

Protokoll

der öffentlichen Sitzung
des Schulausschusses

Sitzungsdatum: 03. Dezember 2013
Sitzungsort: Hamburg, im Rathaus, Raum 151
Sitzungsdauer: 17:04 Uhr bis 23:09 Uhr
Vorsitz: Abg. Dr. Walter Scheuerl (CDU)
Schriftführung: Abg. Lars Holster (SPD)
Sachbearbeitung: Sabine Dinse

Tagesordnung:

1. Drs. 20/8945 „Rechtschreibkatastrophe“ in Hamburg verhindern – soliden Rechtschreibunterricht an Hamburger Grundschulen sicherstellen (Antrag FDP)

zusammen mit

Drs. 20/8815 Deutschunterricht in der Grundschule: Lehrmethoden evaluieren (Antrag CDU)
2. Drs. 20/8188 Transparenz bei den Aufnahmeverfahren bei Schulanmeldungen schaffen (Antrag Fraktion DIE LINKE)

- Drs. 20/9847 Neunzehntes Gesetz zur Änderung des Hamburgischen
Schulgesetzes (HmbSG)
(Gesetzentwurf Senat)
- Drs.
20/10070 Vertrauensschutz für jetzige Vorschulkinder gewährleisten
(Antrag FDP)
- Drs.
20/10088 Konzept der Vorschule erhalten - Kita- und Vorschulkinder
angemessen berücksichtigen
(Antrag CDU)
- Drs.
20/10089 Vertrauensschutz für Vorschüler
(Antrag CDU)

3. Verschiedenes

Anwesende:

I. Ausschussmitglieder

Abg. Dr. Stefanie von Berg (GRÜNE)
Abg. Matthias Czech (SPD)
Abg. Jan-Hinrich Fock (SPD)
Abg. Ulrike Hanneken-Deckert (SPD)
Abg. Robert Heinemann (CDU)
Abg. Dora Heyenn (Fraktion DIE LINKE)
Abg. Lars Holster (SPD)
Abg. Hildegard Jürgens (SPD)
Abg. Gerhard Lein (SPD)
Abg. Karin Prien (CDU)
Abg. Andrea Rugbarth (SPD)
Abg. Dr. Walter Scheuerl (CDU)
Abg. Anna-Elisabeth von Treuenfels (FDP)

II. Senatsvertreterinnen und Senatsvertreter

Behörde für Schule und Berufsbildung

Herr Senator Ties Rabe
Herr Staatsrat Dr. Michael Voges
Herr Landesschulrat Norbert Rosenboom
Herr Oberschulrat Dr. Uwe Heinrichs
Herr wiss. Direktor Dr. Peter May
Herr Oberschulrat Heinz Grasmück
Frau Oberschulrätin Susanne Danke
Herr Ltd. Regierungsdirektor Andreas Gleim
Frau wiss. Angestellte Nicole Schuback
Herr Regierungsamtmann Matthias Bierkarre

III. Auskunftspersonen

Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff, Hamburg
Prof. Dr. Hans Brügelmann, Abtsgemünd
Prof. Dr. Ursula Bredel, Hildesheim
Herr Günter Jansen, Dahlem
Prof. Dr. Erika Brinkmann, Schwäbisch Gmünd
Dr. h.c. Horst Bartnitzky, Duisburg
Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen, Potsdam

IV. Vertreterinnen und Vertreter der Öffentlichkeit

58 Personen

Vor Eintritt in die Tagesordnung:

Der Ausschuss einigte sich einvernehmlich vor Eintritt in die Tagesordnung darauf, den Tagesordnungspunkt 2 um folgende Drucksachen zu erweitern:

Drs. 20/10070: Vertrauensschutz für jetzige Vorschulkinder gewährleisten, FDP-Antrag,

Drs. 20/10088: Konzept der Vorschule erhalten - Kita- und Vorschulkinder angemessen berücksichtigen, CDU-Antrag,

Drs. 20/10089: Vertrauensschutz für Vorschüler, CDU-Antrag.

Zu TOP 01: (als Wortprotokoll)

Vorsitzender: Dann kommen wir zu Tagesordnungspunkt 1, das ist die Expertenanhörung zu den beiden Anträgen, Drucksache 20/8945: „Rechtschreibkatastrophe“ in Hamburg verhindern – soliden Rechtschreibunterricht an Hamburger Grundschulen sicherstellen“ (Antrag der FDP) zusammen mit Drucksache 20/8815, „Deutschunterricht in der Grundschule: Lehrmethoden evaluieren“ (Antrag der CDU). Dazu Einverständnis für ein Wortprotokoll? – Das ist so, dann machen wir hier ein Wortprotokoll. Vielen Dank.

Dann begrüße ich sehr herzlich insbesondere zunächst Sie, die erschienenen Experten. Ich stelle Sie kurz noch einmal vor: Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff aus Hamburg, benannt von der SPD. Herzlich willkommen. Herr Prof. Dr. Hans Brügelmann aus Abtsgemünd, auch benannt von der SPD, herzlich willkommen. Frau Prof. Dr. Ursula Bredel aus Hildesheim, auch benannt von der SPD, herzlich willkommen. Herr Günter Jansen aus Dahlem, benannt von der CDU, guten Abend. Frau Prof. Dr. Erika Brinkmann aus Schwäbisch Gmünd, herzlich willkommen. Frau Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen aus Potsdam, benannt von der FDP, herzlich willkommen. Und Herr Dr. h.c. Horst Bartnitzky aus Duisburg, auch für Sie herzlich willkommen.

Frau Schründer-Lenzen, Sie müssen um 20 Uhr wegen des Zuges ...?

Frau Dr. Schründer-Lenzen: Um 19.30 Uhr.

Vorsitzender: 19.30 Uhr, gut, das berücksichtigen wir in jedem Fall. Ein Hinweis noch für alle Anwesenden, auch für Sie. Wir haben ein Team vom NDR hier, die so die ersten fünf Minuten noch ein paar Aufnahmen machen, vielleicht Stimmungsbilder, atmosphärische Bilder einfangen, die dann aber selbstverständlich, weil das Fertigen von Aufnahmen und so weiter ansonsten nicht zulässig ist, dann auch die Kameras abschalten, und dann sind wir also anschließend ganz unter uns. Frau Dr. von Berg, bitte.

Abg. Dr. Stefanie von Berg: Ich habe einfach nur eine Bitte zur Vervollständigung, dass Sie auch noch sagen, welche Experten von den LINKEN und den GRÜNEN benannt wurden. Weil bei den anderen Fraktionen haben Sie es benannt. Danke.

Vorsitzender: Selbstverständlich. Also von den GRÜNEN benannt worden ist Frau Prof. Dr. Erika Brinkmann aus Schwäbisch Gmünd und von der Fraktion DIE LINKE wurde Herr Dr. h.c. Horst Bartnitzky benannt.

Wir steigen dann ein am besten in der Weise, dass jeder von Ihnen ein kurzes Eingangsstatement von bis zu fünf Minuten erklären kann, und meine Frage an Sie jetzt einfach für die Übung hier, das geht dann schneller mit der Kommunikation: Sind Sie einverstanden, dass wir untereinander jetzt auf die Anrede mit akademischen Titeln verzichten? Dann geht es einfach schneller, wenn wir sagen können, Frau Brinkmann oder Herr Bartnitzky. – Vielen Dank.

Dann steigen wir ein, am besten einfach in der Reihenordnung, wie Sie sitzen. Herr Brügelmann, bitte.

Herr Dr. Brügelmann: Ja, also vorweg wollte ich sagen, herzlichen Dank, dass wir heute hier sein dürfen. Für mich persönlich besonders wichtig, weil ich drei Enkel habe, die hier in Hamburg zur Schule gehen werden, also ich habe auch ein inhaltliches Interesse, dass die Hamburger Schule wirklich gut arbeitet; das ist hier nicht nur ein platonisches.

Ich denke, dass wir uns relativ schnell darüber einig sind, dass es zu viele Kinder und Jugendliche gibt, die nicht gut genug lesen und schreiben können. Darüber muss man nicht lange debattieren. Die Frage ist, ob das früher wirklich besser war.

Und der andere Punkt, auf den ich hinweisen möchte, ist, dass wir dieses Problem nicht nur in dem Bereich der Schriftsprache haben, sondern wir haben es genauso in Mathematik, wir haben es genauso im musisch-ästhetischen Bereich, wir haben es vor allem auch in der Sozialkompetenz. Und es ist nicht ganz einfach herauszufinden, welche dieser Probleme denn an bestimmten Methoden liegen oder welche allgemeinere Ursachen haben. Und deshalb würde ich gerne vorweg ein paar Bemerkungen machen zu diesen Schwierigkeiten empirisch nachzuweisen, wo denn die Ursachen für Probleme, die wir in der Schule wahrnehmen, liegen könnten.

Ich fange mal an mit einer Fiktion, nämlich der Vorstellung, dass jemand vor dreißig Jahren angefangen hätte, eine Untersuchung zu machen zu Rechtschreibung in freien Texten und herausgefunden hätte, dass sich die Fehlerzahl in dieser Zeit halbiert hätte, und frage mich, ob eine solche Untersuchung heute die gleiche Resonanz gekriegt hätte wie die Untersuchung des Kollegen Steinig. Ich denke, sie hätte es nicht, vor allem, wenn sie unter denselben methodischen Bedingungen durchgeführt worden wäre, nämlich mit jeweils zehn Klassen zu einem Termin. Dann hätte der Betreffende gesagt, es ist alles besser geworden, sehr schnell zu hören bekommen: Hören Sie mal, zehn Klassen, wenn da zwei bis drei Lehrer zu einem Termin nur etwas in der einen oder anderen Richtung ausreißen, dann geht der ganze Mittelwert in die andere Richtung. Die sozialen Bedingungen haben sich erheblich verändert in dieser Zeit. Es ist eine Region nur, in der diese Studie durchgeführt worden ist; diese Region ist nicht typisch für ganz Deutschland. Man würde sehr schnell Argumente finden, um das in Frage zu stellen, und ich sage das, weil wir in der Tat ja eine ganze Reihe von Untersuchungen haben aus den letzten fünfzig Jahren – meines Wissens sind es etwa fünfzehn –, die zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen darüber kommen, wie sich Rechtschreibkompetenz verändert hat. Das liegt zum Teil an unterschiedlichen Aufgaben – ist es ein freier Text oder ein Diktat –, es liegt an der Altersgruppe, die untersucht worden ist, aber es liegt natürlich auch an bestimmten methodischen Bedingungen wie der Frage, wie ist man an die betreffenden Klassen herangekommen, sind die Aufgaben von den Beteiligten selbst durchgeführt worden oder aber gab es externe Untersucher.

Also mein Hinweis geht in die Richtung, man sollte mit solchen Daten sehr vorsichtig umgehen und sich nicht eine Untersuchung rauspicken und daraus dann eine große Dramatik machen.

Meine zweite Fiktion ist: Stellen Sie sich vor, dass bei einer Untersuchung herausgekommen ist, dass Kinder, die nach der Fibel gelernt haben, schlechter lesen als die Kinder, die durch "Lesen durch Schreiben" oder dem Spracherfahrungsansatz gelernt haben. Würde dann jemand hingehen und sagen, man müsste die Fibel verbieten? Dieses Ergebnis gibt es übrigens tatsächlich. Dieses Ergebnis stammt aus derselben Studie, auf die sich diejenigen berufen, die jetzt "Lesen durch Schreiben" verbieten lassen wollen, weil die Rechtschreibung in der Studie schlechter war, nämlich "BeLesen" in Berlin. In derselben Studie wurde gefunden, dass beim Lesen die Methode "Lesen durch Schreiben" und erst recht der Spracherfahrungsansatz besser abgeschnitten haben. Auch da ist es so, dass ich es problematisch finde, jetzt eine Untersuchung heranzuziehen. Es gibt auch da viele verschiedene zu dieser Frage, wie Kinder am besten in den Schriftspracheerwerb hineinkommen. Und auch da haben wir sehr heterogene Ergebnisse, die wiederum etwas zu tun haben auch mit den Instrumenten, die man einsetzt. Wie sensibel sind sie für Fortschritte etwa in den ersten Schuljahren? Aber es hat auch etwas damit zu tun, an welchen Zeitpunkten man untersucht, wann man zum Beispiel denkt, dass eine Rechtschreibkompetenz erworben sein muss. Ihr Experte Peter May, der auch hier im Saal sitzt, hat ja untersucht, wie das weitergeht nach der Grundschule, und hat festgestellt, dass bis zur zehnten Klasse die Rechtschreibentwicklung noch erhebliche Fortschritte macht. Also

die Frage ist, ist Ende der Grundschule wirklich der Termin, zu dem man feststellen kann, wie es ist mit dem Lesen und Schreiben sozusagen im Sinne eines abschließenden Urteils. Und was den Anfang betrifft, möchte ich darauf hinweisen, dass es eine ganze Reihe von Studien auch im Ausland, gerade auch im angelsächsischen Ausland gibt, die zeigen, dass eine hohe Korrelation besteht zwischen der Kompetenz, lautorientiert genau zu schreiben in der Anfangsphase und hinterher rechtschriftlich korrekt zu schreiben. Auch da ist, glaube ich, in der Interpretation von Studien oft sehr oberflächlich mit ein paar Zahlen, die man sich herausgegriffen hat, umgegangen worden.

Meine dritte Fiktion: Man stelle sich vor, dass zwei medizinische Therapien verglichen worden wären, und bei der einen stellt man fest, dass im Durchschnitt 70 Prozent der Patienten geheilt werden, bei der anderen sind es 80 Prozent. Gleichzeitig kommt heraus, dass bei jeder der Therapie es Ärzte gibt, die 90 bis 100 Prozent Erfolg haben und andere Ärzte gibt, die nur 50 bis 60 Prozent Erfolg haben. Ich glaube nicht, dass man in einer solchen Situation hingehen würde und die Therapie, die nur 70 Prozent im Durchschnitt hat, verbieten würde, und die andere sozusagen zur *Lege-artis*-Methode erklären würde, sondern man würde hingehen und fragen: Wo sind denn die Stärken und Schwächen der einzelnen Therapien? Man würde vor allem fragen: Wie kommt es, dass einzelne Ärzte mit der einen Methode erfolgreich sind und andere mit der anderen? Was macht es aus, dass sie kompetent mit einer Methode umgehen können? Und das genau, denke ich, ist unsere Situation, mit der wir uns zu beschäftigen haben. Es geht nicht um die Frage, eine Methode, ja oder nein, sondern es geht mehr um die Frage, wie setzen wir Methoden ein. Und dafür – und damit komme ich zum Schluss – gibt es klare Richtlinien, etwa im Hamburger Lehrplan, der aus meiner Sicht nicht nur sehr verständlich, sondern auch sehr gut begründet und auf den aktuellen Stand von Bildungsstandards, fachdidaktischer Diskussion formuliert, wie ein Anfangsunterricht aussehen müsste, und ich denke, was wir erhoffen könnten, ist, dass in Hamburg einfach die Lehrerinnen und Lehrer noch mal darauf aufmerksam gemacht werden, was für einen vorzüglichen Lehrplan sie haben, und dass sie Hilfen bekommen, wie sie diesen Lehrplan umsetzen können. Dann müsste es keine weiteren Diskussionen geben. Ich danke Ihnen. (**Anlage 1: Thesen**)

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Brügelmann. Frau Schröder-Lenzen, bitte.

Frau Dr. Schröder-Lenzen: Ja, ich greife mal gleich das letzte Stichwort auf, denn hier wurde der Hamburger Lehrplan gelobt. Ich würde dem nicht im vollen Umfang zustimmen, und zwar einfach deswegen, weil der Hamburger Lehrplan aus meiner Sicht etwas inkonsequent in seiner Argumentation ist. Und zwar ist es so, dass der Hamburger Lehrplan in der Tat zu Beginn genau das macht, was Herr Brügelmann auch gerade positiv angemerkt hat, nämlich das, was man jetzt auch erwartet von einem Lehrplan zu tun, nämlich kompetenzorientiert zu argumentieren. Dort finden sich Hinweise, wie die Zugänge zur Schriftsprache und zum Lernen theorieorientiertes Lernen ermöglichen sollen. Da steht auch, dass unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte gewählt werden sollen, und da steht auch, dass instruktive und selbstgesteuerte Phasen im Unterricht sich abwechseln sollen. Alles das findet sich auf Seite 6. Wenn man dann aber in die konkreten, weiteren Ausformulierungen für das Fach Deutsch sieht, dann findet sich dort explizit der Hinweis, mit der Anlauttabelle solle man arbeiten, das Lautprinzip sei wichtig, aber auch ein Grundwortschatz sei wichtig für richtiges Schreiben. Und an der Stelle fängt es natürlich an, dass zwar nicht explizit davon die Rede ist, dass der Hamburger Lehrplan am Spracherfahrungsansatz und damit auch an "Lesen durch Schreiben" orientiert ist, aber er macht es implizit durch seine konkreten Hinweise auf das, was man tun soll im Unterricht, nämlich die Anlauttabelle ansetzen und dass das Lautprinzip sehr wichtig ist. Und wenn man das so sagt, dann passiert zunächst mal Folgendes, dass man nämlich im Widerspruch zu dem steht, was man noch auf Seite 6 gefordert hat, nämlich zu einem theorieorientierten Lernen und eben auch zu einer Kombination aus inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten und beziehungsweise instruktiven und selbstgesteuerten Phasen zu kommen. Das heißt, hier wird jetzt ein Grundprinzip des "Lesen-durch-Schreiben"-Ansatzes, nämlich vornehmlich beziehungsweise sogar ausschließlich mit der Anlauttabelle in den

Schriftspracherwerb einzuführen, übernommen, und damit eben nicht die Methodenvielfalt weitergeführt, die zunächst propagiert wird. Es ist also so, dass wenn man jetzt mal aus der Struktur der Schriftsprache heraus denkt, in diesem Lehrplan davon ausgegangen wird, dass die Struktur der deutschen Schriftsprache insbesondere durch ein phonologisches Prinzip bestimmt wird. Das ist aber definitiv falsch. Die deutsche Schriftsprache hat auch ein silbisches Prinzip, ein morphematisches Prinzip und auch ein grammatisches Prinzip, um nur mal einige weitere, sehr wichtige für das rechtschriftliche Lernen der Kinder zu erlernende Prinzipien zu benennen.

Und unsere Kinder sind ja nicht dumm, wenn sie in eine erste Klasse kommen, und sie können sehr wohl in einer ersten Klasse bereits einem strukturiertem Rechtschreibunterricht folgen, der ihnen genau diese Einsichten auch vermittelt, dass nämlich das Prinzip "Schreibe, wie du sprichst" ein Prinzip ist, dass nur für einen Teil des Rechtschriftlichen richtig ist, und dass die anderen Prinzipien notwendigerweise dazugelernt werden müssen. Es ist dann aber so, wenn man sich mal diesen Lehrplan auch im weiteren Verlauf ansieht, dann hat man eigentlich den Eindruck, dass die Erwartungshaltung, dass die Kinder sehr wohl interessiert und kompetent mit den Lernerfahrungen umgehen können, dass man daran eigentlich nicht wirklich glaubt, denn zum Schluss findet sich im Hinblick auf das Thema, wie man denn schreiben solle, eine Auflistung über die ersten Klassenstufen, also man soll beispielsweise am Ende der Jahrgangsstufe 1 Folgendes können: Hier steht ganz konkret, "das heißt, schreibt es die überwiegende Anzahl der benötigten Buchstaben eines Wortes". Das soll ein Kind am Ende der ersten Klasse offensichtlich können, also dazu wird eine Lehrperson laut Lehrplan auf Seite 23 angehalten. Damit, würde ich sagen, unterfordert man die meisten Kinder, und es steht dann am Ende der Jahrgangsstufe 2 die Frage für die Lehrperson: "Schreibt das Kind ungeübte Wörter nicht mehr nur so, wie man spricht, sondern verwendet es auch orthografische Elemente?" Also wir sind auch am Ende von Klasse 2 in Hamburg nicht dabei, dass wir von den Kindern rechtschriftliche Richtigkeit erwarten, sondern allenfalls orthografische Elemente. Und dann geht es noch mal weiter, Regelanforderung am Ende der Jahrgangsstufe 4, und da, muss ich sagen, habe ich mich dann wirklich sehr gewundert. Da steht nämlich unter einem Spiegelstrich "Schreiben am Satzanfang groß". Da sehe ich doch dringenden Überarbeitungsbedarf an dieser Vorgabe, und ich denke auch, da es ja hier wirklich um die Frage gehen soll, was ist aus wissenschaftlicher Perspektive zu dieser Debatte, die im Moment ja nicht nur in Hamburg, sondern auch in anderen Bundesländern geführt wird. Da ist aus wissenschaftlicher Perspektive meines Erachtens doch auch mal die ganze Latte an Studien aufzulisten, die in der Regel zu dem Ergebnis kommen, dass am Ende von Klasse 2 die Rechtschreibleistungen von Kindern, die mit "Lesen durch Schreiben" unterrichtet wurden, geringer waren als die Vergleichsgruppen, die in der Regel dann eher fibelorientiert gearbeitet haben. Und fibelorientiert ist eine Chiffre, die natürlich problematisch ist, weil sich darunter sehr unterschiedliche Ansätze auch verbergen können. Aber trotzdem will ich es einfach mal nennen, welche Studien es gewesen sind. Es ist eine Studie von Diehm gewesen, dann die Studie von Erlangen ... die an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde, es ist die Studie von Hüttis-Graff und Dehn, von Poerschke, von Weinhold, von Hanke, von Schötel-Körner, der Hessische Modellversuch und auch unsere Studie in Berlin, die "BeLesen"-Studie, haben immer gezeigt, dass "Lesen durch Schreiben" am Ende von Klasse 2 eher zu geringeren Rechtschreibleistungen geführt hat, insbesondere – und das, denke ich, ist schon wichtig – bei Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise bei Kindern, die mit einer risikobelasteten Lernausgangslage starten. Und wir haben ja nun in der Bundesrepublik die Situation, dass alle Bundesländer aufgefordert sind, das Thema Inklusion anzugehen. Wir sind da in Brandenburg auf einem sehr zielorientierten Weg, das auch zu tun. Ich greife das nur deswegen auf, um noch mal zu verdeutlichen, dass jetzt wirklich an Schulen eine andere Situation ist als in den Siebziger-, Achtzigerjahren, als diese Methoden propagiert wurden, dass wir heute mit einer Schülerschaft konfrontiert sind, in der der Schriftspracherwerb auch Spracherwerb ist. Das heißt, man hat eine doppelte Aufgabe und von daher auch eine doppelte Verpflichtung, mit Sprachrichtigem den Kindern von vorneherein die Möglichkeit zu geben, Sprache und Schriftsprache richtig – grammatisch richtig und auch rechtschriftlich richtig – zu erlernen,

damit sie durch das Üben des Richtigen eine automatisierte Sicherheit bekommen, die aber nicht nur in einem Grundwortschatz – denn auch das ist wieder ein repetitives Üben, was selbstverständlich wichtig ist, aber genauso wichtig ist das, was der Hamburger Lehrplan ja auch am Anfang ganz explizit benennt, nämlich die Schüler zu einem theoriegeleiteten, also das heißt, zur Einsicht in die Struktur von Schriftsprache auch zu führen. Und dieses können sie ein Stück weit selbsttätig tun, ohne Zweifel, aber sie brauchen auch eine sprachwissenschaftlich fundierte, systematische Einführung in diesen komplizierten Lerngegenstand Schriftsprache. Und damit möchte ich erst mal schließen.

