theorien. Piper: München.
- Ferdinand, W. (1970): Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-)Unterrichts in der Grundschule. Neue Deutsche Schule: Essen.
- Franzkowiak, T. (2008): Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift. Entwicklung und Erprobung eines vorschulischen Förderansatzes zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Dissertation, Universität Siegen.
- Füssenich, I./ Löffler, C. (2005a): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. Ernst Reinhardt Verlag: München/ Basel.
- Grundschule aktuell (2006): Freies Schreiben von Anfang an - wichtig oder schädlich? Themenheft, Nr. 96 (November 2006), 3-13.
- Grundschulverband (2005): Bildungsansprüche von Grundschulkindern. Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: Bartnitzky u. a. (2005, H. 2).
- Gümbel, R. (1980): Erstleseunterricht. Entwicklungen - Tendenzen - Erfahrungen. Scriptor: Königstein (5. akt. Aufl. 1998).
- Günther, K. B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: DGLS (1995b, 98-121; Nachdruck aus: Brügelmann 1986, 32-54).
- Hartinger, A. (2006): Interessensförderung durch Öffnung von Unterricht - wodurch? Unterrichtswissenschaft, 34. Jg., 272-288.
- Hartinger, A./ Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung - Anregungen für die Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Heidrich, M. (1977): Zu Verfahren im Rechtschreibunterricht der unteren Klassen. Volk und Wissen: 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.

- Hofmann, B./ Valtin, R. (Hrsg.) (2008): Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.
- Hüther, G. (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen (3. Aufl. 2002).
- Hurrelmann, B. (2003): Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA. mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 55. Jg., H. 4, 243-255. Nachdruck aus: Praxis Deutsch, 29. Jg., H. 176.
- Kluge, W. (1998): Das Rechtschreiblernen in der Grundschule. Neue Schreibdidaktik und das erste Schreiben der Kinder. In: Schober (1998, 195-205).
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Luchterhand: Neuwied.
- Kochan, B. (1995): Von der Untersuchung des „Lernens durch Instruktion“ zur Untersuchung des „Lernens durch Gebrauch“. In: Balhorn/Brügelmann (1995, 26-28). Nachdruck aus: Brügelmann/ Balhorn 1995, 231-234).
- Küspert, P./Schneider, W. (2008): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Largo, R. (2007a): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Piper: München (14. Aufl.; Erstausgabe 1993).
- Largo, R. (2007b): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. Piper: München (13. Aufl.; Erstausgabe 1999).
- May, P., u. a. (2002): Hamburger Schreib-Probe: HSP 1-9. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (6. Auflage).
- Meiers, K. (1998): Lesenlernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Metze, W. (1995): Schluß mit einer Scheindebatte! Plädoyer für das Genau-Hinsehen. In: Brügelmann u. a. (1995, 57-64; aktualisiert unter <http://www.wilfriedmetze.de/html/debatte.html> [Abruf: 5.2.2009].
- Müller, H. (1964): Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Hain: Meisenheim am Glan.
- 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 re-port → www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf [Abruf: 19.6.2008]
- Neppert, J. (1999): Elemente einer akustischen Phonetik. Buske: Hamburg (4. vollst. neu bearb. Aufl.).
- Prenzel, M., u. a. (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann: Münster.
- Rackwitz, R.-P. (2008): Ist die phonologische Bewusstheit wirklich Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb? In: „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kontrovers“ (November 2008) → <http://paedagogisches-journal.de/download.php?view.36> [Abruf: 15.12.2008].
- Ramseger, J. (2008): Richtig lesen lernen erst in der Grundschule? Wie moderne Kindergärten grundschulpädagogische Gewissheiten in Frage stellen. In: Die Grundschulzeitschrift, 22. Jg., H. 211, 15-18.
- Read, C. (1971): Pre-school children's knowledge of English Phonology. In: Harvard Educational Review, Vol. 41, 1-34 (dt. in: Eichler/ Hofer (1974, 174-214).
- Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar. Sabe: Zürich (Neufassung 2001 "Hannah hat Kino im Kopf": Die Reichen Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für Lehrerinnen und Lehrer, Studierende und Eltern. Heinevetter-Verlag: Hamburg).
- Richter, S. (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Westermann: Braunschweig.
- Röbe, E. (2002): Ein vieldimensionaler Zugang zur Schriftsprache als Bedingung für verständnisintensives schriftsprachliches Lehren und Lernen im Anfangsunterricht → www.comburg.de (Service-Material-Grundschultage 20./21.11.02).

- Röbe, E./ Garlichs, A. (Hrsg.) (2000): Leistungen fördern und bewerten. Themendoppelheft der *Grundschulzeitschrift*. Nr. 135/136. Friedrich Verlag: Seelze.
- Röber-Siekmeyer, C. (1997): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Beltz: Weinheim (1. Aufl. 1993).
- Röber-Siekmeyer, C. (2001): Der Mythos der Lauttreue. In: *Grundschule*, 33. Jg., H. 6, 40-42.
- Roth, G. (1996): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Ryan, R. M./ Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, Vol. 55, 68-78.
- Scheerer-Neumann, G. (1995): Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Lesen. In: *DGLS* (1995b 149-173; Nachdruck aus: Balhorn/ Brügelmann 1987, 219-234).
- Schiefele, H. (1974): *Lernmotivation und Motivieren*. Ehrenwirth: München.
- Schmalohr, E. (1961): *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. Reinhardt: München (3. Aufl. 1976).
- Schober, O. (1998): *Deutschunterricht für die Grundschule*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Schneider, W., u. a. (1995): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: *DGLS* (1995, 14-28; Nachdruck aus: Brügelmann/ Balhorn 1990, 220-34).
- Speck-Hamdan, A. (2008): Schriftspracherwerb braucht die Welt, die Schrift und die anderen. In: *Grundschulverband aktuell*, H. 104, 4-7.
- Stern, E., u. a. (2005): *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften - Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*. Hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin.
- Spitzer, M. (2003): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.
- 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.
- Thomé, G. (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: *Valtin* (2000, 12-16).
- 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*. 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).
- Vestner, H. (1974): *CVK-Leselehrgang*. Cornelsen-Velhagen & Klasing: Berlin.
- Wängler, H. H. (1967): *Grundriss einer Phonetik des Deutschen. Mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik*. Elwert: Marburg.
- Weinhold, S. (Hrsg.) (2006a): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung*. *Diskussionsforum Deutsch*, Bd. 23. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.