

Kurzkommentar von Hans Brügelmann

zur Stellungnahme des IAP-Teams zu seinem Gutachten vom März 2009

Im März haben wir - unterstützt von 40 KollegInnen aus verschiedenen Fachbereichen und mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Positionen - unser Gutachten zum „IntraActPlus“-Programm für die Lese- und Schreibförderung publiziert.

Jansen, Streit und Fuchs haben Ende Juli dazu eine Stellungnahme vorgelegt. Geht man diese anhand der Kritikpunkte des Gutachtens durch, so ist festzuhalten:

- **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.
- kein Kommentar in der Stellungnahme
- **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.
- kein Kommentar in der Stellungnahme
- 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.
- kein Kommentar in der Stellungnahme
- 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**, mit denen IAP nicht vereinbar ist.
- kein Kommentar in der Stellungnahme

- **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.

→ kein Kommentar in der Stellungnahme

- **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.

→ Zu diesem letzten Punkt werden klug durchdachte Experimente mit Erwachsenen vorgestellt und differenziert interpretiert - bezogen auf die *entfaltete* Lesefähigkeit. Die dabei referierten Befunde und ihre Interpretation für das kompetente Lesen sind im Wesentlichen unstrittig.

Allerdings bleibt die ökologische Validität der experimentellen Befunde ungeklärt, z. B. das Gewicht von Teilleistungen des Wortbenennens für das Textverstehen im *Alltag*.

Noch problematischer ist, dass *eine* Teilleistung ohne weitere Begründung zum „Basis“-Prozess bzw. zur „Grundlage“ erklärt und damit zugleich deren *zeitliche* Vorordnung beim Schriftspracherwerb suggeriert wird, ohne dass Theorien und empirische Befunde zur Entwicklung des Lesens bei Anfängern diskutiert werden (s. zur Aussagekraft der beiden Ausnahmen unten Anhänge I und II).

Insbesondere führt der Verweis von Glaser (im Anhang zur Stellungnahme, S. 1) auf PISA in die Irre: Bei der Grundschulstudie IGLU haben die deutschen SchülerInnen im Vergleich mit anderen Ländern deutlich besser abgeschnitten, d. h. die Problem der 15-Jährigen können nicht einfach auf die „an den Grundschulen heute praktizierten Methoden des Unterrichts im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben“ (ebda.) zurückgeführt werden.

Konsens besteht dennoch über die hohe Bedeutung einer Automatisierung von Teilleistungen. Daraus folgt aber nicht zwingend, dass diese *isoliert* und *vorweg* trainiert werden müssen, denn sie können auch *in sinnvollen Zusammenhängen* und *im Gebrauch* geübt werden. Übersehen wird vor allem, dass Lesen (wie andere Kompetenzen auch) nicht additiv aus separat erworbenen Teilleistungen zusammenwächst, sondern sich über eine Umbau von Strategien entwickelt. An einem anderen Beispiel illustriert: Aus anatomischem und physiologischem Erklärungswissen zum Ablauf von Bewegungen beim Gehen Erwachsener kann nicht abgeleitet werden, dass Kinder beim Laufenlernen erst bestimmte Teilbewegungen trainieren müssen statt zu krabbeln, zu robben, auf der Treppe erst den rechten Fuß vorzuschieben usw. Auch die Entwicklung einer „Geh-Didaktik“ setzte eigenständige Beobachtungen und Modelle des Erwerbs und seiner vielfältigen Varianten voraus.

P.S. Im Literaturverzeichnis findet sich - wie schon im Handbuch zum „IntraActPlus“-Konzept keine einzige Publikation zum Schriftspracherwerb und seiner Didaktik.

Fazit:

Zu fünf der sechs Kritikpunkte des Gutachtens äußern sich die „IntraActPlus“-AutorInnen nicht. Ich sehe sie deshalb als unstrittig und keinen Grund zu einer Relativierung. Der sechste Punkt wird unzulässig verkürzt, indem sich die Stellungnahme auf eine Analyse der entfalteten Lesekompetenz Erwachsener beschränkt. Damit wird implizit unterstellt, dass die psycho-logische Analyse einer Fähigkeit bestimmend sein könne für die pädagogische Anleitung ihrer Entwicklung. Dass dies nicht möglich ist, macht der Beitrag des „IntraActPlus“-Gewährsmanns Wilhelm Glaser (Anlage zur Stellungnahme) deutlich, der auf S. 15 klarstellt:

„Die beiden hier dargestellten experimentalpsychologischen Paradigmen, Automatisieren durch Üben mit konsistenter Zuordnung und bedeutungsfreie kognitive Wortverarbeitung, geben Anregungen für optimale didaktische und, bei Störungen, therapeutische Wege. Diese lassen sich nicht mechanisch aus den geschilderten Experimenten und ihren Resultaten ableiten, sondern müssen in kreativer Anwendung erprobt und gesucht werden.“¹

Bezogen auf die bei „IntraActPlus“ in der Anfangsphase ausschließlich fokussierte Teilleistung des Benennens von Buchstaben(gruppen) grenzt er den Anspruch noch deutlicher ein (ebda.):

„Wo Störungen sich eindeutig auf den Mustererkennungsprozess beim Lesen beziehen, und nicht auf Operieren mit Bedeutungen, liegt auch ein Training des Mustererkennens ohne ständige Ablenkung durch Bedeutungen nahe.“

Dass dies bei Schulanfängern der Fall ist, wurde bisher nicht belegt und ist auch nicht anzunehmen. Und selbst bei Kindern, die besondere Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, haben, können die Ursachen an ganz verschiedenen Stellen liegen - nicht selten bei der Hilflosigkeit, von der technisch korrekt lautierten Buchstabenfolge zum sinnvollen Wort zu kommen, wie psycholinguistische Modelle und unterrichtspraktische Beobachtungen zeigen.

¹ Allerdings doch wohl mit Bezug auf die Forschung zum Schriftspracherwerb und seiner Förderung. Dazu jedoch fehlen bei „IntraActPlus“ theoretische Begründungen und belastbare empirische Daten. Gemessen an dem rigiden Einfordern von Belegen durch „Experimente“ im ersten Teil (s. S. 1-2) überraschen die weichen Formulierungen zu diesem Aspekt in der Stellungnahme (S. 28-29):

„Es ist der größte Wunsch der Autoren, dass Kinder positiv, eigengesteuert und im individuellen Tempo an ihrem persönlichen Optimum lernen und gleichzeitig in der Gruppe und mit dem Partner soziale Kompetenzen aufbauen. Um diese Ziele zu erreichen, haben wir unseren Lese- und Rechtschreibansatz entwickelt. Die Arbeit von 25 Jahren hat sich unserer Meinung nach gelohnt. Die besten Freunde des IntraActPlus-Konzeptes sind die, die es einmal angewendet haben. Dies gilt nicht nur für Eltern und Therapeuten, sondern auch für Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrerinnen und Lehrer der letzten neun Klassen, an denen das Arbeitsmaterial vor seinem Erscheinen 2007 nochmals getestet wurde, äußerten sich – ohne Ausnahme – übereinstimmend: „Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept“ macht das Lernen schneller und sicherer. Die Kinder sind aufmerksamer und motivierter als bei anderen Lernansätzen, die die Lehrerinnen und Lehrer bisher kannten und mit denen sie es vergleichen. Entsprechend äußern sich immer wieder Eltern sowie Therapeutinnen und Therapeuten.“

Anhang I:

Rott, C./ Zielinski, W. (1985): Vergleich der Buchstaben- und Wortlesefertigkeit guter und schwacher Leser der 2.-4. Grundschulklasse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17. Jg., 150-163.

Eine der wenigen Arbeiten zum Lesen von Kindern, die Jansen u. a. zitieren, stammt von Rott/ Zielinski (1985). Die IAP-AutorInnen führen deren Befunde als Unterstützung ihres Ansatzes an. Da ich Mitte der 1980er Jahre in engem Arbeitskontakt mit dem Kollegen Zielinski stand, möchte ich auf weitere Publikationen der AutorInnen verweisen. Besonders interessant ist, dass diese in einer Zusammenfassung der von Jansen u. a., zitierten und ihrer weiteren Studien (s. u.) zu anderen Folgerungen kommen als die IAP-AutorInnen: *„Das bedeutet nun keineswegs, dass die Rückkehr zur synthetischen Methode unserer Vorväter geboten wäre. Der Ausgang von für die Kinder bedeutsamen Wortganzen, wie er von den Vertretern analytisch-synthetischer Lesemethoden praktiziert wird, bietet den Vorzug, Schrift als bedeutsames Kommunikationswerkzeug vermitteln zu können.“* (Zielinski/ Rott 1990, 176)

Genau das leistet übrigens auch das freie Schreiben mit der Anlauttabelle. Und nicht nur das, könnte man ergänzen, sondern zugleich vermitteln beide Ansätze kognitive Klarheit über das, was „Lesen“ und „Schreiben“ in seiner Komplexität ausmacht: die Verbindung verschiedener Zugriffe zur Rekonstruktion der Textbedeutung.

