



Ausschuss für Schule und Weiterbildung

38. Sitzung (öffentlich)

7. Mai 2014

Düsseldorf – Haus des Landtags

13:30 Uhr bis 16:30 Uhr

Vorsitz: Wolfgang Große Brömer (SPD)

Protokoll: Rainer Klemann

Verhandlungspunkt:

**Katastrophale Defizite in der Rechtschreibung – „Lesen durch Schreiben“
und daraus abgeleitete Methoden aussetzen und umfassend überprüfen**

Antrag
der Fraktion der FDP
Drucksache 16/4029

– Öffentliche Anhörung von Sachverständigen –

Hierzu werden die in der folgenden Tabelle aufgeführten Sachverständigen angehört.

| Organisationen/Verbände | Sachverständige | Stellungnahmen | Seiten |
|--|----------------------------------|----------------|------------------------------|
| Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund | Maren Reimann | 16/1544 | 3, 16, 48, 49 |
| Grundschule Dankersen-Leteln, Minden | Katja Hellmann | 16/1638 | 4, 17, 47 |
| Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd | Prof. Dr. Erika Brinkmann | 16/1633 | 5, 19 |
| Universität Potsdam | Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen | 16/1645 | 5, 20, 44 |
| Landeselternschaft Grundschulen NW | Oliver Peters | 16/1646 | 6, 22, 46 |
| Grundschulverband, Frankfurt am Main | Prof. Dr. Hans Brügelmann | 16/1634 | 7, 23, 40 |
| Grundschulverband, Landesgruppe NRW | Baldur Bertling | 16/1639 | 8, 25 |
| Universität Siegen | Prof. Dr. Wolfgang Steinig | 16/1650 | 9, 26, 35, 36, 46 |
| Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie Nordrhein-Westfalen | Dr. Martin Bünemann | 16/1669 | 11, 29 |
| Pädagogische Hochschule Ludwigsburg | Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk | 16/1446 | 11, 30, 41 |
| Universität Hildesheim | Prof. Dr. Ursula Bredel | 16/1613 | 13, 32, 36, 37, 43, 48 |

**Katastrophale Defizite in der Rechtschreibung – „Lesen durch Schreiben“
und daraus abgeleitete Methoden aussetzen und umfassend überprüfen**

Antrag
der Fraktion der FDP
Drucksache 16/4029

– Öffentliche Anhörung von Sachverständigen –

Vorsitzender Wolfgang Große Brömer: Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich begrüße Sie herzlich zu dieser Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung. Mein besonderer Gruß gilt den anwesenden Sachverständigen.

Da von allen Expertinnen und Experten schriftliche Stellungnahmen vorliegen, könnten wir auch auf Eingangsstatements verzichten. Das möchte ich den Sachverständigen anheimstellen. Meine Damen und Herren, wenn Sie Ihre schriftlichen Stellungnahme noch mündlich erläutern möchten, sollten Sie sich aber bitte kurzfassen und an einem Zeitrahmen von drei Minuten orientieren, damit wir möglichst schnell in die Frage-und-Antwort-Runde einsteigen können.

In der Reihenfolge des Tableaus wäre als Erste Frau Reimann an der Reihe. Möchten Sie ein Statement abgeben? – Bitte.

Maren Reimann (Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund): Mir ist es ganz wichtig, noch einmal zu betonen, dass sich freies Schreiben und gezielte Rechtschreibarbeit nicht widersprechen, sondern dass beides Hand in Hand geht. Schließlich müssen Kinder entsprechend ihrem jeweiligen Kompetenzniveau gefördert werden. Sehr viele Kinder verfügen bei Schuleintritt schon über Vorkenntnisse, was die Schriftsprache betrifft. Die Motivation für diese Kinder, Texte zu verfassen, kann nur dann aufrechterhalten werden oder auch weiterentwickelt werden, wenn sie von Beginn an lernen, dass sie Dinge, die ihnen wichtig sind, schon für andere als Mitteilungen aufschreiben können. Dazu ist das eigenaktive Entdecken der Schrift eine entscheidende Grundlage.

Ganz klar ist aber auch, dass Kinder von Beginn an an rechtschriftliche Normen herangeführt werden müssen, und zwar schrittweise und ganz behutsam – zum Beispiel, indem sie von Anfang an lernen, dass es neben ihrer Privatschreibung auch die Erwachsenenschrift gibt, die ihre Lehrerin oder ihr Lehrer für sie übersetzt, indem das, was die Kinder schreiben, per Computer abgetippt, ausgedruckt und aufgeklebt wird.

So kommt man mit Kindern auf Grundlage ihrer individuellen Texte ins Gespräch. Zunächst bespricht man mit ihnen nach und nach einzelne Regelungen. Später lernen sie in täglichen Rechtschreibgesprächen auch, über die Schreibweise einzelner Wörter mithilfe von Rechtschreibregeln zu diskutieren und zu überlegen, welche Regel bei diesem Wortmaterial überhaupt greift und was ihnen das über die jeweilige Schreibweise sagt.

Auch in der Schuleingangsphase werden Kinder bereits an den Gebrauch von Wörterlisten oder des Wörterbuches gewöhnt. Sie werden immer wieder aufgefordert: Wenn du dir nicht sicher bist, wie man das Wort schreibt, schlag es direkt nach, wenn du selber schreibst, oder schlag es anschließend nach, wenn es dir beim Lesen komisch vorkommt.

Katja Hellmann (Grundschule Dankersen-Leteln, Minden): Ich arbeite als Lehrerin an der Grundschule Dankersen-Leteln in Minden. Insgesamt übe ich diesen Beruf seit 15 Jahren aus. In dieser Zeit habe ich drei Mal ein erstes Schuljahr auf dem Weg in die Schrift begleitet.

In meinem Statement habe ich drei verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie man Buchstaben einführen kann. Ich möchte jetzt kurz darstellen, warum ich die dritte dieser Möglichkeiten favorisiere, nämlich gleichzeitig eine Anlauttabelle zur Verfügung zu stellen und einzelne Buchstaben exemplarisch einzuführen.

Wenn Sie Kinder, die in die Schule kommen, fragen, was sie dort lernen möchten, antworten sie immer, dass sie lesen und schreiben lernen möchten. Sie sagen nie, sie wollten das A und das M lernen. Vielmehr möchten sie – Frau Reimann hat das auch schon gesagt – Dinge aufschreiben, die ihnen wichtig sind. Sie möchten nicht „Fara und Fu“ schreiben, sondern: Ich habe eine Playstation zum Geburtstag bekommen. – Das können sie aber nur, wenn ihnen von Beginn an alle Buchstaben zur Verfügung stehen, die sie brauchen, um alle Laute, die wir in unserer deutschen Sprache haben, zu verschriften. Und das geht eben nur über eine Anlauttabelle.

Manche Kinder lassen sich von dem großen Fundus der Buchstaben auf diesem Papier verunsichern. Sie finden in einer Anlage zu meinem Statement ein Beispiel einer solchen Anlauttabelle. Das sind schon recht viele Buchstaben. Kinder aus bildungsferneren Familien, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache gelernt haben, sind dann schnell verunsichert.

Deswegen gibt es in meinem Unterricht zusätzlich zu der Arbeit mit der Anlauttabelle immer einen Buchstaben der Woche. Diesen Buchstaben der Woche beleuchten wir von allen Seiten. Wir schreiben ihn – es ist ja für alle Kinder ganz wichtig, dass sie die Schreibrichtung erlernen –, wir visualisieren ihn, und wir identifizieren ihn auch akustisch. Gerade diese akustische Wahrnehmung ist ganz wichtig. Deshalb sagen wir ihnen: Schreib auf, welche Laute du in einem Wort hörst.

Diese Rechtschreibregel – schreib, wie du es hörst; schreib alle Laute auf – favorisiere ich in meinem Anfangsunterricht als Allererstes. Wenn ein Kind das beherrscht, führen wir die Rechtschreibregeln, von denen es ja noch viel mehr gibt, nach und nach, manchmal auch individuell, so ein, wie Frau Reimann das gerade erklärt hat.

Das heißt: Die Diskussion über Rechtschreibung finde ich ganz wichtig. Es ist auch gut, sie in diesem Rahmen zu führen. Meines Erachtens kann sie sich aber nicht darin erschöpfen, eine Methode, Buchstaben einzuführen, zu favorisieren oder zu verbieten. Vielmehr sollten wir uns fragen, wie wir die Besprechung der Rechtschreibregeln in den Klassen effektiv gestalten können und wie wir Situationen im Unterricht schaffen können, in denen das auch wirklich funktioniert. An dieser Stelle spreche ich

zum Beispiel von kleineren Klassen und von materieller Ausstattung, die angepasst werden sollte. Das sollte der Schwerpunkt der Diskussion sein – und nicht die Frage, wie man Buchstaben einführt.

Prof. Dr. Erika Brinkmann (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd): Ich möchte mich in meinem kurzen Statement nur auf das lautorientierte Schreiben beziehen. – Didaktisch-methodische Konzepte des Rechtschreibunterrichts müssen sich an den kognitiven Strategien kompetenter Rechtschreiber orientieren – und vor allem auch an den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen der Schriftspracherwerbsforschung. Sie lassen sich nicht allein aus fachwissenschaftlichen Modellen der Orthografie ableiten. Empirische Studien belegen, dass das lautorientierte Schreiben und die Beherrschung der alphabetischen Strategie – parallel dazu und danach kommt natürlich noch ganz viel anderes – die unverzichtbare Grundlage der Rechtschreibentwicklung sind. Für schwache Schülerinnen und Schüler ist sie die Voraussetzung dafür, dass sie überhaupt irgendwann einmal von einer orthografisch orientierten Förderung profitieren können. Das ist inzwischen auch belegt. Ich halte das für ganz wichtig, weil in dieser Diskussion häufig gesagt wird, für die schwachen Schülerinnen und Schüler sei das Schreiben mit der Anlauttabelle nicht die richtige Möglichkeit für einen möglichst guten Schriftspracherwerb. Im Übrigen nutzen auch wir kompetenten Schreiberinnen und Schreiber selbstverständlich das alphabetische Prinzip, wenn wir unbekannte Wörter lesen und schreiben müssen.

Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen (Universität Potsdam): Ich beneide Sie nicht darum, diese Anhörung für sich strukturieren zu müssen; denn für jemanden, der von außen auf diese Problematik schaut, ist es wirklich schwer, etwas Klarheit zu erlangen. – Bei meinen mündlichen Ausführungen möchte ich sowohl auf das, was ich geschrieben habe, als auch auf die Ausführungen meiner beiden Vorrednerinnen aus der Praxis Bezug nehmen. In diesen beiden Statements haben Sie nämlich gute Praxis gehört. Das war nicht „Lesen durch Schreiben“.

„Lesen durch Schreiben“ ist etwas anderes. Auf der ersten Seite meiner schriftlichen Stellungnahme habe ich Herrn Reichen als denjenigen, der diese Methode in Deutschland populär gemacht hat, im O-Ton zitiert. Er hat in Bezug auf die richtige Rechtschreibung wortwörtlich formuliert:

„Das passiert von selbst. Ich halte also von einer Systematik nichts. Und ich tue nichts, um Kindern diese Systematik zu verdeutlichen.“

Das ist die Position von Herrn Reichen. Er ist seinerzeit davon ausgegangen, dass man über das gesamte erste Schuljahr mit dieser Position arbeiten kann und sich das Lesen dann mehr oder weniger automatisch wie von selbst ergibt.

Zum Glück werden diese Statements von ihm, die zum Teil 40 Jahre alt sind, in der Unterrichtspraxis mittlerweile auch anders wahrgenommen. So hat der Grundschulverband auch zum Spracherfahrungsansatz von Anfang eine andere Position eingenommen, nämlich durchaus für eine Ordnung und eine Systematik von Rechtschreibung plädiert. Insofern ist es jetzt sehr schwer, Klarheit zu haben, über welche Position wir hier eigentlich reden.

Daher habe ich alle schriftlichen Stellungnahmen quergelesen, um jetzt eingangs wenigstens einmal die Positionen darstellen zu können, von denen ich sagen würde, dass sie Konsens sind.

Konsens scheint mir zu sein, dass eine Einsicht in rechtschriftliche Prinzipien von Anfang an notwendig ist, und zwar für alle Kinder.

Konsens scheint mir auch zu sein, dass die Beachtung von rechtschriftlicher Korrektheit eine Aufgabe ist, die sich nicht nur auf die Grundschulzeit, sondern auf die gesamte Pflichtschulzeit beziehen muss; denn der Rechtschreiblernprozess ist keineswegs mit dem Ende der 2. Klasse, der 4. Klasse oder der 6. Klasse abgeschlossen. Rechtschreibung zu erlernen, ist vielmehr eine so komplexe Sache, dass sie uns – seien wir doch einmal ehrlich – eigentlich alle bis ins Erwachsenenalter hinein beschäftigt.

Wir reden hier aber nicht über die Spitzfindigkeiten von Rechtschreibung, sondern darüber, dass es manchen Kindern in der Tat nicht gelingt, im Verlauf der Grundschulzeit Texte zu produzieren, die überhaupt für andere lesbar sind, weil sie zu lange ausschließlich nach dem Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ gelernt haben. Das ist eine Praxis, die nicht sein darf.

Insofern würde ich mir wünschen, dass wir es im weiteren Verlauf schaffen, über die Kernpunkte der Auseinandersetzung zu sprechen. Im Kern geht es nämlich nicht um „Lesen durch Schreiben“ versus Fibellehrgang, wie auch immer er aussehen mag; denn es gibt selbstverständlich Fibeln, die sich am Reichen-Konzept orientieren, Fibeln, die einen silbenorientierten Ansatz verfolgen, und Fibeln, die analytisch-synthetisch arbeiten. Mit anderen Worten: Das ist eine Opposition, die auch in den bisher vorliegenden empirischen Befunden vielfach untersucht worden ist, die aber die heutige Praxis nicht mehr trifft. Mein Kollege Herr Brügelmann – ich greife einfach einmal ein wenig vor – hat auch genau in diese Richtung argumentiert, zu sagen, dass diese Opposition obsolet ist. Wir müssen uns auf Kernfragen konzentrieren, die in der Tat momentan wissenschaftlich nicht sauber beantwortet werden können.

Ich habe in meiner Stellungnahme auch die drei Kernfragen formuliert, nämlich die Frage der Anlauttabelle, die Frage des freien Schreibens und die Frage der Fehlertoleranz – wobei das Thema „Fehlertoleranz“ ganz eng mit dem freien Schreiben zusammenhängt. Es geht nämlich um die Frage, in welchem Umfang, wie lange und für welche Kinder Fehlertoleranz eigentlich akzeptabel sein kann.

Oliver Peters (Landeselternschaft Grundschulen NW): Drei Minuten sind nicht besonders lang. Ich nehme mir heute dennoch die Zeit, ein besonders lernwilliges Kind aus Bayern nach Nordrhein-Westfalen zu holen, um es in diesem Fall nach Sommer-Stumpfenhorst unterrichten zu lassen. Am kommenden Sonntag ist Muttertag. Es schreibt also auf ein Stück Blatt Papier: I hob di liab! – Das Kind ist total stolz, und wir können den Satz nicht lesen. Genauso wird es auch für „Lesen durch Schreiben“ nach Jürgen Reichen oder die klassische Methode – ich nenne sie einmal „richtiges Schreiben von Anfang an“ – viele Beispiele geben, mit der die jeweils eigentlich richtige Methode als unnütz oder gar falsch abgetan werden könnte.

Wir von der Landeselternschaft Grundschulen sind der Meinung, dass jedes Kind im Bereich Lesen und Rechtschreibung von der Lehrkraft an genau der Stelle abgeholt werden sollte, an der es sich gerade befindet, um es an sein Ziel zu bringen. Das Stichwort ist hier die individuelle Förderung. Ein Kind, das einen Schuh angezogen bekommt, der nicht passt, wird niemals Spaß am Laufen haben.

Dementsprechend müssen die Lehrkräfte an unseren Schulen in Nordrhein-Westfalen schon während des Studiums, aber auch später im Beruf durch Aus- und Weiterbildung in die Lage versetzt werden, individuellen Förderbedarf zu erkennen und unsere Kinder gleichzeitig mit der jeweils bestmöglichen, ihnen bekannten Methode individuell zu fördern.

Wichtig ist mir, dass die Schulen über ihr Fortbildungskonzept den Schriftspracherwerb und die Methodenvielfalt abdecken können. Diese Vielfalt lässt sich durch personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen erreichen.

Meine Damen und Herren, wenn wir in Nordrhein-Westfalen eine bessere Lese- und Rechtschreibförderung bzw. Lese- und Rechtschreibkultur unserer Kinder erreichen wollen, müssen wir gemeinsam entsprechende Rahmenbedingungen schaffen.

Prof. Dr. Hans Brügelmann (Grundschulverband, Frankfurt am Main): Ich glaube, wir sind uns sehr schnell einig, dass es zu viele Kinder gibt, die nicht gut genug lesen und schreiben können – wobei ich betonen möchte, dass Schreiben mehr ist als Rechtschreiben. Das ist ein entscheidendes Element in der Entwicklung der Kinder zur kompetenten Teilhabe an der Schriftsprachkultur. Die Rechtschreibung hat aber eine dienende Funktion. Wir sollten verhindern, dass hier ein Element zum zentralen Punkt wird, wenn es um eine umfassende Förderung der Kinder geht.

Selbst wenn man sagt, dass es zu viele Kinder gibt, die die Schriftsprache nicht gut genug beherrschen, ist es wichtig, sich über die Diagnose klar zu werden. Vielerorts wird behauptet, die Rechtschreibleistungen seien dramatisch schlechter geworden. Ich sehe keine empirische Fundierung für diese Behauptung, weil es außerordentlich schwierig ist, solche rückblickenden Untersuchungen methodisch sauber durchzuführen. Der Kollege Steinig wird sicher gleich noch etwas zu seiner Studie sagen. Lassen Sie mich nur darauf hinweisen, dass pro Termin zehn oder zwölf Klassen untersucht werden. Wenn an einem Termin drei Lehrer in der Stichprobe schwächer sind, sackt das Ganze also ab. Man kann aufgrund solcher Untersuchungen Tendenzen oder Fragen formulieren. Man kann aber nicht ein Urteil darüber formulieren, wie es früher war und wie es heute im Vergleich dazu einzuschätzen ist.

Einen weiteren Punkt hat Frau Schröder-Lenzen schon angesprochen. Wir müssen aufpassen, dass wir über das diskutieren, was heute tatsächlich das Problem ist. Wenn man zum Beispiel über „Lesen durch Schreiben“ spricht, das Anfang der 1980er-Jahre erfunden worden ist, muss man zur Kenntnis nehmen, dass diese Konzeption 2004 und 2014 erweitert worden ist. Man muss auch zur Kenntnis nehmen, dass die Art und Weise, wie Lehrerinnen und Lehrer damit umgehen, eine andere ist, als sie möglicherweise auf dem Papier steht. Das gilt genauso für Fibeln.

Deshalb kommen wir auch in den empirischen Vergleichen zu diesem Ergebnis, dass die Streuung der Leistungen innerhalb einer Methode sehr viel größer ist als die Differenz der Durchschnittswerte zwischen den Methoden. Das heißt: Wenn Sie ein Fibelkonzept mit einem freieren Konzept vergleichen, finden Sie vielleicht Unterschiede. Sie sind aber deutlich kleiner als die Unterschiede, die Sie innerhalb des Fibelkonzepts und innerhalb des freieren Ansatzes finden.

Der Grund dafür ist, dass die Lehrerkompetenz eine sehr große Rolle spielt. Es kommt entscheidend darauf an, wie gut die Lehrerinnen und Lehrer die Stärken ihres Ansatzes kennen und nutzen – und wie weit sie auch die Schwächen kennen und in der Lage sind, aufgrund eines breiteren Repertoires, über das sie verfügen, solche Schwächen entweder in der Lerngruppe insgesamt oder bei einzelnen Kindern auszugleichen.

Daran wird deutlich, dass es nicht viel Sinn macht, über das Verbot oder das Vorschreiben von Methoden zu reden, sondern dass wir mehr darüber nachdenken müssen, wie wir möglichst allen Lehrerinnen und Lehrern dazu verhelfen, dass sie mit ihren methodischen Ansätzen kompetent umgehen; denn dass man mit sehr unterschiedlichen Ansätzen erfolgreich sein kann, kann jeder sehen, der einmal durch ein paar Schulen geht und sich unterschiedliche Klassenzimmer anguckt.

Baldur Bertling (Grundschulverband, Landesgruppe NRW): Die Frage ist, was jetzt noch hinzuzufügen ist. – Festzuhalten ist: Rechtschreibung ist wichtig, und zwar von Anfang an. Die rechtschriftlichen Fähigkeiten der Menschen erweitern sich von der Grundschule bis ins fortgeschrittene Alter. Auch wenn wir alt und grau sind, lernen wir immer noch etwas dazu. Das ist völlig klar.

Das methodische Repertoire der Lehrerinnen und Lehrer ist relativ groß. Allerdings tauchen dort Schwierigkeiten auf, wo an einer Schule über das methodische Repertoire diskutiert werden muss, weil gerade an Grundschulen die für die interne Kooperation notwendige Zeit schlicht fehlt. Eine Grundschullehrerin gibt 28 Wochenstunden. Eine normal große Grundschule hat anderthalb bis zwei Anrechnungsstunden für besondere Aufgaben zu verteilen. Damit ist die Grundschule das Stiefkind der Bildungspolitik. Jeder Ansatz, der irgendetwas an den Bedingungen für das Lehren und Lernen verbessern soll, muss das in den Blick nehmen und dort eingreifen.