Entsprechend wesentlich vorsichtiger interpretiert die Arbeitsgruppe um Zielinski selbst ihre Befunde. So stellen Hirth u. a. (1985, 182) nach einem Decodierungstraining fest, *„dass die Lesegeschwindigkeit bei nichttrainierten Wörtern nicht in gleichem Maße erhöht werden konnte und eine Geschwindigkeitssteigerung beim Textlesen marginal blieb“.*

Rott/ Zielinski (1986, 169, 172) verdeutlichten darüber hinaus durch eine Analyse individueller Profile, dass deren Zuordnung zu Leseniveaus nur mit Einschränkungen möglich ist: Man kann mit unterschiedlichen Strategien „gut“ oder „schlecht“ lesen

Und ein letzter Punkt: Jansen u. a. wundern sich, dass schwache LeserInnen über die Schuljahre hinweg in ihren Leistungen hinter denen der erfolgreichen LeserInnen zurückbleiben und deren Niveaus erst mit Verzögerung erreichen. Betrachtet man die Schaubilder in Rott/ Zielinski (1985, 158) genau, so ist dies mit einem - auch in anderen Studien beobachteten - „Karawaneneffekt“ zu erklären: Die schwachen LeserInnen bringen weniger günstige Voraussetzungen mit, von denen her sie zwar deutliche Lernfortschritte machen - die mit Vorteilen gestarteten MitschülerInnen allerdings nicht einholen können, weil diese sich ebenfalls erfolgreich entwickeln.

Für die Einschätzung von IAP interessant sind dabei noch zwei spezifische Befunde: nämlich...

erstens, *„dass die Defizite schwacher Leser auf der Ebene der perzeptuellen Merkmalsdiskrimination so gering sind, dass sie vernachlässigt werden können“* (a. a. O., 160) und

zweitens: *„Bei bekannten Wörtern zeigen nur schwache Leser der 2. Klasse noch Anzeichen einer sukzessiven phonologischen Bearbeitung.“* (a.a.O, 161)

Die spricht für eine intensive Konfrontation mit sinnvollen Wörtern, damit deren Erlesen frühzeitig automatisiert werden kann.

[Hinzu kommt, dass die Differenz zwischen den Reaktionszeiten von guten und schwachen LeserInnen maximal 1:2 beträgt - ein Faktor der bei kompetenten LeserInnen in inhaltsbezogenen (z. B. Satz-)Lesetests z. T. noch überschritten wird, also durchaus normal ist: selbst in so leistungshomogenen Berufsgruppen wie Lehrerinnen [1:2] und HandwerkerInnen [1:3], wie unsere Pilotstudien mit dem Stolperwörter-Lesetest bei Erwachsenen zeigen).

Der stärkste Einwand gegen zu unterschiedliche Folgerungen aus den Daten der Zielinski-Gruppe resultiert aber aus dem Design: die Unterschiede zwischen „guten“ und „schwachen“ LeserInnen werden nur auf einem Kriterium erfasst - dem Benennen von Buchstabengruppen. Ähnliche Differenzen, wie Zielinski u. a. für diese Teilleistung und ihre Entwicklung gefunden haben, haben wir für das Satzlesen mit dem Stolperwörter-Lesetest festgestellt. Könnte man daraus nicht analog genauso gut folgern, dass von Anfang an ganze Sätze zu lesen seien? Die sehr differenziert zu interpretierenden Ergebnisse von Adams u. a. (1980) aus ihrem Leistungsvergleich guter und schwacher LeserInnen auf verschiedenen Kriterien komplizieren das Bild zusätzlich, so dass man sehr vorsichtig sein sollte mit der Qualifikation von Teilleistungen als „Basis“-Prozessen, vor allem im Sinne einer zeitlichen und isoliert zu übenden Vorordnung.

Adams, M. J., et al. (1980) : A prototype test of decoding skills. Final Report to the National Institute of Child Health and Human Development. Report No. 4316. Bolt Beranek and Newman Inc.: Cambridge, Mass.

Hirth, R., u. a. (1985): Vergleich zweier Trainingsmethoden zur Erhöhung der Wortlesegeschwindigkeit schwacher Leser in der Grundschule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 32. Jg., 178-183.