Ich gehe einmal die ersten vier der fünf Punkte durch, in denen festgehalten ist, wozu der Landtag nach dem Antrag der FDP die Landesregierung auffordern soll.

Punkt 1: Rechtschreibung ist – da besteht völlig Konsens – eine zentrale Kulturtechnik, allerdings kein Selbstzweck. Sie ist ein Transportmittel, das Inhalte transportiert. Deshalb ist es gut, in der Grundschule damit anzufangen, dass Schreiben immer auch Inhalt transportiert und nicht nur irgendetwas dargestellt wird, was die Kinder sowieso alle wissen. Wenn sie zehn Mal „Heute ist Schule“ schreiben, interessiert das keinen Menschen.

Punkt 2 und Punkt 3: Eine Erhebung über die Rechtschreibfähigkeiten der Grundschul Kinder wird regelmäßig durchgeführt. Jetzt erfolgt gerade VERA 3. Da muss man noch einmal genauer hingucken. Man muss Wissenschaftler beauftragen, die

das analysieren können oder die vielleicht dieses Instrument bearbeiten. Ein neues Instrument braucht man aber nicht einzuführen. Offensichtlich verfügt irgendjemand im Landtag über einen Goldesel, der das Geld dafür produziert.

Punkt 4: Sich in die methodischen Entscheidungen der Schulen einmischen sollte man nur – das habe ich auch in meiner Stellungnahme geschrieben –, wenn Gefahr im Verzuge ist, also beim Rauchen, aber auch bei langweiligen Hausaufgaben, zu langen Lehrervorträgen und Ähnlichem. Die methodische Kompetenz der Grundschullehrerinnen ist aber so weit entfaltet – das haben wir ja gehört –, dass die verschiedensten Methoden des Lesen-und-Schreiben-Lernens in einem Kollegium präsent sind. Was schwierig ist, ist der Austausch darüber. Die eine Lehrerin kann dieses; die andere Lehrerin kann jenes. Wenn die Lehrer genügend Zeit hätten, um daraus ein methodisches Konzept einer Schule zu machen, anstatt das nur für das Schulprogramm und die Qualitätsanalyse aufzuschreiben, wäre ein gewaltiger Schritt nach vorne getan.

Wenn Sie als Landtag da wirklich etwas tun wollen, dann verbieten Sie nicht irgendwelche Methoden, sondern geben Sie den Schulen, gerade den Grundschulen, so viel Zeit, dass sie diese Kooperation organisieren können.

(Yvonne Gebauer [FDP]: Wir verbieten ja keine Methoden!)

– Sie wollen sie aussetzen. Das ist ein schöneres Wort dafür.

(Yvonne Gebauer [FDP]: Das ist ein Unterschied!)

Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Universität Siegen): Ich habe insofern ein kleines Handicap, als dass ich die Statements meiner Kolleginnen und Kollegen noch gar nicht gelesen habe. Man hat sie mir nicht zugeschickt. Jetzt liegen sie hier auf dem Tisch. In der Kürze der Zeit habe ich aber noch nicht übersehen können, welche Vorschläge sie alle gemacht haben.

Ist die Zahl der Fehler wirklich angestiegen? Wie Sie alle wissen, haben wir seit 1972 diese Untersuchungen durchgeführt. Ich will jetzt nicht näher darauf eingehen. Das haben Sie auch mehrfach in den Medien nachlesen können. Die zweite Erhebung fand dann 2002 statt. Noch vor einem halben Jahr habe ich mit Peter May von der Hamburger Schreib-Probe genau darüber diskutiert. Er hat mir gesagt, dass er bis zum Jahr 2002 mit mir vollkommen d'accord sei; bis zu diesem Zeitpunkt sei es tatsächlich schlechter geworden. In Bezug auf die Zeit von 2002 bis 2012 sind wir allerdings unterschiedlicher Meinung. Er meinte, es habe sich mittlerweile stabilisiert und gehe langsam wieder etwas aufwärts. Das gilt bis 2006. Dann gab es noch eine weitere Erhebung des Weingartener Grundwortschatz-Rechtschreibtests. Diese hat gezeigt, dass es wieder etwas schlechter geworden ist. Ich will jetzt aber gar nicht groß darüber diskutieren. Es hat sich wahrscheinlich auf einem relativ niedrigen Niveau stabilisiert. Irgendwo ist natürlich auch eine Grundlinie erreicht, von der es nicht mehr weiter nach unten geht.

Jetzt geht es langsam wieder aufwärts – wahrscheinlich auch aufgrund der starken Medienöffentlichkeit und der vielen Diskussionen, die wir in der letzten Zeit genau zu diesem Thema hatten. Beispielsweise ist mir bekannt, dass die Verkaufszahlen der

„Tobi-Fibel“ deutlich zurückgegangen sind, weil dieses Lehrwerk sehr offen arbeitet. Mittlerweile gibt es da schon eine gewisse Sensibilität an den Schulen. Jetzt justiert man die Stellschrauben etwas anders. In seinen letzten Veröffentlichungen betont übrigens auch Herr Brügelmann wieder stärker die Rechtschreibung.

(Prof. Dr. Hans Brügelmann [Grundschulverband, Frankfurt am Main]: Seit 1983, wollen wir einmal festhalten!)

– Ja, es ist alles etwas relativ. – Jedenfalls glaube ich, dass es einen sehr viel besseren, wichtigeren Blick auf die Entwicklung seit den 1970er-Jahren gibt. Das betrifft auch ganz zentral das Land NRW, um das es hier in diesem Landtag geht. Sie wissen, dass die Schüler aus NRW im bundesweiten Vergleich nicht besonders gut abschneiden. Darüber, dass das Fakt ist – ich erinnere an IGLU und PISA –, müssen wir nicht groß diskutieren. Wir sollten aber einmal genau gucken, woran es eigentlich liegt, dass unsere Schüler in NRW eher auf den unteren Rängen landen.

Da ist die 1. Klasse schon sehr entscheidend, denke ich; denn dort werden die Weichen für alles Weitere gestellt. Meines Erachtens hat die Politik hier seit den 1970er-Jahren einen fundamentalen Denkfehler vollzogen, indem sie die Ansprüche abgesenkt hat. Wenn man die Lehrpläne miteinander vergleicht und sich anschaut, wie viele Wörter als Grundwortschatz am Ende der 4. Klasse richtig geschrieben werden können sollten, wird man feststellen, dass die Ansprüche in den letzten 30 bis 40 Jahren abgesenkt wurden – mit dem Hintergedanken, einen Schritt auf bildungsferne Kinder zuzugehen. Man hat gedacht, so eine didaktische Appeasement-Politik würde allen helfen, insbesondere den Kindern aus bildungsfernen Familien. Dummerweise ist das Gegenteil der Fall. Wenn man die Ansprüche senkt, profitieren nämlich eher die Kinder aus bildungsnahen Familien. Ich habe in Bayern, in Baden-Württemberg und in NRW gearbeitet und kenne alle drei Schulsysteme. Es gibt wirklich Gründe dafür, dass die Schüler in NRW bundesweit nicht mehr richtig mithalten können. Wir sollten alle daran arbeiten, anstatt uns hier in Grabenkämpfe zu verzetteln. Das bringt nichts. Schließlich geht es um unsere Schüler.

Als nächsten Punkt möchte ich die Praxis an den Schulen selbst ansprechen. Dort haben wir es mit einer enorm großen Vielfalt zu tun. Wir haben einmal Grundschullehrerinnen interviewt und sie gefragt, wie sie es denn machen. Natürlich wird keine Lehrerin sagen, bei ihr laufe es richtig schlecht. Das haben wir bisher noch nicht gehört. Jeder glaubt natürlich, seine Art des Unterrichts sei die richtige. Sie brauchen aber nur einmal in eine x-beliebige Grundschule zu gehen. Dort wird Ihnen jeder sagen, zum Beispiel in der Klasse 5 a seien die Ergebnisse deutlich besser als in der Klasse 5 b. Das hängt nicht nur mit der Schülerschaft zusammen, sondern auch mit der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Auf der einen Seite gibt es sehr engagierte Lehrer, die super unterrichten – zwar nicht völlig egal, mit welcher Methode; wie wir alle wissen, ist die Lehrerin aber entscheidender als die Methode. Auf der anderen Seite haben wir es leider auch mit schlechten Lehrern zu tun. Genau wie schlechte Ärzte und gute Ärzte gibt es auch schlechte Lehrer und gute Lehrer. Diejenigen, die sich in den Foren öffentlich äußern, sind natürlich auch sehr engagierte Lehrer, bei denen es erfolgreich läuft.

Meines Erachtens müssen wir besonders an die Lehrerinnen und Lehrer denken, die das nicht so gut hinbekommen, die also nicht jedes einzelne Kind punktgenau dort abholen können, wo es sich gerade befindet. Diese Forderung wird gebetsmühlenartig wiederholt. Sie ist auch richtig. Das sollte man in der Tat machen. Wenn Sie in einer Klasse mit 25 Kindern zwei überaktive Rabauken haben, haben Sie aber hauptsächlich damit zu tun, in der Klasse für Ruhe zu sorgen. Diese Vorstellungen, die hier teilweise propagiert werden, sind also auch sehr idealistisch. Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die diesen hoch qualifizierten Unterricht machen können und jedes Kind dort abholen können, wo es steht. Diese Forderungen können aber nicht von jeder Lehrerin und jedem Lehrer erfüllt werden. Das muss man auch einmal zur Kenntnis nehmen.

Dr. Martin Bünemann (Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie Nordrhein-Westfalen): Ich möchte folgende Grundfrage an die Politik stellen – das ist jetzt mehr als Vater oder Mitglied dieser Gesellschaft gesprochen –: Können wir es uns überhaupt noch leisten, irgendeinen Schüler oder irgendeine Schülerin wegen einer Teilleistungsstörung – sei es eine Legasthenie, sei es eine Dyskalkulie – in unserem Schulsystem outzusourcen? Dann versucht man, diese Kinder vom Gymnasium am Ende der 6. Klasse auf die Realschule abzuschulen. Die Realschule nimmt sie nicht auf. Die Gesamtschule nimmt sie auch nicht. Letztlich landen sie auf der Hauptschule. Es kommt zu Schulverweigerung und geht bis hinein in ein System, das wir heute ALG II nennen. Wir müssen doch versuchen, aus allen Kindern produktive Mitglieder unserer Gesellschaft zu machen, die für unsere Zukunftssicherung notwendig sind, weil sie zum Beispiel gebraucht werden, um Steuern und Rentenbeiträge zu zahlen.

Ergänzend dazu möchte ich aus dem Vorwort eines Buches vorlesen. Es geht immer um die Frage, ob Rechtschreibung wichtig ist oder nicht. Ich zitiere:

„Auf eine einheitlich geregelte Rechtschreibung kann unsere kulturell und technisch hoch entwickelte Gesellschaft nicht verzichten. Es ist daher selbstverständlich, daß Rechtschreibung erlernt und geübt werden muß. Sie ist jedoch kein Selbstzweck, und sie ist erst recht kein Gradmesser für Begabung und Intelligenz. Lehrer wie Lernende sollten daher zu einer aufgeschlossenen Einschätzung gelangen, die Überbewertung von Rechtschreibfehlern abbauen und Rechtschreibung als das betrachten, was sie ausschließlich sein sollte: ein geeignetes Mittel zur Erleichterung der schriftlichen Kommunikation.“

Dieses Vorwort stammt aus dem Duden, Band 1, vom Februar 1980, also aus einem Buch, das sich mit der Rechtschreibung auseinandersetzt.

Zum Schluss möchte ich mich einem meiner Vorredner, Herrn Prof. Brügelmann, anschließen und betonen: Schreiben ist mehr als Rechtschreibung.

Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg): Das meiste wurde schon gesagt. Ich versuche, mich auf zwei kurze Punkte zu beschränken.

Erster Punkt: Wir haben das Problem, dass Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer besser ausgebildet werden müssen. In Baden-Württemberg hat es eine Reform der Lehrerbildung gegeben. Grundschullehrer dürfen nur acht Semester studieren, während alle anderen Lehrkräfte zehn Semester studieren dürfen. Für das Fach Deutsch sind 50 Credit Points vorgesehen. Das entspricht 16 bis 18 Seminaren, in denen das komplette Fach Deutsch studiert werden muss.

Wenn Sie in Nordrhein-Westfalen gerne Geld in die Hand nehmen möchten, dann investieren Sie es in den Ausbau der Lehrerbildung. Ich sehe nicht, wieso Grundschullehrkräfte schlechter ausgebildet sein sollen als Gymnasiallehrkräfte. Im Gegenteil: Ihre Tätigkeit ist eine hoch anspruchsvolle Aufgabe. Dazu gehören sowohl die psychologischen und psycholinguistischen Grundlagen – also die Frage, was Kinder mitbringen und wie sie lernen – als auch die systemlinguistischen und schriftlinguistischen Grundlagen. Das dafür notwendige Wissen kann nicht in zwei oder drei Seminaren erworben werden.

Auch bei der Lehrerweiterbildung besteht aus meiner Sicht in ganz Deutschland dringender Nachholbedarf. Zum Beispiel im Vergleich zur Schweiz sieht es bei uns da relativ düster aus. Wir haben relativ viele Lehrkräfte, die Deutsch in der Grundschule fachfremd unterrichten. Wenn ich mir an Schulen anschau, wo Methoden vielleicht etwas einseitig und zu wenig reflektiert eingesetzt werden, dann sehe ich das besonders bei Lehrkräften, die nicht Deutsch als Fach studiert haben. Sie bedürfen dringend der Weiterbildung.

Zweiter Punkt: Vor dem Hintergrund der geringen finanziellen Mittel, die für die fachdidaktische Forschung zur Verfügung stehen, bin ich dankbar für Ihren Antrag. Um eine vergleichende empirische Erhebung zum Vergleich von „Lesen durch Schreiben“ mit anderen Methoden durchzuführen, müsste man erst einmal groß angelegt suchen, wo es überhaupt Lehrkräfte gibt, die „Lesen durch Schreiben“ in Reinkultur unterrichten. Ich kenne niemanden. Aber vielleicht findet man welche. Sonst könnte man Lehrkräfte ausbilden, genau das zu tun. Das wäre ein sehr spannendes Experiment. Gleichzeitig müsste man weitere Lehrkräfte ausbilden. Manche arbeiten nach der FRESCH-Methode. Andere setzen die synthetisch-analytische Fibel ein. Andere nehmen den Spracherfahrungsansatz als Grundlage. Wieder andere arbeiten nach Frau Bredel. Das wäre ein sehr spannendes Unterfangen.

Hier biete ich uns als Pädagogische Hochschule Ludwigsburg an. 5 bis 6 Millionen € bräuchten wir dafür schon, schätze ich – vor allem, weil wir ungefähr sechs Jahre mehrere Kohorten untersuchen müssten. Sechs Jahre wären fast schon zu kurz, weil wir auch die langfristige Entwicklung dokumentieren müssten. Das ist also ein spannendes Projekt. Es ist auch sinnvoll, dass das von einer Hochschule gemacht wird, die nicht in Nordrhein-Westfalen liegt, weil man ja objektiv sein möchte. Ich würde diesen Job also sehr gern übernehmen. Das meine ich durchaus ernst. Wenn ich die Mittel, die es zum Beispiel für die chemische Grundlagenforschung gibt, mit den Mitteln vergleiche, die für die fachdidaktische Forschung zur Verfügung stehen, kann ich nur neidisch sein. Ich würde mich freuen, wenn bei uns mehr Gelder fließen würden.

Insofern ist festzustellen: Ja, es gibt viel zu tun. Ich halte jedoch den Ansatz, eine isolierte Methode, die sowieso meines Wissens so gar nicht mehr unterrichtet wird, derart ins Zentrum zu stellen, für problematisch.

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim): Ich mache es kurz und schließe mich Herrn Jeuk an.

Vorsitzender Wolfgang Große Brömer: Vielen Dank. – Wir kommen zur ersten Fragerunde.

Ingola Schmitz (FDP): Zunächst einmal danke ich den Expertinnen und Experten herzlich dafür, dass sie heute hierher gekommen sind, um ihr Statement abzugeben und mit uns in den Dialog zu diesem Thema zu treten. – Meine erste Frage geht an Frau Prof. Schründer-Lenzen. Sie haben in Ihrer Stellungnahme ausgeführt:

„Empirische Befunde zu der Effektivität des Konzepts ‚Lesen durch Schreiben‘ weisen zum Ende der Klasse 2 überwiegend geringere Lernentwicklungen in den Klassen aus, die nach diesen Unterrichtsprinzipien unterrichtet wurden: ...“

Könnten Sie das bitte noch näher erläutern?

Meine zweite Frage richtet sich an Frau Prof. Schründer-Lenzen, Herrn Prof. Steinig, Frau Prof. Bredel und Herrn Bünemann. Sie haben angesprochen, wie Eltern mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund mit dieser Methode umgehen. Auch wir erhalten zuhauf die Rückmeldung, dass viele Eltern mit bildungsbürgerlichem Hintergrund zu Hause dann stark korrigieren bzw. parallel mit den Kindern arbeiten. Das ist aus Sicht dieser Eltern natürlich sehr ärgerlich. Wir müssen uns aber doch wirklich darum bemühen, insbesondere Kindern mit schwierigem sozialen Umfeld oder zum Beispiel Kindern mit Migrationshintergrund, denen ihre Eltern beispielsweise aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in der Grundschulzeit oder auch darüber hinaus nicht helfen können, zu helfen, damit umzugehen. Ganz direkt gefragt: Kann eine solche Methodik nicht gerade den Kindern schaden, die ohnehin von Haus aus keine Unterstützung erhalten können?

Mit meiner letzten Frage wende ich mich an Frau Prof. Bredel, Herrn Prof. Steinig und Herrn Peters. Wie bei vielen Dingen kommt es oftmals sehr auf die Kompetenz der Lehrkräfte an, wie wir heute bereits gehört haben – hier vielleicht auch unabhängig von der Methodik. Dieses Vertrauen hatte auch die Landeselternschaft geäußert. Allerdings sind die Rückmeldungen hierzu bisweilen reichlich kritisch. Frau Prof. Bredel, Sie sprechen davon, dass die Lehreraus- und -fortbildung in diesem Bereich intensiviert werden müsse. Das wird auch von Prof. Steinig explizit genannt. Könnten Sie drei bitte hierzu noch etwas sagen?

Renate Hendricks (SPD): Ich bedanke mich zunächst im Namen der SPD herzlich dafür, dass Sie heute hier sind und wir uns mit dem durchaus wichtigen Thema „Rechtschreibung“ beschäftigen. – Lassen Sie mich an die Vorgeschichte erinnern.

Die Fragestellung der Rechtschreibung ist in den Gazetten der Bundesrepublik Deutschland rauf und runter diskutiert worden. Diese Berichterstattung, nicht zuletzt im „Focus“, aber auch im „Spiegel“, hat dazu geführt, dass sich auch andere Parlamente in der Zwischenzeit mit dem Thema „Rechtschreibung“ beschäftigt haben und überall in Deutschland Anhörungen zu diesem Thema stattgefunden haben.

Gleichwohl würde ich gerne die Vertreterin der Grundschule Kleine Kielstraße ganz gezielt ansprechen. Heute haben wir gehört, dass es offensichtlich für Kinder aus problematischen Hintergründen, deren Eltern nicht der Mittelschicht angehören bzw. die möglicherweise mit einem Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft aufwachsen, schwierig ist, mit einer freien Form des Schreibens gute Leistungen zu erzielen. Nun kenne ich den Standort der Kleinen Kielstraße. Da ich nicht weiß, ob er allen Anwesenden bekannt ist, möchte ich Sie bitten, noch etwas zu Ihrer Schülerschaft zu sagen und auch darzustellen, mit welchen Erfolgen Sie dort arbeiten; denn ich glaube, dass gerade am Beispiel der Grundschule Kleine Kielstraße sehr deutlich wird, dass diese Vorurteile im Grunde genommen nicht berechtigt sind.

Herr Prof. Jeuk, Sie haben noch einmal sehr deutlich herausgearbeitet, dass es um die Lehrerpersönlichkeit geht. Das ist ohnehin eine schwierige Frage, weil die Methode und die Lehrerpersönlichkeit im Zweifelsfall völlig unterschiedliche Dinge sind. Die Methode alleine ersetzt eine gute Lehrerpersönlichkeit nicht. Das wissen wir alle. Wenn Sie den Fokus aber so stark auf die Lehrerpersönlichkeit richten, was den Erfolg von Rechtschreibung und den Erfolg von Schule insgesamt angeht, stellt sich für mich auch die Frage: Was sind denn die Erfolgsmuster für eine gute Lehrerpersönlichkeit? Und wie bekommen wir diese gute Lehrerpersönlichkeit? Wie lassen sich Lehrkräfte auch durch Ausbildung möglicherweise so begleiten, dass sie den Anforderungen, die wir haben, gerecht werden können?

Gestatten Sie mir einen Hinweis, Herr Prof. Jeuk. In Nordrhein-Westfalen werden die Lehrer für die Grundschule in der Zwischenzeit genauso lange ausgebildet wie die Lehrer für die Sekundarstufe I, weil wir den Bachelor-und-Master-Studiengang haben. Damit haben wir eine andere Situation als Sie in Baden-Württemberg.

Frau Prof. Brinkmann, bei dem lautorientierten Schreiben konstruieren die Kinder einzelne Wörter. Dieses Konstruieren ist auch eine Form von Kreativität. Gibt es irgendwelche Hinweise dafür, dass es bei bestimmten Kindern unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit dieser Kreativität umzugehen? Herr Peters hat gerade noch einmal deutlich gemacht, dass die individuelle Förderung für ihn der Maßstab ist, weil Kinder natürlich sehr unterschiedlich lernen. Was muss denn eine Lehrperson tatsächlich leisten, um die Kreativität, aber auch die Individualität im Ausgangsprozess so zu berücksichtigen, dass für die Kinder am Ende ein gelingendes Rechtschreiberlebnis herauskommt?

Herr Prof. Steinig, Sie haben gesagt, empirischen Studien zufolge solle die Rechtschreibung in Klassen, die mit Fibeln arbeiten, besser sein. Das ist heute von anderen Sachverständigen so nicht bestätigt worden, wenn ich das richtig verstanden habe. Im Übrigen hatte ich bei Ihren Ausführungen auch das Gefühl, dass Sie mit Blick auf die validen Zahlen und darauf, in welchen Zeiträumen welche Dinge erhoben

worden sind, schon konstatieren müssen, dass die Rechtschreibleistung sich zumindest in den späteren Zeiträumen durchaus verbessert hat.

Kirstin Korte (CDU): Meine Damen und Herren Sachverständigen, die CDU-Fraktion bedankt sich herzlich für Ihre schriftlich vorgelegten Texte und Ihre persönlichen Erläuterungen. – Herr Prof. Jeuk, Ihnen sage ich auch herzlichen Dank für den Werbeblock. Es war amüsant, dem zuzuhören. Das nehmen wir im Prinzip auch gerne an. Allerdings möchte ich in Ergänzung der Worte von Frau Hendricks noch darauf hinweisen, dass die Veränderung in der Ausbildungszeit für den Grundschulbereich zu Zeiten der schwarz-gelben Koalition stattgefunden hat. Das war eine außerordentlich positive Angelegenheit und dürfte Ihren Intentionen entsprechen.

Wir haben immer wieder den Hinweis auf die notwendige Qualität gehört. Dass sich im Zweifelsfall die Geister scheiden, wenn es darum geht, welchen Weg man zu dieser Qualität findet, ist ganz klar. Es wurde auch deutlich darauf hingewiesen, dass die Persönlichkeit des Lehrers eine entscheidende Rolle dabei spielt, sich mit einer Methodik auch anfreunden zu können. Das halte ich persönlich für eine Grundfrage.

Ich glaube, dass der Antrag der FDP aus einigen wenigen Presseartikeln entstanden ist. Es gibt natürlich viele Eltern, gerade im mittleren Bildungsbereich, die sich Sorgen machen, wenn die Kinder aus ihrer Sicht falsch schreiben. Dass die Entwicklung der Rechtschreibleistung ein Prozess ist, ist für alle Beteiligten wohl unstrittig. Wie man diesen Prozess in Gang setzt, muss man den Eltern vermitteln. Wenn man das verantwortungsvoll tut, kann man schon viel Unsicherheit bei den Eltern herausnehmen. Wir haben zwei Praktikerinnen in unserer Runde. Meine Frage richtet sich jetzt an Frau Hellmann, die eingangs erwähnt hat, dass sie schon drei Klassendurchgänge begleitet hat. Frau Hellmann, wie haben Sie das den Eltern vermittelt? Im Übrigen gehe ich davon aus, dass Sie das schon im Vorfeld getan haben und nicht erst, nachdem Eltern sich beschwert haben und gefragt haben: Was macht ihr denn da in der Schule?

Dr. Joachim Paul (PIRATEN): Liebe Sachverständige, auch seitens der Piratenfraktion vielen Dank für Ihre umfangreichen schriftlichen und verbalen Stellungnahmen. – Ich habe insgesamt vier Fragen.

Herr Peters, welche konkreten Rückmeldungen haben Sie von Eltern von Grundschulkindern zur heutigen Thematik bekommen? Haben Sie den Eindruck, dass sich Eltern in Sachen Rechtschreiberwerb zunehmend Sorgen machen und dort Handlungsbedarfe sehen?

Herr Dr. Bünemann, welche konkreten Verbesserungen beim Schriftspracherwerb in der Grundschule würden Sie sich persönlich für die von Lese- und Rechtschreibschwäche betroffenen Kinder wünschen? Und gibt es nach Ihren Erkenntnissen Methoden oder sonstige Maßnahmen, die hier Anwendung finden sollten?

Dann habe ich noch zwei Fragen an die Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft. – Erstens. Gibt es aus Ihrer Sicht Gründe, auf die Anlauttabelle in den Grundschulen ganz zu verzichten? Oder welchen Zeitraum halten Sie für das Üben mit der

Anlauttabelle für sinnvoll? Und wie beurteilen Sie in diesem Zusammenhang die Lehrpläne für die Grundschulen in NRW?

Zweitens. Gibt es, von Ihrem Hintergrund aus bewertet, jüngere wesentliche Erkenntnisse aus der Neurologie, die sich für die praktische Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern anfassbar und sinnlich erfahrbar umsetzen lassen, so dass wir dort noch einen Vorsprung gewinnen könnten?

Gudrun Elisabeth Zentis (GRÜNE): Sehr geehrte Damen und Herren, auch wir bedanken uns für Ihre Stellungnahmen, die wir aufmerksam gelesen haben. – Ich meine, aus den meisten Ihrer Wortbeiträge herausgehört zu haben, dass es nicht die Kinder sind, die daran schuld sind, weniger Rechtschreibkompetenz zu haben als früher. Nach meinem Eindruck gibt es auch gar nicht diesen direkten Vergleich, weil überhaupt keine vergleichende Untersuchung darüber vorliegt, wie es früher war und wie es heute ist. Man weiß also gar nicht, ob es wirklich so heruntergegangen ist, wie manche es gefühlt wahrnehmen.

Unsere Frage richtet sich an Herrn Prof. Brügelmann und Herrn Bertling. Herr Bertling, Sie führten aus, dass man sich im Team der Lehrer vielleicht etwas mehr Zeit lassen müsste, Methoden zu hinterfragen und zu überlegen, wie man es anders und besser machen kann. Herr Prof. Brügelmann, auch in Ihrem Beitrag kam zum Ausdruck, dass wir nach Stärken und Schwächen der Lehrerkompetenz fragen sollten: Wo können wir etwas verstärken? Und wo müssen wir mehr tun, um Stärken und Schwächen bei den Kindern zu erkennen und diese aufzunehmen? – Vielleicht können Sie noch einmal die Praxis darstellen. Vielfach wird ja wahrgenommen, dass in einer heterogenen Gruppe mit starken und schwachen Kindern die starken Kinder unter der Förderung der schwachen Kinder leiden und nicht genug gefördert werden. Vielleicht können Sie uns einmal schildern, wie wir die breite Basis, die wir da haben, gemeinsam fördern, damit jedes Kind seinen individuellen Lernstand erhält.

Vorsitzender Wolfgang Große Brömer: Danke schön. – Von den Abgeordneten liegen zurzeit keine Wortmeldungen mehr vor. Dann können wir in die erste Antwortrunde eintreten. Nach meinen Notizen sind alle Expertinnen und Experten angesprochen worden. Daher können wir wieder in der gleichen Reihenfolge wie eben bei den Eingangsstatements vorgehen.

Maren Reimann (Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund): Unsere Schule wird von ganz vielen Kindern mit Migrationshintergrund besucht. Mir fehlen gerade die genauen Prozentzahlen. Wenn ich es richtig im Kopf habe, sind derzeit aber Kinder aus 32 Nationen an unserer Schule. Weit über 80 % der Kinder sprechen in ihrer Familie nicht primär die deutsche Sprache und haben Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Dementsprechend ist auch unsere Elternschaft sehr heterogen aufgestellt. Wir haben eine kleine Anzahl bildungsbewusster oder sehr bildungsbewusster Eltern, die die Schule vielleicht auch gezielt angewählt haben. Der größte Teil unserer Schülerklientel stammt aber direkt aus dem Stadtteil und beinhaltet diejenigen, die ich gerade beschrieben habe.

Der Stadtteil wird im Sozialstrukturatlas der Stadt Dortmund als Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf beschrieben. Man könnte auch schlicht sagen, dass es sich um einen sozialen Brennpunkt handelt. Im Sozialstrukturatlas heißt es darüber hinaus, dass es in diesem Stadtteil vom Guten zu wenig und vom Nachteiligen zu viel gibt. Das heißt: Die Familien des Stadtteils sind überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen. Überdurchschnittlich viele Familien beziehen Hartz IV oder ähnliche Leistungen des Staates. Extrem viele Menschen, die in diesem Stadtteil leben, haben keinen Schulabschluss oder nur sehr geringe Bildungsqualifikationen.

Das ist die Elternschaft, der wir großteils begegnen. Die Eltern unserer Schülerinnen und Schüler sind sicherlich nicht diejenigen, die zu Hause mit ihrem Kind noch einmal gezielt Rechtschreiben trainieren; denn sie sind in der deutschen Sprache vielleicht selber gar nicht so zu Hause, dass sie das könnten. Einige Mütter können auch in ihrer eigenen Muttersprache nur ganz wenig schreiben. – So viel zunächst einmal zu unserer Schülerschaft und unserer Elternschaft.

Wir unterrichten nicht streng nach Reichen. Wie Herr Jeuk gerade erklärt hat, tun das die wenigsten – wenn überhaupt. Nichtsdestotrotz glaube ich, dass ein Ansatz, der freies Schreiben beinhaltet, kein Nachteil für diese Schüler ist; denn unser Unterricht muss mehrsprachigen Kindern gerecht werden. Gerade für diese Kinder ist es wichtig, vielfältige Schreibansätze zu schaffen, weil die Schule der Ort ist, an dem sie erfahren können, dass Lesen und Schreiben eine Bedeutung haben, auch eine Bedeutung in ihrem Alltag. Weil sie unter Umständen zu Hause wenig Schreiberfahrungen kennenlernen und sehr buchfern aufwachsen, ist die Schule für sie ein ganz wichtiger Ort, an dem sie früh mit echter Kinderliteratur – sprich: mit Bilderbüchern – in Berührung kommen müssen und an dem sie sehr schnell lernen sollen und auch möchten – Frau Hellmann hat gerade schon darauf hingewiesen –, das mitzuteilen, was für sie bedeutsam ist.

Das geht natürlich nur durch individuelle Förderung des Kindes, also dadurch, dass ich genau weiß, wo jedes Kind meiner Klasse gerade steht. Das macht es auch so schwierig, die – nicht an mich gerichtete – Frage zu beantworten, zu welcher Zeit man mit der Anlauttabelle aufhören müsse. Da sieht es bei Youssef vielleicht ganz anders aus als bei Celestina. Kinder sind beim Schriftspracherwerb zur gleichen Zeit natürlich an ganz unterschiedlichen Punkten. Es ist wichtig, das als Lehrerin in den Blick zu nehmen.

An unserer Schule versuchen wir, diese individuelle Förderung dadurch zu erreichen, dass wir sehr multiprofessionell arbeiten. Wir planen unseren Unterricht im Jahrgangsteam. Dort arbeiten wir – heute wurde schon viel über Lehrerbildung gesprochen – arbeitsteilig. Die Mathematikexperten planen den Mathematikunterricht, die Englischexperten den Englischunterricht, die Deutschexperten den Deutschunterricht usw. Das heißt: Ich greife auch auf die Stärken meiner Kollegen zurück. Sie gleichen meine Schwächen in den Fächern aus, in denen ich nicht so fit bin oder nicht ausgebildet bin.

Katja Hellmann (Grundschule Dankersen-Leteln, Minden): Wenn wir Kinder bei uns an der Schule einschulen, schulen wir automatisch immer die Eltern mit ein. Die

Eltern kommen nicht ohne Sorge zu uns. Sie möchten gerne, dass ihr Kind so gut wie irgend möglich ausgebildet wird. Dieser Wunsch ist auch völlig berechtigt. Um die Eltern ein bisschen von dieser Sorge zu befreien, findet an unserer Schule jeweils schon vor den Sommerferien ein Elternabend statt, in dessen Rahmen wir ihnen Dinge vermitteln, die bei uns üblich sind, aber auch Dinge, die dann in den Klassen individuell passieren werden. Dazu gehört in meiner Klasse immer, dass ich den Eltern berichte, wie ihr Kind bei mir lesen und schreiben lernen wird. Das habe ich Ihnen vorhin schon erläutert. Die Eltern sind dann manchmal verunsichert, manchmal aber auch sehr aufgeschlossen. Es kommt ein bisschen darauf an, wie sie selbst lesen und schreiben gelernt haben. Allmählich kippt das ein bisschen. Es gibt aber immer noch viele Eltern, die großen Wert auf die Rechtschreibung legen. Trotzdem müssen die Kinder bei mir natürlich nicht von Anfang an alles richtig aufschreiben. Die Kollegen haben das gerade schon sehr deutlich erläutert.

Ich zeige den Eltern dann immer den Schreibentwicklungsprozess, den Sie auch in der Anlage zu meiner Stellungnahme gefunden haben. Nach jeden Herbstferien sage ich den Kindern: Schreib auf, was du in den Ferien erlebt hast. – Beispielhaft habe ich der Stellungnahme das angehängt, was eine Schülerin in den vier Jahren aufgeschrieben hat. Im 1. Schuljahr hat sie sehr fragmenthaft festgehalten, was passiert ist. Im 4. Schuljahr hat sie ihre Erlebnisse dann in nahezu vollständiger rechtschriftlicher Korrektheit dargestellt, obwohl oder vielleicht gerade weil dieses Kind die Buchstaben mit der Anlauttabelle kennengelernt hat. Das beruhigt manche Eltern.

Trotzdem gibt es immer noch Skeptiker. An dieser Stelle vergleiche ich den Schriftspracherwerb gerne mit dem Spracherwerb, der viel früher stattgefunden hat, aber auch nicht bei jedem Kind zum gleichen Zeitpunkt begonnen hat und abgeschlossen wurde. Frau Reimann hat das gerade schon angesprochen. Vielleicht hat Youssef den Spracherwerb zu einem ganz anderen Zeitpunkt beendet als Celestina. Ich erzähle dann immer gerne von meiner eigenen Tochter, die im Alter von zwei Jahren vor mir stand und sagte: Mama, Hanna möchte Affelhaft. – Ich habe sie liebevoll korrigiert: Natürlich bekommst du Apfelsaft. – Nie im Leben hätte ich ihr gesagt: Nein, du kriegst keinen Apfelsaft, bevor du dieses Wort nicht vernünftig aussprechen kannst. – So halten wir das auch mit dem Schriftspracherwerb. Natürlich wird liebevoll korrigiert – bei einigen Kindern früher, bei anderen etwas später, aber schlussendlich doch bei allen. Das ist auch eine Sache, die Eltern schon beruhigen kann.

Manchen Eltern reicht das aber immer noch nicht aus. Sie sagen: Wenn das Kind immer sieht, was da falsch geschrieben steht, prägt sich das doch über die Zeit ein; dann wird es dauerhaft so falsch schreiben, wie es das heute tut. – An dieser Stelle bietet es sich an, den Eltern ein kleines Experiment vorzuschlagen. Ich fordere sie dann auf: Schreiben Sie doch einmal das Logo von Coca-Cola oder von IKEA oder von Amazon genau so auf, wie Sie es dort finden. Das haben Sie schon 1 Million Mal gesehen. – Die Eltern scheitern und können es nicht. Daran lässt sich diesen Eltern sehr schön verdeutlichen, dass man Schreiben wirklich durch Übung lernt. Und wir üben mit den Kindern ja nicht bewusst die fehlerhaften Schreibungen ein – genauso wenig, wie wir die Schreibweise von Coca-Cola einüben. Hieran wird deutlich, dass Rechtschreiben ein Prozess ist, den man bewusst machen muss. Im Übrigen hören die Kinder, die lauttreu schreiben, das Wort immer wieder aufs Neue ab. Daher

kommen sie in manchen Texten auch zu drei, vier oder fünf verschiedenen Schreibungen eines einzigen Wortes. Mit einem Auswendiglernen von Falschschreibungen hat das ganz bestimmt überhaupt nichts zu tun.

Spätestens an dieser Stelle sind bisher alle Eltern offen gewesen und haben gesagt: Okay, das können wir uns vorstellen; wir schauen uns das an. – Wichtig ist natürlich, dass man dann auch weit über das Schreibenlernen hinaus im Dialog mit den Eltern bleibt, sich immer wieder ihre Ängste und Sorgen anhört und mit ihnen wirklich effektiv darüber spricht.

Prof. Dr. Erika Brinkmann (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd): Ich kann bei der Beantwortung der Frage, wie denn der Spagat gelingen kann, gerade die schwachen Kinder zu unterstützen, damit sie auch kreativ schreiben können, und sie parallel dazu zu fördern und ihnen die richtigen Hilfen zu geben, damit sie sich gut weiterentwickeln und nicht in ihrem Entwicklungsprozess stehen bleiben, an meine beiden Vorrednerinnen anschließen; denn sie haben sehr schön dargestellt, wie das im Unterricht funktioniert. Alle Kinder haben nun einmal einen unterschiedlichen Stand. Manche Kinder müssen lange mit der Anlauttabelle schreiben. Das Schreiben mit der Anlauttabelle führt schon dazu, dass die Kinder das aufschreiben dürfen, was sie gerne schreiben wollen – erst einmal auf der Wortebene. Das benötigen die Kinder ganz unterschiedlich lange. Manche brauchen die Möglichkeit, die Anlauttabelle zu nutzen, noch weit ins 2. Schuljahr hinein.

Sobald die Kinder in der Lage sind, selbstständig etwas aufzuschreiben, was wir, wenn wir uns Mühe geben, auch lesen können, ist für mich der Zeitpunkt gekommen, einen Schritt weiter zu gehen. Diese ersten Schreibungen der Kinder werden aus meiner Sicht nämlich bitte nicht berichtigt. Man muss nicht korrigieren, was falsch geschrieben ist. Gerne kann man modellhaft das Wort korrekt darunter setzen. Das ist für viele Kinder eine gute Anregung, es dann noch einmal zu vergleichen. Das sollte man aber nur tun, um zu zeigen: „So schreiben die Erwachsenen; so steht es in den Büchern“, und nicht mit dem Ziel: Morgen schreibst du es auch so. – Besonders hilfreich ist das gerade für die Kinder, die Probleme mit ihrer Aussprache haben oder einen starken Dialekt sprechen oder eine andere Muttersprache haben. Wenn wir ihnen frühzeitig das Modell der Buchschrift bieten, können sie daran auch ihre Aussprache modellieren und dadurch einen Schritt weiter kommen.

Sobald das gesichert ist und alle Kinder, auch die schwachen, das alphabetische Prinzip verstanden habe – das, wie ich vorhin schon ausgeführt habe, wirklich die Basis für alles Weitere ist, damit die Kinder dann auch Verständnis für rechtschriftliche Normen entwickeln können –, kann man die Kinder bei ihren ersten kleinen Texten nach und nach immer stärker mit in die Korrektur einbeziehen. Wir sollten den Kindern von Anfang an deutlich machen, dass wir die deutsche Orthografie nutzen müssen, damit die Leser das Aufgeschriebene besser lesen können. Dann haben Kinder, die ihrem Interesse entsprechend Texte verfassen, natürlich das Ziel, dass andere das gut lesen können. Also sind sie auch daran interessiert, ihre Texte schrittweise immer stärker zu überarbeiten.

Der Anspruch eines an der Norm orientierten Schreibens sollte nicht an den Entwurf eines Textes gestellt werden, sondern an die fertige Fassung. Wenn der Text überarbeitet worden ist und inhaltlich verbessert worden ist, wird im letzten Schritt noch einmal die Orthografie überprüft. Ich empfehle sehr dringend, die Kinder das im ersten Schritt selber tun zu lassen, auch die schwachen. Damit sie die Verantwortung für die Rechtschreibung selber übernehmen, sollten sie erst einmal schauen, wo sie noch etwas finden können – vielleicht auch mit anderen Kindern gemeinsam. Dabei können die Kinder sich gegenseitig oft sehr gut unterstützen.

Den zweiten Schritt macht dann die Lehrerin. Sie schaut ganz genau, wo dieses Kind in seiner orthografischen Entwicklung steht und welchen Schritt es jetzt selbstständig leisten kann. Daraufhin bekommt dieses Kind einen gezielten Überarbeitungsauftrag für seinen Text. Diese Aufgabe muss vorbereitet sein. Das muss das Kind dann auch schaffen können. Also man muss ihm die notwendigen Hilfen dafür geben. Das sieht je nach Entwicklungsstand der Kinder ganz unterschiedlich aus. Da fängt man ganz langsam und vorsichtig an – zum Beispiel damit, dass ein Kind erst einmal nur guckt, ob es immer Satzschlusszeichen gesetzt hat und das erste Wort im neuen Satz großgeschrieben hat. Später geht es natürlich nach und nach auch um all die anderen Rechtschreibnormen, die die Kinder lernen müssen. Dabei muss man sich aber an der Entwicklung der Kinder orientieren. Zum Schluss soll dieser Text eventuell noch einmal in eine schöne Form gebracht werden, weil es ja ein wichtiger Text für die Kinder ist. Wenn andere ihn zu lesen bekommen sollen, muss er komplett rechtschriftlich überarbeitet werden. Das ist dann die Aufgabe der Lehrerin.

Der Umfang dieser Überarbeitung, die das Kind selbstständig vornimmt, steigt mit seiner Entwicklung an. Es bekommt immer komplexere Aufgaben. Die Lehrerin schaut in jedem Einzelfall, was für dieses Kind passt und was sie ihm zumuten kann. So entwickelt sich die rechtschriftliche Kompetenz auch der schwachen Schülerinnen und Schüler. Die Kreativität beim Verfassen von Texten leidet darunter überhaupt nicht.

Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen (Universität Potsdam): Ich glaube, dass jetzt genau der Effekt eingetreten ist, den ich vorhin prognostiziert habe. Jetzt haben Sie so viele positive Beispiele positiver Praxis erläutert bekommen, dass Sie sich fragen: Wo ist das Feindbild?

Insofern greife ich erst einmal die von Ihnen gestellte Frage auf, was denn die Wissenschaft dazu sagt, die ja nicht einzelne Leuchtturmschulen herausgreift, sondern versucht, eher generelle Aussagen zu treffen. Nun sind die Studien, die in den 1990er-Jahren mit den damals üblichen Fragestellungen, also „Fibel kontra ‚Lesen durch Schreiben‘“, durchgeführt wurden, in der Mehrzahl zu dem Ergebnis gekommen, dass die nach dem Prinzip „Lesen durch Schreiben“ unterrichteten Schülerinnen und Schüler in Klasse 2 schlechter abgeschnitten haben. Natürlich werden meine Kollegen jetzt fragen: Was waren das denn für Studien? Dieser Einwand ist auch berechtigt.

Jetzt haben wir im Jahr 2014 gerade eine neue Studie auf den Tisch von Reinold Funke auf den Tisch bekommen, der alle bisher vorliegenden Studien zu dieser Fra-

gestellung im Kontext einer Metaanalyse analysiert hat. Eine Metaanalyse ist ein statistisches Verfahren, in dem man die Daten der vorhandenen Studien noch einmal aufgreift und darüber eine Gesamtberechnung vornimmt. Ein Ergebnis seiner Gesamtberechnungen lautet – ich zitiere –:

„Die ‚Lesen durch Schreiben‘-Klassen erreichten damit in Klassenstufe 2 bis 4 signifikant schlechtere Rechtschreibleistungen als die Fibelklassen.“

In Klasse 1 schnitten sie aber teilweise besser ab, weil in Klasse 1 in diesen Untersuchungen in der Regel die sogenannte Hamburger Schreib-Probe angewandt wird. Die Hamburger Schreib-Probe ist ein Rechtschreibtest, in dem eine sogenannte graphembezogene Auswertungsstrategie möglich ist. So auszuwerten, ist auch sinnvoller, als auf Wortebene auszuwerten, weil die Kinder nur sehr wenige Wörter schreiben können. Auf Wortbasis hat man also, statistisch gesehen, weniger Chancen, eine reliable Messung zu machen. Zählt man hingegen Grapheme, also richtige lautliche Verschriftungen, hat man mehr Items und kann solider rechnen. Wenn man nur Grapheme zählt, bevorzugt man aber natürlich Kinder, die in der 1. Klasse vorwiegend mit einem lautorientierten Verfahren gearbeitet haben. Lautorientiert schreiben können sie.

In Klasse 2, wenn auch andere Rechtschreibtests angewandt werden und es auch auf die wortspezifische Richtigkeit ankommt, ist dieser Vorsprung aber nicht mehr sichtbar. In Klasse 3 und Klasse 4 sieht es auch schon ganz anders aus. Dann gibt es nämlich vielfach überhaupt keine Effekte mehr. Warum? Weil in der Tat die Unterrichtsqualität und die Lehrperson entscheidend sind. Das heißt: Auch in anderen Fächern stehen Sie vor der Situation, dass Sie keine Effekte mehr feststellen, wenn Sie nach so langen Wirkungen fragen.

Jetzt kann man natürlich die Frage stellen: Warum sollen wir denn überhaupt noch über Methoden sprechen, wenn sich hinterher sowieso alles ausgleicht? An dieser Stelle muss man sich doch fragen: Wie kommt es denn, dass sich Dinge ausgleichen? Dinge gleichen sich deswegen aus, weil in den Bundesländern, die ein vierjähriges System haben, nach zwei Jahren vielfach die Klassenlehrperson wechselt. In Berlin erfolgt dieser Wechsel nach der 3. Klasse. Wir haben das Phänomen, dass bildungsbeflissene Eltern dem Rat einer Lehrperson „Seien Sie getrost; wir kennen die wissenschaftlichen Stufenmodelle; Ihr Kind wird schon irgendwann richtig schreiben“ in der Tat nicht vertrauen, sondern unruhig werden und anfangen, nachzukurrieren. Das heißt. Bei allen Studien, die uns vorliegen, gibt es diese Sekundäreffekte, die letztlich dazu führen, dass es zu einer Angleichung von Kenntnisständen kommt. Es sind keine experimentell kontrollierten Studien. Solche Studien hat es in diesem Bereich überhaupt noch nicht gegeben.

Insofern würde ich mich gerne dem Vorschlag von Herrn Jeuk anschließen und mit ihm gemeinsam forschen; denn das ist absolut notwendig. Es wäre wünschenswert, diese Dinge mit einem sauberen Design einmal experimentell kontrolliert klären zu können.

Da aber zu Recht darauf hingewiesen wurde, dass das lange dauert und sehr viel Geld kostet, verweise ich einmal auf das Land Berlin, aus dem ich komme. Die dort-

ge Senatsschulverwaltung hat eine Expertise in Auftrag gegeben. Nachdem sie diese Expertise ausgewertet hatte, hat sie ein Rundschreiben an alle Schulen in Berlin geschickt. In dieser Empfehlung der Berliner Senatsschulverwaltung heißt es – dieses Zitat finden Sie auch in meinem schriftlichen Statement –:

„Die Hinführung zur Struktur der Buchstabenschrift sollte mit der analytisch-synthetischen Methode erfolgen. Abgeraten wird von dem von Reichen propagierten ‚Lesen durch Schreiben‘, bei dem Kinder mit Hilfe einer Anlauttabelle in der ersten Jahrgangsstufe das lautorientierte Verschriften erlernen und keinen Leseunterricht erhalten und nicht die korrekte Schreibweise der Buchstaben üben.“

In Brandenburg gibt es eine schulgesetzliche Regelung, nach der die Lehrerinnen der 1. Klassen verpflichtet sind, innerhalb der ersten sechs Wochen eines Schuljahres diagnostische Verfahren durchzuführen, auf deren Grundlage die Kinder dann in drei unterschiedliche Entwicklungsstufen eingeordnet werden. In diesem Rahmen gibt es auch Vorschläge, wie sie die Kinder unterstützen können, damit sie in die nächste Entwicklungsstufe kommen.

Das heißt: Dieser Blick auf Schriftspracherwerb, der in der Grundschulpädagogik üblich ist, ist innerhalb der Grundschulpädagogik sehr anerkannt.

Wie Frau Bredel Ihnen wahrscheinlich gesagt hätte, wenn sie nicht auf ihr Eingangstatement verzichtet hätte, ist die Sicht der Sprachwissenschaftler aber eine andere. Sie fragen nämlich nicht, wie die Kinder auf Schrift zugreifen und welche Entwicklungsstadien sie dabei idealtypischerweise nehmen, sondern sie fragen: Wie ist die Struktur unserer Schrift? Auch das ist eindeutig. Die Struktur unserer Schrift hat zwar ein lautorientiertes Prinzip. Sie hat aber auch ein Silbenprinzip. Vor allen Dingen hat sie ein pragmatisches Prinzip. Sprachwissenschaftler sind heute in der Lage, unsere Orthografie über dieses grammatische Prinzip systematisch erklären zu können.

An dieser Stelle sind wir allerdings bei dem Problem, auf das Herr Jeuk hingewiesen hat. Dazu bräuchten wir nämlich eine bessere Lehrerbildung, selbst wenn sie in Nordrhein-Westfalen – und übrigens auch in Brandenburg – jetzt zehn Semester dauert. In der Tat sind Lehrkräfte nicht genügend auf die anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet, das System der Schriftsprache grammatisch korrekt darzustellen – nicht mit stupiden Rechtschreibübungen, sondern indem sie diese Lernmöglichkeiten von Anfang an grammatisch korrekt nicht nur über eine Anlauttabelle, sondern die anderen Prinzipien inkludierend erklären. Ich würde mir wünschen, dass wir an diesem Punkt eine Verbesserung sowohl der Ausbildung als auch der Weiterbildung von Lehrkräften bekämen.

Oliver Peters (Landeselternschaft Grundschulen NW): Frau Schmitz, uns ist durchaus bekannt, dass natürlich nicht alle Lehrkräfte auch erfolgreichen Unterricht gestalten. Wir sehen allerdings nicht eine Methode als ursächlich und hierfür verantwortlich an. Nach unserer Kenntnis wird an Schulen auch kaum nur eine Methode allein genutzt.

Herr Dr. Paul, wir bekommen nur wenige negative Rückmeldungen – wenn überhaupt, dann eher bezüglich der Vermittlung der genutzten Methoden. Die Klassengemeinschaft als Ort der Information wird immer noch zu selten genutzt, um Eltern die Methoden, mit denen ihre Kinder unterrichtet werden, nahezubringen. Das stelle ich auch bei uns an der Schule fest. Auch die Frage, wie die Eltern ihre Kinder zu Hause weiter unterstützen können, wird nicht von allen Lehrern genügend angesprochen. Hier möchte ich auf das von Frau Hellmann geschilderte Prozedere verweisen; denn das ist genau das, was wir uns wünschen würden.

Prof. Dr. Hans Brügelmann (Grundschulverband, Frankfurt am Main): Ich versuche, zwei oder drei Punkte auszuwählen, damit sich meine Antwort nicht zu sehr in die Länge zieht. – Lassen Sie mich mit der Frage nach der Neuropsychologie beginnen. Wie in den ersten Beiträgen schon deutlich geworden ist, muss man differenzieren: zum einen, wie jemand ein Wort schreibt, das er kennt, das er geübt hat und das er sozusagen automatisiert abrufen kann, und zum anderen, wie er ein Wort schreibt, das ihm unbekannt ist. Dazu kann man auf verschiedene Teilstrategien zurückgreifen, von denen die alphabetische Strategie die Basisstrategie ist. Das zeigen auch die neuropsychologischen Untersuchungen bei Erwachsenen. Sie zeigen es auch bei Kindern oder Jugendlichen, die zum Beispiel aufgrund von Hirnschädigungen in einer dieser beiden Strategien gehandicapt sind. Bei ihnen sieht man sehr schön, dass sie nur in einem Bereich stark sind und bei der anderen Anforderung abfallen. Dieses Zweiwegemodell macht deutlich, dass wir auch bei der Entwicklung der Kinder zwei Beine aufbauen müssen, auf denen ihre Rechtschreibkompetenz steht. Das zweite Bein ist, dass sie in der Lage sein müssen, die Fehlerwahrscheinlichkeit bei der Verschriftung eines ihnen nicht bekannten Wortes möglichst gering zu halten. Dazu brauchen sie die alphabetische Strategie, aber auch ein Kenntnis von grammatischen Prinzipien. Sie müssen ableiten können, zum Beispiel durch Mehrzahlbildung.

Dies gilt für alle Kinder, für schwache Rechtschreiber genauso wie für starke Rechtschreiber, allerdings – das ist hoffentlich deutlich geworden – zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten. Deshalb kann man in der Tat nicht generell sagen, wie lange eine Anlauttabelle zu verwenden ist oder wann man mit einer stärkeren Orientierung auf die Rechtschreibung beginnen muss.

Wir müssen uns klarmachen, dass im Unterricht zwei Dinge passieren, aus denen Kinder lernen können. Das eine ist, dass die Lehrperson versucht, das einzelne Kind im Blick zu behalten und ihm gezielte Aufgaben zu stellen oder gezielte Rückmeldungen zu geben. Bei 25 bis 30 Kindern geht das natürlich nur bis zu einem gewissen Grad. Das andere ist, dass in jeder Klasse ständig etwas stattfindet, was nicht an das einzelne Kind adressiert ist – zum Beispiel in Gesprächen über Rechtschreibphänomene. Frau Hellmann hat geschildert, dass so etwas im Kreis der Kinder immer wieder thematisiert wird. Ich weiß nicht, was das einzelne Kind heute mitnimmt. Ich weiß aber, dass die Kinder dann, wenn dies vier Jahre lang ständig stattfindet, genauso wie beim Lautspracherwerb zunehmend das aufnehmen können, was auf ihre Voraussetzungen passt.

Vorhin wurde die Parallele zwischen dem Schriftspracherwerb und dem Lautspracherwerb hergestellt, die ich sehr wichtig finde. Das bedeutet ja nicht, dass der Schriftspracherwerb naturwüchsig stattfindet und die Kinder es irgendwie von selbst lernen, sondern heißt, dass sie wie beim Lautspracherwerb in einer Umgebung aufwachsen, in der modelliert wird, zurückgemeldet wird und geübt wird. Kleine Kinder üben auch beim Lautspracherwerb sehr intensiv. Beispielsweise fangen sie abends im Bett an, Wörterlisten vor sich hinzusprechen. Daran wird sichtbar, dass hier, wie auch beim Fremdspracherwerb, der Input von außen, der eine hohe Qualität haben muss, und die aktive Regelbildung, die das Kind selber vornimmt, ineinandergreifen müssen.

Damit bin ich auch bei dem von Frau Schröder-Lenzen vorhin angesprochenen Thema „Fehlertoleranz“. Für mich heißt „Fehlertoleranz“ nicht – um das ganz deutlich zu sagen –, dass es egal ist, was die Kinder schreiben, sondern es heißt, zu akzeptieren, dass es bei jedem Spracherwerb, also auch beim Schriftspracherwerb, Zwischenformen gibt, die notwendig sind, um den nächsten Schritt zu machen. Das ist beim Fremdspracherwerb so, wenn die Kinder „I goed“ sagen. Das ist beim Lautspracherwerb so, wenn die Kinder „Die Männers gingen“ sagen. Das ist beim Schriftspracherwerb so, wenn sie nach „Mutter“, „Vater“ und „Bruder“, die sie mit „-er“ schreiben, plötzlich auch den „Oper“ mit „-er“ schreiben. Das sind Zwischenformen, die man kennen muss. Die Kinder brauchen aber natürlich eine Rückmeldung, dass die Orthografie etwas anderes vorsieht – nur nicht in der Erwartung, dass das Kind das schon zu dem Zeitpunkt übernimmt, zu dem ich es im Unterricht zum Thema mache. Ich muss es immer wieder zum Thema machen, weil ich nicht nach dem Modell des Nürnberger Trichters Dinge in die Köpfe der Kinder hineinpflanzen kann.

Ich möchte hier noch zu einem letzten Punkt etwas sagen, weil ich das, was Frau Schröder-Lenzen ins Spiel gebracht hat, wichtig finde. Wir müssen uns darüber klar sein, dass bei der Planung von Unterricht oder bei der Entwicklung von didaktischen Materialien drei verschiedene Bezugspunkte beachtet werden müssen.

Das Erste – das hat sie genannt – ist die Fachwissenschaft. Wir müssen wissen, wie die Orthografie strukturiert ist. Das müssen wir in der Physik und in der Mathematik genauso wissen.

Als Zweites müssen wir wissen, wie das in den Köpfen von kompetenten Physikern, Chemikern oder Rechtschreibern funktioniert. Das ist nicht notwendigerweise dieselbe Struktur wie die Struktur, die wir in der Fachwissenschaft zu Papier bringen.

Das Dritte ist die Frage, wie sich die Novizen, in unserem Fall also die Kinder, diesen Gegenstand aneignen. Eine Kollegin, die etwas von Physik versteht und weiß, was in der Physik elementar ist, wird nicht versuchen, den Kindern die physikalischen Grundprinzipien der Atome, der Moleküle usw. eins zu eins beizubringen, sondern sich erst einmal klarmachen, wie Kinder an Phänomene herangehen, beispielsweise an Flüssigkeiten, die sich stabil in Feststoffe verwandeln, und welche Zwischenschritte auf diesem Weg notwendig sind. Genauso ist es auch bei uns. Die Lehrerinnen sollten viel über Orthografie wissen. Sie sollten aber nicht glauben, dass sie die Struktur des Systems im Unterricht eins zu eins umsetzen können.

Allemaal sollten sie nicht glauben, dass sie das mit einer Klasse in einem Gleichschritt machen können. Wir wissen, dass die schriftsprachlichen Anfangsvoraussetzungen bei den Kindern etwa drei bis vier Jahre differieren.

Frau Hendricks hat gefragt, wie denn ein Unterricht aussieht, der darauf eingeht. Das haben die ersten drei Rednerinnen deutlich gemacht. Man muss Raum schaffen. Wenn Kinder freie Texte schreiben, werden die leistungsstarken Kinder genauso gefordert wie die leistungsschwachen. Sie produzieren nur Unterschiedliches – entsprechend ihren Voraussetzungen.

Baldur Bertling (Grundschulverband, Landesgruppe NRW): Ich bin gefragt worden, welche Rolle die Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern spielt. Spätestens seit der Hattie-Studie wird überall gesagt, dass es auf den einzelnen Lehrer ankomme. Diese Sichtweise ist für Schule schrecklich; denn es kommt nicht auf den einzelnen Lehrer an, sondern darauf, wie gut die Menschen an der Schule miteinander kooperieren. Das Phänomen „die eine Klasse hat einen guten Lehrer, sodass die Kinder dort gut lernen; die andere Klasse hat einen Lehrer, den man am liebsten als Wanderpokal herumreichen würde, sodass die Kinder dort schlecht lernen“ ist unerträglich. Der einzige Weg, davon wegzukommen, ist, dass man die Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern stärkt, unterstützt und, wie ich vorhin schon ausgeführt habe, auch wirklich zeitlich ermöglicht.

Seit Ende Januar dieses Jahres bin ich im Ruhestand. Vorher war ich 40 Jahre Grundschullehrer und 25 Jahre Schulleiter. Ich habe immer wieder versucht, die interne Kooperation im Kollegium herzustellen. Informationsabende über die Methode einer Schule werden bei uns nicht von der einzelnen Lehrkraft durchgeführt, sondern vom Team der Jahrgangsteams. Die Situation „ich mache das in meiner Klasse so und weiß gar nicht, wie das in der anderen Klasse gemacht wird“ gibt es bei uns also nicht. Meistens habe ich als Schulleiter auch an diesen Informationsabenden teilgenommen. Absprachen zwischen den Jahrgangsteams über methodische Entscheidungen, Arbeitsblätter, Ausflüge, Theaterstücke, die geprobt werden, Gesprächsabende usw. werden im Team getroffen.

Die Kinder schreiben von Anfang an Texte für ihre Klasse. Die Lehrerin verbessert sie dann natürlich, damit die anderen das auch lesen können. Sie schreiben auch für die Schulzeitung und den Internetauftritt der Schule. Mit dieser Öffentlichkeit wird auch ein Anlass dafür geschaffen, orthografisch richtig zu schreiben.

Auf diesem Weg sind Schulen mit verschiedenen Maßnahmen unterwegs – von der einzelnen Lehrerin nach dem Motto „ich und meine Klasse“ bis hin zu der Schule nach dem Motto „wir und unsere Schule“. Als Grundschulverband versuchen wir, das zu unterstützen, indem wir nachfragen, wo es denn Schulen gibt, die sich als starke Schulen bezeichnen. Diese Schulen vernetzen wir in einer Landkarte, sodass sie aufgesucht werden können, und machen deutlich: Diese Schulen haben Kooperation auf ihre Fahne geschrieben, und zwar nicht nur die einzelne Lehrkraft, auf die es ankommt, während die Lehrkraft in der Nachbarklasse es ganz anders macht. – Ich hoffe, dass diese Hinweise produktiv waren.

Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Universität Siegen): Ich werde auf drei Punkte eingehen und hoffe, dabei alle Fragen berücksichtigen zu können. – Erstens: die berühmte Anlauttabelle. Jürgen Reichen ist derjenige, der dieses Instrument bei seiner Methode in den Mittelpunkt gerückt hat. Das hat eine sehr starke Verbreitung gefunden. Heute finden wir meines Wissens gar keine Fibel mehr, der nicht irgendeine Anlauttabelle beiliegt. Anlauttabellen gibt es an den Grundschulen also zuhauf. Die Frage ist nur: Wie geht man mit diesem Instrument um? Es wird sehr unterschiedlich damit umgegangen. Die Anlauttabellen sind in ihrer Qualität auch sehr unterschiedlich. Teilweise sind sie richtig schlecht. Viele Lehrerinnen können aber nicht erkennen, ob eine Anlauttabelle gut oder schlecht ist oder ob sie überhaupt bestimmten Maximen unserer Schriftsprache entspricht.

Wir können davon ausgehen, dass es wahrscheinlich relativ wenige Klassen gibt, die ganz streng nach Reichen arbeiten. Die Anlauttabellen haben sich aber doch ziemlich verbreitet. Daher stellt sich die Frage: Hatten sie irgendeinen Effekt in Bezug auf die Art der Rechtschreibung? Da muss ich noch einmal auf unsere Studie zurückkommen. Gerade in den letzten zehn Jahren von 2002 bis 2012 haben sich die Fehlerzahlen erhöht. Darüber will ich jetzt aber gar nicht lange reden. Hier wurde ja gesagt, dass andere Leute eine andere Auffassung vertreten. Ich will mich mit Ihnen jetzt nicht über irgendwelche Prozentzahlen streiten. Das bringt nichts. Viel wichtiger ist es, einmal zu gucken, um welche Rechtschreibfehler es sich denn überhaupt handelt, die zugenommen haben bzw. möglicherweise konstant geblieben sind.

Es zeigt sich – dieses Ergebnis fand ich sehr spannend –, dass im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung, die wir als Graphem-Morphem-Zuordnung bezeichnen würden, also beim Schreiben nach dem Prinzip „schreibe so, wie du es hörst“, die Fehlerzahlen konstant geblieben sind und sogar ganz leicht abgenommen haben. Das macht deutlich, dass sich dieses Prinzip offenbar ziemlich stark an unseren Schulen verbreitet hat. Am Anfang werden die Schüler also sehr deutlich aufgefordert: Hör dir das Wort genau an und versuche, das, was du hörst, aufs Papier zu bringen. – Alle anderen Fehlerbereiche, die auf silbische Prinzipien, morphematische Prinzipien und grammatische Prinzipien zurückzuführen sind, sind hingegen deutlich angestiegen.

Das Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ ist möglicherweise für ein bestimmtes Zeitfenster sinnvoll. Zwar müsste das auch noch empirisch untersucht werden. Ich verteuflte Anlauttabellen aber überhaupt nicht. Es gibt aus meiner Sicht ein kleines Zeitfenster, in dem sie durchaus ihre Berechtigung haben. Wenn man sie zu lange einsetzt, entsteht aber die Gefahr, dass die Fehler in den Bereichen, die über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinausgehen, ansteigen, weil das dann zu wenig geübt wird.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf eine interessante Studie aus Kanada verweisen. Dort hat man Invented Spelling, also Schreiben nach Gehör, einmal in Kindergärten eingesetzt. Das war eine sehr gute Idee. Als die Kinder dann in der Schule waren, hat man nach ungefähr einem Jahr überprüft, wie sie sich entwickelt haben. Dem ersten Drittel der Kinder war vorgelesen worden. Bei dem zweiten Drittel war die phonologische Bewusstheit entwickelt worden. Das dritte Drittel hatte mit der Methode des Invented Spelling, also mit einer Anlauttabelle, gearbeitet. Als diese Kinder dann in der Schule waren, hatten sie wahrscheinlich auch das Gefühl: Jetzt wollen

wir nicht mehr babyhaft schreiben, sondern so, wie die Erwachsenen auch schreiben. – Das hat ihnen also tatsächlich geholfen.

Daran sieht man, dass es offenbar Zeitfenster gibt, in denen dieses Instrument durchaus seine Berechtigung hat. Man sollte es aber nicht so, wie Reichen das tut, als zentrales Instrument einsetzen. Ich habe mir fast ein halbes Jahr einen solchen Unterricht angeguckt. Das ist methodisch absolut dünn. Man darf es auch wirklich nicht in einen Topf mit dem werfen, was Herr Brügelmann in seinem Spracherfahrungsansatz vorgeschlagen hat. Das ist ein sehr vielfältiger Strauß von unterschiedlichsten methodischen Maßnahmen, während die Reichen-Methode – Anlauttabelle und schreiben, schreiben, schreiben – sehr reduktionistisch ist. Darüber brauchen wir im Grunde nicht lange zu reden. Wer ein bisschen pädagogischen Verstand hat, wird sagen, dass das Unsinn ist. Es ist merkwürdig, dass Herr Reichen sich mit seiner Methode bundesweit so stark durchsetzen konnte. Ich habe ihn einmal kurz kennengelernt. Er ist natürlich eine charismatische Persönlichkeit. Die Lehrerinnen, die bei ihm in der Fortbildung waren, bezeichnen sich anschließend mit leuchtenden Augen als Reichen-Schülerinnen und probieren das dann an den armen Kindern aus. Es gibt sogar eine Schule, die sich nach ihm benannt hat. Gut; gerade in Bezug auf den Anfangsunterricht gibt es immer wieder merkwürdige Grundsatzdebatten und solche Heilslehren, die sich irgendwie durchzusetzen scheinen. Die Leute laufen dann wie die Lemminge hinterher. Das ist also ziemlicher Unsinn. Darüber müssen wir nicht mehr groß reden, glaube ich.

Lassen Sie mich auch darauf hinweisen, was man mit Anlauttabellen alles falsch machen kann. Wenn man die Kinder nach dem Prinzip „schreibe so, wie du es sprichst“ schreiben lassen möchte, muss man sich natürlich zunächst einmal fragen: Wie sprechen die Kinder denn überhaupt? Artikulieren sie Endlaute? Sprechen sie schriftnah? Sprechen sie standardsprachlich? Oder reden sie eher rheinisch? Wenn sie rheinisch reden und dann versuchen, das anhand der Anlauttabelle eins zu eins umzusetzen, bekommen sie sehr eigenartige Ergebnisse.

Dann möchte ich etwas zu der Frage bildungsnaher Kinder und bildungsferner Kinder sagen. In bildungsnahen Elternhäusern werden beispielsweise sehr viele Gesellschaftsspiele gespielt. Der Gebrauch einer Anlauttabelle ähnelt natürlich einem Gesellschaftsspiel. Man muss in die Tabelle schauen, das Wort sagen, wieder in die Tabelle gucken und dann schreiben. Kinder, die das gewöhnt sind, gehen oft ab wie eine Rakete. Sie kommen super damit zurecht. Damit geht die Schere wahnsinnig schnell auseinander; denn Kinder, die das überhaupt nicht von zu Hause her kennen, haben häufig Schwierigkeiten mit diesem selbstständigen Ausprobieren und Testen. Auch eine gewisse Geduld gehört dazu. Da sind Kinder aus bildungsnahen Familien ganz stark bevorzugt.

Zweitens: die Eltern. In den ganzen Untersuchungen wurde nie erfasst, was eigentlich die Eltern im Hintergrund machen. Wenn Sie in einer Studie nur den Vormittag erfassen, an dem die Kinder in der Schule sind, und gar nicht wissen, welche Hidden Didactics der Eltern am Nachmittag stattfinden, sehen Sie nur die Hälfte dessen, was an Aktivität und an Input bei den Kindern passiert. Gerade die Eltern aus der Mittelschicht haben Ängste – vor allen Dingen, wenn es um den Übergang auf das Gym-

nasium geht. Da sind die Ängste riesig. In manchen Elternhäusern spielen sich regelrechte Dramen ab. Dort geht es um die Frage: Können wir das Niveau halten, oder kommt es zu einem gesellschaftlichen Abstieg? Das sind die Ängste der Globalisierung im Elternhaus. Wenn die Fehler zu groß sind, sagt man, ein solches Kind könne man nun wirklich nicht aufs Gymnasium schicken; irgendwo sei eine Grenze. Deswegen machen diese Eltern in der 3. und 4. Klasse auch enormen Druck auf die Lehrerinnen, sodass die Lehrerinnen sich geradezu bemüßigt fühlen, die Kinder, die sowieso wahrscheinlich aufs Gymnasium kommen, besonders zu fördern, damit sie es dann auch wirklich schaffen. Ein Kind von Ärzten oder Rechtsanwälten können Sie doch nicht in die Hauptschule stecken. Was meinen Sie, was los wäre, wenn Sie so eine Empfehlung abgeben würden? Da gibt es unglaublich viel Druck. Das führt dazu, dass die Lehrerinnen sich dann gerade um diejenigen Kinder besonders bemühen, die vielleicht auf der Kippe stehen, was die Frage angeht, ob sie den Sprung aufs Gymnasium schaffen oder nicht.

Insofern ist die Argumentationsweise, der Rechtschreibunterricht sei nach vier Jahren ja noch nicht zu Ende, sondern gehe in der Sekundarstufe weiter, zwar schön und gut. Der Rechtschreibunterricht kann natürlich unendlich weitergehen. Entscheidend ist aber, dass wir in unserem sehr rigiden Schulsystem, in dem diese Differenzierung nach der 4. Klasse stattfindet, hier eine Klippe haben, bei der die Rechtschreibung – das haben wir jedenfalls festgestellt – der entscheidende Faktor ist. Zwar wird sie häufig herabgestuft und gesagt, es komme doch auf Kommunikation, auf Kreativität und auf den Inhalt an. Das ist auch alles richtig. Dummerweise haut die Rechtschreibung dann aber ganz stark rein. Man kann sich ja darüber ärgern, dass die Rechtschreibung dann doch so eine unglaublich große Rolle spielt. Das ist regelrecht unangenehm.

Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch etwas zu dem häufig herangezogenen Vergleich zwischen dem Erwerb der Schriftsprache und dem Erwerb der Lautsprache ab dem ersten Lebensjahr sagen. Der Erwerb der Muttersprache ist ein extrem robuster Prozess, der in einem zeitlich sehr gut definierten Rahmen abläuft. Wenn das nur ein paar Monate abweicht, sagen die Eltern schon, da sei irgendetwas faul. Sie wissen alle, wie eng dieses Zeitfenster ist. Es hängt wohl mit unseren biologischen Voraussetzungen zusammen, dass wir es als Menschen in diesem Zeitfenster schaffen, so zu sprechen, wie in unserer Umgebung gesprochen wird. Beim Erlernen der Schrift gibt es dieses definierte Zeitfenster aber nicht mehr. Einige Kinder können bereits nach einem Jahr recht gut rechtschreiben, während andere Kinder das nach acht Jahren immer noch nicht richtig hinkriegen. Sie können also nicht darauf setzen, dass der Erwerb der Schriftsprache so wunderschön gleichmäßig und verlässlich abläuft, dass Sie am Ende sagen können: Jawohl, der Prozess ist durchlaufen worden, und die Dinge sind in trockenen Tüchern; wir brauchen diesen Prozess nur zu begleiten.

Drittens: die Rolle des Lehrers. Wenn es tatsächlich stimmt, dass der Erwerbsprozess hier sehr stark vom Kind selber gesteuert wird – dahinter steht natürlich auch die Theorie des Konstruktivismus –, dann müsste der Lehrer eher die Rolle als Facilitator einnehmen, also im Schulraum eine schreibfreundliche Umgebung schaffen, damit sich die Schreibfähigkeiten dort optimal entfalten können. Ein sehr deutliches

Ergebnis der Hattie-Studie war allerdings, dass die Schüler eines Lehrers, der sich eher als Activator versteht, also als eine Person, die den Prozess steuernd voranbringt, bessere Ergebnisse erzielen als die Schüler eines Lehrers, der sich eher als Facilitator versteht.

An diesem Punkt müsste man natürlich sehr genau in jede Klasse hineinschauen. Das kann man letztlich nur machen, indem man sich im Rahmen von Videoanalysen ansieht, wie dort mit den Kindern kommuniziert wird. Wenn ich mir Berichte von Lehrerinnen und Lehrern anhöre, bekomme ich nicht wirklich heraus, wie das tatsächlich abläuft. Ich muss Videoanalysen machen, um zu sehen, ob wirklich auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse von Kindern eingegangen wird. Denken Sie nur an den Sportunterricht. Sportlehrer neigen dazu, am liebsten mit den Kindern zu arbeiten, die schnell sind, kräftig sind und gut Fußball spielen können. Mit denjenigen, denen schon nach der dritten Kniebeuge die Luft ausgeht, arbeitet man nicht so gerne.

Es hat natürlich etwas Menschliches, dass jemand lieber mit den Kindern arbeitet, bei denen er rasche Lernfortschritte sieht. Das gilt auch für die Kinder, die mit einer Anlauttabelle schon sehr schnell – nach zwei, drei Monaten – schöne kleine Texte geschrieben haben. Die Kinder kommen dann auch sofort zu der Lehrerin und sagen: Lesen Sie einmal, wie toll ich das geschrieben habe. – Die Lehrerin liest das. Dann kriegen diese Kinder natürlich immer mehr Unterstützung.

Hier besteht wirklich die Gefahr, dass die Schere weiter auseinandergeht. Die Kinder, die aufgrund ihres elterlichen Hintergrunds von vornherein gute Karten haben, sind die Gewinner dieses Systems. Das zeigt auch unsere Studie. Der Wortschatz dieser Kinder hat sich stark vergrößert. Ihre Texte sind länger geworden. Das heißt: Die Kinder, die auf das Gymnasium kommen, sind die Gewinner dieses Systems. Die Kinder, die auf die Hauptschule kommen, sind die Verlierer dieses Systems.

Das sind aus meiner Sicht die Punkte, die wir sehr ernst nehmen müssen. Wir müssen uns überlegen, wie wir da gegensteuern können und an Stellschrauben drehen können, damit sich dieser Trend nicht weiter fortsetzt; denn sonst driftet unsere Gesellschaft immer weiter auseinander – und das will wohl keiner in diesem Raum.

Dr. Martin Bünemann (Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie Nordrhein-Westfalen): Herr Dr. Paul hat nach Möglichkeiten zur Verbesserung des Schriftspracherwerbs gefragt. Ein Problem ist sicherlich, wenn zugelassen wird, dass sich etwas Falsches erst einmal einprägt. Zuerst wird etwas, egal wie es geschrieben wurde, als in Ordnung bezeichnet. Etwas später gibt es ein Leistungsmerkmal mehr. Dann müssen die Kinder auch richtig schreiben. Jetzt wird es als falsch angestrichen. Durch eine solche Einprägung kann man natürlich auch einiges verderben.

Ein anderes Problem, das ich bei einem meiner Kinder selber erlebt habe, ist die Art und Weise, innerhalb von vier Grundschuljahren drei verschiedene Lehrerinnen in einer Klasse einzusetzen. Das löst natürlich noch viel mehr Chaos in den Kindern aus als alles andere. Dafür kann keiner etwas. Eine ganze Klasse muss aber darunter leiden. Wenn in der Gesamtschule dann die Ergebnisse nebeneinandergestellt

werden – die eine Klasse ist gut; bei der anderen Klasse ist noch viel Nachhilfeunterricht erforderlich –, wird man als Vater schon sehr nachdenklich.

Wenn Eltern bei mir im Legasthenie-Verband anrufen und mir Probleme schildern, forsche ich im Gespräch natürlich auch nach der Ursache; denn wenn man die Ursache kennt, kann man für die Zukunft etwas tun. Dem einzelnen Kind, das heute mit einer Legasthenie Schwierigkeiten hat, ist natürlich anders zu helfen als mit dem Stellen der Frage: War der Unterricht falsch?

Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg): Ich möchte auf die Frage von Frau Hendricks nach der Lehrerpersönlichkeit eingehen, kann es mir aber nicht verkneifen, kurz einige andere Dinge einzuflechten. – Die Studie von Herrn Funke, die Frau Schröder-Lenzen schon erwähnt hat, habe ich hier. Wenn Sie es interessiert, stelle ich sie Ihnen gerne zur Verfügung. Es wäre nämlich nicht unspannend, das nachzulesen. In dieser Metaanalyse werden alle bekannten Studien zu diesem Thema zusammengefasst. Das Interessante ist, dass wir beim Lesen dieser Studie möglicherweise zu verschiedenen Ergebnissen kommen würden. Das macht es für Sie auch so schwierig. Ich möchte nur zwei Punkte herausgreifen.

Der erste Punkt ist ein anderer als der, den Frau Schröder-Lenzen herausgegriffen hat. Ein Ergebnis ist nämlich, dass die Lehrkräfte in den „Lesen durch Schreiben“-Klassen sich auch durch andere Merkmale von den Lehrkräften der Fibelklassen unterscheiden haben als nur durch die eingesetzte Methode. Das hatte ich vorhin auch schon angedeutet.

Der zweite Punkt hat zwar nichts mit dieser Frage zu tun. Ich kann es mir aber nicht verkneifen, folgende Aussage zu zitieren:

„Keine vorliegende Studie unternimmt es aber, ‚Lesen durch Schreiben‘ systematisch an seinem eigenen Anspruch zu messen, der darin besteht, dass Kinder, die selbstgesteuert Lesen und Schreiben lernen, ein positiveres Verhältnis zur Nutzung der Schriftsprache gewinnen als andere.“

Das ist ein Aspekt, der bei „Lesen durch Schreiben“ im Zentrum stand – sicher mit dem Problem, dass andere Aspekte deutlich zu kurz kamen. Das müssen wir auch zur Kenntnis nehmen.

Was Lehrkräfte brauchen, möchte ich am Beispiel meiner eigenen Person schildern; denn dort kann ich es am besten zeigen. Ich war Lehrer bei denjenigen, die ganz unten an der Leiter stehen, nämlich in der Förderschule. Dort habe ich drei Jahrgänge unterrichtet. Diesen Kindern durfte ich jeweils drei Jahre lang auch das Lesen und Schreiben beibringen. Für mich war Anfang der 1990er-Jahre „Lesen durch Schreiben“ eine Befreiung. Da möchte ich Herrn Steinig vehement widersprechen. Es war zunächst einmal eine Befreiung vom Fibeltrott. Man muss sich vergegenwärtigen, was wir zuvor hatten. Wir hatten die Maßgabe, mit einer Fibel zu arbeiten. Ich hatte an der Förderschule Kinder mit einer enormen Bandbreite – von geistiger Behinderung bis kurz vor Grundschulniveau, um es vereinfacht zusammenzufassen. Die Fibel, die wir hatten, war zwar aus meiner heutigen Sicht nicht einmal schlecht. Es war aber völlig unmöglich, mit den Kindern im Gleichschritt, sozusagen im Fibeltrott-

marsch, zu arbeiten. Es war auch eine Befreiung von den absolut ermüdenden und nicht zielführenden lauten Vorleseübungen, die bis dahin den Leseunterricht ein Stück weit beherrscht hatten. Reichen hat also ganz viele alte Zöpfe abgeschnitten. Das war sehr verdienstvoll. Das dürfen wir nicht vergessen.

Die sogenannte Buchstabentabelle – ich würde, wenn schon, dann lieber eine Lauttabelle verwenden – war nur ein Teil dieses recht umfangreichen Konzepts. Ich hatte sehr viele mehrsprachige Kinder. Interessanterweise konnten gerade manche mehrsprachigen Kinder sehr gut mit dieser Tabelle umgehen, weil mehrsprachige Kinder, wie ich heute weiß, über ein erhöhtes phonologisches Bewusstsein verfügen. Zu meiner Überraschung haben manche dieser Kinder sehr gern und sehr erfolgreich damit gearbeitet – erfolgreicher als manches einsprachige Kind.

Gott sei Dank habe ich aber sehr schnell gemerkt, dass diese Methode alleine viel zu kurz springt. Ich bin dann mit dem Spracherfahrungsansatz Brügelmann'scher und Brinkmann'scher Prägung konfrontiert worden und konnte vor allen Dingen den Aspekt „systematische Einführung von Schriftelementen“, der bei Reichen deutlich zu kurz kommt, nachbessern.

Aber auch dann war es für mich eine wichtige Entdeckung, Mitte der 1990er-Jahre den Ansatz von Frau Röber-Siekmeyer kennenzulernen, die die Silbe noch stärker in den Fokus rückt. Das war damals ganz neu, weil die Schriftlinguistik sich nach Maas eigentlich erst in dieser Zeit auch auf die Didaktik in diesem Sinne erstreckt hat. Zum Beispiel wurde hier die Schreibung von „Oper“ mit „-er“ in Anlehnung an das Wort „Vater“ genannt. Das kann man silbisch sehr gut in den Griff bekommen. Viele Kinder können sehr gut damit umgehen. Frau Bredel wird sicher noch mehr dazu sagen.

Als ich später begonnen habe, an der Pädagogischen Hochschule Lehraufträge wahrzunehmen, habe ich die grammatische Sicht auf Schrift noch stärker in den Fokus genommen.

Was Lehrkräfte brauchen, sind also ganz viele Aspekte. Lehrkräfte haben nach ihrem Studium, egal ob es acht oder zehn Semester dauert – ich bedanke mich für den Hinweis auf Nordrhein-Westfalen; es tut mir leid, dass ich das nicht wusste; ich finde das sehr gut –, garantiert nicht das Rüstzeug, um schon alles zu wissen, was man braucht, um einen guten Lese-Schreib-Unterricht zu machen. Ich persönlich habe mich durch das Mathematikstudium, so gut es ging, durchgemogelt. Hätte ich nicht eine Parallelkollegin gehabt, die mich da massiv an die Hand genommen und erst einmal ausgebildet hätte, wie man Mathematikunterricht mit Förderschülern macht, hätte ich dafür in Mathematik Schiffbruch erlitten; denn das, was ein Lehrer alles lernen muss, ist das Fünffache dessen, was er im Studium mitnehmen kann, egal es acht oder zehn Semester dauert.

Das richtet für mich den Blick auf die Frage: Was ist eine gute Lehrerpersönlichkeit? Eine gute Lehrerpersönlichkeit braucht Zeit. Sie muss sich entwickeln. Dafür benötigt man, während man schon Lehrer ist, zusätzliche Unterstützung. In den meisten anderen Berufen gibt es eine gut strukturierte Weiterbildung. Kein Ingenieur wird sagen können: Ich baue ein Auto auf diese Art und Weise, weil ich das schon vor 30 Jahren so gemacht habe. – Das höre ich aber leider immer wieder von Grundschullehrerinnen-

nen. Ehemalige Studenten berichten mir, dass ihnen im Referendariat von altgedienten Lehrkräften gesagt wurde: Das mache ich schon seit 30 Jahren so. – Ich nenne hier nur das Stichwort „Diktat“. Es ist längst erwiesen, dass das keinen Sinn macht. Das Diktat könnte man in der Tat einmal verbieten. Trotzdem wird es an vielen Schulen noch munter betrieben.

Leider bin ich zu wenig darüber informiert, wie in Nordrhein-Westfalen Lehrerweiterbildung und Supervision strukturiert sind und welche Möglichkeiten hier bestehen. Die schon genannte Zusammenarbeit im Kollegium ist dort eine ganz wichtige Quelle. Nach allem, was ich über die meisten Bundesländer weiß, gibt es da deutlichen Ausbaubedarf. Man kann nicht einen Rucksack im Studium mitnehmen, und das war es dann. Aus meiner Sicht müssten Lehrkräfte zehn bis 20 Tage im Jahr strukturiert und fundiert weitergebildet werden und zusätzlich Supervision bekommen.

In Baden-Württemberg wurde das einmal hochgerechnet. Man müsste allein 1.000 Lehrkräfte einstellen, um den Unterrichtsausfall zu kompensieren, wenn man das nicht nur in den Ferien machen möchte. Derzeit ist natürlich kein Bundesland bereit, dieses Geld in die Hand zu nehmen. Wir reden hier wirklich von finanziellen Ressourcen. Ich sehe, dass das ein Problem ist. Ich bin mir völlig im Klaren darüber, dass man da nicht beliebig investieren kann. Für mich ist es aber der Schlüssel für erfolgreiche Schule und erfolgreichen Unterricht, die Lehrkräfte während des Berufs viel besser und nachhaltiger zu begleiten und ihnen dann, wenn sie entdecken, dass eine Methode an der einen oder anderen Stelle nicht das liefert, was sie sich erhofft haben, die Möglichkeit zu geben, nachzubessern, mehr zu lernen, sich zu verändern und sich anzupassen.

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim): Vorhin habe ich Zeit gespart. Das wird jetzt nicht mehr klappen. Ich versuche, auf die Fragen, die auch an mich gerichtet waren, schrittweise zu antworten. – Frau Schmitz hat unter anderem nach der Rolle der Eltern gefragt. An dieser Stelle geht es um mindestens zwei verschiedene Aspekte. Den einen Aspekt hat Frau Hellmann eingebracht, die dargestellt hat, wie bei ihr die Eltern darüber informiert werden, was die Kinder in der Schule lernen und wie die Kinder in der Schule lernen. Das ist natürlich immer nur halb möglich; denn genauso wenig, wie ein Arzt mir meine Operation so erklären könnte, dass ich sie hinterher selbst durchführen könnte, kann ein Lehrer einem Elternteil erläutern, wie es geht, sodass das Elternteil hinterher genau das tun kann, was ein Lehrer oder eine Lehrerin mit dem Kind macht, damit es im Unterricht vorankommt.

Deshalb ist die Vorstellung – jetzt richte ich mich an die Vertreter der Politik –, dass Eltern zu halben Lehrkräften werden, nachmittags noch nacharbeiten und angeblich konstruktiv in den ganzen Lernprozess einbezogen werden, gewissermaßen eine Art von Kapitulation vor der Professionalität von Lehrkräften.

Die zweite Art von Kapitulation – da wende ich mich an die CDU und die FDP auf Bundesebene – ist die Finanzierung von Nachhilfen, die Sie mit dem Bildungspaket losgetreten haben. Indem Sie das an den tertiären Bildungssektor delegieren wollen, kapitulieren Sie davor, die Schule als Institution, in der Probleme gelöst werden, ernst zu nehmen. Wie sind diese Leute denn ausgebildet? Das muss man sich ein-

mal vergegenwärtigen. Herr Jeuk hat dargestellt, wie schwierig es schon ist, zu einer nachhaltigen und guten Lehrerbildung zu kommen. NRW hat entsprechende Anstrengungen unternommen. Wenn Kinder in diesem System scheitern, kann man doch nicht sagen: Jetzt bekommt ihr 10 € im Monat, damit ihr Nachhilfe nehmen könnt. – Wer arbeitet denn in Nachhilfeorganisationen, die dann auch noch staatlich finanziert werden? Das muss ich jetzt einmal mit ein bisschen Empörung sagen, weil ich so etwas ungeheuerlich finde. Die Probleme, die ganz offenbar da sind, erfordern wirklich eine ganz andere Art von Anstrengung. Und da bin ich noch lange nicht bei der Orthografie. Das ist tatsächlich erst einmal ein strukturelles Problem.

Eltern dürfen auch nicht zu Lehrkräften gemacht werden, weil die Schule die Aufgaben nicht hinreichend übernehmen kann. Dafür wären eine Stützung und Stärkung der Schulen, eine Stützung und Stärkung der Lehrkräfte und eine Intensivierung der Weiterbildung erforderlich. Dafür würde es sich wirklich lohnen, Geld in die Hand zu nehmen. Davon bin ich überzeugt. Angesichts des demografischen Wandels können wir es uns auch gar nicht mehr leisten, so viele Kinder zu verlieren. Das wäre also auch eine Investition in die Zukunft.

Frau Schmitz hat sich außerdem nach Möglichkeiten erkundigt, die Kompetenz der Lehrkräfte zu stärken. Hier geht es um Professionalisierung und Intensivierung der Lehrerbildung. Da muss ich der CDU noch etwas Salz in die Suppe geben. Frau Korte hat darauf hingewiesen, dass die Verlängerung auf zehn Semester auf Schwarz-Gelb zurückgeht. Das stimmt. Übrigens war ich zu dieser Zeit gerade auf dem Sprung von NRW nach Niedersachsen. Ich glaube, dass hier auch Investitionsbedarf an einem Punkt bestünde, den wir heute noch gar nicht angesprochen haben, und zwar an den Universitäten; denn sie sind in keiner Weise auf diese ein Jahr längere Ausbildung der Grundschullehrer eingerichtet. Das richtet sich jetzt natürlich an Sie von Rot-Grün. Schwarz-Gelb hat es angerichtet, und Sie müssen es ausbaden. Es ist unbedingt notwendig, dass die Universitäten gestärkt werden, was die Seminare für die Lehrkräfte angeht. Ich hatte an der Universität zu Köln 70 oder 80 Leute in den Seminaren sitzen. Das waren keine Vorlesungen, sondern Seminare, in denen wir Grundlagen für die Lehrerbildung vermittelt haben, und zwar in den wenigen Stunden, die uns überhaupt mit den Studierenden zur Verfügung standen. Das ist schlechterdings nicht möglich.

Das heißt: Die Lehrerbildung ist insgesamt auch an den Universitäten an einem schwierigen Punkt angelangt. Pädagogisch hat man das zwar schön aufgelöst – rein in die Universitäten und dann einmal umgerührt. Dabei ist aber etwas herausgekommen, was nicht gut ist. Es wäre sinnvoll, hier anzusetzen, um Lehrerbildung auch wirklich die Bedeutung zu geben, die sie hat – nicht nur mit einer Verlängerung des Studiums, sondern auch mit einer qualitativen Verbesserung, die noch nicht in hinreichender Weise eingetreten ist. Zusätzlich ist eine ausreichende Fortbildungskultur erforderlich, die für Lehrer auch nicht vorliegt. Meines Erachtens würde es sich wirklich lohnen, sich einmal über diese Rahmenbedingungen zu unterhalten.

Jetzt komme ich zu dem anderen Teil, nämlich der Orthografie und dem Schriftspracherwerb. Frau Schröder-Lenzen hat vorhin gesagt, wir hätten uns alle schon so schwindelig geredet, dass niemand mehr wisse, wo das Feindbild sei. Das war

sehr hübsch. Ich glaube, dass das Feindbild hier im Raum implizit die Orthografie selbst ist. Die Rechtschreibung wird gewissermaßen als Zumutung – dieser Begriff ist heute ein paar Mal gefallen – erlebt, die die Kinder von der Kreativität zurückhalte. Das ist eine grundverkehrte Denkweise.

Lassen Sie mich ein Stück weit in die Schrifttheorie hineingehen, um zu zeigen, dass das nicht der Fall ist und dass Schreiben und Rechtschreiben nicht zwei ganz verschiedene Dinge sind. Sie alle schreiben nicht erst irgendwie und korrigieren dann rechtschriftlich korrekt, sondern schreiben von Beginn an rechtschriftlich korrekt. Das entlastet Sie im Schreibprozess. Damit will ich überhaupt nicht in Abrede stellen, dass da mal ein Komma fehlt, dass man noch mal drüberguckt und dass man bei Zweifelsfällen noch mal korrigiert. Es handelt sich aber nicht um zwei Schritte, sondern um einen Schritt.

Wie funktioniert es denn bei kompetenten Schreibern? Das hat Herr Brügelmann auch schon angesprochen. Bei kompetenten Schreibern funktioniert es genau so, dass die Dinge nicht getrennt sind, sondern zusammenlaufen. Bei den Erwerbsprozessen sollte man mit den Kindern auch von Beginn an das System so entdecken, dass sie merken, dass Schreiben und Rechtschreiben ein und dieselbe Sache sind.

Beim mehrfach angesprochenen Erstspracherwerb entdecken die Kinder ein Sprachsystem und suchen nach dem System. Herr Brügelmann hat ein Beispiel geschildert. Irgendwann haben sie gelernt, dass „Vater“ und „Mutter“ mit „-er“ geschrieben wird, und schreiben plötzlich „Oper“ auch mit „-er“. Das ist ein sehr guter Fehler. Ein schlechter Fehler ist, wenn sie von Beginn an „Vata“ und „Mutta“ schreiben. Falls das unkorrigiert in der Weltgeschichte stehen bleibt, können sie die Wortstrukturen des Deutschen nicht entdecken und erkennen. Bei einer nachträglichen Korrektur werden dann Schreiben und Rechtschreiben voneinander getrennt.

Mittlerweile gibt es tatsächlich erste Überlegungen, mit Kindern so zu arbeiten, dass sie früher und gezielter an die Strukturen der Orthografie und damit auch von Beginn an an das Schreiben als Rechtschreiben herangeführt werden. Das Problem ist, dass uns da noch die empirischen Nachweise fehlen. Jetzt liegt die neue Studie von Herrn Funke vor, und es werden wieder Fibellehrgang gegen Reichen-Lehrgang usw. ausgespielt. Daher haben wir im Moment methodisch eine schwierige Situation. Sie ist sowohl forschungsmethodisch als auch mit Blick auf die einzelnen unterrichtlichen Situationen schwierig.

Die von Frau Reimann und Frau Hellmann dargestellte Kombinatorik, die Kinder schreiben zu lassen und parallel an der Rechtschreibung arbeiten, scheint mir ein sehr sinnvolles Konzept zu sein. Es wäre umso besser, wenn die Kinder nicht mit einem Durcheinander an Regeln der Rechtschreibung konfrontiert würden – heute dieses, morgen jenes –, sondern wenn das auf der Grundlage einer ordentlichen Orthografiethorie passieren würde; denn Rechtschreibung ist im Prinzip ziemlich simpel. Die Rechtschreibung ist eine recht gute Linguistin. Sie zeigt uns ziemlich klar die Sprachstrukturen. Wir müssen nicht an jedem Wort wieder neu herumoperieren, sondern können gute Generalisierungen über sehr viele Fälle hinweg vornehmen, wenn wir die Rechtschreibung verstehen. Dafür muss mit Lernangeboten gearbeitet werden, mit denen auch die Kinder Einsichten in diese Strukturen erhalten. Kinder

suchen Strukturen und finden Strukturen. Wenn wir ihnen die richtigen Dinge vorlegen, sehen sie das. Und wenn sie es nicht sehen, müssen wir sie dabei unterstützen, diese Dinge zu finden.

Frau Hellmann, Sie haben uns als Anlage zu Ihrer Stellungnahme die Herbstferienberichte eines Kindes vorgelegt. Ich bin da ein bisschen skeptisch, muss ich ehrlich sagen; denn wenn man diese Geschichten liest, sieht man, was für ein Kind das ist: Es geht reiten; es hat ein neues Fahrrad; es fährt mit Oma und Opa zur Kürbisfarm; es geht mit Papa ins Schwimmbad. Wir wissen, dass wir mit diesen Kindern machen können, was wir wollen; sie lernen es. Deshalb ist das kein Beleg. Wir müssen uns – das hat Herr Steinig eingeführt; das ist auch in verschiedenen Studien herausgekommen – mit den Kindern befassen, die nicht zur Kürbisfarm fahren, sondern sozial schlechte Bedingungen haben, damit sie so an der Schriftkultur partizipieren können, dass ihnen der Schriftspracherwerb gelingt.

Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Universität Siegen): Ich will nur eine kurze Bemerkung zu den Eltern machen, die aus anderen kulturellen Hintergründen nach Deutschland kommen und bei uns leben. Diese Eltern haben teilweise eine ganz andere Vorstellung davon, welche Aufgabe sie im schulischen Kontext wahrnehmen sollen. Ich habe kürzlich von Eltern aus Finnland gelesen, die nach Deutschland gekommen sind und sehr erstaunt waren, weil die Lehrerin von ihnen erwartet, dass sie am Nachmittag aktiv mit dem Kind üben sollen. Ihnen war überhaupt nicht bewusst, dass so etwas möglich wäre. In Finnland und vielen anderen Ländern ist das nicht der Fall. Mit Lerndingen hat man in vielen Ländern dieser Erde zu Hause gar nichts zu tun. Das ist allein Sache der Schule. In Deutschland herrscht dagegen die Vorstellung, wir müssten uns da mit engagieren.

Wie ich schon berichtet habe, habe ich eine Reihe von Lehrerinnen interviewen lassen. Eine Lehrerin sagte beispielsweise, sie fordere die Eltern beim Elternsprechtag auf, zu Hause mit ihren Kindern lesen zu üben. Wunderbar! Aber wer macht das denn? Solche Dinge hören Sie dann. Man muss also auch einmal schauen, wie es Lehrer machen, die nie zu einer Fortbildung gehen. Im Übrigen steht sogar im Schulgesetz, dass Fortbildung nötig ist. In meinem Statement habe ich auch ausdrücklich darauf hingewiesen, wie wichtig das ist.

Solche Dinge muss man natürlich auch berücksichtigen. Viele Eltern haben überhaupt nicht auf dem Schirm, dass sie zu Hause ihren Kindern gewissermaßen Nachhilfe geben sollen. Viele wissen auch gar nicht, wie das geht, bzw. arbeiten didaktisch kontraproduktiv, zum Beispiel mit der Holzhammermethode. Dann kommt es zu völlig unerwünschten Ergebnissen.

Hier müssen wir konzeptionell ganz anders herangehen. Wir brauchen ein Gesamtkonzept, in dem steht, wie Schule bei uns überhaupt funktionieren soll, und zwar angefangen beim Kindergarten – ich habe von der Studie zum Einsatz von Invented Spelling bereits im Kindergarten berichtet –, damit die Unterschiede, die am ersten Schultag schon sichtbar werden, gar nicht erst in dieser extremen Form zutage treten. Dafür müsste im Kindergarten ganz anders gearbeitet werden.

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim): Ich hatte mich zwar aus einem anderen Grund gemeldet, werde aber gleich gerne noch etwas dazu sagen. Zunächst möchte ich allerdings noch die Frage von Herrn Dr. Paul beantworten – das hatte ich eben vergessen –, ob es Erkenntnisse aus der Neurologie gibt, die uns bei der Wahl der richtigen Methode oder der richtigen Vorgehensweise unterstützen könnten. An dieser Stelle haben wir ein gewisses Problem. Man könnte es als wissenschaftshistorisches Problem bezeichnen. Auf der einen Seite steht die Neurologie als Teil der Psychologie und manchmal der Medizin. Auf der anderen Seite stehen die Germanistik, die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik. Beide Bereiche sind traditionell überhaupt nicht miteinander verknüpft. Nun führt die Neurologie interessante Untersuchungen durch. Sprachtheoretisch sind sie aber oft so gefasst, dass wir sagen müssen: Wenn die falschen Sachen hineingehen, können eigentlich nicht die richtigen Dinge herauskommen. – Wenn bei einer solchen Studie der Input nicht in Ordnung ist, sind die neurologisch gefundenen Ergebnisse zwar in Teilen interessant, aber immer noch stark zu interpretieren, weil das Ganze keine ausreichende sprachtheoretische Dignität hat.

Insofern müsste man in der Wissenschaft eine stärkere Interdisziplinarität herbeiführen und die Methoden der Neurologie mit den Methoden der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik vernetzen, damit wir da möglicherweise vorankommen können. Ich bin nicht allzu zuversichtlich, dass man dort wirklich etwas Interessantes findet. Wenn man diesen Weg beschreitet, müsste das aber kombinierter erfolgen. Die beteiligten Wissenschaften müssten ihre Erkenntnisse so einbringen, dass wir dann tatsächlich zu auswertbaren Befunden kommen – und nicht zu solchen, bei denen die Sprachwissenschaft die Nase rümpft und sagt: Mit diesem Input kannst du nichts finden, weil das die falschen Strukturen sind oder sogar überhaupt keine Strukturen vorliegen. – Da steht also noch eine ganze Menge an. Auch wir haben natürlich noch Aufgaben, nicht nur die Politik.

Herr Steinig, meinen Sie tatsächlich, dass die Eltern in den Lernprozess einbezogen werden sollten? War das gerade Ihr Statement?

Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Universität Siegen): Nein. Ich habe berichtet, dass eine Lehrerin den Eltern beim Elternsprechtag vermittelt hat, sie sollten am Nachmittag aktiv mit den Kindern lesen üben. Auf die Frage, wie sie die Fibel einsetze, sagte diese Lehrerin: Im Unterricht benutze ich die Fibel eigentlich gar nicht. Damit sollen die Eltern zu Hause üben. – Solche Dinge hören Sie eben auch. Die hier anwesenden Praktikerinnen schütteln wahrscheinlich den Kopf und fragen sich, wie es so etwas geben kann. In der Lehrerschaft findet man aber nicht nur so kompetente Lehrerinnen und so vorzeigbare oder idealtypische Unterrichtssituation, sondern alles Mögliche.

Das zeigt auch, dass wir viel zu wenig Qualitätskontrolle haben. Es wird nach dem Motto „anything goes“ unterrichtet. Jeder versucht irgendetwas. Jeder erzählt Ihnen auch, bei ihm laufe der Laden ganz gut. Ihnen wird doch keine Lehrerin sagen, sie habe Riesenprobleme und bekomme das nicht auf die Reihe. Deshalb müssen Sie wirklich in den Unterricht hineingehen – und zwar nicht wie ein Schulrat, vor dem alle

Angst haben, sondern als Gesprächspartner. Die Lehrer können sich auch schulin-tern untereinander in ihrem Unterricht besuchen und vielleicht auch einmal gegensei-tig mit einer Videokamera aufnehmen, um zu sehen, was da eigentlich läuft. Oft ist man sich ja selbst gar nicht darüber bewusst, was für komische Dinge man im Unter-richt treibt – vor allen Dingen dann nicht, wenn man schon längere Zeit unterrichtet und nie eine qualifizierte Rückmeldung bekommen hat.

Zur mündlichen Kommunikation in der 1. Klasse liegen mittlerweile sehr interessante Studien vor. Dabei geht es darum, wie Lehrerinnen im fragend-entwickelnden Unter-richt mit den Kindern kommunizieren, das heißt, wie stark sie Schüleräußerungen aufnehmen und expandieren. Man müsste in diesen Fällen also mikroanalytisch be-trachten, wie genau mit den Kindern kommuniziert wird.

Es gibt auch eine Studie, in der deutsche Kinder mit türkischen Kindern und vietna-mesischen Kindern verglichen wurden. Die Frage war, wieso die vietnamesischen Kinder in unserem Schulsystem so gut sind. Die Abiturquote liegt bei vietnamesi-schen Kindern höher als bei deutschen Kindern. Wie sich herausgestellt hat, liegt das nicht nur an der elterlichen Unterstützung in vietnamesischen Elternhäusern, sondern auch daran, dass die Lehrerin mit diesen Kindern im Unterricht anders kommuniziert. Dadurch, dass sie ihnen eine höhere Leistungsfähigkeit attribuiert, werden diese Kinder im Sinne eines Self-fulfilling-prophecy-Effektes auch tatsächlich besser. Das ist der Punkt.

Vielen Lehrerinnen ist aber überhaupt nicht bewusst, dass sie so kommunizieren, wie sie kommunizieren. Das kann man ihnen nur vor Augen führen, wenn man tatsäch-lich in den Unterricht hineinschaut. Alles andere – strukturelle Maßnahmen, Geld, Untersuchungen – ist zwar wunderschön. Letztlich entscheidet sich aber durch die Kommunikation in jeder einzelnen Unterrichtsstunde, was da tatsächlich passiert. Wir müssen also lernen, genau hinzuschauen und nicht nur darüber zu reden, was wir denn machen.

Prof. Dr. Ursula Breidel (Universität Hildesheim): Das war eine lange Antwort auf eine kurze Nachfrage. – Sie haben außerdem gesagt, man könne möglicherweise schon im Kindergarten anfangen, bestimmte Vorbereitungen für die Schule zu schaf-fen. Wenn man das politisch umsetzen will, müssen die Erzieher und Erzieherinnen sehr viel besser ausgebildet sein als bislang. Bevor sie nicht besser ausgebildet sind, hat es überhaupt keinen Zweck, diese Idee zu verfolgen. Das muss ich als starken Appell an die Politik formulieren. Bitte fangen Sie nicht plötzlich an, die Kindergärten zu halben Schulen umzubauen, ohne dass die Erzieher und Erzieherinnen auch nur im Geringsten wüssten, was sie da zu tun haben.

Vorsitzender Wolfgang Große Brömer: Danke schön. – Bis eben hatte ich keine Wortmeldungen mehr vorliegen. Jetzt hat sich Frau Gebauer aber noch gemeldet.

Yvonne Gebauer (FDP): Ich möchte keine allzu lange Stellungnahme mehr abge-ben. Ein paar Dinge möchte ich aber doch noch sagen und zum Schluss auch eine Frage stellen.

Frau Schröder-Lenzen, Sie haben gesagt, wir hätten hier tolle Best-Practice-Beispiele vorgestellt bekommen. Eigentlich geht es aber um die Reichen-Methode in Reinkultur. Dazu haben Sie uns auch ein Zitat vorgelesen, das ich sehr bemerkenswert fand. Wir haben hier viele Dinge gehört, die alle richtig sind. Beispielsweise wurden die Best-Practice-Beispiele vorgestellt. Sie haben auch gesagt, dass Sie vorsichtig verbessern. Das war Ihre Aussage, Frau Hellmann. Herr Prof. Jeuk, Sie haben erklärt, dass die Reichen-Methode damals ein Befreiungsschlag war; dann hätten Sie aber auch gesehen, dass das alleine zu kurz gesprungen ist und man nachlegen muss. Ich habe heute von keinem der hier Anwesenden die Aussage gehört, die Reichen-Methode in Reinkultur sei das, was wir an unseren Schulen bräuchten. Jeder hat gesagt, eigentlich werde auch gar nicht so richtig nach dieser Methode unterrichtet. Gefühlt wissen wir das vielleicht. Aber wissen wir tatsächlich, was in unseren Schulen läuft? Von vielen Seiten wurde auch Kritik dahin gehend geäußert, dass es in der Lehrerausbildung und in der Lehrerweiterbildung noch enormen Verbesserungsbedarf oder Luft nach oben gibt.

Wir wissen tatsächlich nicht, nach welchen Methoden unterrichtet wird. Allerdings bekommen wir Rückmeldungen von verunsicherten Eltern. Man kann zwar argumentieren, die Ansicht von Eltern sei nicht so wichtig; denn bei Eltern lege jeder einen anderen Wert darauf. Wir wissen aber auch, dass an den weiterführenden Schulen tätige Pädagogen der Politik klar und deutlich zu verstehen geben, dass sie mit den Rechtschreibkenntnissen der Schülerinnen und Schüler, die sie bekommen, schon ihre Probleme haben. Natürlich sehen die Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen vor, dass auf die Rechtschreibung geachtet wird. Wenn das tatsächlich so stattfände, wie es sein müsste, gäbe es aber nicht diese Kritik der Pädagogen an den weiterführenden Schulen und zahlreicher Eltern.

Der Anlass für unseren Antrag, um den es hier geht, war die Frage, wo die Reichen-Methode und die daraus abgeleiteten Methoden an den Schulen angewandt werden und zu welchen Ergebnissen sie führen. Ich habe jetzt zwar von allen Seiten viel gehört. Dass die Experten für die Reichen-Methode in Reinkultur in die Bresche gesprungen wären, kann ich aus der heutigen Anhörung aber nicht mitnehmen. Auch zu den Anlauttabellen, also der Ableitung von der Reichen-Methode, wurde eher gesagt: Da gibt es ganz viele. Mit den einen kann man gut arbeiten. Von den anderen lässt man besser die Finger. – Genau darum geht es aber doch. Wenn wir unsere Lehrerinnen und Lehrer noch nicht ausreichend vorbereitet haben, damit sie mit dem Material, das ihnen zur Verfügung steht, auch ordentlich arbeiten können, ist das ein Experiment, das wir an unseren Kindern vornehmen, wenn wir nicht schauen, nach welchen Methoden hier gearbeitet wird. Das ist die Ausgangslage dieses Antrags gewesen.

Was die Reichen-Methode angeht, habe ich jetzt keinen Aufschrei der Wissenschaftler gehört: Diese Methode werden wir in den kommenden Jahren auch weiterhin in Reinkultur unterstützen. – Hier ist auch nicht gesagt worden: Alles, was sich daraus ableitet, ist wunderbar und sorgt dafür, dass unseren Kindern die notwendigen Rechtschreibkenntnisse vermittelt werden können.

Damit komme ich auch zu meiner abschließenden Frage. Herr Prof. Brügelmann, Frau Prof. Schröder-Lenzen und Herr Prof. Jeuk, sind Sie der Meinung, dass die Methode nach Herrn Reichen heute noch in den Schulen zur Anwendung kommen sollte? Und macht es nicht Sinn, einfach einmal zu schauen – Bildung kostet immer Geld; Sie haben von 6 Millionen € gesprochen; vielleicht kann man das aber auch mit anderen Dingen verknüpfen –, was eigentlich in unseren Schulen passiert? Sind wir da nicht schon ein Stück weiter? Sie haben selbst gesagt, dass die Reichen-Methode an sich zu kurz gesprungen ist. Müssen wir nicht genau hinschauen, was da läuft? Man muss doch keine Angst vor den Ergebnissen haben, die wir durch eine Überprüfung bekommen; denn auf dieser Grundlage können wir in Zukunft daran arbeiten, unser gemeinsames Ziel zu erreichen. Wir haben doch alle das Ziel, unsere Kinder in die Lage zu versetzen, dass sie sich in Wort und Schrift im Leben zurechtfinden und gut dastehen. Ich will das jetzt gar nicht weiter ausführen, denke aber, dass es doch Sinn macht, hier tatsächlich eine Überprüfung stattfinden zu lassen, anstatt von gefühlten Dingen zu sprechen – nach dem Motto: Eigentlich arbeitet, glaube ich, heutzutage doch keiner mehr mit dieser Methode. – Das ist meine Abschlussfrage an Sie.

Renate Hendricks (SPD): Frau Gebauer, darauf muss ich einfach noch einmal reagieren. Wir haben bereits in der Plenardebatte ganz deutlich darauf hingewiesen, dass es die reine Reichen-Methode in den Schulen nicht mehr gibt, sondern dass eine sehr gemischte Anwendung stattfindet. Mit der methodischen Vielfalt, die den Lehrern und Lehrerinnen im Rahmen der Methodenfreiheit zur Verfügung steht, ist es ihnen möglich, darauf zu reagieren. Das ist die Debatte gewesen. Sie haben mit Ihrem Antrag aber ehemals unterstellt, dass die Reichen-Methode in Reinkultur angewandt wird. Das haben Sie heute von den Experten hier nicht gehört. Zumindest im Umfeld der Schulen, die wir kennen, wird sie so nicht angewandt.

Gleichzeitig liegen uns eine Menge Rückmeldungen aus Schulen vor, auf die wir reagieren können. Sie gehören übrigens mit in die Qualitätsentwicklung von Schule hinein. Zum Beispiel dienen die Lernstandserhebungen in der Grundschule genau dazu, zu überprüfen, was dort passiert, darauf zu reagieren und das Ergebnis auch in der Schul-Community zu diskutieren. Wir wollen doch von innen heraus Schulentwicklung betreiben und nicht schon wieder von außen mit einer Untersuchung, deren Sinn wir gar nicht kennen, in die Schulen hineingehen. Mittlerweile sind wir im Untersuchungs-Monitoring auch sehr ausgeprägt. Wir haben IGLU; wir haben PISA; wir haben immer wieder etwas Neues. Lassen Sie uns doch einmal die Dinge, die wir haben, vernünftig auswerten und die dabei zu gewinnenden Erkenntnisse für die Frage der Qualitätsentwicklung nutzen.

Kirstin Korte (CDU): Ich möchte das nur noch um das Stichwort „Selbstständige Schule, Eigenverantwortlichkeit in der Schule“ ergänzen. Diese Kompetenz sollte man den Kollegen vor Ort schon zutrauen.

Vorsitzender Wolfgang Große Brömer: Da keine weiteren Wortmeldungen der Abgeordneten vorliegen, eröffne ich die Antwortrunde.

Prof. Dr. Hans Brügelmann (Grundschulverband, Frankfurt am Main): Als Erstes würde ich gerne das Stichwort „Experiment“ aufgreifen. Damit wird suggeriert, bisher hätten wir eine Situation gehabt, in der die Dinge klar waren, und jetzt werde mit der Reichen-Methode im Sinne eines exotischen Abenteuers mit Kindern experimentiert. An dieser Stelle erinnere ich an die Studien, die mit Erwachsenen, die in den 1930er-, 1950er- und 1970er-Jahren gelernt haben, zu ihrer Lese- und Schreibkompetenz durchgeführt worden sind. Dabei wurden Analphabetismusquoten festgestellt, die darauf hinweisen, dass früher mit Kindern experimentiert worden ist. Früher haben gerade Kinder aus der Unterschicht nicht den Zugang bekommen, obwohl sie angeblich systematisch mit Fibeln und Lehrgängen gelernt haben. Wir müssen einfach zur Kenntnis nehmen, dass der Schriftspracherwerb äußerst anspruchsvoll ist und dass jeder, der mit irgendeiner einseitigen Methode kommt, Probleme kriegt.

Außerdem möchte ich daran erinnern, dass das, was Herr Reichen 1982 entwickelt hat, 2004 um ein Rechtschreibprogramm und 2014 noch einmal explizit um Lesematerialien und -aktivitäten ergänzt worden ist. Wenn wir etwas lernen wollen, müssen wir uns tatsächlich die aktuellen Dinge vornehmen. Dann dürfen wir uns – da stimme ich Herrn Steinig völlig zu – auch nicht auf eine Input-Output-Untersuchung beschränken, bei der wir die Lehrer zusammenfassen, die nach Methode X unterrichten, weil sie das in einem Fragebogen angekreuzt haben, und dann schauen, was hinterher herauskommt, sondern müssen in den Unterricht hineingehen.

Herr Jeuk hat deutlich gemacht, dass so etwas verdammt teuer ist. Ich kann Ihnen das Ergebnis – etwas billiger – jetzt schon sagen. Als Ergebnis wird man nämlich feststellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer, egal mit welcher Methode sie arbeiten, unterschiedlich kompetent damit umgehen. Das hängt schlicht mit dem zusammen, was verschiedene Rednerinnen und Redner hier schon dargestellt haben. Es ist nicht nur eine Persönlichkeitsfrage, sondern auch eine Kompetenzfrage. Es geht also darum, inwieweit sie den Hintergrund der Methode kennen und inwieweit sie in der Lage sind, eine Methode in ein Repertoire einzubetten, das es ihnen ermöglicht, Risiken, die in der Methode stecken, auszugleichen. Wenn sie sehr systematisch arbeiten, besteht die Gefahr, dass sie an Lernvoraussetzungen der Kinder, die sehr unterschiedlich sind, vorbeigehen. Wenn sie den Unterricht öffnen, besteht die Gefahr, dass Kinder sich durchmogeln und aus dem Blick verloren werden. Das muss man wissen und darauf reagieren.

In der letzten Zeit habe ich die Entwicklung der Didaktik so wahrgenommen, dass man versucht hat, die Lehrer in dieser Hinsicht über Lernbeobachtungshilfen zu unterstützen. Der Grundschulverband hat den Lehrern mit der Pädagogischen Leistungskultur für die Zeit vom Beginn der 1. Klasse bis zum Ende der 4. Klasse Hilfen für die Lernbeobachtung, gebunden an gezielte Förderung, an die Hand gegeben. Im Rahmen von VERA versuchen einige Bundesländern, an die Ergebnisse der Lernstandserhebungen anzuknüpfen und den Lehrern aufzuzeigen, wie sie mit Gruppen von Kindern umgehen können, die da Probleme haben.

Wir brauchen also tatsächlich einen Mikroblick. Dieser Blick ist anspruchsvoll und schwierig. Er wird aber eher dazu führen, dass wir den Lehrern hinterher differenzierter helfen können, nächste Schritte zu tun, als die Aussage: Die eine Methode darf

nicht mehr eingesetzt werden; die andere Methode ist gut. – Wir haben in der Pädagogik immer damit zu tun, dass man da, wo etwas nicht gut läuft, ein Instrument wegwirft und das Gegenteil macht, bis man merkt, dass das Gegenteil auch nicht weiterführt. Bei den Kindern haben wir gelernt, dass es um den nächsten Schritt geht. Das sollten wir auch bei der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern praktizieren und ihnen helfen, ihr Repertoire zu erweitern, anstatt etwas, mit dem sie angefangen haben, aufzugeben und genauso einseitig mit etwas anderem zu arbeiten.

Mit der Inspektion haben wir hier im Land auch ein Instrument, das dazu beiträgt, dass vor Ort, also wirklich auf den konkreten Unterricht bezogen, über Schwierigkeiten gesprochen wird. Davon verspreche ich mir mehr als von einer flächendeckenden Untersuchung, die hinterher zu Durchschnittswerten führt, bei denen man den einzelnen Lehrer mit seinen besonderen Problemen nicht mehr in den Blick bekommt. An dieser Stelle müssen wir helfen.

Ich sehe es auch als zentral an, die Kolleginnen und Kollegen in der Berufsanfangsphase zu begleiten. Das wäre ein ganz großer Schritt, um den Kolleginnen und Kollegen zu helfen. Dann können sie die ersten Erfahrungen, die sie machen, nutzen, um sich zu entwickeln – und nicht zu resignieren angesichts der Komplexität, auf die sie durch keine Ausbildung vollständig vorbereitet werden können.

Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg): Im Antrag der FDP heißt es:

„Der Landtag fordert die Landesregierung auf, ...

4. die Grundschulen anzuweisen, die Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ sowie die hieraus abgeleiteten Methoden zunächst auszusetzen, bis diese vergleichende, empirische Erhebung der unterschiedlichen Methoden abgeschlossen und ausgewertet ist; ...“

Ich verstehe nicht, wieso Sie sich hier auf die Reichen-Methode beziehen. Sie hätten von den 25 anderen Methoden andere nehmen können. Zum Beispiel wird in Baden-Württemberg seit Jahren die FRESCH-Methode eingesetzt, die zwar bestimmte Vorteile hat, die aber jetzt auf einmal jeder anwenden soll. Ich verstehe nicht, warum. Es gibt auch – ich nenne jetzt keinen Verlag – sogenannte Silben-Fibeln. Das ist zunächst einmal eine gute Idee. Dort wird aber völlig wahllos im Wechsel die eine Silbe rot und die andere Silbe blau markiert, was dazu führt, dass in „Ba-na-ne“ die Reduktionssilbe „-ne“ rot markiert wird, während in „En-te“ die Reduktionssilbe „-te“ blau markiert wird, was schriftsystematisch völliger Blödsinn ist. Diese Methode müsste man genauso verbieten. Mir fallen da noch mindestens zehn weitere Methoden ein.

Außerdem frage ich mich: Was sind „hieraus abgeleitete Methoden“? Ich weiß es nicht. Da der Antrag relativ kurz nach dem „Spiegel“-Artikel vom Juni 2013 eingebracht wurde, kann ich mir vorstellen, dass der Spracherfahrungsansatz gemeint ist. Der Spracherfahrungsansatz ist aber keine Methode, sondern ein komplexes didaktisches Modell, das gar nicht verboten oder infrage gestellt werden kann.

Es gibt für mich keinen Grund, „Lesen durch Schreiben“ als ursächlich für eine, wenn überhaupt, vorhandene Verschlechterung der Rechtschreibung anzunehmen. Selbst wenn es stimmt, dass die Rechtschreibleistung schlechter wird, weiß ich nicht, wie man darauf kommen kann, dass „Lesen durch Schreiben“ dafür verantwortlich sein soll.

Wenn ich die Studie von Herrn Steinig richtig verstehe, können wir zwar eine Verschlechterung bei der absoluten Fehlerzahl feststellen; wir verzeichnen aber ein Ansteigen des Wortschatzes. Daher sollte man die Fehlerzahl ins Verhältnis zu dem größeren Wortschatz setzen. Dann kommen zumindest relativierte Ergebnisse heraus. Herr Steinig schreibt auch, dass die Schüler wesentlich mutiger sind, was Textgestaltung anbelangt, und wesentlich variabelere und spannendere Texte schreiben. Heute werden in der Grundschule einfach andere Leistungen erbracht als früher. Wir hatten in der Grundschule noch sieben Stunden Schreiben, davon zwei Stunden Schönschreiben. Bei mir persönlich hat der Schönschreibunterricht übrigens nichts gebracht. Heute gibt es noch fünf Deutschstunden. Wenn ich mir die Bildungspläne anschau und sehe, was Schüler heute in der Grundschule lernen, stelle ich aber fest, dass der Deutschunterricht heute um wesentliche Kompetenzen erweitert worden ist.

Das heißt: Wir haben jetzt ganz viele Möglichkeiten, selbst zu überlegen, was sich am Unterricht und an der Schule verändert hat. Mir ist völlig rätselhaft, wie Sie auf diesen Zusammenhang kommen.

Aus meiner Sicht müsste man an dieser Stelle auch erst einmal den Methodenbegriff diskutieren. Ich habe es schon angedeutet. Was ist eine Methode? Ist Reichen überhaupt eine Methode? Ist es nicht vielleicht ein didaktisches Modell, das wiederum mehr enthält?

Ich möchte wirklich die Gegenfrage stellen, was eigentlich der Hintergrund dieses Punktes 4 ist. Da ich den „Spiegel“-Artikel sehr aufmerksam gelesen habe, vermute ich, dass er dahintersteckt. Dieser Artikel war aber so schlecht, dass ich Sie bitten möchte, ihn in keiner Weise als Grundlage für irgendetwas zu nehmen. Er war übrigens nicht nur schlecht, sondern auch persönlich diffamierend. Mir ist dieser ganze Punkt also schlicht rätselhaft, weil ich keine der dort genannten Zusammenhänge sehen kann.

(Yvonne Gebauer [FDP]: Würden Sie bitte auch noch meine Frage beantworten?)

– Als Antwort auf Ihre Frage kann ich Ihnen nur sagen: Es gibt keinen Grund, anzunehmen, dass „Lesen durch Schreiben“ ursächlich für die Verschlechterung von Rechtschreibleistungen verantwortlich ist. – Das war Ihre Frage, glaube ich.

(Yvonne Gebauer [FDP]: Würden Sie diese Methode nach dem, was Sie jetzt ausgeführt haben, heute noch in Reinkultur anwenden?)

– Nein. Ich würde aber keine Methode in Reinkultur anwenden. Wenn Sie „Lesen durch Schreiben“ zur Disposition stellen, müssen Sie 35 andere Methoden ebenfalls zur Disposition stellen. Insofern relativiert sich das.

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim): Ich glaube, dass man einen Griff an die Sache bekommt – auch an den Konflikt, der sich hier gerade anbahnt –, wenn man noch einmal auf die Frage eingeht, die Herr Steinig vorhin aufgeworfen hat: Warum hat sich Reichen überhaupt durchgesetzt? Das war in den 1980er-Jahren und ist damit zu einem Zeitpunkt passiert, als unterschiedliche politische Wellen, nämlich 68er-Wellen, übers Land gegangen waren, die Reformpädagogen plötzlich wieder ganz groß waren und man gesagt hat: Das mit dem Lesen und Schreiben und der Rechtschreibung ist doch alles nichts. – Ich kann mich an Titel wie „Enteignung der Großbuchstaben“ erinnern. Die ganze Rechtschreibung stand auf dem Prüfstand. Es ging nicht nur um die Frage, ob Kinder sie erlernen sollten, sondern auch darum, ob sie nicht ein Mittel des Klassenkampfes sei. Es gab in den 1970er-Jahren also ganz üble Pamphlete zur Rechtschreibung. Dann kam Herr Reichen und sagte: Weg damit; jetzt müssen wir die Kreativität der Kinder in den Mittelpunkt stellen. – Damit lief er gewissermaßen in ein riesiges reformpädagogisches Scheunentor hinein. Deshalb hatte er zu dieser Zeit so einen großen Erfolg. Heute würde er damit gar keinen Erfolg mehr haben.

Damals sind, wie Herr Jeuk gesagt hat, alte Zöpfe abgeschnitten worden. Mittlerweile ist Reichen aber selbst der alte Zopf, weil das Leben weitergeht. Mittlerweile hat man sich – und da ist Reichen gewissermaßen nur indikatorisch – von einer solchen normorientierten Unterrichtspraxis und Schulpraxis verabschiedet. Gleichzeitig ist es aber dazu gekommen – das wurde hier auch schon angedeutet –, dass die Geschichte gekippt ist. Nun ist man auf der anderen Seite und hat alles freigegeben. Deshalb hat man ein Problem, weil genau das auch nicht funktioniert. Das ist ja der übliche Pendelschlag in den pädagogischen Bewegungen und auch in den politischen Bewegungen. Jetzt wird Reichen gewissermaßen indikatorisch herangezogen, um zu sagen: Hier hat sich das manifestiert; da brauchen wir eine Korrektur.

Diese Korrektur kann natürlich nicht darin bestehen, jetzt irgendetwas zu verbieten. Vielmehr müsste man dafür sorgen, dass orthografisch korrektem Schreiben im Unterricht wieder ein Stellenwert eingeräumt wird – aber nicht mit einer Vielfalt von Methoden, wie Sie das angedeutet haben, Frau Hendricks. Es geht nicht darum, jetzt einen großen Sack unterschiedlicher Methoden auszukippen, aus denen sich jeder etwas aussuchen kann.

(Renate Hendricks [SPD]: So war das auch nicht gemeint!)

– Sie können mich gleich korrigieren, wenn ich Sie falsch verstanden habe. – Vielmehr ginge es tatsächlich darum, das System der Schrift zu verstehen und den Kindern Lernangebote zu machen, mit denen sie das System der Schrift aufgreifen, entdecken und sich erarbeiten können. Die Orthografie ist ein freundliches Wesen. Sie zeigt uns, was sie soll. An wenigen Stellen hat sie Ausnahmen. Die Kartei kann ganz klein sein, und das Regelwissen kann ganz groß sein, wenn man es von Beginn an richtig macht. Das hat aber nichts mit einer Vielfalt von Methoden zu tun.

Dafür wäre es vielmehr notwendig, dass die Lehrkräfte eine Art von Achtsamkeit auf orthografisch richtiges Schreiben wiedergewinnen – diese Achtsamkeit haben sie mittlerweile schon wiedergewonnen, glaube ich –, aber auch in ihrer Ausbildung und Fortbildung die Kompetenz erwerben, die Kinder dabei gründlich und sachgemäß zu

unterstützen. Deshalb wiederhole ich noch einmal den heute schon von vielen Seiten vorgetragenen Appell, die Lehrerbildung zu stärken, die Lehrer selbst zu stärken und die Lehrerfortbildung zu stärken, damit wir an dieser Stelle einen guten Ausgleich finden können, ohne jetzt in diese indikatorischen Dinge hineinzugehen.

Herr Jeuk, Sie haben ausgeführt, die schlechtere Rechtschreibung müsse man ins Verhältnis zu dem größeren Wortschatz setzen. Ich halte es für falsch, diese Dinge gegeneinander auszuspielen. Dann sagen die einen, ihnen sei die Rechtschreibung wichtiger, während die anderen erklären, sie legten aber größeren Wert auf den Wortschatz. Wenn man guten Deutschunterricht machen will, ist beides wichtig, sowohl die Rechtschreibung als auch der Wortschatz. Das muss das Ziel sein. Wir können doch nicht ernsthaft sagen: Wir wollen längere Texte und dafür keine Rechtschreibung – oder umgekehrt.

(Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk [Pädagogische Hochschule Ludwigsburg]:
Ich wollte nur die Ergebnisse der Studie relativieren! Wenn die Rechtschreibleistungen schlechter werden, muss man den veränderten Wortschatz in Rechnung stellen, um die Fehlerzahl relativ zu sehen!)

– Okay. Man sollte das aber nicht gegeneinander ausspielen.

(Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk [Pädagogische Hochschule Ludwigsburg]: Gut!)

Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen (Universität Potsdam): Ich möchte nur zwei Punkte kurz ansprechen. – In der Zusammenfassung ist darauf hingewiesen worden, dass mit der Anlauttabelle unter Umständen etwas konstruiert werde, was nicht relevant sei. An dieser Stelle erinnere ich an etwas, was Herr Jeuk vorhin schon einmal angesprochen hat. Es gibt nämlich überhaupt keine Fibel mehr, die nicht auch eine Anlauttabelle enthält. Insofern ist die Frage, was mit einer Anlauttabelle eigentlich passiert, durchaus relevant, weil diese Tabelle in keiner 1. Klasse fehlt.

Damit verbindet sich die Frage: Was macht man damit? Wenn man das macht, was nicht nur von Herrn Reichen, sondern mittlerweile auch in jedem Fibelkonzept ange-regt wird, nämlich die Kinder irgendwann auch einmal frei schreiben lässt, steht man vor der Fragestellung: Zu welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang tut man das? Und wie geht man mit dem frei Verschrifteten um? Wir haben hier aus der Praxis, aber auch aus dem wissenschaftlichen Kontext schöne Beispiele gehört, wie es sein sollte. Nach allem, was ich in Berlin erlebe und dort von Schulleitungen höre, läuft es aber nicht immer so ideal.

Erstaunlicherweise passiert hier tatsächlich Qualitätsentwicklung von innen. An mich sind Schulleitungen von Schulen herangetreten, in denen das ganze Kollegium mit Konfetti arbeitet. Konfetti ist ein sogenannter schreiborientierter Ansatz, in dem dominant frei verschriftet wird und eine hohe Fehlertoleranz praktiziert wird. Beispiele für die Ergebnisse, die dabei in der 3. Klasse herausgekommen sind, hat die Schulleitung einer Schule, an der fast 100 % Kinder mit Migrationshintergrund unterrichtet werden, mir auch zugeschickt, weil das für sie der Anlass war, nach Hilfe zu rufen.

Diese Schreibprodukte der 3. Klasse kannte ich schon aus meiner eigenen Untersuchung, die ich in Berlin mit über 1.000 Kindern aus Risikoeinzugsgebieten durchgeführt habe. Dort sah es genauso aus. Das heißt: Es gibt diese Probleme. Das ist einfach Realität. Trotz aller positiven Beispiele sieht die Realität so aus, dass die Lehrerin unter einen dieser Texte geschrieben hatte: Es tut mir leid, Mehmet. Das ist zwar vielleicht eine schöne Geschichte. Ich kann sie aber leider nicht bewerten, weil ich sie nicht lesen kann. – Wir alle hätten sie auch nicht lesen können. Selbst die gutwillige Lehrerin war in der 3. Klasse bei ihren eigenen Kindern, die von der 1. Klasse an in dieser Schule gewesen sind, nicht in der Lage, diese Texte überhaupt zu lesen.

Damit will ich nicht ein Beispiel gegen ein anderes Einzelbeispiel setzen, sondern noch einmal darauf aufmerksam machen, was mit diesem Impuls zum freien Schreiben bei Kindern passiert, die selbst in ihrer Mündlichkeit eingeschränkt sind. Wenn sie nicht in der Lage sind, phonologisch abzuhören, sind sie auch nicht in der Lage, lesbare Texte zu verfassen. In der Methode des freien Verschriftens – ich rede jetzt nicht nur vom Reichen-Konzept, sondern auch von Fibelkonzepten, die schreiborientiert vorgehen – steckt zwar der Anspruch, dass die Kinder Texte schreiben können – wenn sie sich überhaupt trauen, etwas zu schreiben. Das berühmte weiße Blatt bleibt bei manchen Kindern leer, weil sie so wenig Mündlichkeit haben, dass sie sich höchstens mit Anleitung unter Umständen trauen. Die Mündlichkeit ist aber die Maxime dessen, was sie schreiben können. Mehr freien Text können sie sowieso nicht schreiben. Hier spreche ich gar nicht über Rechtschreibfehler, sondern über die Konstruktion des Textes als Textganzes und als etwas, was eine Mitteilung machen und eine Geschichte erzählen soll. Diese Kinder können das einfach noch nicht.

Diese Kinder brauchen in der Tat erst einmal Wortschatzförderung. Sie brauchen Unterstützung ihrer Mündlichkeit, also Sprachförderung im weitesten Sinne. Deswegen halte ich es für wünschenswert, dass man Qualitätsentwicklung in diesem Sinne unterstützt. In Klassen, in denen die Mündlichkeit das noch nicht ermöglicht, sollte man nicht einseitig auf eine Anlauttabelle abstellen, die dazu dient, hauptsächlich frei zu schreiben. Das ist in der Forschung zu Deutsch als Zweitsprache Lernenden wirklich Konsens. Stattdessen sollte an den Schulen eine konzeptionelle Schriftlichkeit entwickelt werden. Es geht nicht darum, nur auf der oberflächlichen Ebene lesen und schreiben zu können, sondern um die Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit. Diese Kinder brauchen ganz viel Input – auch im Hinblick auf Literacy und Vorlesen von Geschichten, die sie selbst nicht schreiben können, die sie aber benötigen, um perspektivisch so etwas wie eine Bildungssprache zu entwickeln.

Damit befinde ich mich überhaupt nicht im Gegensatz zum Spracherfahrungsansatz, der das auch propagiert. Dass das eine Säule des Spracherfahrungsansatzes ist, weiß ich natürlich. Ich will hier nur deutlich machen, dass man sich an dieser Stelle nicht entspannt zurücklehnen kann und nicht sagen kann: Das ist doch alles gar nicht so schlimm mit der Anlauttabelle und dem freien Schreiben. – Es kann sehr schlimm sein. Es gibt Schulen und Kinder, bei denen es wirklich nicht gut funktioniert. Das muss man auch berücksichtigen.

Oliver Peters (Landeselternschaft Grundschulen NW): Ich möchte noch eine andere Facette beleuchten. Wir schauen bisher ziemlich viel auf die Eltern bzw. auf das, was in der Grundschule geschieht. Letztendlich ist es aber auch wichtig, zu berücksichtigen, was denn danach passiert. Die weiterführenden Schulen kritisieren die Grundschulen bezüglich der Reichen-Methode. Das wissen wir. Sie kritisieren die Grundschulen aber auch im Hinblick auf alle anderen Fächer, insbesondere auf den Englischunterricht. Es wäre also zu untersuchen, ob die Lehrer der weiterführenden Schulen überhaupt wissen, welche Voraussetzungen in der Grundschule geschaffen werden, bzw. einmal zu beleuchten, welche Grundlagen in der Grundschule geschaffen werden müssen, damit die weiterführenden Schulen daran anknüpfen können. Die weiterführenden Schulen müssen den Schriffterwerb auch weiterführen. Aus unserer Sicht wäre insbesondere wichtig, dass der Austausch zwischen den Schulformen tatsächlich stattfindet und dass auch in den weiterführenden Schulen mehr Zeit zum Beispiel für die Reichen-Methode gelassen wird, damit das, was in der Grundschule als Grundstein gelegt wurde, in den weiterführenden Schulen zu einem Abschluss gebracht werden kann.

Prof. Dr. Wolfgang Steinig (Universität Siegen): Ich möchte kurz auf Ihre Bemerkungen eingehen und dann noch einen anderen Punkt ansprechen. – Mir hat eine Englischlehrerin, die in der 1. Klasse eines Gymnasiums Englischunterricht erteilt, etwas sehr Interessantes berichtet. Wenn die Schüler Vokabelgleichungen aufschrieben, würden die englischen Wörter durchweg richtig geschrieben, während die deutschen Wörter sehr viele Fehler enthielten. Mit diesem Phänomen sei sie erst seit ein paar Jahren konfrontiert. Nun muss man wissen, dass das Englische vom System her wesentlich komplizierter als das Deutsche ist. Offenbar ist der Lernprozess beim Erlernen von englischen Wörtern ganzheitlicher, sodass die Schüler eine Vokabel nicht nur als neuen Wortschatz erwerben, sondern gleichzeitig auch die richtige Rechtschreibung dazu. Das deutsche Pendant wird hingegen falsch geschrieben.

Die Reaktion einiger Eltern war ebenfalls sehr interessant. Falls in den englischen Wörtern doch Fehler vorkamen, die die Lehrerin dann angestrichen hat, haben sie sich nämlich bei der Lehrerin beschwert und gesagt: Warum haben Sie das Wort denn gänzlich als falsch angesehen? Teile des englischen Wortes waren doch richtig. – Die Eltern haben also schon internalisiert, dass auch englische Wörter eigentlich über Erwerbsstufen erworben werden müssten. Diese Englischlehrerin kannte dieses Modell des Erwerbs der deutschen Sprache aber gar nicht. Sie stand völlig auf dem Schlauch und sagte: Was soll das denn? Entweder ist das Wort falsch oder richtig. Ich differenziere doch nicht danach, wie falsch dieses Wort ist.

Wir haben eben über die Lehrerfortbildung gesprochen. Ich möchte noch einen Punkt ansprechen, der mir ebenfalls sehr wichtig ist. Wir sollten nämlich auch noch einmal an die Lehrerausbildung denken. An manchen Universitäten durchlaufen Lehramtsstudierende das Studium, ohne ein Seminar zur Rechtschreibung besucht zu haben. Man kann froh sein, wenn sie überhaupt ein einziges Seminar dazu besuchen.

Wenn ich solche Seminare gebe, frage ich die Studierenden am Anfang immer: Was für eine Vorstellung haben Sie eigentlich von Rechtschreibung? – Dann bekomme

ich regelmäßig die Rückmeldung: Das ist ein ziemlich chaotisches System. Da blickt keiner richtig durch.

(Prof. Dr. Ursula Bredel [Universität Hildesheim]: Das ist nicht einmal ein System!)

– Das hat überhaupt kein System. Es sind Kraut und Rüben. Das ist alles mehr oder weniger Zufall.

Wenn Sie sich die Texte der Studierenden anschauen, bekommen Sie manchmal regelrecht einen Schrecken, wenn Sie sehen, wie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer schreiben. Dann wundern Sie sich wirklich. Bei dem Gedanken, dass diese Studentin später vielleicht Ihre eigenen Enkelkinder unterrichtet, wird Ihnen ganz anders.

Wenn die Studierenden das Glück haben, überhaupt ein Seminar zur Rechtschreibung besuchen zu können, werden sie am Ende dieses Seminars hoffentlich gelernt haben: Die deutsche Rechtschreibung ist kein Hexenwerk. Rechtschreibung ist kein Mythos und nichts, was durch Handauflegen zu erlernen wäre. Vielmehr hat sie eine sehr hohe Systematizität, die man sehr genau beschreiben kann. – Wenn man das durchschaut, hat man eine ganz andere Haltung gegenüber diesem System. Dann wird man das auch ganz anders unterrichten können.

Nach wie vor gibt es aber auch noch die Einstellung, die in den 1970er-Jahren teilweise verbreitet wurde. Damals war die Didaktik – ich erinnere an die Studentenunruhen – sehr links orientiert. In der Tat findet man Texte, in denen es heißt, die Rechtschreibung sei ein Herrschaftsinstrument, das den Menschen knebele; deshalb müsse sie abgeschafft werden. Diese Vorstellung hat sich bei vielen immer noch gehalten.

Das heißt: Wir müssen Basisarbeit leisten, weil die Schulen es offenbar nicht schaffen, den Abiturientinnen und Abiturienten, die dann zu uns an die Universität kommen, zu vermitteln, dass Rechtschreibung sehr systematisch funktioniert. Das wäre das Erste, was die Gymnasien leisten müssten; denn sonst kann man das System nicht wirklich unterrichten. Dann ist man in einem Blindflug, weil man überhaupt keine Orientierungsmarken hat.

Vor diesem Hintergrund appelliere ich an die Politik: Sorgen Sie dafür, dass die Rechtschreibung in den Studienplänen bzw. in den Prüfungsplänen auf jeden Fall mit enthalten ist; denn sonst wird sich das Ganze nicht verbessern.

Katja Hellmann (Grundschule Dankersen-Leteln, Minden): Frau Schröder-Lenzen, Sie haben gerade von Mehmet berichtet, der eine Geschichte geschrieben hat, die die Kollegin nicht lesen konnte, und gesagt, das liege daran, dass dieses Kind mit einer Anlauttabelle die Buchstaben kennengelernt habe. Das möchte ich so nicht stehen lassen; denn ein Kind, das mit einer Anlauttabelle an die Buchstaben herangeführt wird, muss genauso Rechtschreibung lernen wie jedes andere Kind auch, wie wir hier schon mehrfach gehört haben. Wenn Mehmet mithilfe einer Fibel alle Buchstaben nach und nach einzeln gelernt hätte, hätte er trotzdem die Rechtschreibregeln nicht gekannt, die dieser Geschichte zugrunde liegen, glaube ich. Daher ist es unabhängig davon, auf welche Weise man die Kinder an die Welt der Buchstaben heran-

führt, immer wichtig, einen ganz konsequenten Rechtschreibunterricht durchzuführen. Wir haben hier viele Rednerinnen und Redner gehört, die das genauso wichtig finden wie ich.

Zum Abschluss habe ich noch eine praktische Frage an Sie, Frau Gebauer. Was ist denn die Folge, wenn Ihr Antrag tatsächlich beschlossen wird und der Einsatz der Anlauttabelle ausgesetzt wird, bis eine entsprechende Untersuchung durchgeführt worden ist? Wie muss ich mich in diesem Fall verhalten, wenn ich im Sommer mein nächstes 1. Schuljahr übernehme? Bin ich dann tatsächlich gezwungen, den Kindern mithilfe einer Fibel die Welt der Buchstaben zu eröffnen?

(Yvonne Gebauer [FDP]: Ich komme gleich zu Ihnen!)

Maren Reimann (Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund): Ich würde gerne noch einmal an das anknüpfen, was Frau Hellmann in Bezug auf Frau Schröder-Lenzen gesagt hat. Wir sind uns wohl alle einig, dass Deutsch ein sehr komplexes Unterrichtsfach ist, dass es natürlich mit Schreiben und Rechtschreiben alleine nicht getan ist und dass gerade in einem sozialen Brennpunkt Sprachförderung oder – das ist vielleicht sogar noch besser – Sprachbildung in allen Fächern eine wesentliche Grundlage ist. Ich behaupte: Ohne Sprachförderung oder Sprachbildung ist es ganz egal, ob Kinder mit Fibelunterricht lernen. Wenn sie bis dahin „Fara und Fu“ gelesen hätten, wäre das Blatt sicherlich auch weiß geblieben.

Ich finde es viel besser, an den Spracherfahrungsansatz anzuknüpfen. Man sollte die Kinder mit Kinderliteratur konfrontieren und vielfältige Kinderliteratur – Eric Carle fällt mir zum Beispiel ein, weil das sehr schön gleichbleibend ist, sodass die Kinder sehr schnell an Sätze anknüpfen können – in den Unterricht integrieren, um sie fit zu machen und sowohl ihren Wortschatz als auch ihre grammatikalischen Fähigkeiten, was den Satzbau und Ähnliches betrifft, zu erweitern.

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim): Sie haben jetzt gesagt, zusätzlich zum Rechtschreibunterricht müsse auch noch Sprachförderung betrieben werden. Guter Rechtschreibunterricht ist Sprachförderung. Solange wir nicht begreifen, dass die Orthografie uns die Sprache zu Füßen legt, und das mit den Kindern nutzen und auswerten, und solange wir das noch als Fremdkörper betrachten und denken, wir müssten zunächst Sprachförderung machen, damit wir irgendwann auch dazu kommen könnten, uns mit der Orthografie usw. zu beschäftigen, so lange haben wir noch Arbeit vor uns. Wenn man das ernst nimmt und in den gesamten Schriftspracherwerbsprozess einbezieht, sind wir einen Riesenschritt weiter. Wer die Rechtschreibung erkannt hat, hat sehr viel über die Sprache gelernt, deren Schreibung er gerade erworben hat. Das Deutsche hat weder eine ganz tiefe noch eine ganz flache Orthografie. Es zeigt uns wunderbare sprachliche Strukturen, die zugänglich sind, die transparent sind und die uns helfen, etwas über Wörter, Stämme, Bedeutungen und Konstruktionen zu lernen. Deshalb würde ich immer sagen: Sprachförderung gleich Rechtschreibunterricht; Rechtschreibunterricht gleich Sprachförderung.

Maren Reimann (Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund): Mein Verständnis von Sprachförderung bezog sich in diesem Fall tatsächlich auf Sprachbildung. Wenn ein Kind zu jeglicher Form von Geschirr, Besteck und Lebensmitteln „Essen“ sagt, kann ich nicht direkt mit Rechtschreibung ansetzen. Da geht sicherlich etwas voraus. Das brauche ich natürlich auch, damit das Blatt bei diesem Mehmet am Ende nicht weiß bleibt.

(Prof. Dr. Ursula Bredel [Universität Hildesheim]: Wir brauchen natürlich mehr! Es ist nur nicht etwas ganz anderes!)

Vorsitzender Wolfgang Große Brömer: Die beiden letzten Rednerinnen scheinen sich an dieser Stelle einig zu sein, während ich an einigen anderen Stellen noch keine große Einigkeit feststellen konnte. Das ist aber auch nicht unbedingt meine Aufgabe.

Jetzt liegen mir keine weiteren Wortmeldungen der Abgeordneten vor. Nichtsdestotrotz glaube ich, dass wir hier eine sehr spannende Diskussion hatten. Diese Feststellung möchte ich mit einem Dank an die Sachverständigen für ihre Diskussionsbeiträge verbinden.

Der Ausschuss für Schule und Weiterbildung wird sich aller Voraussicht nach am 25. Juni 2014 abschließend mit diesem Antrag der FDP-Fraktion beschäftigen.

Ich bedanke mich für Ihre Teilnahme und wünsche Ihnen einen guten Nachhauseweg. – Die Sitzung ist geschlossen.

gez. Wolfgang Große Brömer
Vorsitzender

13.05.2014/14.05.2014