Rott, C./ Zielinski, W. (1984a): Entwicklung der Buchstaben- und Wortlesefertigkeit bei Grundschulern. In: IRA/D-Beiträge der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 7. Jg., H. 1, 15-23.

Rott, C./ Zielinski, W. (1984b): Analyse des Wortleseprozesses bei guten und schwachen Lesern der Grundschule. In: Sprache und Kognition, 4. Jg., 255-263.

Rott, C./ Zielinski, W. (1985): Vergleich der Buchstaben- und Wortlesefertigkeit guter und schwacher Leser der 2.-4. Grundschulklasse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17. Jg., 150-163.

Rott, C./ Zielinski, W. (1986): Entwicklungsstufen der Lesefertigkeit in der Grundschule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 18. Jg., 165-175.

Zielinski, W. (1987): Wörter lesen: Unterschiede zwischen ungeübten und fortgeschrittenen Lesern. In: Balhorn u. a. (1987, 246-253).

Zielinski, W./ Rott, C. (1986a): Analyse der Entwicklung des Wortleseprozesses bei erfolgreichen und schwachen Lesern der Grundschule. Bericht No. 46. Psychologisches Institut der Universität: Heidelberg.

Zielinski, W./ Rott, C. (1990): Die Entwicklung der Wortlesefähigkeit - empirische Befunde und pädagogische Implikationen. In: Knopf/ Schneider (1990, 162-79). Knopf, M./ Schneider, W. (Hrsg.) (1990): Entwicklung. Allgemeine Verläufe -- Individuelle Unterschiede - Pädagogische Konsequenzen. Verlag für Psychologie/ Hogrefe: Göttingen u. a.

Anhang II:

Cunningham, A. E./ Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. In: *Developmental Psychology*, Vol. 33, 934-945.

Die von Jansen u. a. zitierte Studie von Cunningham/ Stanovich (1997) ist in der Tat interessant, aber auch mit Vorsicht zu interpretieren. Die von Jansen u. a. zitierte knappe Zusammenfassung vorweg klingt eindeutiger als die Ausführungen im Text - und als die Autoren ihre Befunde selbst interpretieren. So schreiben sie (a. a. O., 942):

„Despite the many striking findings, our study has several limitations. [...] Obviously, any theoretical or practical implications drawn from these data must be highly tentative because the attrition in our sample over the 10-year period resulted in a small sample size for the final investigation and, of course, our study was correlational.“

Was bedeutet das konkret?

Die als "Prädiktor" für die Häufigkeit und das Niveau späteren Textlesens interpretierte Leseverständnis in Klasse 1 dürfte mit anderen Faktoren korrelieren, die ihrerseits als Prädiktor in Frage kommen. Zwar konnte die Testintelligenz kontrolliert werden, aber nicht die soziale Herkunft der Kinder bzw. konkrete vorschulische Erfahrungen mit Schrift, nicht die Konzeption des Anfangsunterrichts und nicht die Zusammensetzung der Klasse (alles selbst Bedingungen des frühen Leselernerfolgs wie seiner weiteren Entwicklung).

Aber auch die im Abstract als „strong“ (a. a. O., 934) bezeichneten Korrelationen von .58 zwischen Leseverständnis in Klasse 1 und 11 sind zu relativieren. Was im statistischen Sinne gemeinhin als „stark“ gilt, ist auf der Ebene der Einzelfälle sehr viel weniger prognosekräftig wie das Beispiel aus einer anderen Untersuchung für noch höhere Korrelation von .66 veranschaulicht (s. Anhang III). Rechnet man zudem den Einfluss von Testintelligenz und Wortschatz (Raven & PPVT) in Klasse 1 auf das Leseverständnis in Klasse 11 heraus, schrumpft die Korrelation weiter auf .35 (a. a. O., 940). Schließlich folgern schon Cunningham/ Stanovich selbst aus den höheren Korrelationen zwischen den Maßen aus Klasse 3 bzw. 5 und der Lesefähigkeit sowie -häufigkeit in Klasse 11, dass das Leseniveau in Klasse 1 kein abschließendes Urteil über die zukünftige Häufigkeit und das Niveau des Lesens erlaubt (a. a. O., 942):

„Children who lag in reading in 1st grade but catch up by 3rd or 5th grade have a good prognosis for their level of future reading engagement.“

Anhang III: Beispiel für die begrenzte Prognosekraft einer Korrelation von .65:

Rangreihen derselben SchülerInnen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten