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Schröder-Lenzen. Frau Hüttis-Graff, bitte.

Frau Dr. Hüttis-Graff: Ich würde gerne meinen Vortrag von einer PowerPoint begleiten (**Anlage 3**). Ich vertrete an der Universität Hamburg die Deutsch-Didaktik mit dem Schwerpunkt Sprachlicher Anfangsunterricht und möchte deshalb mit dem Schulanfang in das Thema einsteigen. Wie lernen Schulanfänger schreiben, und welche Bedeutung kommt hierbei hier Anlauttabellen zu, in der den Buchstaben bildlich dargestellte Wörter mit diesem Anlaut zugeordnet sind? Kinder haben Interesse am Schreibenlernen, wenn sie erfahren, dass sie etwas zu Papier bringen können, das vorher nur in ihrem Kopf war und das für andere auch von Interesse ist. Diese Einsicht in die persönlich bedeutsame Funktion der Schrift ist am Schulanfang jedoch nicht bei allen Kindern vorauszusetzen, wie auch nicht, dass alle Kinder schon grundlegende Vorstellungen über die Struktur unserer Schrift gebildet hätten. Die Heterogenität am Schulanfang beträgt, und darin ist sich die Forschung einig, etwa drei Jahre.

Wie aber sieht diese Heterogenität konkret aus? Um dies darzustellen, beziehe ich mich auf ein in der Forschung in den Achtzigerjahren vielfach verwendetes Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith. Es unterscheidet verschiedene Phasen beziehungsweise Strategien der Lerner. Diese Strategien werden beispielsweise auch in der "Hamburger Schreibprobe", dem bekannten Rechtschreibtest von Peter May, als Kategorien zur qualitativen Analyse benutzt.

Die meisten Kinder können am Schulanfang schon ihren eigenen Namen schreiben oder "Mama" oder "Papa" oder sogar "Oma" und "Opa". Viele malen dann jedoch die Zeichenfolge noch und meinen, damit die Bedeutung selbst wiederzugeben und nicht lautliche Eigenschaften des gesprochenen Wortes. Sie unterscheiden unsere Alphabetschrift damit nicht von einer chinesischen Bilderschrift. Mit dieser logografischen Erkenntnis, dass man mit bestimmten Zeichenfolgen Bedeutungen festhalten kann, sind jedoch einem von uns beobachteten Schulanfänger sind sie weit voraus, der zwar weiß, dass man eine Sonne malen kann, der sich jedoch angesichts des geschriebenen Wortes "Sonne" wundert: "Das soll eine Sonne sein?" Befinden sich Schulanfänger wie dieser noch in der symbolischen Phase, haben sie noch nicht den Zeichencharakter der Schrift erfasst. Sie müssen also in kurzer Zeit in der Schule wesentliche Lernentwicklungen nachholen, für die die anderen Kinder Jahre Zeit hatten. Aber auch in der logografischen Phase haben Schreibanfänger noch den entscheidenden Lernschritt vor sich – einen entscheidenden von zweien –, nämlich unsere Schrift als Alphabetschrift zu identifizieren, also die Parallelität von Schriftfolge und gesprochener Folge festzustellen. Diese Erkenntnis, dass sie mit den wenigen Zeichen unseres Alphabets alles aufschreiben können, was sie wollen, und dass Schreibenlernen nicht das Auswendiglernen von Wörtern ist, stellt nach übereinstimmender Meinung in der Forschung einen grundlegenden Meilenstein im Schriftspracherwerb da. Identifizieren sie in dieser alphabetischen Phase anfangs nur ausgezeichnete Laute, vor allem Anlaute, gelingt ihnen diese Sprachanalyse zunehmend vollständiger, und an den bedeutungsunterscheidenden Lauten, also den Phonemen orientiert. Andere können das Geschriebene nun zwar lesen, viele Wörter sind mit dieser Strategie allein aber nicht richtig zu schreiben. Der zweite, entscheidende und kritische Entwicklungsschritt in der Schule ist die Entwicklung orthografischer Strategien. Unsere Schrift ist keine Lautschrift, das heißt, neben dem alphabetischen Grundprinzip folgt unsere Rechtschreibung auch noch anderen Prinzipien. Wir halten beispielsweise – Sie nannten schon einige, Frau Schröder-Lenzen – bedeutungstragende Einheiten möglichst gleich fest. Dieses Prinzip, den Wortstamm und

andere Morpheme auch in flektierten Formen möglichst zu erhalten, erleichtert das Lesen. Auch wenn wir in "Liebling" das "b" nicht hören, sondern als stimmloses "p" artikulieren, schreiben wir nicht "Liebling" mit "p", sondern mit "b", damit wir "Liebe" im zusammengesetzten Wort schneller lesen können. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass man am Schulanfang in einer normal-heterogenen Klasse meist alle diese vier Strategien beobachten kann. Die Lernbaustellen der Kinder sind also sehr unterschiedlich. Und nun zur Bedeutung von Anlauttabellen. Anlauttabellen sind aus meiner Sicht Nachschlagewerke. Sie können am Leseanfang hilfreich sein. Wenn ein Kind nicht weiß, wie ein Buchstabe klingt, kann es dort nachschlagen, zum Beispiel S wie Sonne. Am Schreibanfang können Lerner auf einer Tabelle die genaue Buchstabenform nachsehen oder überhaupt ein Zeichen für einen Laut finden, und türkische Kinder können dort sehen, dass das S wie Sonne nicht wie im Türkischen mit einem Z geschrieben wird, sondern mit S. Schon bald brauchen Kinder die Anlauttabelle nicht mehr, weil sie die dort abgebildeten Zusammenhänge zwischen Buchstaben und Anlauten von Wörtern auswendig kennen. Anlauttabellen zu verbieten, würde Kindern am Beginn der alphabetischen Phase eine Hilfe beim Schreiben und beim Lesen nehmen, und wenn Schreibanfänger die Erfahrung machen, dass sie einen Gedanken, ein Erlebnis aufschreiben und mitteilen können, ist das eine wichtige Motivation auch für das Rechtschreiben. Wer Anlauttabellen jedoch als Hilfe zum Erwerb der Orthografie anbietet, verkennt, dass unsere Schrift keine Lautschrift ist. Für das Rechtschreiblernen ist nicht nur sprechen und hören wichtig, sondern auch das Sehen von Geschriebenem, das Nachdenken über die Schreibweise und eigene Erkundungen an der Orthografie. Diese Orientierung an Schrift unterstützt nach unseren Befunden alle Kinder und insbesondere mehrsprachige Schüler darin, alphabetisch vollständig zu schreiben, und zugleich werden damit Grundlagen für orthografisches Schreiben gelegt. Voraussetzung für diese Lernprozesse ist, dass die Lust, etwas aufs Papier zu bringen, und das Interesse am Richtigschreiben gleichermaßen befördert werden. – Ich danke Ihnen.

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Hüttis-Graff. – Frau Brinkmann, bitte.

Frau Dr. Brinkmann: Ja, vielen Dank, da knüpfe ich gerne dran an. Ich habe die Anträge, die hier heute zur Disposition stehen, sehr genau gelesen, und möchte heute Abend gerne einige Missverständnisse hinsichtlich des heiß umstrittenen Schreibens mit der Anlauttabelle mit Hilfe der Ergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Studien klären. Zu Beginn der Achtzigerjahre gab es in der Schriftsprachdidaktik eine kognitive Wende. Den Kindern sollte die Schrift nicht mehr, wie zuvor, in kleinen Häppchen nach und nach verabreicht werden, bis sie nach Monaten und Jahren des Lernens und Übens schließlich das Erworbene selbstständig anwenden durften, sondern sie sollen nun im Umgang mit der Schrift möglichst frühzeitig selbst aktiv werden und verstehen, wie unsere Schrift funktioniert, denn die Schriftspracherwerbsforschung hat gezeigt: Lesen und schreiben lernen ist eine Denkentwicklung. Alle Forscherinnen und Forscher, die sich mit dem kindlichen Schriftspracherwerb befasst haben, wie zum Beispiel Frith, von der wir gerade eben schon gehört haben, aber auch Günther, Brügelmann, Valtin, Scheerer-Neumann, Spitta, Dehn, May und Thomé und noch viele andere, haben in den von ihnen entwickelten Modellen vergleichbare Entwicklungsphasen beschrieben, jeweils mehr oder weniger weit ausdifferenziert. In allen Modellen findet sich gleichermaßen die alphabetische Phase als zentrales Element. Die Kinder verstehen dabei nach und nach unser alphabetisches System, und sie nähern sich schrittweise über die Abbildung des Anlauts, die Skelettschreibung, bei der in der Regel die Konsonanten des Wortes verschriftet werden, der lautgerechten Umschrift des gemeinten Worts an, das sich dann bereits lesen und verstehen lässt. Dieser Entwicklungsschritt der Kinder ist in allen Studien zum Schriftspracherwerb als unverzichtbar dargestellt worden. Fehler sind dabei, wie bei jedem Spracherwerb, notwendige Durchgangsstadien, deren Eigenlogik in empirischen Studien vielfältig belegt und theoretisch durch die Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb erklärt sind. Das Verstehen des alphabetischen Prinzips und die Beherrschung seiner Umsetzung werden vor allem durch das freie Schreiben gefördert. Die Anlauttabelle als Werkzeug trägt dazu bei, dass die Kinder diese Einsicht besonders gut gewinnen können. Die alphabetische Strategie ist jedoch nicht

das Ziel, denn in allen Modellen folgt auf diesen Entwicklungsschritt die orthografische Phase. Sie beinhaltet die Überformung der lautgerecht geschriebenen Wörter durch orthografische Muster und die Nutzung von orthografischen und morphematischen Strategien. Diese Phase ist nach oben hin offen. Orthografisches Lernen ist nicht mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen, sondern sie ist ein lebenslanger Lernprozess. Wir alle befinden uns an unterschiedlichen Stellen auf diesem Weg, haben aber auch gelernt, dass wir uns, zum Beispiel durch die Nutzung eines Wörterbuchs, helfen können. Genau dies ist auch das Ziel des Rechtschreibunterrichts in der Schule: Die Kinder fit zu machen, ihre eigenen Texte für die potenziellen Leserinnen und Leser rechtschriftlich zu überarbeiten, unter Nutzung aller erdenklichen Strategien und Hilfen, wie zum Beispiel den Duden oder ein Rechtschreibprogramm auf dem PC. Die Beherrschung der alphabetischen Strategie ist allerdings eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Kinder Fortschritte in der weiterführenden orthografischen Strategie machen können, wie die Interventionsstudie von Neubauer, Kirchner aus diesem Jahr noch einmal eindrücklich belegt hat. Sie konnten zeigen, dass Kinder, bei denen die alphabetische Strategie noch nicht voll ausgebildet war, von einem Rechtschreibtraining nur sehr wenig profitieren konnten. Wurde diese Strategie aber gezielt weiter ausgebaut, zeigten sie auch deutliche Fortschritte im orthografischen Lernen, es ist also direkt miteinander verknüpft. Gestützt werden diese Ergebnisse auch durch die hohen Korrelationen zwischen dem alphabetischen Niveau von Schreibungen in der ersten Klasse und der orthografischen Korrektheit in der zweiten Klasse, die in anderen Erhebungen belegt werden konnten. Auch für das Lesen gilt: Das beschleunigte Lesen durch ein immer stärker automatisiertes Erkennen von Wortteilen und ganzen Wörtern macht erst Sinn, wenn die alphabetische Strategie erworben wurde, die es erlaubt, sich auch ungeübte Wörter Laut für Laut sinnverstehend zu erschließen. Um das immer schnellere Erkennen von Wörtern im fortgeschrittenen Leseprozess zu unterstützen, brauchen wir für die Schreibung verabredete Normen, damit die Wörter immer gleich aussehen. Nur dafür, für die leichtere und schnellere Lesbarkeit von Texten, brauchen wir die Orthografie. Schreiben funktioniert, wie schon im Mittelalter, auch ohne solche Vereinbarungen, nur mit Hilfe der alphabetischen Strategie. Wer diese einmal verstanden hat, kann alles aufschreiben, was er möchte, wie wir es eben gesehen haben. Allerdings sind solche Texte nur schwer zu lesen. Die Orthografie hat also keinen Selbstzweck, sondern sie hat dienende Funktion für das leichtere Lesen.

Eltern und andere Laien zeigen sich verständlicherweise besorgt, dass sich in der Phase des lautorientierten Schreibens diese häufig falschen Schreibweisen einprägen könnten. Diese Sorge ist unbegründet. Das systematische Merken und Üben der Schreibweise von schwierigen Wörtern mit orthografischen Besonderheiten ist zwar durchaus ein Aspekt, der unter vielen anderen einer der tragfähigen Grundlagen für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz bildet – und dieser Übungswortschatz darf selbstverständlich keine Fehler enthalten, das ist klar –, das lautorientierte Schreiben mit Hilfe der Anlauttabelle ist aber etwas ganz anderes. Hier konstruieren die Kinder jedes einzelne Wort immer wieder neu und orientieren sich daran, was sie dabei im Mund spüren. Da die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen keine 1:1-Beziehung ist, sondern eine sehr viel komplexere Struktur hat, fällt diese Entscheidung bei vielen Wörtern immer wieder anders aus und es entstehen immer wieder neue Fehler. Hierbei kommt es eben nicht zu dem systematischen Merken und Üben; diese falschen Schreibweisen, die immer wieder neu konstruiert werden, setzen sich in den Köpfen der Kinder nicht fest.

Als Anstoß für die weitere Entwicklung und als Unterstützung brauchen Kinder im Unterricht schon frühzeitig parallel zum lautierenden Schreiben den wiederholten Hinweis, dass es eine konventionelle Orthografie gibt. Sie brauchen konkrete Modelle für häufige Schreibungen. Sie brauchen Rückmeldungen in korrekter Schreibweise zu ihren eigenen Schreibversuchen, die noch nicht korrekt sind. Sie brauchen Gespräche, in denen gemeinsam über die Rechtschreibung nachgedacht wird. Sie brauchen Faustregeln für besonders häufige Schreibmuster. Sie brauchen Gelegenheit für die Übung von merk-würdigen Wörtern, im wahrsten Sinne des Wortes, die diesen Faustregeln nicht entsprechen. Diese orthografische Orientierung beginnt schon in der ersten Klasse, allerdings ohne die Erwartung einer direkten Übernahme in die eigenen Schreibversuche der Kinder.

Und genau das, was ich Ihnen jetzt mit nur ein paar Sätzen skizzieren konnte, macht den Spracherfahrungsansatz aus. Der Spracherfahrungsansatz ist nicht aus der Methode "Lesen durch Schreiben" von Jürgen Reichen abgeleitet, wie es zum Beispiel in der Antragstellung der heutigen Sitzung steht. Er hat seine eigenen Wurzeln, schon in reformpädagogischen Ansätzen der Neunzehnhundertzwanzigerjahre, auch hier in Hamburg. Er teilt aber mit Reichen die hohe Wertschätzung des selbstständigen Verschriftens eigener Wörter. Nicht nur aus motivationalen Gründen, sondern weil es den Kindern die grundlegende Einsicht in den Aufbau unserer alphabetischen Schrift sozusagen handgreiflich vermittelt, um sie, darauf aufbauend, dann beim Erwerb orthografischer Kompetenzen zu unterstützen. – Danke schön. (**Anlage 2: Thesen**)

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Brinkmann. – Herr Bartnitzky, bitte.

Abg. Karin Prien: Zum Verfahren.

Vorsitzender: Ganz kurz zum Verfahren. Frau Prien.

Abg. Karin Prien: Eine Bitte: Es wäre wirklich großartig, wenn Sie vielleicht nicht ablesen könnten. Es ist sehr schwierig, dem zu folgen. Oder sonst wäre es toll, wenn wir es dann vor uns hätten. Denn das ist wirklich sehr, sehr anstrengend, beim Vorlesen zuzuhören.

Vorsitzender: Herr Bartnitzky, bitte.

Herr Dr. h.c. Bartnitzky: Kinder lernen nicht nach dem Passivmodell des Nürnberger Trichters – sofort, ohne Abstriche, aus Lehrermund in Kinderkopf –, Kindern lernen wirksam und nachhaltig, wenn sie bei ihren eigenen Wegen unterstützt werden, die Welt für sich zu erschließen. Und die Welt der Schrift ist eine solche Welt. Im vorschulischen Alter, wenn man Kinder beobachtet, ist das bei vielen Kindern so, dass sie bei älteren Geschwistern sehen, dass die Hausaufgaben machen, bei ihren Eltern sehen, dass sie Einkaufszettel schreiben, und sie beobachten dabei, dass die Geschwister oder die Eltern etwas zu Papier bringen und das dann hinterher reproduzieren können. So fangen viele Kinder an, erst einmal mit Kritzelei, Kritzelbriefen, wie wir das so nennen, und zeigen es dann der Oma und sagen: Hier, Oma, für dich. Und sie meinen, sie haben damit einen Brief geschrieben. Ein nächster ganz wichtiger Schritt ist, dass diese Kinder beobachten: Das ist nicht irgendein Krickelkrakel, sondern man muss – In der Umwelt sieht man überall diese Buchstaben, und die verwenden meine Eltern auch. Die sieht man auf der Tastatur vom Rechner, die sieht man im Bilderbuch und sonst wie auf ganz vielem, und sie verwenden diese Buchstaben. Und ein entscheidender weiterer Schritt ist der, der die Eltern und Großeltern immer ins Entzücken bringt, wenn die Kinder so etwas machen, wenn sie nämlich dann merken: Man muss sich das vorsprechen, was man schreiben will, und dann diese Buchstabenzeichen versuchen, dem zuzuordnen, und dann damit zu verschriften. Das gibt ganz charmante Schreibungen, und das ist genau das, was wir jetzt unter lautorientiertem Schreiben hier sagen.

Diese Kinder, von denen ich jetzt gesprochen habe, kommen mit dem Stolz in die Schule, dass sie schon was können, nämlich ein gutes Stück von Erwachsenenwelt schon für sich entdeckt zu haben, und dass sie damit auch, das dürfen wir ergänzen, ein gutes Stück unserer Kultur entdeckt haben, zu der die Buchstabenschrift ja ganz wesentlich gehört. Sie kommen mit diesem Stolz in die Schule, aber auch mit dem Ehrgeiz, dass sie gerne das nun auch zeigen möchten. Nun ist ein guter Grundsatz, ein guter pädagogischer Grundsatz: Kinder abholen, wo sie stehen. Das heißt, genau da, an der Stelle, die Kinder nun auch weiter zu fördern, sie zu ermutigen, diesen Weg in die Schrift auch weiterzugehen. Und dann stellt sich die Frage: Was machen wir denn mit all den Kindern, die schriftfern aufgewachsen sind, die nicht die Chance hatten, vorschulisch bereits diese Entwicklung durchlaufen zu können? Was machen wir mit den Kindern? Für diese Kinder muss das, für das die anderen Kinder Jahre Zeit hatten, in relativ kurzer Zeit aufgeholt werden, nachgeholt werden. Ausgleichende Pädagogik nennen wir so etwas. Nun ist die Frage, die sich dann immer

stellt: Wie ist es denn mit der normierten Rechtschreibung dabei? Kinder sind ja nicht blöde. Auch Jacqueline, die sonst mit Buchstaben noch wenig am Hut hat, aber ihren Namen schon schreiben kann, weiß schon, dass ihr Name nicht lautgetreu geschrieben wird, sondern dass der schon eine ganz bestimmte Schreibweise hat. Und ein Kind, das in der ersten Klasse etwas über sein Meerschweinchen zu Hause schreiben möchte, ein Bild gemalt hat, was dazu schreiben möchte, sagt möglicherweise zur Lehrerin: Schreib mir mal Meerschweinchen. Weil es schon weiß, das Wort Meerschweinchen ist ein schwieriges Wort offenbar, es ist ein langer Otto. Es ist ein schwieriges Wort, und das möchte ich gerne von der Lehrerin vorgeschrieben haben. Weil dieses Kind auch weiß: Es gibt festgelegte Schreibweisen dafür. Und man kann bei solchen Kindern immer wieder beobachten, wie sie das dann auch sehr sorgfältig aufschreiben und dann auch beachten bei ihren eigenen Schreibungen. Nun wird die Lehrerin diesen Weg, den viele Kinder schon gegangen sind – ich denke jetzt an das Kind mit dem Meerschweinchen-Wort –, nämlich zu wissen, dass Schreibweisen festgelegt sind, das wird die Lehrerin von Anfang an auch mit unterstützen. Ich will nur drei kleine Beispiele nennen. Das erste Beispiel: Wenn Kinder lautbezogen Wörter oder Texte geschrieben haben, übersetzt die Lehrerin darunter in der normorientierten Schreibweise den Text, und Kinder vergleichen das, was sie geschrieben haben, was die Lehrerin dazu geschrieben hat, und erkennen Unterschiede, stärken dadurch auch ein Stückchen Normbewusstsein, ohne dass das, was sie geschrieben haben, nun mit dem roten Stift alles als falsch markiert wird.

Oder ein anderes Beispiel: In der Klasse gibt es einen Briefkasten, und jeden Morgen kommt ein Kind als Postbote und trägt das den Adressaten zu, was im Briefkasten sich befindet, und die Lehrerin übt mit den Kindern bestimmte Wörter, die in Briefen immer wieder vorkommen: Lieber und Liebe, Hallo, Viele Grüße.

Und ein drittes kleines Beispiel: Unterrichtsthema Tiere und wir sammeln Wörter, in denen ein "ie" vorkommt, langes I, wie wir so sagen, und haben dann Biene und Fliegen und es fliegt und sie fliegt – sie ist ja auch so ein Wort – , sie fliegt, tief, und so weiter. Die werden gesammelt. Und wenn Kinder jetzt auch noch auf Igel und Tiger kommen, kann man das miteinander vergleichen und sehen: Da wird auch das I lange gesprochen. Es heißt also nicht Tigger, sondern Tihger, aber kommt nur ein I vor, und die passen nicht hier in unsere Liste mit den langen I-Wörtern, mit den "ie"-Wörtern. Also schreiben wir das auf einen Extraplakat. Da sind extra isolierte Merkwörter.

Das sind Beispiele so aus den Anfangswochen und Monaten der ersten Klasse, an denen das eine ich zeigen wollte: Dass sich auch Rechtschreibunterricht, wie alles in der Pädagogik, im Spannungsfeld von Kind und Sache entwickelt und zwischen beiden auch zu vermitteln ist. Zwischen beiden zu vermitteln, gibt Kindern nämlich Lernchancen, und man nimmt sie ihnen, wenn man einen dieser Faktoren vernachlässigt. Wer Kinder im Stadium lautlicher Schreibung lange Zeit festhält, der blockiert ihre Entwicklung, konfrontiert sie nicht mit den Ansprüchen von Lesern an ihre Texte, und erschwert auf lange Sicht das ernsthafte Bemühen, in die Rechtschreibung einzudringen und ihr gerecht zu werden. Mir sind solche Lehrkräfte noch nicht begegnet, aber es mag sie vielleicht geben.

Das andere Extrem ist dagegen sehr häufig anzutreffen: Kinder schreiben nur rechtschriftlich vorgegebene Wörter – ob sie sie dann immer richtig schreiben, ist eine andere Frage. Wer Kindern aber nicht von Anfang an die Möglichkeit gibt, die Eigenart der Buchstabenschrift durch eigenes Verschriften aktiv weiter zu erforschen, wie das hier meine Vorrednerinnen auch schon ausgeführt haben, der missachtet die schon vorhandenen Kompetenzen, die viele Kinder bereits haben, und schriftfern aufgewachsenen Kindern werden grundlegende Erfahrungen mit der Funktion von Schrift, mit der Lautlichkeit von Sprache und den elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen vorenthalten. Übrigens, wer wegen der prinzipiellen Normorientierung nun einen Unterricht mit Fibel will, darf sich nicht täuschen: Die meisten Werke arbeiten heute mit Anlauttabellen und mit Anregungen zum freien Verschriften.

Ich will das Fazit ziehen: Der Anfangsunterricht muss zwei Prinzipien miteinander verbinden: Kindgeleitet und normorientiert. Kindgeleitet heißt, von Schulanfang Kinder auf ihrem Weg in die Schrift begleiten, und dazu gehören neben dem Vorlesen und dem Lesen vielfältige Schreibanregungen und lautliches Verschriften, auch mit dem Werkzeug Anlauttabelle. Und

normorientiert heißt: Die normgerechten Schreibweisen von Anfang an auch in den Blickpunkt der Kinder zu rücken und Kinder dabei zu unterstützen, Rechtschreibmuster und Regelungen sukzessive zu entdecken und zu verwenden. Und ich habe offenbar einen anderen Bildungsplan gelesen als Frau Schröder-Lenzen, denn ich habe gelesen, dass genau dies, nämlich diese Doppelstrategie von kindgeleitet und normorientiert, in dem Bildungsplan Deutsch expressiv ausgeführt ist. Falls das an Hamburger Schulen anders praktiziert wird, schlage ich vor, darüber nachzudenken, wie man dem guten Bildungsplan zu mehr Wirksamkeit verhelfen kann. – Danke.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Bredel, bitte.

Frau Dr. Bredel: Ich habe es jetzt schwer, weil ich schon an so viel anknüpfen könnte und wollte. Ich halte mich aber zurück und versuche mal, das zu konturieren, was ich denke, was zur Diskussion gestellt werden sollte.

In den Anträgen war eine Sorge zu hören, dass es eventuell so sei, dass die kindlichen Leistungen in Bezug auf den Schriftspracherwerb schlechter geworden seien, dass sie früher möglicherweise besser gewesen seien und ob das denn tatsächlich der Fall sei; auch das eine Anfrage aus dem Fragenkomplex der SPD. Dazu: Ich glaube, es ist völlig egal, ob es früher besser oder schlechter war. Uns muss es um einen absoluten Maßstab gehen, und der absolute Maßstab ist das, was in der Gesellschaft an Lese- und Schreibfähigkeit erforderlich ist, und der war vor 50 beziehungsweise 100 Jahren ein ganz anderer, als er heutzutage ist. Wir leben in einer Gesellschaft, in der praktisch alle Gesellschaftsmitglieder mit hohen und höchsten Anforderungen an literale Kompetenzen konfrontiert sind, und deshalb kann es uns nicht darum gehen, abzuwägen, ob es früher besser gewesen sei, denn früher gab es eine ganze Menge an Berufen, in denen Leute auch ohne Schriftkenntnisse ihr Leben gut bewältigen konnten. Das scheint mir in der hoch literalisierten Gesellschaft, in der wir uns bewegen, nicht mehr der Fall zu sein. Hinzu kommen mediale Herausforderungen, die nicht weniger, sondern mehr Lesekompetenz erfordern: Der Computer erfordert eine Sorte von Lesekompetenz, die auch das asymmetrische und diskontinuierliche Lesen, Hypertextlesen et cetera, tatsächlich als Kompetenz für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft voraussetzt. Ich meine sicher, dass wir Wege gehen müssen, in denen möglichst allen Schülern und Schülerinnen erlaubt ist, sich in dieser vielfältig differenzierten Textlandschaft, in der sie leben und leben werden, zu orientieren.

Lesen und schreiben lernen, wir haben das jetzt vielfach gehört, ist kein Kinderspiel, auch kein Kinderspiel in der Weise, dass wir den Kindern sozusagen eine Anlauttabelle vorlegen und sie mit kreativen Fähigkeiten – oder mit den kreativen Fähigkeiten, von denen wir denken, dass sie sie möglicherweise mitbringen – in eine Situation hineinlassen, in der es ihnen nicht gelingt, sich die Muster der Orthografie, die Muster von Texten und die Muster des Lesens tatsächlich anzueignen. Jetzt geht es aber auch nicht darum, wie das die Steinig-Studie, die ja schon erwähnt worden ist, möglicherweise, ja, also nahelegen würde – Wir haben ja festgestellt, dass die rechtschriftlichen Kompetenzen der Schüler sehr viel schlechter geworden sind, die kreativen Fähigkeiten aber zugenommen hätten, und so wird das eine gewissermaßen gegen das andere ausgespielt, und ich habe den Eindruck, um diese Abwägung geht es auch hier in den Reihen ein wenig. Ich glaube übrigens, wir brauchen einen Deutschunterricht, in dem beides, das Verfügen über die Schriftsprache – und zwar die korrekte Schriftsprache – und kreative Fähigkeiten ermöglicht werden sollten, und es kann weder darum gehen, einseitig auf Kreativität zu setzen auf Kosten der Schreibfähigkeit, noch zurück zu alten Mustern und die Schreibrichtigkeit auf Kosten der Kreativität zu stützen. Es wäre etwa so, wie wenn man beim Klavierspielen den Fingersatz und das Spielen eines Musikstücks gegeneinander ausspielen würde; wir brauchen beides, um gute Pianisten zu werden.

Ich möchte also mit drei Thesen in die Diskussion gehen. Erstens: Die Kinder brauchen von Beginn des Schriftspracherwerbs an eine orientierende Matrix für die Ermittlung des Schriftsystems, also den Fingersatz, und dazu brauchen sie von Beginn an die Orthografie und nicht Fingerübungen sozusagen, die ihrer eigenen Kreativität entsprechen. Ich glaube übrigens nicht, dass die alphabetische Phase zwingend ist; dass sie überall wiedergefunden

wird, liegt daran, dass die Kinder überall die alphabetische Phase im Erstunterricht vermittelt bekommen. Wenn ich erzählt bekomme, dass ein Laut einem Buchstaben, ein Buchstabe einem Laut entspricht, muss ich mich nicht wundern, wenn sich die Kinder in der alphabetischen Phase befinden. Das ist also eher von der Instruktion abhängig als tatsächlich eine natürliche Erwerbsfolge. Diese orthografische Phase, wir haben das gesehen in der Darstellung von Frau Hüttis-Graff, die Kippe sozusagen von der alphabetischen in die orthografische Phase, wenn man denn in dieser Denkweise oder in diesem Modell die Logik verortet, wäre dann tatsächlich auch zu modellieren. Und das ist nicht zu modellieren, indem man den Kindern einen – ich zitiere den Hamburger Bildungsplan – "schreiben ihren individuell erarbeiteten und geübten Rechtschreibgrundwortschatz", sondern wir brauchen hierfür tatsächlich orthografische Regularitäten, die den Kindern sichtbar und verstehbar gemacht werden müssen, und das von Beginn an. Im Übrigen meine ich, dass weder "Lesen durch Schreiben" noch der Spracherfahrungsansatz diesen Anforderungen gerecht werden kann, und übrigens auch nicht die existierenden Lehrwerke. Herr Bartnitzky hat es angesprochen: Die Fibeln arbeiten mittlerweile ebenfalls mit einer Anlauttabelle und arbeiten mit einer sehr schlichten Schriftjuri, nämlich dass wir eine Laut-Buchstaben-Beziehung hätten, und der Rest sozusagen wird dann irgendwie als neue und mögliche und nicht ordentlich angeleitete nächste Phase implementiert. Erforderlich wäre aus meiner Sicht die Entwicklung von angemessenem Lehrmaterial, möglicherweise sogar jenseits der Schulbuchverlage. Und erforderlich wäre aus meiner Sicht, und das ist hier noch nicht angesprochen worden, eine Intensivierung der Lehreraus- und Fortbildung im Bereich der Schriftjuri und der Schriftvermittlung, denn nur wenn wir fähige Lehrer haben, können die Entscheidungen treffen, welche Wege sie gehen. Zweitens: Die Kinder benötigen neben der musteraufbauenden rechtschriftlichen Sicherheit ein reiches Textangebot, das ihnen von Beginn an durch intensive Vorlesesituation mit entsprechender Anschlusskommunikation verfügbar gemacht wird, also das Kennenlernen der Musikstücke von Anfang an. Dafür ist lehrerseitig ebenfalls ein ausgebautes Wissen über literarische Texte und Sachtexte sowie über die Spezifika der Textrezeption erforderlich – auch hier eine intensive Lehreraus- und Fortbildung dringend erforderlich, um diese Kompetenzen bei den Lehrkräften aufzubauen. Folgt man Thesen 1 und 2, wäre die Lernprogression – ich komme zu meiner dritten These – wie folgt zu gestalten: Die Kinder begannen nicht mit dem Schreiben, sondern mit dem Lesen, denn nur an den gesellschaftlich ausgearbeiteten sprachlichen und literarischen Mustern können zielführende Entdeckungen vorgenommen werden. Außerdem wäre der Unterricht so zu gestalten, dass die Kinder orthografische und textuelle Kompetenzen zunächst parallel zueinander aufbauen und sie über die Schuljahre sukzessive verschränken, und dass sie – und ich komme zu einem anderen Fragekomplex, der relativ wichtig gewesen ist in allen Papieren, die ich von Ihnen bekommen haben – in beiden Domänen unterstützt werden, wenn es um Rechtschreibung geht, durch Verfahren, die die orthografische Sicherheit stärken. Und dazu gehörte die Fehlerkorrektur, und zwar von Anfang an, und zwar eine systematische Fehlerkorrektur, die nicht einzelne Wörter zurechtkorrigiert, sondern die es den Kindern ermöglicht, systematische Entdeckungen auf der Grundlage dessen zu machen, was sie an Fehlleistungen sozusagen vollzogen haben, das nicht dem Zufall zu überlassen. Und zweitens: Wenn es um das Schreiben von Texten geht, brauchen sie Verfahren, die die Planungs-, Durchführungs- und Überarbeitungskompetenz stärken, nicht aber eben die Fehlerkorrektur da hinein zu modellieren in das Textschreiben. – Soweit.

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Bredel. – Herr Jansen, bitte.

Herr Jansen: Ja, den Letzten beißen die Hunde, ich habe es also noch ein Stückchen schwerer. Ich müsste also jetzt hier auf 27 Punkte hin argumentieren. Das kann ich nicht, das will ich auch nicht, und habe außerdem kein schickes Papier vorbereitet, was ich ablesen kann oder vortragen kann. Ich habe ein Sammelsurium, aus dem ich hier so ein bisschen was kreativ herausarbeiten muss. Ein paar Zitate sind drin, die seien mir gestattet, ich bitte, dass ich sie dann vorlesen darf. Im Übrigen zu meiner Biografie: Ganz kurz gesagt,

ich habe weder Titel, wie man schon sehen kann, ich bin kein Promovierter. Aber nicht deshalb, weil man ihn mir abgenommen hat, den Doktor, ich habe es nie gehabt. Ich habe 39 Jahre Schulerfahrung, habe Lehramt studiert und anschließend Andragogik – das weiß kaum mehr heute jemand, was das heißt, das hieß früher Erwachsenenbildung –, und bin tätig dann noch gewesen als Fachleiter und jahrzehntelang in der Lehrerfortbildung tätig gewesen. Ich sehe gewisse Dinge anders, aber ich kann vielen der Vortragenden – na ja, sagen wir mal, da kann ich ein bisschen dafür sein und ein bisschen dagegen, aber das soll nicht unbedingt darauf hindeuten, dass ich immer so auf abgewogen abhebe. Ich will zuerst mal auf die eben zuerst angesprochene Sache mit den Studien eingehen. Die Frau Bredel, die sagte ja eben: Ja, ja, man muss nicht unbedingt so auf die Studien achten, man muss nicht unbedingt Umgang damit haben und mit Studien argumentieren. Aber ich denke, dass es schon so ist. So lange man mit Studien argumentiert – Nein, haben Sie nicht gesagt? Dann habe ich Sie missverstanden. So lange man mit Studien argumentiert, muss man sich auch damit befassen, denke ich; wenn man nicht damit argumentieren würde, müsste man das nicht. Ich gehe auf die nationale Ergänzungsstudie, die wird wenig genannt, zum IGLU 2006. Da sahen die Ergebnisse so aus, mit der Auswertung waren also befasst Andreas Voss und Kerstin Kowalski, und dann kamen die zu einem Prozentsatz von Schlechtschreibern, die katastrophal abgeschnitten haben, 25 Prozent. Nun sagt man, na ja, was ist das, ist aber auch keine absolute Zahl, diese 25 Prozent, denn bei der Marburger Studie, die es einige Jahre zuvor gegeben hatte, da ging der Professor Dr. Schulte-Körne von der Max-Planck-Universität davon aus, dass pro Klasse die Anzahl oder die Prozentzahl der Schlechtschreiber zwischen 5 und 8 Prozent läge. Und hier haben wir 25 Prozent der Schlechtschreiber. Das liegt also erheblich über den erwarteten 5 bis 8 Prozent.

Ja, das sage ich auch noch gleich dazu, bevor ich noch dann wieder zurückschalte. Es ist eben gesagt worden, im Laufe der weiterführenden Schulen verbessert sich die Rechtschreibung. Es ist anders, es ist anders. Die DESI-Studie, die ausgewertet wurde von Professor Thome und Professor Eichler – ich lese das mal ganz wörtlich vor, was die sagen.

"In einem 68-Wörter-Diktat, das im Übrigen von Experten aus den zuständigen Ministerien vorab als zu leicht eingeschätzt worden war, betrug der Mittelwert der Fehlerzahl 16."

Das Ergebnis überraschte mich. 78 Prozent der Teilnehmer erwiesen sich als schlechte oder sehr schlechte Rechtschreiber. Lediglich 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler stufte Eichler als relativ sichere Rechtschreiber ein. Ich denke doch, solche Zahlen geben zu denken.

Aber noch ein Punkt, auf den ich eingehen wollte: Können Studien überhaupt noch die Realität widerspiegeln? Der Herr Professor May, der hier irgendwo sitzen soll – ich weiß nicht, wo, ach ja – der sagt das sehr richtig. Was man hört, was man sieht, was man im Umfeld mitbekommt: Eine erheblich große Anzahl von Eltern schicken ihre Kinder zum Beispiel in das LOS-Institut, an dem Sie in Euskirchen da aus der Gegend da auch schon mal waren, da habe ich Sie schon mal gehört. Dann in die private Nachhilfe, Oma und Opa geben Nachhilfe, und weiß Gott, wer. Wer in Buchhandlungen kommt, der sieht überbordende Krabbeltische mit Literatur für Eltern, damit sie ihren Kindern helfen können. Das dürfte alles eigentlich bekannt sein. Aber wo bleiben diese Kinder, denen geholfen wurde, in einer Studie? Da haben wir die 25 Prozent, die schlecht abschneiden, und den Block, der mitten drin liegt und der oben an der Spitze steht. Diese Nachhilfen, die da gegeben wurden, diese Nachhilfekinder, werden überhaupt nicht gemessen, und die Eltern sagen es auch nicht, mein Kind ist nur so gut, weil es Nachhilfe bekommen hat oder weil es ins Nachhilfeinstitut geschickt worden war. Diese Kinder sind auch bei der Kindermenge, die also gut in Rechtschreibung abgeschnitten haben, das wird nirgendwo gemessen. Also sage ich, diese Studien spiegeln also eigentlich nicht die Realität wider.

Es gibt noch eine andere Realität, die nicht widergespiegelt wird. Damals bei der Marburger Studie wurde – ich glaube, es war ein Professor Ziegler, ein Statistiker, der hat in Zusammenarbeit mit Professor Schulte-Körne festgestellt, dass bei dieser Studie, ich weiß nicht, ich kann es auch nicht sagen, ob das speziell für diese Studie war –, aber dass im Grunde genommen diese Schüler, die in dem mittleren Bereich waren, nicht die in dem schlechten, die in dem mittleren Bereich waren, allesamt mit einer anderen Methode besser abgeschnitten hätten. Ich glaube, von der Logik her könnte das hinkommen, auch bei anderen Methoden als der, bei der diese Marburger Studie da stattgefunden hat.

Nächster Punkt: Schreib, wie du sprichst. Damit bin ich eigentlich auch schon bei der Anlauttabelle. Anlauttabelle würde ich selber auch nicht für... Wenn über einige Wochen mit der Anlauttabelle gearbeitet wird, würde ich das gar nicht für problematisch halten. Ich denke, das kann man schon machen, um den Kindern transparent zu machen, dass es eine irgendwie geartete Beziehung zwischen Lauten und Graphemen gibt. Ich denke, das ist legitim. Aber es wird ja an vielen Stellen ganz anders gemacht, es wird ja an vielen Stellen so gemacht, da bekommen die Kinder gesagt: Schreib, wie du sprichst, sprich hochdeutsch, sprich deutlich. Und da wird den Kindern auch noch signalisiert, es gäbe diese 1 : 1-Korrespondenz zwischen Phonemen und Graphemen.

Und wenn es dann auch noch dazu kommt, dass Kinder dann gesagt bekommen, du musst deine Sprache dehnen und deutlich sprechen, dann hörst du auch noch zusätzlich diesen und jenen Buchstaben... Professor Peter Eisenberg, der bekannt geworden ist durch die Grammatik, und "Grammatik Wort" und "Grammatik Satz" bei Duden, der sagte einmal, da sollen Kinder... die sollen sogar hören, dass man in "Mühen" ein H spricht. Wenn die Kinder das nämlich falsch schreiben, einfach "Müen", dann sagen Lehrer den Kindern: Hör genau hin, dann hörst du auch das H. Kein Mensch hört das H, kein Mensch. Wer im Übrigen mal sich das Aussprachewörterbuch nimmt und dann mal sieht, was er, wenn er spricht, hätte aufschreiben können, das ist also... "Fahrt" zum Beispiel, das Wort "Fahrt". Da schreiben Kinder, wenn sie es schreiben, wie sie es hören, "F-a-t". Besonders natürlich die – ich kenne die Regionen, die Dialekte haben, Besonderheiten der Regionen nicht, aber im Ruhrgebiet, in Westfalen, im Westfälischen, da schreiben sie "F-a-t". Im Duden steht es auch so, "F-a", eine Markierung, dass der Vokal lang gesprochen wird, "t". So ohne weiteres kommt man nicht darauf, dass das dann "Fahrt" ist. Klar, ist doch dann für die Kinder nicht plausibel, das zu lesen. Die Kinder, die schreiben „Fahrt" vielleicht einen Tag später, das ist auch ein Phänomen. Die können einen Tag selber, es selber noch lesen, "Fahrt", zwei Tage später haben sie vergessen, was es heißen sollte. Auch das ist in der Literatur belegt.

Zur Arbeit mit der Anlauttabelle des Weiteren: Mich wundert immer, wo es solche Lehren gegeben hat. Es wurde eben gesagt, mit der Rechtschreibdidaktik in der Lehre an den Universitäten, da stimmt was nicht. Das ist richtig. Es gibt kaum eine Universität, an der Rechtschreibdidaktik gelehrt wird. Kaum noch. Das ist also eine Seltenheit. Ebenso wenig, wie Lehrer etwas zu Aufsätzen lernen. Ich habe also Zuschriften bekommen... Ich betreibe übrigens eine Internetseite, und auf Anregung hin... Da kriege ich natürlich Tausende von Mails, besonders, wenn dann irgendwo mal was in der Presse gestanden hat. Dass Lehrer schreiben, wie soll ich das eigentlich jetzt anpacken? Ich mache in der dritten, vierten Klasse jetzt... Ich soll Aufsatzunterricht machen. Können Sie mir sagen, was ich da machen soll? Da frage ich mich schon, wie das sein soll, wie das sein kann.

Das Zweite. Da fragt in einem Internetforum, da fragt eine Lehrerin: Meine drei Kinder – sie hat sie dann beim Namen genannt –, die können, die lernen nicht richtig Schreiben und nicht richtig Lesen, was mache ich da? Wie kann ich das hinkriegen? Da schreibt eine ausgebildete Lehrerin, die schreibt hin: Schreiben, schreiben, schreiben lassen mit der Anlauttabelle, irgendwann mal klappt es schon. Das muss die Lehrerin doch irgendwo gelernt haben. Die sagt das doch nicht aus sich, es hat doch eine Lehre gegeben, die das verkündet hat.

Ein Weiteres ist erstaunlich beim Schreiben mit der Anlauttabelle, dass Lehrer immer wieder über Jahre damit arbeiten. Ich habe – davon berichte ich auf meiner Homepage auch – sichere Erkenntnis, ich zitiere das alles, die über drei Jahre, bis ins vierte Schuljahr hinein, mit der Anlauttabelle arbeiten, weil sie der falschen Auffassung sind, die Kinder, die erste Stufe, die alphabetische Stufe, muss durch sein. Dann können sie vielleicht in die nächste, in die orthografische oder morphematische Stufe gehen. Das hat sich eigentlich längst als Unsinn erledigt. Kinder – wie sagte Eichler, das ist eine parallele Hierarchie –, so muss man das eigentlich auch sehen. Viele Kinder sind gleichzeitig auf vielen Stufen. Die müssen nicht einzeln nacheinander abgespult werden, erarbeitet werden. Das ist also völliger Unsinn. Bei dieser Art zu lehren, Unterricht zu machen, so lange mit der Anlauttabelle zu arbeiten, haben wir es dann nämlich mit dem Phänomen zu tun, dass der Professor Manfred Spitzer, aber auch der sehr renommierte, von dem halte ich also sehr viel, der Professor, auch Neuro-Wissenschaftler, Onur Güntürkün, oder der Professor Schleich, die also sagen, diejenigen, die das machen, die haben also nicht das Phänomen des prozeduralen Lernens verstanden. Prozedurales Lernen ist eigentlich das, wenn wir Prozeduren einüben und immer wieder und immer wieder machen – wir behalten sie ganz, das ist holzschnittartig, wie ich das jetzt erkläre, es geht nicht bis in Einzelheiten –, umso besser behält man es. Aber wenn es falsch war, was man da gelernt hat, wird man das, was falsch gelernt wird oder auch diese Prozedur an sich, nicht mehr so schnell sich abgewöhnen können. Diejenigen, die Klavier spielen, Geige spielen, die kennen das, wie der Klavierlehrer darauf achtet, dass von vornherein die richtigen Griffe gelernt werden. Das kriegt man nie mehr raus. Es gibt Fälle von – ich habe die kennengelernt, begabte Kinder, musikalisch begabte Kinder, die also irgendwo bei irgendwem den Anfangsunterricht im Klavier oder der Geige bekommen haben, und von der der Musiklehrer, der nächste, dann sagen musste, der hochqualifiziertere, das kriege ich nicht mehr rein. Ich kriege das nicht mehr raus, was da antrainiert worden ist, das geht nicht, das geht nicht weg. Das ist die lange Arbeit mit der Anlauttabelle.

Dann etwas anderes.

Vorsitzender: Herr Jansen, das ist alles sehr instruktiv. Ich möchte nur ein bisschen wegen der Gerechtigkeit der Länge der Wortbeiträge vielleicht eine Minute noch so für die Schwerpunkte, die Sie noch auf der Liste haben.

Herr Jansen: Ja, ich weiß, also... Ja, gut. Ich habe viele Schwerpunkte.

Vorsitzender: Nur, damit das ungefähr im Rahmen bleibt.

Herr Jansen: Sie wollen wahrscheinlich auch nicht hier übernachten, denke ich. Ja, es gibt welche, die übernachten. Ich könnte also das mit den Wortbildern bringen, wo jahrelang gesagt worden ist, die Kinder prägen sich keine Falschschreibungen ein. Wo dann eigentlich gesagt worden ist, die Kinder prägen sie sich doch ein. Die Kinder prägen sich Falschschreibungen ein. Ich verweise auf den Herrn Professor Wolfgang Schneider, der gesagt hat, ich mache 40 Jahre Gedächtnisforschung. Falschschreibungen prägen sich ein, das ist nicht so. Das sagen übrigens Lehrer auch denjenigen Eltern, die mit der Anlauttabelle arbeiten: Machen Sie sich keine Sorgen, Kinder erinnern sich an keine Falschschreibungen, speichern Falschschreibungen ab. Natürlich wäre es unökonomisch, über Wortbilder die Rechtschreibung zu erwerben. Das ist eine andere Frage, das kann man nicht machen. Aber das, was falsch geschrieben ist, wenn man oft genug falsch schreibt und damit konfrontiert wird, bleibt es haften, das ist nun mal so.

Ein letztes Wort zu Herrn Professor Dr. May. Es gab ein Interview in der "Welt", und das fand ich so toll, das habe ich mir abgeheftet und habe es weitergegeben, wo ich nur konnte. Ich fand das also so toll, dass er das auch... Das Kind, die Tochter, von der der Herr Professor Dr. May berichtet, das hatte also alle Voraussetzungen, um nach dem Spracherfahrungssatz Sprechen und Schreiben zu lernen. Da stimmten die vielen Bücher, da stimmten die

sprachlichen Aktivitäten, die es dort zu Hause gab, und trotzdem hat das Kind die Unterstützung der Eltern haben müssen.

So, und jetzt ein, zwei, drei Sätze bitte noch. Da wird immer von Lehrern gesagt – und man mag von dem Professor Winterhoff halten, was man will, er hat sicherlich das eine oder andere populistische Werk dazu geschrieben, aber in einem hat er recht, weil man es auch von vielen Lehrern hört –, Kinder werden immer unselbstständiger. Die werden immer unselbstständiger, nicht nur, dass die sich die Schuhe nicht binden können. Und das geht einfach durch die gesellschaftlichen Geschichten durch, das hat nichts mit Unterschicht und Mittelschicht und Oberschicht zu tun. Wenn sie aus der Oberschicht kommen und dort Prinzen sind, auch dann sind sie unselbstständig. Dass man dann hinget und Kinder in Grundschulklassen lernen lässt nach Prinzipien, die so einfach, ja, nach dem Spracherfassungssatz heißen, wie sie tatsächlich dann als Überschrift für ein spezielles Konzept gelten. Wir gehen von der Idee aus, dass Kinder sich nach unseren Materialien oder nach den Materialien, weitgehend das Lesen und Schreiben selber beibringen können. Wo wird so irgendwo gearbeitet, dass jemand von der Idee ausgeht und danach ein Gewerbe, einen Beruf oder wie auch immer betreibt? Wir müssen uns das mal auf die Medizin übertragen, wenn die Medizin das machen würde. Wir gehen von der Idee aus, dass Kinder das könnten. Es ist furchtbar, ich finde es entsetzlich.

Wie gesagt, es wäre noch vieles zu sagen, aber vielleicht gibt es noch Fragen, wo ich dazu Stellung nehmen könnte.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Jansen. Fragen gibt es sicherlich. Wir kommen jetzt nämlich zu der Fragerunde. Herr Holster hat sich schon zu Wort gemeldet, Frau Prien, Frau von Berg, Frau von Treuenfels, Frau Heyenn. – Herr Holster, Sie beginnen.

Abg. Lars Holster: Vielen Dank, Herr Vorsitzender. Wir haben gemerkt, ein komplexes Thema mit vielen Aspekten. Ich würde gern noch einmal darauf zurückführen, dass ja die Grundlage für diese Expertenanhörung zwei Anträge waren. Ein Antrag von der FDP-Fraktion und einer von der CDU-Fraktion. Und ich würde gern ganz konkret jetzt zu diesen Anträgen zwei Fragen stellen. Und zwar meine erste Frage an Frau Schröder-Lenzen. Da geht es in dem CDU-Antrag, wird vorgeschlagen, den Bildungsplan zu überarbeiten oder auch weiterzuentwickeln, zu verändern. Ich habe Sie gerade so herausgehört, dass Sie da schon sehr kritische Punkte auch hatten zum Bildungsplan Grundschule Deutsch in Hamburg. Da würde ich gern noch mal ein bisschen genauer wissen, was könnten das für Veränderungen sein, wie können Sie sich da konkrete Maßnahmen und Überarbeitungen vorstellen?

Und ein zweiter Aspekt, der ist gar nicht vorgekommen eben in der gesamten Runde, nämlich auch ein Petitionspunkt der FDP-Fraktion, ein Thema, was uns ziemlich lange begleitet hier schon in Hamburg, das Thema Schreibschrift. Und da habe ich eine Frage an Herrn Brüggemann. Könnten Sie uns einmal das Verhältnis zwischen der Schreibschrift, der Ausgangsschrift und der persönlichen Handschrift unter dem Aspekt der Rechtschreibung einmal darlegen? Können Sie es einmal erklären vielleicht?

Vorsitzender: Fangen wir an mit Frau Schröder-Lenzen, bitte.

Frau Dr. Schröder-Lenzen: Ja, dann gehe ich noch mal zurück an die Stelle, an der ich auch vorhin schon angesetzt hatte, nämlich ganz konkret in den Rahmenplan auch hineinzusehen, den Sie hier in Hamburg haben. Ich denke mal, dass, obwohl ich den Eindruck habe, dass vielleicht für die Zuhörer nach dieser langen Runde ein bisschen der Eindruck entsteht, es sind sehr unterschiedliche Perspektiven auf die Sache geäußert worden. Ich muss sagen, mein persönlicher Eindruck ist ein ganz anderer. Ich habe sehr viel Übereinstimmung gesehen. Das hat mich persönlich sogar sehr gewundert. Und ich würde eigentlich vorschlagen, das, was man jetzt hier auch an Gemeinsamkeiten hören konnte, das

auch eben in diesem Rahmenlehrplan deutlicher zum Ausdruck zu bringen. Denn der Rahmenlehrplan hat so einige spezifische, erstaunlich spezifische Vorschläge zum Rechtschreibunterricht, nämlich die Anlauttabelle, Lautprinzip, Grundwortschatz, man soll sich an der Artikulation orientieren, liest man auf Seite 14. Auf Seite 15 steht dann, konstruktiver Umgang mit Fehlern. Auf Seite 19 steht wiederum, man soll ungeübte Wörter verschriften können, und zwar dadurch, dass man eben das Phonem-Graphem-Prinzip erkennt.

Andere Dinge, die dann zum Schluss aufgelistet werden, also ganz konkret, das ist die Seite 24, da ist so eine Liste, in der das Prinzip der Stammschreibung, in der es auch Hinweise gibt, dass es betonte und unbetonte Silben gibt und dass es nämlich lange und kurze Vokale mit entsprechenden Folgen für die Rechtschreibung gibt. Mit anderen Worten: Im Kleingedruckten, sage ich jetzt mal, stehen Hinweise auf die Struktur des rechtschriftlichen Weges, von dem ich sagen würde, wenn Sie sich die Expertenrunde angehört haben, hat eigentlich niemand dagegen gesprochen, dass das notwendig ist, denn auch in dem Eingangsvortrag von Frau Hüttis-Graff... Selbstverständlich ist in diesen Modellen des Schriftspracherwerbs die orthografische Phase eine Zielperspektive, auf die hingearbeitet werden soll. Und diese Zielperspektive ist eigentlich in diesem Rahmenlehrplan zu wenig präsent. Es sind die allerersten Wochen der ersten Klasse, sind mit der Artikulation von Lautprinzip und Anlauttabelle und so weiter sehr explizit und dann auch noch mehrfach immer wieder da.

Aber das, was eigentlich den konkreten Unterricht auch im Verlauf der Rechtschreibung – denn Sie reden ja über die ersten vier Schuljahre und nicht nur über die ersten Monate –, das ist zu wenig transparent in dieser Vorlage. Und da denke ich, dass, wenn Sie jetzt ganz konkret gefragt haben, in Hinblick auf den Antrag der FDP, der ja in diesem ersten Punkt zwei Aspekte hat. Nämlich in dem ersten Punkt heißt es, dass die Methode Lesen durch Schreiben beziehungsweise davon abgewandelte Methoden, nicht weiter an Hamburger Grundschulen angewendet werden sollen. Dass die angewendet werden sollen, steht nicht im Lehrplan. Es steht da nicht explizit drin. Insofern finde ich das jetzt erst mal, diesen Teil, eigentlich nicht problematisch, weil das so nicht explizit drin steht. Aber ich verstehe diese Antragstellung, weil es natürlich implizit vorkommt in dieser Einseitigkeit, auf eine ganz anfängliche Phase des Einstiegs in die Schriftsprache, und verabsäumt wird, das zu tun, was nämlich auch im Antrag steht: konkrete Vorgaben zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule zu machen. Das fehlt. Und das fehlt völlig. Das ist allenfalls für eine Lehrperson erschließbar auf dieser einen Seite, in der nämlich Strukturprinzipien des Rechtschreibunterrichts und auch der deutschen Rechtschreibung benannt werden.

Mit anderen Worten: Es müsste eigentlich in die Richtung überarbeitet werden, dass nicht nur der Fokus auf den ersten Wochen der ersten Klasse liegt, sondern dass für jede durchschnittliche Lehrkraft ersichtlich ist, was im Verlauf der Grundschule jeweils für Kompetenzziele auch, zumindest als Minimalstandard, erwartbar sind. Und da ist eben auch meine Kritik gewesen, dass das, was im Prinzip an möglicherweise Minimalstandards gesehen werden könnte – die sind ja hier nur als Beobachtungskriterien formuliert –, dass das in der Tat zu tiefgestapelt ist. Das ist nämlich an einer Vorstellung orientiert – Herr May ist ja hier schon ein paarmal genannt worden... Die Modelle des Schriftspracherwerbs, die sich in der Tat bis auf den Abschluss der Sekundarstufe 1 beziehen, haben natürlich völlig recht in dem Hinweis, den auch Herr Brügelmann schon gegeben hat. Rechtschreibunterricht kann nicht mit dem Ende der Grundschulzeit aufhören. Selbstverständlich haben die weiterführenden Schulen auch noch die Pflicht, an Rechtschreibung zu arbeiten. Aber dieses Modell ist leider Gottes vielfach in der Praxis so missverstanden worden, dass gesagt wurde, ja, jetzt haben wir ja ein Modell, das beschreibt die Entwicklungsstufe bis Klassenstufe 10, und jetzt können wir als Lehrkräfte in Ruhe abwarten. Das wird ja schon von Stufe zu Stufe gehen. Und diese Annahme des Selbstläufers und dann auch noch des Selbstläufers für alle Kinder, die ist trügerisch. Und deswegen ist es notwendig, wirklich auch, zumindest im Sinne von differenzierten Hinweisen, auf das, was durchaus in Übereinstimmung mit

Schriftsprachmodellen als Kompetenzerwartung im Verlauf der Grundschulzeit erwartet werden kann, eine notwendige Erweiterung dieser Vorlagen.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Brügelmann, bitte.

Herr Dr. Brügelmann: Um Ihre Frage beantworten zu können, muss ich noch mal kurz anknüpfen an dem, was die Kollegin gesagt hat, weil ich auf Seite 13 und 14 des Lehrplans sehr entschiedene Aussagen zu genau dem finde, was eben als fehlend moniert wurde. Da heißt es, die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie berücksichtigen orthografische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen, vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Also von daher sehe ich das sehr stark verankert, genau im Sinne dieses dualen Prinzips, über das wir, glaube ich, jetzt, da stimme ich Ihnen zu, weitgehend Einigkeit haben. Es geht nicht darum, irgendjemandem zu vermitteln die Idee, unsere Schrift sei eine Lautschrift. Das sagt keiner von denen, die hier am Tisch sitzen. Aber dass das Lautprinzip ein zentrales Prinzip ist, um mit unserer Schrift umgehen zu können, und dass Kinder dies verstehen müssen, das ist das eine Bein, was dieser Lehrplan stark macht.

Und daneben macht er das zweite stark, nämlich die Normorientierung, aufgefächert über verschiedene Zugriffe, die aus meiner Sicht vollständig sowohl den KMK-Standards als auch dem Stand der Diskussion in der Didaktik entsprechen. Dabei hat jetzt die Schrift – darauf wollten Sie ja bei mir persönlich noch mal hinaus –, dabei hat die Schrift insofern eine Bedeutung, als sie zusammen... oder die Schriftform, als sie zusammenhängt mit der Vorstellung, die wir vom Rechtschreiblernen haben. Wenn Sie in die 1950er Jahre zurückgehen, hatten wir eine Ganzheitsmethode der Gebrüder Kern, die davon ausging, dass man sich Wörter als Wortbilder einprägt. Und deshalb wurden die Wörter auch in Schreibschrift als Einheit geschrieben, damit die Kinder sie sozusagen wie ein Foto aufnehmen können.

Alles, was hier in der Diskussion heute gesagt worden ist, verweist darauf, dass wir Wörter aufbrechen müssen in Elemente, und dass wir verstehen müssen, oder die Kinder verstehen müssen, wie diese Elemente zusammengesetzt werden, nach welchen Prinzipien. Damit müssen aber diese Einzelelemente sichtbar werden. Und insofern ist eine Druckschrift, die die Buchstaben als auf Laute beziehbare Elemente sichtbar macht, gerade am Anfang zentral und wird in allen Bundesländern deshalb als Ausgangsschrift genutzt. Dass man dann zum Beispiel zu Buchstabengruppen übergeht, was Lehrer machen, indem sie einen Bogen etwa unter "sch" oder "ee" machen, um das Graphem zu verdeutlichen, ist ein zweiter Schritt.

Die Frage, wie ich dann von der Druckschrift zu einer verbundenen Handschrift komme, ist etwas Eigenständiges, hat zunächst mit dem Rechtschreiblernen nichts zu tun. Aber richtig ist, dass ich mir die Schreibweise eines Grundwortschatzes nur dadurch einprägen kann, dass ich Wörter immer wieder schreibe. Wobei gerade – und dafür ist jetzt der Computer ein Hilfsmittel – das in klare Elemente gegliederte Schreiben hilfreich ist, um zu überprüfen, ob ich die Elemente, die ich verschriften will, auch alle zu Papier gebracht habe. In einer verbundenen Schrift verwischt das sehr leicht, und insofern ist das gerade unter diesem Aspekt für das Rechtschreiblernen nicht förderlich, wenn die Kinder nur über eine verbundene Schrift eingeführt würden, in die Auseinandersetzung mit dem Grundwortschatz etwa.

Vorsitzender: Vielen Dank. Jetzt haben sich dazu gerade Frau Bredel und Herr Jansen gemeldet. Kurze Erwidernungen oder Stellungnahmen ohne weiteres möglich. – Frau Bredel, bitte.

Frau Dr. Bredel: Herr Brügelmann hat den Schnitt gelegt zwischen Druckschrift einerseits und verbundenen Ausgangsschriften andererseits. Im Moment wird ja diskutiert, und das war

auch die Anfrage der FDP, die Grundschrift als einzige Schrift, die sich dann über die Schuljahre hinweg weiterhin fortsetzt, dass also die Kinder nicht mehr von der Druckschrift zur verbundenen Schrift ein anderes Schriftsystem lernen, sondern bei der Grundschrift bleiben. Die beginnen dann, die Ligaturen dranzuhängen, und irgendwie versuchen sie dann, individuell sich diese Ligaturen zu erschließen.

Zu dem Punkt, den Sie jetzt genannt haben, dass die Buchstaben einzeln verfügbar und sichtbar sein müssen. Es gibt sehr interessante Evidenz dafür, dass bei kompetenten Schreibern, die die verbundenen Schriften gelernt haben... Wir wissen, keiner von uns schreibt mehr so, wie er es als lateinische oder vereinfachte Ausgangsschrift gelernt hat. Das tun wir. Wir haben ein graphomotorisches Gedächtnis, das speichert uns aber eben nicht einzelne Buchstaben, sondern das speichert uns Buchstabengruppen, und eben auch nicht nur die graphembezogenen, also "sch" oder "ie", sondern Silben und Morpheme. Wir wissen, dass kompetente Schreiber an Silbengrenzen und an Morphemgrenzen Pausen machen, langsamer oder schneller werden. Das heißt, sie haben tatsächlich die Gruppen, die sprachlich relevantes Material, sprich Silben oder Morpheme, repräsentieren. Und insofern würde ich da nicht zu schnell sein, eine Schrift einzuführen, in denen diese Verbindungen nicht mehr in der Weise geschult werden, dass die Kinder in der Lage sind, größere Gruppen, also Silben oder Morpheme, als graphomotorische Bewegungseinheiten aufzubauen.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Jansen dazu noch kurz.

Herr Jansen: Ich kann das auch nur ergänzen. Der Professor Eichler, emeritiert mittlerweile, bringt an dieser Stelle die Engramme ins Spiel, Gedächtnisspuren. Ich selber, meine Studienzeit – ich bin also älteren Baujahrs – liegt also einige Jahrzehnte zurück. Damals wurde ziemlich naiv gelehrt, der Rechtschreiblernende speichert Motorisches in seiner Hand. Das wurde also früher so gesagt. Mittlerweile weiß man aber, das ist so genauso, wie Frau Dr. Brinkmann das sagt, es werden Gedächtnisspuren aufgezeichnet, die man als Engramme bezeichnet. Und mit diesen Dingen befasst sich zum Beispiel speziell auch, wer mehr darüber erfahren möchte, die Bergische Universität Wuppertal. Das ist nämlich auch für die Sportler unheimlich interessant, für Bewegungsabläufe und so weiter, wie die gespeichert werden. Deshalb muss man eigentlich von einer verbundenen Handschrift ausgehen.

Und der Professor Eichler, der also jetzt was zur Handschrift sich auch geäußert hat in einem – wie heißt es, "So mache ich es" –, er legt also auch als Emeritierter da noch ein Unterrichtskonzept dar und der sagt sogar von dieser Schrift, das ist die vierte Lernspur für das Rechtschreibenlernen. Er misst dieser verbundenen Schrift eine ganz besonders hohe Bedeutung bei, indem er sagt, das ist die vierte Lernspur. Ich denke mal, das kann man nicht so ohne Weiteres übergehen, man kann das nicht einfach nur von den Aspekten sehen, die Handschrift, das ist also historisch überholt oder wie auch immer, was da alles kursiert. Die Handschrift ist auch irgendwie eine Geschichte, die mit Kultur zusammenhängt. Aber es ist natürlich auch so, wenn man die Rechtschreibung dadurch erlernen kann, und wenn es eine Lernspur ist, dann sollte man diesen Schritt natürlich mit berücksichtigen, oder diese Spur berücksichtigen. Danke.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Prien, bitte.

Abg. Karin Prien: Ja, vielen Dank, Herr Vorsitzender. Ich würde gern noch mal anknüpfen an die Frage, die Frau Schröder-Lenzen aufgeworfen hat, was fehlt in unserem Bildungsplan Deutsch? Es ist nämlich die Frage der Zielperspektive, so haben Sie es, glaube ich, beschrieben. Und da würde mich auch die Stellungnahme einiger anderer Sachverständiger interessieren. Zunächst mal, welche Bedeutung hat denn das Richtigschreiben überhaupt heute? Sie haben, Frau Dr. Bredel, gesagt, das hat eine ganz hohe Bedeutung, ... von der Frage, wie sich das entwickelt hat, das ist gar nicht interessant.

Tatsache ist, dass wir in der Wissensgesellschaft, in der eine immer höhere Qualifikation eine Rolle spielt, so habe ich Sie verstanden, da ist das Richtigschreiben eine Schlüsselqualifikation, die man einfach beherrschen muss. Und wir müssen es schaffen, es den Kindern beizubringen. Finden Sie das wieder in unserem Bildungsplan Deutsch, oder haben Sie möglicherweise mit mir die Auffassung, dass das Richtigschreiben als eine von vielen Kompetenzen nur nebeneinander gestellt wird und dem keine besondere Bedeutung beigemessen wird? Und müsste man über diese Frage, welchen Stellenwert das Richtigschreiben hat, nicht zunächst einmal einen Konsens finden, bevor man überhaupt zu der Frage der Methodik dann kommt, über die ja offensichtlich tatsächlich nicht so eine ganz, ganz große Auseinandersetzung zwischen Ihnen geführt wird?

Also die Frage lautet ganz konkret: Welche Bedeutung sollte am Ende von Klasse 4 das Richtigschreiben haben? Oder ist das völlig überbewertet, was ich bei Ihnen, Herr Brügelmann, zum Beispiel auch schon gelesen habe, dass das eigentlich gar nicht so wichtig ist? Ist es wichtig oder ist es nicht wichtig? Darüber müsste vielleicht erst mal Klarheit gefunden werden. Vielleicht dazu Frau Bredel, Frau Schröder-Lenzen und auch Herr Brügelmann gerne. Gerne, Frau Dr. Brinkmann.

Vorsitzender: Frau Bredel, bitte.

Frau Dr. Bredel: Wir haben im Prinzip da unterschiedliche Realitäten zu berücksichtigen bei der Frage, die Sie stellen. Das eine ist eine Realität so, wie wir sie gern hätten oder wie wir sie uns basteln könnten, wo wir sagen, Mensch, es gibt doch so viele andere schöne Dinge, da ist doch die Rechtschreibung nicht so wichtig. So könnten wir vertreten. Das wäre eine fiktionale Welt, von der wir ja schon heute gehört haben von Herrn Brügelmann.

Wir können aber auch die gesellschaftliche Realität betrachten und können sehen, dass die Industrie- und Handelskammer... Jeden Tag eigentlich geht es durch den Ticker, die Schüler und Schülerinnen oder die Abgänger, die Schulabgänger, sind nicht hinreichend geschult, was die Rechtschreibung betrifft. Wir können Situationen nehmen, wo Leute Bewerbungsschreiben verfassen und einfach die Bewerbungen nicht akzeptiert werden, weil die fehlerhaft sind. Jetzt müsste man sagen, gut, dann müsste man gegebenenfalls eine Riesenumwälzung sozusagen in der Gesellschaft herbeiführen, dass diese Dinge eben nicht mehr so wichtig genommen werden und dass wir uns auf anderes konzentrieren. Ich bin mir nicht sicher, ob wir das schaffen und ob wir das in Angriff nehmen sollten.

Aber nicht nur, weil wir es nicht schaffen, sondern weil das auch gute Gründe hat. Und das hat nicht nur Gründe im Sinne, dass man den Leuten zumutet, eine bestimmte normative Struktur zu beherrschen, sondern es hat eben auch – und einer von, ich glaube, Herr Bartnitzky, hatte es eingeführt, nein, Frau Brinkmann hat es eingeführt –, dass die Rechtschreibung eine ganz erhebliche Rolle beim Lesen spielt. Das heißt, Rechtschreibung ist ein Komfort für den Leser. Und damit ist auch das rechte Schreiben selbst ein Zugeständnis sozusagen an eine interaktive Situation, in der das, was ich schreibe, einem anderen als lesbares Produkt verfügbar gemacht wird. Und insofern haben wir da nicht nur einfach mit Normen und Normenbeherrschung zu tun, sondern wir haben mit gesellschaftlicher Kommunikation zu tun, die nicht hoch genug einzuschätzen ist.

Und das Umgekehrte gilt übrigens auch, und das ist ein Aspekt, der hier noch nicht bearbeitet worden ist. Wer rechtschreiben kann, kann auch rechtlesen. Denn das Rechtlesen, also die Rechtschreibung sozusagen für das Lesen zu nutzen, ist eine außerordentliche Herausforderung, die in der Schule im Übrigen zu wenig gestützt wird aus meiner Sicht. Wir haben mittlerweile relativ gute Befunde, dass Leute, wenn sie die Großschreibung beispielsweise tatsächlich richtig interpretieren in ihren Texten, also schneller und flüssiger und sinnverstehender lesen, als wenn sie das nicht tun. Das heißt, die Großschreibung ist nicht nur als Schreibkompetenz zu erwerben, sondern eben auch als Lesekompetenz zu erwerben.

Und in diesem Sinne hätten wir jetzt sozusagen die Perspektive nicht nur in dem Sinne, dass man sagt, die Industrie- und Handelskammer legt so großen Wert darauf, also müssen wir das wohl auch den Kindern zeigen, sondern es hat außerordentlich wichtige Funktionen für die schriftlichen Interaktionen oder Kommunikation, und es hat außerordentlich wichtige Funktionen für die eigene Lesekompetenz. Und insofern würde ich entschieden sagen: Ja, wir sollten das haben, wir brauchen das. Und im Übrigen noch einen Satz dazu: Ich glaube, so schwer ist es gar nicht, wenn man es gleich richtig macht.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Schröder-Lenzen.

Frau Dr. Schröder-Lenzen: Ich würde gern an dieser Stelle nicht nur Frau Bredel zustimmen, sondern auch darauf aufmerksam machen, dass das, was wir hier diskutieren, doch auch zu unterscheiden ist in Hinblick auf die Frage: Reden wir jetzt eigentlich über Lesen durch Schreiben, oder über Spracherfahrungsansatz? Das, was Sie jetzt hier gehört haben von den Experten, war Spracherfahrungsansatz und nicht die Argumentation von Lesen durch Schreiben. Bei Lesen durch Schreiben ist es nämlich wirklich so, dass von Herrn Reichen seinerzeit die Bedeutung von Rechtschreibkompetenz grundsätzlich infrage gestellt wurde, und das ist hier nicht infrage gestellt worden.

Es ist allerdings natürlich eine Frage des Zeitpunktes, also bis wann soll man was können, und auch eine Frage des Kompetenzniveaus, das man erwartet. Und wenn ich doch dafür plädieren möchte, eben hier bei dem Rahmenlehrplan mehr Gewicht auf das, was Herr Brügelmann ja richtig auch entdeckt hat, nämlich dass dort auch von Rechtschreibregeln und von grammatischen Strukturen die Rede ist, dass man das doch aus zwei Gründen stärker noch in den Vordergrund stellt als das lautorientierte Verschriften, das am Anfang seine Berechtigung hat, aber zeitlich terminiert sein sollte auf den Anfang der ersten Klasse. Aus zwei Gründen, weil nämlich eine Orientierung an rechtschriftlich richtigen Wörtern nicht nur den Lese-Lern-Prozess erleichtert, sondern vor allen Dingen auch für das, was bei Kindern mit Migrationshintergrund – in einer Stadt wie Hamburg haben wir sehr viele von diesen Kindern in jeder Klasse – ganz wichtig ist, um besser memorieren zu können, was sie im Spracherwerb lernen. Wenn ich nämlich Wörter mir einprägen soll und ich ja wirklich grundsätzlich diese Wörter auch erst mal lernen muss in ihrer Semantik und auch sie lesen und schreiben können soll, kann ich sie besser behalten, wenn ich auch ein korrektes Schriftbild vor mir habe, das ich gleichzeitig mitlerne. Also für diese Kinder ist eine schnelle Heranführung an schreibrichtige Vorlagen etwas, was sehr lernunterstützend ist, und es ist auch lernpsychologisch gesehen besser, Dinge vernetzt zu lernen, also Lesen und Schreiben in einem Zusammenhang zu sehen und nicht erst nur schreiben mit der Anlauttabelle und dann hinterher irgendwie auch dadurch zum Lesen zu kommen. Das funktioniert zwar bei einer Reihe von Kindern, aber es funktioniert auch nicht bei allen Kindern.

Und, das wäre mir jetzt an dieser Stelle noch mal sehr wichtig: Ich denke, wir sollten doch jetzt nicht irgendwo ausweichen dem Problem, indem wir darüber diskutieren, wie viele Punkte macht denn jetzt die Methode Spracherfahrungsansatz, oder macht ein lautorientierter Anfang, sondern es geht doch darum, wirklich die jeweils beste Methode für alle Kinder zu finden, und nicht nur für eine kleine Gruppe von Kindern zu sagen, lassen wir uns doch vornehmlich das machen.

Und da bin ich an einem zweiten Punkt, denn es ist ja nicht zufällig, dass zunehmend Eltern auf die Barrikaden gehen. Und sie gehen nämlich dann auf die Barrikaden, wenn in einer dritten Klasse die Kinder noch nicht gut genug schreiben können. Und da ist es ja so, dass, wenn man sich jetzt mal die Schreibprodukte dieser Kinder anguckt, dann reden wir ja nicht mehr über irgendwie so Rechtschreibfehler. Ich würde mal sagen, ich bin jetzt mal böse: Wenn man jetzt hier ein Diktat machen würde, würde jeder von uns einen Rechtschreibfehler machen. Darüber reden wir nicht, sondern ich rede über Texte, die ich in den Berliner

Schulen in der dritten Klasse gesehen habe. Die hätte niemand von uns lesen können, weil sie so schlecht waren rechtschriftlich, dass weder die Kinder selbst noch irgendeiner Anderer sie hätte lesen können. Und über diesen Zustand müssen wir reden. Und da würde ich sagen, in der Tat, Rechtschreibunterricht ist wichtig und ist wichtiger, als er hier in diesen Unterlagen erkennbar für die Lehrkräfte als ein wichtiger Lerngegenstand für die Hamburger Schule vermittelt wird.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Brügelmann, bitte.

Herr Dr. Brügelmann: Ich würde gern aus Gründen der Fairness und Verteilung an Frau Brinkmann weitergeben, weil die noch nicht dran war und sich gemeldet hatte, während ich schon zweimal die Gelegenheit hatte.

Vorsitzender: Dann Frau Brinkmann.

Frau Dr. Brinkmann: Danke schön. Wenn wir über Rechtschreibung reden, müssen wir auch darüber reden, was meinen wir denn eigentlich damit, in welchen Situationen geht es um das richtige Schreiben? Und was gehört eigentlich dazu? Rechtschreiben ist ja nicht einfach nur Auswendiglernen von irgendwelchen Wörtern, das macht nur einen ganz kleinen Anteil des Rechtschreibkönnens letztlich aus, sondern insgesamt gehören da ganz viele unterschiedliche Aspekte dazu, die in der Kombination dann dazu führen, dass Kinder zunehmend sicherer rechtschreiben können.

Zum Beispiel gehört als Erstes mal dazu, dass ihnen klar ist, dass sie versuchen müssen, ihre Schreibung immer stärker den Normen anzunähern, dass sie sich darum also bemühen, dass das schon mal ein wichtiges Ziel ist, und dadurch auch ihre Schreibungen immer lesbarer werden. Das wäre so ein erster Schritt.

Dann gehört dazu, dass die Kinder lernen, über Rechtschreibung nachzudenken, man muss ein Rechtschreibgespür entwickeln, sonst kann man zum Beispiel gar nicht nachschlagen. Denn Kinder, die kein Rechtschreibgespür entwickelt haben, die würden möglicherweise, wenn es darum geht, ein Wörterbuch als Hilfe für das Rechtschreiben zu nutzen, was ja sehr sinnvoll ist, das muss man lernen, die würden dann bei jedem Wort nachschlagen. Das heißt, sie brauchen ein Gespür dafür, welche Wörter könnten denn besonders schwierig sein. Sie müssen darüber hinaus lernen, sich über bestimmte Rechtschreibprobleme miteinander auszutauschen, damit sie auch merken, wie Wörter überhaupt aufgebaut und strukturiert sind. Sie müssen Hilfen bekommen, dass sie in der Lage sind, Wörter, die sie üben möchten, weil sie vielleicht diese Wörter besonders häufig falsch schreiben, oder weil es Wörter sind, die auch als Modell dann für andere Schreibungen dienen können, dass sie lernen, so etwas für sich selber selbstständig zu üben.

Und diese ganze Palette von ganz unterschiedlichen Aspekten, die das Rechtschreiben letztendlich ausmachen, müssen die Kinder lernen, damit sie selbstständig dann auch mit ihren Texten umgehen können. Und da kommt dann noch die Frage dazu, wann erwarten wir denn eigentlich, dass die Kinder richtig schreiben? Wenn sie zum Beispiel eine Geschichte schreiben, da geht es doch zuerst einmal darum, dass sie ihre Gedanken zu Papier bringen, um das, was sie sich da überlegt haben, dann festzuhalten. Und dabei passiert es sehr häufig, dass die Gedanken der Kinder sehr viel schneller laufen, als sie überhaupt schreiben können. Und da wäre das unglaublich wichtig, den Kindern immer wieder deutlich zu machen, ja, es ist in Ordnung, dass du das jetzt erst einmal aufschreibst, aber dann muss auch der nächste Schritt kommen. Später wird das Ganze dann überarbeitet. Also es macht keinen Sinn, an einen Textentwurf schon den Anspruch zu stellen, dass alles richtig ist, sondern das ist ein späterer Schritt, wo man sich dann auf die Rechtschreibung auch konzentriert.

Ich habe es vorhin schon einmal gesagt, man darf dieses Ziel, was wir für das Rechtschreiblernen und Rechtschreibkönnen haben, nicht aus dem Auge verlieren. Da geht es nicht darum, nach Diktat schreiben zu können, was manchmal von der Handwerkskammer gefordert wird, sondern das große Ziel, was wir verfolgen müssen, in der Grundschule, aber auch in den weiterführenden Schulen, ist, die Kinder immer fitter dafür zu machen, dass sie in der Lage sind, ihre selbstgeschriebenen Texte mit allen Hilfsmitteln, die es dafür gibt, selber so zu überarbeiten, dass hinterher möglichst kein Fehler mehr da ist. Das ist das, was heutzutage das Rechtschreibkönnen ausmacht.

Vorsitzender: Vielen Dank. Herr Jansen, Sie hatten sich noch gemeldet, kurz zur Ergänzung? Also dann erst Herr Brügelmann vielleicht, und trotzdem noch dann kurz Herr Jansen, und dann ist Frau Dr. von Berg dran.

Herr Dr. Brügelmann: Also mir ist auch wichtig, dass man Rechtschreibkönnen nicht reduziert auf eine spezifische Aufgabenform, die uns aus unserer Schulgeschichte allen vertraut ist, nämlich die Diktatsituation, sondern dass es in der Tat oft um die Kombination dieser unterschiedlichen Teilleistungen geht, die zum Beispiel bedeuten, sehr häufige Wörter muss ich schlicht auswendig gelernt haben. Die müssen automatisch kommen. Bei Wörtern, die ich nicht kenne, muss ich zunächst mal überlegen, ob ich da mithilfe von Ableitungen arbeiten kann. Also morphematisch denken; er fährt mit "ä" und nicht mit "e", weil es von Fahren kommt. Das ist wieder ein zweites Prinzip, was ich gedanklich begreifen muss und was ich ausprobieren muss.

Ein drittes ist, dass ich für viele Bereiche mit sogenannten Faustregeln arbeiten muss. Wir wissen, dass zum Beispiel das lange "i" im Deutschen in der Regel als "ie" markiert wird. Es gibt Ausnahmen wie "Tiger" und so weiter, aber wenn ich unsicher bin, wenn ich ein Wort nicht kenne, dann schreibe ich es lieber mit "ie". Also dass die Kinder pragmatisch dann auch über solche Regeln verfügen, die ihnen erlauben, die Fehlerwahrscheinlichkeit zu reduzieren, und wenn dies dann eingebettet ist in Situationen, wo deutlich wird, wozu mache ich das Ganze – ähnlich, wie Frau Brinkmann das beschrieben hat –, dann bekommt es ja für die Kinder auch einen Sinn, dass man sich um diese Dinge kümmern muss, und ist nicht etwas, was man nur macht, damit man hinterher in irgendeiner Ablage landet und mit einer Note beziffert dann die Rückmeldung bekommt, es war falsch oder es war richtig.

Vorsitzender: Eine Nachfrage von Frau Prien.

Abg. Karin Prien: Ich habe jetzt das Empfinden gehabt, dass Sie, Frau Dr. Brinkmann, und Sie, Herr Dr. Brügelmann, Strategien und Methoden beschrieben haben, die man den Kindern vermitteln soll, während Sie, Frau Schröder-Lenzen, und Sie, Frau Dr. Bredel, Kompetenzen an sich beschrieben haben. Also das ist schon ein großer Unterschied für mich. Also Sie stellen auf die Strategien ab, und während Sie auf bestimmte Basiskompetenzen, die am Ende erreicht sein müssen...

(Frau Dr. Bredel: Das war Ihre Frage, oder?)

Ja, das ist meine Frage, genau. Und ich wollte jetzt den Unterschied noch mal herausarbeiten. Offensichtlich sind Sie sich da aber nicht einig, jedenfalls verstehe ich das so.

Herr Dr. Brügelmann: Also ich sehe eine Kompetenz darin, dass man bestimmte Dinge beherrscht. Und dazu zählen Regeln, dazu zählt aber auch etwa die Beherrschung eines Wortschatzes, und dazu zählt auch der Umgang mit Hilfsmitteln. Das sind Kompetenzen, ja. Also so sehe ich es auch in den KMK-Standards beschrieben. Insofern habe ich da gar keine Differenzen, was die Grundfigur betrifft.

Vorsitzender: Vielen Dank. Dann kurze Anmerkung von Herrn Jansen, und dann Frau von Berg.

Herr Jansen: Ich denke, es ging doch ursprünglich einmal um die gesellschaftliche Relevanz des Rechtschreibens hier, oder habe ich das falsch verstanden? Ja. Wir unterhalten uns heute Abend... Es geht so alles ineinander über, wir unterhalten uns eigentlich über LdS und Derivate, sprechen aber vorwiegend, glaube ich, über Spracherfassungssatz, so habe ich das etwas empfunden. Aber in allem, ist doch ziemlich klar, ist ein Stück Reichen drin, und es wurde gesagt, Reichen lehnte die Rechtschreibung geradezu ab. Man kann sich nur wundern, dass ein Reichen ein Konzept auch noch für die Rechtschreibung erstellte, was bis heute übrigens vertrieben wird und was praktiziert wird.

Im Internet war vor Kurzem ein Brief zu lesen, da nahm jemand Stellung und sagte, wie abenteuerlich das sein kann; Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein, Kreativität, Fantasie sind wichtigere Werte in unserer demokratischen Gesellschaft als normgetreues Rechtschreibkönnen. Ich kann nur fragen: Wie abenteuerlicher kann man noch von Rechtschreibkompetenz, von Rechtschreibkönnen, ablenken? Ich denke mal, dass Rechtschreibkönnen mit dazu gehört, um in einer Demokratie tätig sein zu können und anerkannt werden zu können.

Im Übrigen hat es noch eine ganz andere Relevanz, auch gesellschaftlich zu sehen. Der Herr Professor Schulte-Körne hat einmal darauf hingewiesen, wie problematisch sich Rechtschreibmängel auswirken für Kinder, die nicht rechtschreiben können. Er sagt also, bei normalen Kindern, Jugendlichen, gibt es psychische Störungen, psychosomatische Störungen, das geht so um die 15 Prozent. Dieser Professor Schulte-Körne schätzt die Zahl – ein, nicht schätzt, hat untersucht – auf 40 Prozent bei solchen Leuten, die nicht rechtschreiben können, inklusive Suizidversuch. Ich denke, das ist auch eine Dimension, die man nicht unterschätzen darf.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Bartnitzky hat sich noch gemeldet.

Herr Dr. Bartnitzky: Ja. Ich würde gerne noch was zu dem Mythos Lesen durch Schreiben sagen, weil das auch in den Anträgen immer wieder zitiert wird. Das ist ja ein Konzept, das Reichen in die Diskussion gebracht hat und das von Anfang an auch strittig war, und zwar in Bezug auf die beiden Punkte Rechtschreiben und auf den Punkt Lesen, Bedeutung des Lesens von Anfang an. Und Sie haben hier, bei allen Vertretern hier, die für einen aktiv entdeckenden Unterricht von Kindern auch plädiert haben, immer gehört, dass Lesen und Rechtschreiben von Anfang an eine wichtige Rolle spielt. Also insofern Normorientierung.

Es war damals in den Achtzigerjahren eigentlich auch schon klar, dass Reichen eine Extremposition besetzt, die aufgrund seiner charismatischen Persönlichkeit – er hat ja ganz viel Fortbildung gemacht – sehr viele sehr enthusiastisch hat. Meine Beobachtung – ich war in den Achtziger- und Neunzigerjahren ja noch in der Schulaufsicht –, meine Beobachtung in vielen Klassen und Gesprächen mit vielen Lehrerinnen und Lehrern, die so enthusiastisch waren und sagten, ich mache Unterricht nach Reichen, Lesen durch Schreiben, machten es in der Tat nicht, sondern haben mit den Kindern von Anfang an auch gelesen und haben auch das Rechtschreiben von Anfang an mehr oder weniger intensiv – da kann man ja das auch unterschiedlich machen und sehen –, aber von Anfang an mit betrieben. Und es waren immer schwierige Gespräche, den Lehrerinnen klarzumachen, dass sie mit ihrer Erfahrung und dem, was sie selbst an Verhaltensmöglichkeiten auch für sich erworben haben, im Umgang und in der Entwicklung von Kindern, dass sie das kombiniert haben mit der Grundidee bei Reichen, aber dann sind wir eigentlich nicht mehr bei Reichen. Sollte es heute noch Leute geben, die sind einfach sitzengeblieben. Aber dann will ich noch mal eben auf mein Schlusswort zurückgreifen, dann müsste man ihnen den Bildungsplan zeigen.

Vorsitzender: Vielen Dank. Frau von Berg, bitte.

Abg. Dr. Stefanie von Berg: Ja, vielen Dank, Herr Vorsitzender. Was ich bis jetzt mitgenommen habe: Sie haben am Anfang ja einiges zu Studien gesagt. Ich habe mitgenommen, dass die Studien sehr widersprüchlich sind. Man kann die so oder so auslegen, oder die einen belegen das, die anderen belegen das. Ich habe im Vorfeld auch einen Artikel von Professor Eichler und Professor Brügelmann gelesen. Ich glaube, Sie kommen ja aus unterschiedlichen Richtungen, wenn ich das recht verstanden habe? Und was ich auch bei Ihnen jetzt, bei Ihnen allen, mitnehme, ist, ich glaube, die Mischung macht es, und dass die Lehrkraft eine ganz zentrale Rolle dabei spielt. Also es kommt sehr darauf an, wie die Lehrerin und der Lehrer, welche Methode auch immer, das ist dann schon, ich will nicht sagen egal, aber nicht mehr ganz so im Vordergrund, also wie die Lehrerin oder der Lehrer mit dieser Methode umgeht. Das haben gerade Sie gesagt, Herr Professor Brügelmann.

Und meine Frage ist eigentlich – also wir sollen ja hier auch Ableitungen für unsere Hamburger Politik auch leisten sozusagen –, welche Rolle spielt denn tatsächlich die Schriftsprachdidaktik in der Hochschule und dann letztendlich auch in der Lehrerbildung, in der zweiten Phase? Ich weiß nicht, ob das ein Pflichtseminar ist? Ich weiß nicht, wer von Ihnen das beantworten kann? Das ist so die erste Geschichte. Und ob es später auch noch mal reflektiert wird in dem weiteren Verlauf der Lehrerbildung über alle Phasen hinweg?

Und dann würde ich tatsächlich gerne auch wissen, weil ich dazu keine Studien gefunden habe, welche Rolle spielt eigentlich die Familie, spielt das soziale Umfeld, auch Migrationshintergrund, im Kontext des Rechtschreibenlernens? Ich weiß nicht, wer von Ihnen da... Auch im Sinne der Gerechtigkeit wäre es schön, dass Sie alle so ein bisschen aufeinander achten, dass alle mal auch angemessen zu Wort kommen.

Vorsitzender: Vielen Dank. Dann Frau Hüttis-Graff vielleicht zunächst zur Universitätsausbildung, und anschließend Frau Schröder-Lenzen und Frau Bredel hatten sich gemeldet zu der zweiten Frage.

Frau Dr. Hüttis-Graff: Ja, die Universität Hamburg hat ein besonderes Novum, oder fast einzig, ein Merkmal, was sie heraushebt aus allen Universitäten, dass nämlich für alle Lehramtsstudenten, die in die Primarstufe und Sekundarstufe kommen wollen, verpflichtend ist, ein Modul zu belegen, das sich jetzt nennt "Fachdidaktisches Grundlagenmodul Sprache" und erwachsen ist aus dem Vorgänger "Sprachlicher Anfangsunterricht". Für dieses Modul bin ich verantwortlich. Da gibt es also eine Vorlesung, die in alle Arbeitsbereiche einführt, und natürlich auch sehr intensiv in das Rechtschreiblernen einführt. Ich habe ja schon dargestellt, dass das Rechtschreiben eben auch dazu gehört, aber Textschreiben, Lesen und so weiter auch. Es gibt dort auch linguistische Grundlagen, es gibt Beobachtungs- und Diagnoseeinführung in verschiedenste Methoden, in Testverfahren et cetera, sodass die Ausbildung von daher sehr stark ist. Einerseits von dieser Vorlesung, aber auch von zwei vertiefenden Veranstaltungen, die sie besuchen. Und da können Sie allerdings den Schwerpunkt wählen, also den Lernbereich Lesen auch nehmen oder speziell was zum Anfangsunterricht, zum späteren was machen oder so. Also dass jeder Lehrer, der später in die Grundschule kommen kann, wird speziell ausgebildet dafür. Das ist wirklich sehr intensiv in Hamburg. Insofern kann man der Ausbildung hier keinen Vorwurf machen. Das ist intensiver als sonst.

Daneben besuchen natürlich diejenigen, die Deutsch später unterrichten werden – aber in der Grundschule ist man ja nicht nur Fachlehrer –, auch natürlich fachdidaktische Seminare im Bereich Deutsch, und natürlich auch linguistische Seminare und literaturwissenschaftliche Seminare.

Vorsitzender: Vielen Dank. Dann Frau Schröder-Lenzen.

Frau Dr. Schröder-Lenzen: Also ich möchte auf Ihre Frage doch zunächst noch mal auf eine Differenzierung aufmerksam machen, nämlich die zwischen Spracherfahrungsansatz und Lesen durch Schreiben, weil das ja auf der einen Seite in dem Antrag der FDP auch wörtlich formuliert ist, dass LdS dort vorkommt. Und ich möchte doch auch sagen, dass Ihre Wahrnehmung, dass die Studien zu unterschiedlichen oder vielleicht sogar widersprüchlichen Ergebnissen kommen, zumindest insofern nicht ganz richtig ist, wenn Sie fragen nach den Ergebnissen für LdS. Es ist also in der Tat so, dass die Methode Lesen durch Schreiben in den vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen zumindest zum Ende der Klasse 2 zu im Durchschnitt schlechteren Ergebnissen führt.

Was auch richtig ist, ist, dass zum Ende der Grundschulzeit diese Methodeneffekte nicht mehr in dieser Eindeutigkeit bestehen, was man aber auch sehr leicht erklären kann, weil da unter Umständen auch eben diese Dinge, die hier auch angesprochen wurden, also Eltern steuern gegen, Nachhilfeinstitutionen werden tätig beziehungsweise andere Lehrkräfte übernehmen auch die Klasse, wie sie bis dahin von einer anderen Lehrperson geführt worden ist. Also insofern würde ich jetzt keine Beruhigung daraus ziehen, dass es am Ende von Klasse 4 zum Glück nicht mehr in der Diskrepanz vorhanden ist, wie zum Ende von Klasse 2. Auf der anderen Seite würde ich aber auch dafür plädieren zu sagen, das, was jetzt in Berlin beispielsweise vom Berliner Senat gemacht wurde, nämlich in einer beauftragten Expertise zu der Frage der Sprachförderung in der Berliner Grundschule, einer Expertise von über 200 Seiten, die von der Kollegin Valtin und auch von Herrn Ehlich erstellt worden ist, weil sie unter anderem den Auftrag hatten, insbesondere die Sprachlernsituation von Kindern mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Das Ergebnis dieser Studie ist ganz explizit dieses, dass empfohlen wird, die Methode "Lesen durch Schreiben" nicht mehr anzuwenden. Die Berliner Senatsverwaltung hat das auch in einem Rundschreiben an die Schulen aufgenommen und empfiehlt dem Gutachten entsprechend also die Methode "Lesen durch Schreiben" – von der Herr Bartnitzky gerade ja auch sehr schön gesagt hat, wer das in Reinkultur vertritt, der ist eigentlich sitzen geblieben –, also diese Weisheit wird auch explizit natürlich dann in angemessener Formulierung von der Berliner Senatsverwaltung mittlerweile an die Schulen herausgegeben. Weil, und das ist die positive Information, die gleichzeitig damit gekoppelt ist, gesagt wird, gerade für diese heterogene Situation der Berliner Schule, von der ich einmal sagen würde, sie ist vergleichbar mit der Hamburger Situation, ganz explizit gesagt wird, dass der Schriftspracherwerb in der Kombination analytisch-synthetischer Zugänge, also sowohl das Wort als Ganzes beziehungsweise auch in seinen einzelheitlichen Strukturierungen Lernausgangspunkt sein muss und dass eben auch der rechtschriftlichen Korrektheit von Anfang an entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, insbesondere eben auch vor dem Hintergrund von Kindern mit Migrationshintergrund.

Ich denke mal – und da ist, glaube ich, noch am ehesten dann auch die Differenz der Schwerpunkte zu sehen, die hier an diesem Abend geäußert werden –, dass nämlich für Kinder mit Migrationshintergrund das Sprachlernen mit dem Schriftspracherwerb essentiell verbunden ist. Jetzt stellen Sie sich doch mal bitte vor, Sie hätten Englischunterricht mit einer Anlauttabelle und der Aufforderung "Erschließe dir das englische Schriftsystem" lernen müssen, wie weit Sie mit Schriftsprachkenntnissen des Englischen gekommen wären und in welcher Zeit Sie auch dazu gekommen wären. Nun werden die Expertinnen sofort sagen, das ist ein etwas schiefer Vergleich, weil das Englische sprachlich anders strukturiert ist als das Deutsche, das heißt, das Deutsche ist stärker lautorientiert als das Englische. Das weiß ich, selbstverständlich. Man hätte aber auch eine andere Sprache nehmen können. Ich will damit eigentlich nur auf folgenden Punkt hinaus. Das Ergebnis der Studien ist immer dieses, dass Kinder, die in den Vergleichsstudien nicht so erfolgreich sind, die Risikokinder insbesondere, das heißt die Kinder, die mit ungünstigen Lernvoraussetzungen starten, egal aus welchen Gründen, sei es das Bildungsniveau, der sozioökonomische Hintergrund dieser Kinder, sei es ein Migrationsstatus, mit anderen Worten, es sind schwierigere Lernausgangslagen, die mehr der Unterstützung gebrauchen. Deswegen bin ich der Meinung, dass man, wenn man einen Bildungsplan, einen Rahmenlehrplan für den

Deutschunterricht schreibt, nicht den Fokus darauf setzen kann zu sagen, wir vertrauen darauf, dass sich die Rechtschreibkompetenz entwickeln wird, sondern es müssen mehr an konstruktiven Unterstützungsangeboten im Sinne einer strukturierten Förderung der Kinder für die Lehrkräfte auch in solchen Rahmenlehrplänen oder eben unter Umständen in weiteren Verlautbarungen – das heißt ja in jedem Bundesland etwas anders –, also das sind dann Empfehlungen, die an die Lehrkräfte, an die Schulen gegeben werden, also entsprechende ergänzende Materialien, die den Schulen zu Verfügung gestellt werden, um das, was Sie ja hier Hamburg offensichtlich in vorbildlicher Weise lernen, aber auch an die Praxis heranzubringen, die vielleicht etwas früher als jetzt dieses Modul institutionalisiert wurde, gelernt haben und insofern es sicherlich auch konstruktiv aufnehmen können, wenn man ihnen mehr Anleitung und Hilfestellung gibt, wie sie es denn gut machen können. Dafür gibt es in der Tat auch in der Schriftsprachdidaktik und in der Rechtschreibdidaktik genügend Hinweise um, jetzt mal das Thema, von der ersten Klasse auch etwas abzuziehen und zu sagen, was muss man mit den Kindern dann auch in Klasse 2, 3 und 4 machen.

Vorsitzender: Vielen Dank, Frau Schröder-Lenzen. Jetzt haben sich direkt zu Ihren Ausführungen Herr Brügelmann, Herr Jansen und Frau Hüttis-Graff gemeldet. Anschließend auch vor allem noch Frau Bredel. Sie kommen auf jeden Fall dann noch ausführlich dran. – Herr Brügelmann, bitte.

Herr Dr. Brügelmann: Ich würde gern nur ein Missverständnis beseitigen, das jetzt vielleicht durch diesen Schlenker von Frau Schröder-Lenzen mit dem Englischlernen reinkam. Das würde ja voraussetzen, man gibt die Anlauttabelle, damit man die Rechtschreibung eines Systems lernt. Die, die Englisch lernen, wissen ja, dass unsere Sprache nach dem Lautprinzip in der Basis organisiert ist, das heißt, die brauchen das gar nicht mehr. Unser Problem am Schulanfang ist das, was Frau Hüttis-Graff ganz am Anfang auf ihrem Schaubild gezeigt hat, dass Kinder mit einem Verständnis von Schrift kommen, das noch sehr stark an einem eher Ganzheitlich-Symbolischen orientiert ist. Sie müssen begreifen, dass das Grundprinzip eine Orientierung an der Lautung ist, auf dem weitere Prinzipien aufbauen. Deshalb denke ich – damit komme ich jetzt auch noch mal auf die Studien –, dass wir über Phasen reden sollten. Wir waren vorhin, dachte ich, schon weiter in dem Sinn, dass von Zeitphasen die Rede war und dass wir darauf hingewiesen haben, in dieser ersten Einstiegsphase ist es zentral, den Kindern ein Werkzeug zu geben, damit sie die Beziehung zwischen Lautstruktur und Schriftstruktur im Grundprinzip begreifen. Da zeigen die Studien nun in der Tat, dass gerade in diesem ersten halben Jahr Kinder, die mit diesem selbständigen Verschriften arbeiten, voraus sind gegenüber den anderen Kindern. Wenn ich noch mal auf die amerikanischen Studien zurückkommen darf, da haben ja sowohl das National Reading Panel als auch das Early Literacy Panel, also sozusagen die Sammlung aller Expertenschaft im angelsächsischen Raum, beide gesagt, dass in der Vorhersage für den späteren Rechtschreiberfolg ganz wesentlich ist, welches Niveau die Kinder in der Anfangsphase in der Lautorientierung erreichen. Und dann sind wir uns hier am Tisch ja völlig einig: Da muss parallel dazu und schon im Verlauf des ersten Schuljahres wachsend die Orientierung an Modellen, Grundwortschatz, an Prinzipien und an Strategien erfolgen, und das führt tatsächlich zu einem höheren Niveau des Verständnisses von Rechtschreibung und führt auch dazu, dass die Kinder nicht nur blind lernen, sondern dass sie tatsächlich Strukturen erfassen, die ihnen auch ermöglichen, sich neues Wortmaterial schneller aneignen zu können.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Jansen und Frau Hüttis-Graff dann.

Herr Jansen: Gerade noch, weil von Englisch gesprochen wurde, Phonics and whole language approach, da ist es wohl so, dass der Phonics-Unterricht ein ziemlicher Drill-Unterricht ist, aber nicht etwa zu vergleichen ist, mit dem, wenn hier auf der alphabetischen Stufe gearbeitet wird. Das ist das Erste. Das Zweite ist, ich wollte darauf hinweisen, wie bedeutungsvoll der Unterricht in der Grundschule in den beiden ersten Klassen beziehungsweise in der Grundschule insgesamt ist. Seit einer Reihe von Jahren gibt es

Wissenschaftler wie Shaevitz, der Amerikaner, wie zum Beispiel Dummer-Smoch – jetzt will ich sie nicht alle aufzählen –, die sagen, was nach der zweiten Klasse ist, das hat Bedeutung für die gesamte Schulzeit. Zusätzlich möchte eben das ganz kurz aufbringen, was die Professoren ...

Vorsitzender: Herr Jansen, einen kleinen Moment. Frau von Berg stellt einen Antrag zur Tagesordnung.

Abg. Dr. Stefanie von Berg: Nicht zur Tagesordnung, ich habe einfach eine Frage gestellt. Ich fände es echt super, wenn ich die beantwortet bekäme. Die erste Frage ist beantwortet. Die zweite Frage, da ging es ja darum, welche Rolle spielt das soziale Umfeld, spielt auch ein Migrationshintergrund für das Rechtschreiben lernen. Das war meine Frage. Es wäre sehr schön, wenn die Sachverständigen dann genau diese Frage, die ich nämlich nicht weiß, beantworten könnten.

Vorsitzender: Herr Jansen, Sie hatten eigentlich die Ergänzung ...

Herr Jansen: Ich wollte was dazu sagen, ja.

Vorsitzender: Dann Frau Bredel und Frau Hüttis-Graff. Sie waren ja direkt auch angesprochen, Frau Hüttis-Graff. Möchten Sie auch auf diese Frage von Frau von Berg direkt eingehen?

Frau Dr. Hüttis-Graff: Das kann ich gern verbinden, ja.

Vorsitzender: Dann fangen wir vielleicht bei Ihnen an, und dann Frau Bredel.

Frau Dr. Hüttis-Graff: Also ich finde, wir brauchen jetzt nicht mehr über "Lesen durch Schreiben" in Reinkultur hier zu reden. Da will keiner mehr drüber reden, das ist ein Fehler gewesen; das geht so nicht. Wir wollen alle von Anfang an auch Rechtschreiblernen. Insofern, finde ich, braucht man diese Studien nicht mehr heranzuziehen und sich darüber aufregen. Es ist klar, wir wollen alle von Anfang an Rechtschreiblernen. Das wollte dieser Lehrgang nicht; das war ein Irrweg damals. Und ich finde, da sollten wir jetzt auch nicht immer wieder zurückfallen und immer wieder damit argumentieren.

Zum Zweiten: Rechtschreiblernen und Mehrsprachigkeit. Andere Sprachen haben nicht nur andere Laute, sondern auch andere Sprachstrukturen. Das bedeutet, wenn man als Türke zum Beispiel das Wort "Blume" schreiben will, kann man mit der Konsonantenhäufung am Anfang nicht wahrnehmen, dass es eine Konsonantenhäufung ist, weil es im Türkischen keine gibt. Das heißt, türkische Kinder schreiben, wenn sie so schreiben, wie sie glauben, dass es geschrieben wird, also nur Spracherfahrungsansatz nach der Lautfolge, sie nehmen für sich ein "U" zwischen "B" und "L" wahr. "Bulume" würden sie aufschreiben. Das bedeutet, gerade für die mehrsprachigen Kinder ist es von Anfang an wichtig, dass sie sehen, was sie quasi hören sollen. Das heißt, auch dafür ist die Rechtschreibung oder die Orientierung an richtig geschriebenen Wörtern unglaublich wichtig. Deshalb, das haben die Befunde eben auch von anderen Untersuchungen gezeigt, müssen wir von Anfang an mit richtig geschriebenen Wörtern arbeiten, damit die Kinder daran auch wissen, was sie denn hören können, wenn sie mal Wörter haben, die sie noch nicht gelernt haben, die sie einfach erzeugen müssen, damit sie das System unserer Schriftstruktur überhaupt durchschauen lernen. Das hilft ihnen, etwas anderes auch wahrzunehmen in ihrer Sprache und auch besser zu sprechen dann hinterher. Also nicht nur die Ergänzung "Wortschatz lernen" dadurch sozusagen ein weiterer Kanal, sondern einfach die Struktur des Deutschen abgrenzen zu können gegenüber dem anderen. Dafür ist auch die Rechtschreibung wichtig.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Bredel, bitte.

Frau Dr. Bredel: Ich kann daran nahtlos anknüpfen, auch an mein erstes Statement. Das war ja eines, was hieß, Kinder beginnen mit dem Lesen und nicht mit dem Schreiben. Das ist gerade für die Kinder mit Migrationshintergrund wichtig, weil sie die Strukturen, die sie nicht kennen, die ihnen nicht vertraut sind, tatsächlich sehen lernen können durch die Orthographie, als durch tatsächlich die richtigen Muster, die richtigen Vorbilder. Frau Hüttis-Graff hat jetzt schon eine ganze Menge zu diesen Zusammenhängen gesagt, dass wir mit unterschiedlichen sprachlichen Strukturen zu rechnen haben. Nicht nur, was die Lautstruktur betrifft, die Sie genannt haben, die Sprossvokalstruktur, sondern ein ganzes Betonungsmuster kann anders sein, die ganze Morphologie kann anders sein. Gerade im Türkischen haben wir eine andere Sorte, wie wir Personen ausdrücken und so fort. All das müssen die Kinder dann für das Deutsche sich entsprechend aufbauen und wird ja in der Schrift tatsächlich ... die Schrift ist eigentlich die beste Linguistin, die wir haben, denn die macht alles deutlich. Wir sehen alles, was wir nicht hören können. Beispielsweise "Ich habe ein Hund gesehen" oder so etwas, nein, "Ich habe einen Hund gesehen", so schreibt's. Wenn ein Kind das aber so aufschreiben will, wie es das gerade eben gehört hat, legt es genau diese sogenannten unbetonten Strukturen, in denen wir im deutschen die Grammatik abbilden ... Im Deutschen ist es so, wo es laut ist, ist Bedeutung, wo es leise ist, ist Grammatik. Das ist gerade für Kinder, die das Deutsche lernen, erst mal nicht so einfach zu begreifen, denn die hören natürlich dort, wo es laut ist Bedeutung. Wunderbar, alles in Ordnung. Und an den anderen Stellen, wo wir unbetonte Silben haben, in denen sich die Grammatik abspielt, ist weniger gut erkennbar. Die Schrift macht den Unterschied nicht, die Schrift buchstabiert es vollständig aus. Insofern ist die Schrift gerade für die Kinder mit Migrationshintergrund nicht eine zusätzliche Belastung, sondern eine Hilfe und eine Stütze, um das Deutsche aufzubauen. Ich glaube, das kann man der Schrift gar nicht hoch genug anrechnen, wie schön die alles ausbuchstabiert. Das muss man wirklich sagen. Das ist übrigens, glaube ich, auch für die Kinder, die wir jetzt in den Schulen erwarten, über das haben wir noch wenig gesprochen, Inklusion ... Das sind Kinder möglicherweise mit Einschränkungen auch beim Spracherwerb. Und auch für diese Kinder ist es unglaublich wichtig, dass sie ein Vorbild, ein Muster haben. Ein Muster, das tatsächlich zuverlässig sichtbar zeigt, was die Sprache kann beziehungsweise wie die die Sprache funktioniert. Die gesprochene Sprache kann das niemals in der Weise abbilden, weil wir in der Allegro-Sprechweise und im alltäglichen Umgang andere Formen auch benutzen und eben nicht konzeptionell und medial schriftlich agieren. Die Kinder brauchen das. Das zur Rolle der Schrift oder des Rechtschreibens bei Migranten. Die brauchen noch sehr viel mehr, als die Kinder, die das Deutsche schon mitbringen, die Schrift als Muster.

Das Zweite: Sie haben die Rolle der Eltern befragt. Es gibt da vielleicht zwei Perspektiven, die relevant sind. Es gibt sicherlich noch sehr viel mehr, aber ich möchte es mal in den zwei Perspektiven bündeln. Zum einen geht es um Lernausgangslagen von Kindern. Wir wissen das, und mittlerweile die PISA-Studie und fast alle Studien zeigen es wieder und wieder, dass die Kinder mit reicher präliteraler Schrifterfahrung, also bevor sie in die Schule kommen und in einem Elternhaus gelebt haben, in dem sie gewissermaßen schon fast beiläufig die Schrift gelernt haben – da stehen viele Bücher, sie sehen die Eltern Zeitung lesen, sie schreiben mal einen Kritzelbrief, sie kommen gewissermaßen schon in die Schriftkultur hinein, sie kriegen regelmäßig vorgelesen, haben konzeptionell Geschichten zur Verfügung – die kommen in die Schule und haben in der Regel kaum Probleme beim Schriftspracherwerb. Und da ist es übrigens auch so, es spielt überhaupt keine Rolle, in welcher Sprache sie diese Sorte von konzeptioneller Schriftlichkeit ausgebildet haben. Also wenn ein Kind, türkisch Muttersprachler, mit wenig Deutschkenntnissen aber hoher Literalität durch ein bildungsnahes Elternhaus in die Schule kommt, wird es sich die Schrift sehr viel leichter aneignen als ein deutschsprachiges Kind aus einem bildungsfernen Milieu. Deshalb ist es immer ein bisschen misslich zu sagen, Kinder mit Migrationshintergrund haben ein Problem und wer schon deutsch spricht, ist schon in Ordnung. Das ist so nicht. Wir haben sogar die Erfahrung, dass die Kinder, die mehrsprachig oder bilingual aufwachsen und bildungsnah aufwachsen, dass die sogar einen Vorteil gegenüber Monolingualen haben, was den Schriftspracherwerb betrifft, weil sie sprachliche Differenz kennengelernt haben und

wissen, das ist nicht alles so, wie ich es gerade mal eben gehört habe, sondern sie wissen schon, dass mit verschiedenen Sprachsystemen jonglieren, und die kommen sogar sehr viel besser noch in die Schrift.

Also die Rolle der Eltern sozusagen, die Kinder bis zum Schuleintritt mit denen eine schriftliche Sozialisation vorbereitet zu haben, auf die die Schulverwaltung und auch die Politik nur wenig Einfluss hat, es sei denn, es gäbe so etwas wie Kindergartenpflicht. Wobei ich davor warnen würde, bevor die Kindergärten nicht besser sind und Erzieherinnen und Erzieher nicht besser ausgebildet sind. Dann nützt es nämlich ganz wenig, wenn das Verwahranstalten sind. Das Zweite, was Eltern leisten, wenn die Kinder in die Schule gekommen sind, wäre so etwas wie eine Lernbegleitung. Da habe ich manchmal den Eindruck, dass die Schulen es sich da ein bisschen leicht machen, die dann sagen "Och, die Eltern, jetzt haben wir gerade irgendwie so eine Fehlstunde. Da ist doch so eine Mutter, die könnte mal ein Lesestündchen machen und so weiter mit den Kindern" und den Eltern gewissermaßen mit den Auftrag geben, den Sozialisationsprozess und den Bildungsprozess voranzutreiben möglicherweise nicht nur für ihre Kinder, sondern auch für die Schule. Das ist ein großes Problem. Das ist erstens ein Problem, weil wir, wenn wir so also politisch in dieser Weise denken, es der Schule schon gar nicht mehr zutrauen, die Probleme zu lösen und die Arbeit in Angriff zu nehmen, sondern sagen, wir brauchen da noch eine ganze Kaskade an Eltern, die die Schule streichen und die den Kindern vorlesen und sonst irgendetwas. Und das Zweite ist, das ist eine ungeheure Deprofessionalisierung von Lehrkräften, wenn man sagt, im Prinzip kann in der Schule auch die Leseoma mal einspringen. Worüber reden wir hier? Wir reden hier offensichtlich über etwas, wo wir sagen, der Schriftspracherwerb funktioniert nicht so gut, wie wir uns das wünschen würden. Wir haben große Probleme in diesen Entwicklungen. Dann kann man nicht auf der anderen Seite sagen, wir schicken jetzt Hinz und Kunz sozusagen in die Schule. Und, ich muss das wirklich auch mal in Richtung Politik sagen, ich wirklich entsetzt, als ich gehört habe, dass Ursula von der Leyen Nachhilfeunterricht staatlich finanziert; das ist ja das Bildungspaket, zehn Euro im Monat pro Kind bei Bedarf, und dafür kann auch Nachhilfe organisiert sein. Wissen Sie, wer in Nachhilfeinstitutionen arbeitet? Das sind nicht ausgebildete Lehrkräfte. Das sind Leute, die frisch Abitur haben und sich ein bisschen Geld verdienen müssen; das sind vielleicht Studenten; das sind Leute, die ein Lehramtsstudium abgebrochen haben und jetzt irgendwie sich über Wasser halten müssen. Ich verstehe Frau von der Leyen da nicht. Wie kann sie denn denken, dass das, was die Schule mit ausgebildeten Lehrkräften nicht schafft –wie wir gerade von Frau Hüttis-Graff vorhin gehört haben, wohl auch gut ausgebildeten Lehrkräften –, dass das Laien im Nachmittagsbereich bewältigen könnten, und das auch noch finanzieren. Ich muss das wirklich mal in Richtung Politik sagen. Wo sitzt die CDU? – Die ist gar nicht da.

(Heiterkeit)

Abg. Robert Heinemann: Wir finden den Hinweis sehr wichtig. Es trifft einmal die Bundespolitik, es trifft aber auch unser Fördersystem hier in Hamburg. Von daher müssen wir darüber in der Tat intensiv nachdenken.

Frau Dr. Bredel: Das würde ich wirklich ganz dringend überdenken, wer arbeitet da? Also es nützt nichts zu sagen, wir schicken irgendwo hin, damit sie nachmittags dann auch noch von irgendjemand irgendetwas hören. Das ist tatsächlich ... Also die Eltern würde ich gewissermaßen auch aus dem Bildungsprozess insoweit entlasten. Also die haben nicht die Aufgabe, das zu tun, was die Schule möglicherweise nicht tut. Dann muss die Schule besser werden, und nicht die Eltern müssen besser werden. Die Eltern sind nicht die Lehrer. Sie sind vielleicht Klempner oder sie sind vielleicht Ärzte, aber sie sind nicht die Lehrer, und das sollten sie auch nicht werden.

Ein letzter Punkt noch. Frau Hüttis-Graff hatte das angesprochen. Ich war übrigens richtig neidisch, ich habe mich natürlich vorher ein bisschen erkundigt, wie in Hamburg die

Lehrerbildung läuft und habe das gesehen, dass diese tolle große Modul da ist. Wir haben in Hildesheim nur eine zweistündige Lehrveranstaltung für Nicht-Deutsch-Studierende, die an die Grundschule gehen, die dann den Schriftspracherwerb so in den Grundzügen kennenlernen. Also so etwas hätte ich auch gern, ehrlich gesagt. Aber ich glaube, wo man auch noch mal hingucken muss – und das wird zu wenig getan, und das haben wir hier noch gar nicht angesprochen, und auch die Experten kommen gewissermaßen alle aus der sogenannten ersten Phase der Lehrerbildung –, wir haben noch nichts ins Referendariat geguckt, und wir haben noch nicht gesehen, was da möglicherweise auch passiert. Wir kennen alle den Spruch: So, nun vergessen Sie mal alles, was Sie an der Universität gelernt haben. Jetzt kommen wir ins Leben. Das Leben ist dann die Schule, und dann kriegen wir diese vielen Programme und diese vielen, vielen Anforderungen, an die die Referendare heranmüssen und an denen sie sich messen lassen müssen. Dann verschwindet sozusagen die Dignität und die Theoriehaltigkeit, die sie an der Uni möglicherweise gelernt haben und hätten mitnehmen können, in einer möglicherweise nicht immer glücklich angelegten zweiten Ausbildungsphase. Ich glaube tatsächlich, dass da die Schnittstellen enger gemacht werden müssten zwischen erster und zweiter Phase. Ich weiß nicht, wie das im Moment in Hamburg läuft und ob es läuft, aber da würde ich wirklich Energie reinstecken, das zu intensivieren. Wir probieren das jetzt auch. Wir kriegen in Niedersachsen ein neues Lehrbildungsgesetz, wo die Möglichkeiten bestehen, das Netz ein bisschen enger zu knüpfen. Ich glaube, dann kriegen wir wirklich einen schönen Schritt in die Sache auch rein.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Zum weiteren Vorgehen: Ich habe jetzt im Moment auf der Frageliste Frau von Treuenfels, Frau Heyenn, Herrn Lein und schließlich mich. Gibt es bei denen, die sich jetzt gemeldet haben, direkte Fragen an Frau Schröder-Lenzen? Weil jetzt 19 Uhr 25 ist, würde ich eine solche Frage jetzt vorziehen. – Sie haben noch ein bisschen Zeit? – Gut. Dann machen wir jetzt einfach der Reihenfolge nach weiter mit Frau von Treuenfels, bitte.

Abg. Anna-Elisabeth von Treuenfels: Vielen Dank für die besonders interessanten Antworten. Viele Fragen meinerseits haben sich damit schon, ich will nicht sagen erledigt, aber zumindest beantwortet. Was mir noch übrig bleibt: Für mich war die Frage der Lehrerfortbildung wirklich wichtig. Das haben Sie, finde ich, für mich wirklich sehr befriedigend beantwortet. Wobei ich mich wundere, wenn die Lehrerfortbildung hier in Hamburg so gut ist, oder die Lehrerausbildung, warum die Resultate dann eben immer noch nicht stimmen. Also irgendetwas muss da dann ja vielleicht doch noch verbessert werden. Meine Frage bezieht sich auf das, was Frau Bredel vorhin über die Lehrbücher gesagt hat. Könnten Sie dazu vielleicht noch mal was sagen? Sie hatten vorhin angedeutet, das ist ja auch ein zentrales Thema nicht nur der Lehrer, sondern auch die Lehrbücher, nach denen gearbeitet wird, wie es um die Qualität der Unterrichtsmaterialien bestellt ist. Das wüsste ich natürlich auch gern von Frau Hüttis-Graff, wenn Sie dazu was sagen können? Was könnte man dazu verbessern? Eine zweite Frage, das ist jetzt aus einem ganz anderen Themenbereich, weil wir ja hier sozusagen ein bisschen springen, wäre auch die: Diese Anluttabelle ist ja wirklich, wie wir nun alle gehört haben, eigentlich gar nicht unbedingt nur das Schlimmste. Man kann sie verwenden, sollte sie aber nur von Anfang an verwenden. Was würden Sie davon halten, wenn man sie im Vorschulbereich verwenden würde und sozusagen in der Grundschule dann schon mal darauf aufbauen könnte? Das wäre meine zweite Frage. – Danke.

Vorsitzender: Jetzt hat sich der eigentlich nicht frageberechtigte, aber selbstverständlich gern gehörte Herr Senator Rabe mit einer Zwischenfrage oder Zwischenbemerkung gemeldet. Die nehmen wir einmal kurz dazwischen.

Herr Senator Rabe: Nein, ich habe mich sehr gefreut. Ich bin eben durch die Gegend geschlichen wegen dieser Anluttabelle. Und wenn das jetzt gefragt wird, dann wollte ich gern das, was Frau von Treuenfels gefragt hat, noch einmal aufnehmen, weil das der Punkt war, der mich am Anfang verunsichert hat. Frau Schröder-Lenzen stellte dar, die

Anlauttabelle sei ein Beweis dafür, dass in unserem Kleingedruckten eigentlich Reichen dann doch vorkäme. Daraus konnte man indirekt folgern, wir sollten die Anlauttabelle lieber wieder wegräumen. So klang es jedenfalls vorhin. Es gab dann ein Hin und Her, und danach war die Anlauttabelle weg als Thema. Da sie aber bei 200 Grundschulen in Hamburg an der Wand hängt, ist das schon ein zentrales Thema für uns, wie wir mit diesem Dings jetzt umgehen sollen. Ich habe eben noch einmal mit meiner Frau SMS gewechselt, die in Schleswig-Holstein Lehrerin ist. Die sagt, bei Fara und Fu in Schleswig-Holstein ist Anlauttabelle auch immer mit drin. Das sei Unsinn, die wegzunehmen. Ich würde deshalb die Frage von Frau Treuenfels gern noch einmal von mehreren Experten hören. Wie gehen wir jetzt mit dieser Anlauttabelle um? Ist das Reichen und gehört das weg, oder ist das der Teil von Reichen der bleibt?

Vorsitzender: Frau von Treuenfels, die Frage an alle der Reihe nach, oder wie wollen wir es machen?

Abg. Anna-Elisabeth von Treuenfels: Ich würde sie gern an Frau Schründer-Lenzen als Erstes, damit sie auf jeden Fall noch antworten kann. Es kann sich aber natürlich jeder melden und die Frage des Schulsenators war das, was ich sowieso auch gefragt hatte. Können wir gern übernehmen.

Frau Dr. Schründer-Lenzen: Damit haben Sie eine wirklich sehr komplizierte Frage gestellt und zwar deswegen, weil Anlauttabelle leider nicht gleich Anlauttabelle ist. Es ist so, dass praktisch jedes Fibellehrwerk eine eigene Anlauttabelle hat, und die ist jeweils anders als die Anlauttabelle einer anderen Fibel. Nicht nur, dass sie anders ist von den Bildern und von den Buchstabenanordnungen oder so etwas, sondern es ist leider Gottes so, dass es sehr viele Anlauttabellen gibt, die sprachsystematisch falsche Informationen in der Lautbuchstabenzuordnung machen. Also mit anderen Worten, wenn Sie das Thema ... Und ich finde es eigentlich erst mal gut, dass Sie sagen, in der Tat, in jeder ersten Klasse gibt es eine Anlauttabelle. In der Tat, weil alle damit mittlerweile arbeiten, wäre es sehr hilfreich, wenn man mal die fachwissenschaftliche Kritik an den Anlauttabellen zur Kenntnis nehmen würde, denn es gibt durchaus Kriterien dafür, wie eine Anlauttabelle aufgebaut sein sollte, wenn sie denn den sprachwissenschaftlichen Anforderungen genügt. Das ist auch für den Hamburger Senat sehr leicht zu sehen, welche Kriterien das sind. Ich denke mal, die sind auch weitestgehend Konsens. Wenn Sie mich so verstanden haben zu sagen, keine Anlauttabelle, überhaupt nicht, das wäre jetzt in der Tat überzogen. Die Anlauttabelle war ja nur das Beispiel dafür, dass sie vielfach eingesetzt wird, um damit unter Umständen vornehmlich, dominant auf das Prinzip der Lautorientierung für die ersten Monate des Schreibunterrichts zu setzen. Das wäre in der Tat zu einseitig. Wenn aber die Anlauttabelle so angewandt wird, wie es hier auch vielfach gesagt wurde, dass sie nämlich im Grunde genommen ein unterstützendes Medium ist, um sich erinnern zu können, also um noch mal Phonem –Graphem-Korrespondenzen zu sehen, dann ist das selbstverständlich auch aus meiner Sicht ein durchaus sinnvolles Instrument für den Anfangsunterricht. Also Sie müssen die jetzt nicht abschaffen, aber ich würde sehr dringend dazu raten, die Anlauttabellen, die in der Praxis genutzt werden, mal nach den vorliegenden ... Da muss ich nicht nur auf mich selbst verweisen, auch Frau Riegler, eine Kollegin aus Leipzig, hat dazu mal eine Analyse gemacht, wie die eigentlich aufgebaut sein sollten. Also ich denke mal, da könnte man auch für die Praxis schon mal eine relativ klare Orientierung gewinnen, wie das aussehen soll.

Sie hatten aber noch eine ... Vorklasse, genau. Das Thema ist insofern schon sehr interessant, weil es in der Tat dazu auch Untersuchungen gibt, was passiert, wenn man den Kindern bereits im Vorschulbereich das phonologische Prinzip nahebringt. Da laufen die Ergebnisse in der Tat darauf hinaus zu sagen, wenn man das ohne Buchstaben macht, ist es nicht ganz so effektiv, als wenn man es mit Buchstaben macht. Es gibt allerdings viele Kollegen, die sagen, den Kindergarten sollte man noch von der Buchstabeneinführung verschonen. Und ich würde sagen, im Hinblick auf unsere aktuelle Ausbildung von Erzieherinnen würde ich wieder ein ähnliches Argument, wie von Frau Bredel vorhin

vorgetragen, auch vortragen. Also Erzieherinnen sind vielfach auch noch nicht qualifiziert genug ausgebildet, um jetzt auch schon in die Schriftsprache im Sinne einer Phonem-Graphem-Korrespondenz einzuführen. Gleichwohl ist es so, dass zum Glück in den Vorschullehrplänen in der Regel in den Bundesländern auf jeden Fall die Orientierung auf phonologische Aktivierung der Kindergartenkinder Bestandteil des Curriculums ist. Insofern ist dieser Aspekt sehr zu begrüßen, dass es so ist. Ich habe mir jetzt nicht den Vorschulplan von Hamburg angeguckt, aber da sollte man noch mal gucken, und wenn das hinreichend da ist, ist das sicherlich eine gute Voraussetzung, um den Schriftspracherwerb im Anschluss dann auch zu unterstützen.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Bredel, Herr Bartnitzki, Herr Brügelmann, Herr Jansen. In der Reihenfolge erst mal. Frau Bredel, bitte. – Frau Heyenn.

Abg. Dora Heyenn: Also ich will es mal ganz kurz machen. Ich habe noch so viel gelernt in einer Anhörung wie heute. Recht vielen Dank. Das liegt wahrscheinlich daran, dass ich Naturwissenschaften unterrichte und das nur in der Mittel- und Oberstufe und von daher war das für mich wirklich hochinteressant und ich habe eine ganze Menge gelernt. Ich würde von Ihnen gern wissen: Unter anderem haben Sie gesagt: "Wir müssen die beste Methode für alle finden." Gibt es die?

Frau Dr. Schröder-Lenzen: Nicht die Methode für alle, sondern ich würde sagen, wir brauchen in der Tat die Methodenvielfalt. Wir brauchen einen individualisierten Unterricht, selbstverständlich, aber wenn wir jetzt sagen, das, was ich hier in dem aktuell vorliegenden Lehrplan sehe, da würde ich sagen, sind an einigen Stellen in der Tat Hinweise auf Methodenvielfalt gegeben, aber sie werden nicht konsequent durchgehalten. Und insofern hatte ich auch darauf hingewiesen, dass die Dinge, die ich für nachbesserungsbedürftig halte, wirklich im Interesse dessen, dass wir für alle Kinder einen Zugang suchen müssen, der dann individualisiert umgesetzt werden sollte, müssen wir für die Lehrkräfte eine Orientierung im Rahmenlehrplan vorsehen, der auch die Breite abbildet und eben nicht sagt, Lautorientierung, schreibe, wie du sprichst, dann auch zwar etwas Grammatisches und auch Regelstrategien, Rechtschreibstrategien erwerben, aber im Hinblick auf die Frage, wie erschließe ich denn das Silbenprinzip, wie komme ich denn zu Morphemorientierung oder wie komme ich denn konkret zu Rechtschreibregeln, dann eigentlich die Lehrkräfte unbeantwortet lässt im Hinblick auf diese Fragen. Also es ist eine Einseitigkeit da in Hinblick auf eine Favorisierung der Alphabetisierung, ohne gleichzeitig diese Methodenvielfalt, die ich für ganz wichtig halte, anzubieten und konkret zu untersetzen. Und da ist meines Erachtens nach Besserungsbedarf notwendig.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Bredel.

Frau Dr. Bredel: Die Frage war die Frage nach Lehrwerken und die Frage nach den Anlauttabellen. Sie hatten das dann noch einmal ergänzt beziehungsweise wiederholt. Ich würde einmal eine These aufstellen, die Sie möglicherweise jetzt überrascht. Die Anlauttabelle ist eben nicht eine Methode für alle. Wenn überhaupt, ist es eine Methode für ganz starke Lerner. Es ist nicht eine Methode für die schwachen Lerner. Die schwachen Lerner brauchen die Muster, die brauchen die Strukturen. Die starken Lerner können mit so einem Modell oder so einem Instrument arbeiten und etwas entwickeln. Den starken Lernern fällt es auch nicht schwer, am Ende festzustellen, okay, hier habe ich etwas probiert und jetzt muss ich sozusagen einen Strategiewechsel vornehmen, um beispielsweise zu erkennen, wo Wortbilder abgetragen werden – morphologische Strategie ist jetzt schon mehrfach genannt worden –, wo Silben eine Rolle spielen, die hier zwar genannt worden sind, die mir aber noch nicht hinreichend präzise hier erläutert sind. Ich glaube, wir können da aber nicht zu sehr in die Details gehen. Was ich aber sagen will, ist, dass die ... Normalerweise wird gesagt, je schwächer die Kinder sind, desto einfacher und desto überschaubarer muss so ein Instrument sein. Und die Anlauttabelle sieht ja erst einmal ganz überschaubar und einfach aus und gibt den Kindern eine Sorte von Freiheit und eine Sorte von Schlichtheit, die

fast nicht zu überbieten ist. Und man hat dann den Eindruck, das logisch Einfache, was hier abgebildet ist in der Lauttabelle, ist auch das psychologisch Einfache, und gibt es genau den Kindern, die etwas völlig anderes bräuchten.

Denn dieser Unterricht, der damit arbeitet und übrigens aber auch, was ich kenne von Unterrichtskonzepten, die eher kreative Möglichkeiten anbieten und dann irgendwann die Strukturen aufbauen, also Wechsel von alphabetischer zur orthographischer Strategie, ich frage mich immer und ich frage auch, wie lernen Kinder, wann muss ich denn anders. Wann gilt denn jetzt das Lautprinzip, wann gilt denn jetzt plötzlich die Morphologie? Das wird ja den Kindern nicht gesagt. Es wird nur gesagt, jetzt ist irgendwann ... wir haben verschiedene Prinzipien. Die Kinder müssen aber die Aufschichtung der Prinzipien systematisch erwerben und nicht erst Buchstabe für Buchstabe sich ein Wort zusammenklamüsern, dann gesagt zu kriegen, es geht aber leider anders und bei einem anderen Wort geht es genau so. Also "lila" kann ich prima mit der Anlauttabelle schreiben, "kühl" kann ich schon nicht mehr mit der Anlauttabelle schreiben, da fehlt mir das "h". Das Kind weiß aber nicht, wann ist es denn wichtig, über die Anlauttabelle beziehungsweise ich rede jetzt einmal nicht mehr von der Anlauttabelle, aber das ist ja die Einfädelung, also von dem Lautprinzip abzuweichen, und wann ist es nicht wichtig, vom Lautprinzip abzuweichen, wann komme ich zu einem Ergebnis und wann nicht.

Und dafür brauche ich und braucht jede Lehrkraft eine systematische Orthografiethorie und nicht einfach nur "ein Lehrer muss alle Regeln kennen". Das reicht nicht. Wir brauchen tatsächlich eine Schrifttheorie dafür, die uns zeigt, an welchen Stellen tatsächlich die eine durch die andere Sorte von Strategie abgelöst werden muss. Ich glaube übrigens, dass wir da gar nichts ablösen müssen, aber wenn man so denkt, muss man ablösen. Und dann muss auch der Punkt klar sein, auch für die Kinder klar werden, nämlich jetzt musst du orthografisch und jetzt kannst du lautgetreu. Und das Kind fragt: Ja, wann mache ich was? Unklar. Ja, das muss eine Theorie klären, die diese Zweistufigkeit drin hat. Das andere ... Insoweit würde ich die Anlauttabelle nicht verbieten, ich würde sie besonders starken Kindern geben. Ich würde sie nicht den schwachen Kindern geben, und in den Kindergarten schon gar nicht. Da hatte Frau – ach, Frau Schröder-Lenzen ist jetzt weg – einen ganz entscheidenden Punkt eingebracht. Solange die Erzieher und Erzieherinnen damit nicht professionell umgehen können, erzeugen wir viel mehr Probleme als mögliche Lösungen. Und die Kinder, die sie gut nutzen könnten, die sind sowieso schon aus dem Schneider. Das sind nämlich die Starken, die ohnehin am Ende ihren Weg machen, egal, was wir denen vorsetzen.

Die Lehrwerke haben ein Problem, wenn sie lautbasiert vorgehen, wenn sie sagen, unsere Schrift, im Prinzip erst einmal alphabetisches Prinzip, ein Laut, ein Buchstabe, und da kommen solche Wörter vor: Lieblingswort von Fabeln ist so etwas wie Kamel. Kamel ist ein tolles Wort, weil da hört man jeden einzelnen Laut ganz deutlich und kann das auch aufschreiben. Wenn wir uns den deutschen Kernwortschatz angucken, wissen wir sofort, Kamel ist ein Fremdwort. Kamel ist ein Jambus, das ist nach hinten betont, wie die Franzosen das machen. Wir machen Trochäen, wir wollen vorne betonen. Wir haben also das Kernwortmuster betonte, unbetonte Silbe wie Kanne, Tanne, Gabel, Messer, Löffel und so weiter, aber nicht Kamel. Unsere Wörter bleiben auch trochäisch, die sind ganz anständig und brav, wenn die in den Plural kommen, bleiben sie trotzdem zweisilbig. Der Teller, die Teller, nicht die Telleren. Aber die Kamele werden dreisilbig. Daran können wir gut erkennen, das ist ein Fremdwort.

Aber mit solchen Wörtern müssen die Kinder in den Lehrwerken umgehen, weil die Lehrwerke davon ausgehen, wir hätten eine Laut-Buchstaben-Beziehung, und dann sind Wörter wie Mond, wie Kamel, der Tiger übrigens, weil man den Kindern das "ie" nicht zumuten will, der Igel und so weiter. Und das sind alles Wörter, Eigennamen en masse, Eigennamen haben eine völlig andere Orthografie als Kernwörter und deshalb sind selbst Lehrwerke, das muss man leider so sagen, muss man ausgesprochen kritisch durchsehen,

ob die den Kindern wirklich hinreichend die Muster zur Verfügung stellen, die sie brauchen. Die brauchen den deutschen Kernwortschatz, um die deutsche Orthografie zu erschließen. Im zweiten Schritt brauchen sie dann Fremdwörter beziehungsweise Eigennamen, die können mitlaufen, die muss man auswendig lernen. Die Orthografie der Eigennamen ist derart kompliziert, kann man überhaupt niemandem zumuten. Das muss man auswendig lernen. Fremdwortorthografie kann man sich erschließen, aber nicht im ersten Schuljahr. Jetzt kommt aber das Kamel da reinspaziert und das Krokodil. Übrigens das Xylophon ist auch immer im Boot, weil man da "x" und "y" mit einem Mal abgedeckt hat.

Ich hatte kürzlich eine Masterarbeit, die hat einfach einmal die ersten 50 Fibelwörter untersucht und hat geguckt, wie viele davon sind tatsächlich solche, die Kernwortschatzwörter sind und an denen die Kinder etwas Prinzipielles sehen. Und das Ergebnis war entsetzlich. Das waren 20, 25 Prozent Kernwörter und der Rest – sie hatte vier Fibel durchgeguckt –, der Rest waren Eigennamen oder Fremdwörter oder dann eben, die muss man immer dabei haben, solche, die man nur als ganze Wörter lernt, so etwas wie "und" und "wenn" und so weiter, die sind dabei, die sind im Boot, die müssen überall als Ganze einfach repräsentiert sein auch kognitiv, die sind nicht erschließbar. Insofern muss man Lehrwerke dann auch wieder, was Frau Schröder-Lenzen zu den Anlauttabellen gesagt hat, es gibt bessere und schlechtere, bei den Lehrwerken ebenso, man muss ganz kritisch hingucken, kriegen die Kinder die richtigen Angebote. Kriegen sie die Muster, die sie brauchen, um den deutschen Kernwortschatz zu ermitteln? Ich muss jetzt leider sagen, ich kenne nicht wirklich ein Lehrwerk, dass ich Ihnen jetzt guten Gewissens empfehlen könnte, wo ich sagen würde, jawohl, das da macht das, was die Kinder aus meiner Sicht bräuchten und was lerntheoretisch auch naheliegt, nämlich das zu lernen, was zu lernen ist und nicht irgendetwas anderes.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Bartnitzky

Herr Dr. Bartnitzky: Anlauttabellen, Reichen hat das Buchstabentabelle genannt, ich nenne das immer Schreibtabelle, weil es die Funktion für den Anfang deutlicher macht, aber es bleibt jetzt einmal bei dem Begriff Anlauttabellen. Anlauttabellen haben ja eine uralte Tradition. In den Fünfzigerjahren war es das Buchstabenhaus. Da haben die Kinder nur nicht schon eigene Texte damit geschrieben, aber es war die Versicherung der Buchstaben mit auch einem Bild dazu, an dem man diesen Buchstaben sehen kann. Also die Frage, soll man das verbieten, weil noch so viel Reichen da drin ist: Nur weil Reichen auch so etwas gemacht hat, nun das ganze Instrument verbieten, ist ein bisschen abwegig.

Etwas Zweites, was die Kriterien betrifft, weil darüber jetzt gesprochen worden ist: Wir können heute hier keine Praxis weit ausbreiten, aber nur einmal einige Hinweise dazu. Die Zweiteilung, dass man sagt, für die guten Schüler das und für die schwachen Schüler etwas anderes, geht in der Praxis auch völlig in die Irre und hilft auch den schwachen Kindern nichts, wenn sie abgesondert werden von den übrigen Kindern, sondern sie lernen ja auch mit den anderen Kindern. Ich könnte jetzt viele Beispiele anführen, wie Kinder unabhängig von ihrem Entwicklungsstadium, in dem sie sind, auch gemeinsam Wörter abhören, sich das gegenseitig vorsprechen, sich gegenseitig deutlich machen, wie davon die starken Kinder so gut profitieren, wie auch die schwachen Kinder davon profitieren können. Also insofern ist so eine Zweiteilung nicht sehr sinnvoll. Wir haben es nicht mit einem individualisierten Unterricht in Richtung Vereinzelung zu tun, sondern immer um Unterricht, der weil individualisiert ist, aber immer in der Gemeinsamkeit der Lerngruppe stattfindet. Und gerade daraus gehen sehr viele Anregungen hervor. Das, was kritisiert wird an solchen Anlauttabellen mit den ... Manchem stimme ich gerne zu, aber im Prinzip, wenn Linguisten drangehen, es gibt also solche Kritik von Linguisten dazu, dann sagen die aus ihrer Sicht auch mit Recht, ein "C" zum Beispiel darf gar nicht vorkommen. Wenn jetzt aber eine Clara in der Klasse ist mit "C" vorne, und ihr Buchstabe ist überhaupt nicht da, dann wäre es ja sinnvoll, ihren – wegen "K", weil also, ne? –, dann wäre es sinnvoll, dass sie auch ihr "C" da irgendwo findet. Das heißt, es gibt also Anlauttabellen, die sind so gestaltet, dass es einen solchen Kern gibt für

lautgetreue Schreibung, und dann ein weiterer Ansatz, in dem solche Buchstaben auch draufstehen, die die Kinder in ihren Namen haben. Und mit dem Namen der Kinder anfangs zu arbeiten, ist sowieso aus meiner Sicht der Königsweg.

Was die Kernwörter betrifft, das sind alles nicht, Frau Bredel, die Wörter, die Kindern besonders viel Freude machen, mit denen sie also intensiv arbeiten können. Das Wort, was sie interessiert, da kann einen Jungen das Wort Dinosaurier interessieren, weil das im Moment sein Lieblingswort ist.

(Frau Dr. Bredel: Da lernt er aber nichts!)

– Da kann er eine ganze Menge bei lernen, zum Beispiel auch den anderen zu erzählen, was ein Dinosaurier ist, dass es Tyrannosaurus Rex gab.

Wir haben zwar heute das Thema Rechtschreibung, aber Schule besteht nicht nur aus Rechtschreibung. Bei Ihnen war anfangs schon einmal oder zwischendurch schon einmal die Frage, welchen Stellenwert hat Rechtschreiben. Natürlich hat Rechtschreiben einen wichtigen Stellenwert, anderen zuhören können hat auch einen wichtigen Stellenwert, miteinander kooperieren hat auch einen wichtigen Stellenwert, mit Genuss etwas lesen hat auch einen Stellenwert. Wir haben eine ganze Reihe, ich will nicht sagen Konkurrenzen, sondern eine ganze Reihe, eine ganze Palette von ganz wichtigen Aspekten, die alle mit zu berücksichtigen sind. Dazu gehört auch das Rechtschreiben, ohne Zweifel, aber es ist nicht die Spitze der Wichtigkeit. Das gehört in eine Ebene mit all diesen besonderen Wichtigkeiten, von denen ich einige nur gerade aufgezählt habe.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Brügelmann noch.

Herr Dr. Brügelmann: Das, was Herr Bartnitzky gesagt hat, war das, was mich zunehmend hat unruhig werden lassen, nämlich das Gefühl, dass wir hier einen Teil dessen, was Schule zu vermitteln hat, jetzt plötzlich zum Zentrum machen und dass verloren geht die Frage, was Kinder eigentlich aus der Schule mitnehmen sollen. Und das ist die Fähigkeit, fremde Texte zu verstehen und eigene Texte so schreiben zu können, damit meine ich jetzt nicht nur Geschichten, sondern ich meine auch Berichte. Nachher der Lkw-Fahrer, der eine Panne hatte, muss einen Bericht schreiben, und er muss ihn so schreiben, dass er verstanden wird, inhaltlich, sprachlich und orthografisch lesbar. Und in dem Sinne würde ich gerne noch einmal diesen Begriff, der im Lehrplan drinsteht, aufnehmen, dass Rechtschreibung eine dienende Funktion hat. Und unter diesem Gesichtspunkt hat auch eine Anlauttabelle eine dienende Funktion, weil sie Schülerinnen und Schülern hilft, dass sie frühzeitig Texte schreiben können und daran erleben, welche Schwierigkeiten darin stehen, sich anderen schriftlich verständlich zu machen. Dass sie konfrontiert werden mit den Texten anderer und an den Problemen der Texte anderer lernen, wie sie ihre eigenen wiederum besser machen können.

Also ich möchte ganz stark noch einmal betonen, dass wir in unserer Ausbildung auf der einen Seite die Lehrerinnen und Lehrer auf die sprachwissenschaftlichen Aspekte vorbereiten müssen, aber auf der anderen Seite auch die Aneignungsgesichtspunkte, wie lernen Kinder etwas, in welchen Kontexten kann man sie dazu motivieren, ihnen verständlich machen, wozu etwas wichtig ist. Also wenn eben Frau Bredel sagte, was lernt er denn an Dinosaurier für die Rechtschreibung, dann ist das für mich eine ganz dramatische Verkürzung dessen, was in Schule stattfinden sollte. Es geht um inhaltliche Erfahrungen, die allerdings dann auch unter sprachlichen und rechtschriftlichen Gesichtspunkten zum Thema werden können. Aber ich habe bisher keine einzige Anlauttabelle, kein einziges Lehrbuch und interessanterweise auch keine einzige Didaktik gefunden, die in der Lage war, alles zu erklären und zu gestalten, denn auch wenn wir mit dem Trochäus arbeiten, dann haben wir Papa und Mama und plötzlich sehen wir, dass da nicht die Konsonanten verdoppelt werden, sondern dass es nur einen gibt.

(Zuruf)

– Ja, das sind Eigennamen, aber das sind Wörter, die Kindern begegnen. Das sind Wörter, die die Kinder brauchen, und wir können sie natürlich in einen kleinen Laufstall einsperren und können sie nur mit den Wörtern arbeiten lassen, wie wir das über viele Jahrhunderte mit den Fibeln gemacht haben, die dann zu solchen Sätzen führen wie das "Fafu ruft" und "Ufo ruft Ofa" und hinterher ... Verstehen Sie, mein Interesse ist nicht, dass jemand Unfug rechtschriftlich korrekt nach außen bringt, sondern dass er erst einmal darüber nachdenkt, was er sagen will, dass er das in eine sprachlich verständliche Form bringt und dann im dritten Schritt allerdings sich auch um diese Korrektheit kümmert. Aber das ist der dritte Schritt und das darf man nicht zu dem einzigen Punkt machen, an dem sich der ganze Unterricht auf... Entschuldigung, dass ich mich erregt habe.

Vorsitzender: Frau Bredel und dann Herr Jansen dazu.

Frau Dr. Bredel: Ich darf einmal nicht direkt antworten. Das eine, Herr Bartnitzky: Keiner hat gesagt, dass es nur um Rechtschreibung geht, aber wir sind hier in einer Anhörung, da steht Betreff: Rechtschreibunterricht in Hamburger Grundschulen. Also ich dachte, wir reden darüber, und deshalb bin ich jetzt ein bisschen überrascht. Selbstverständlich haben wir eine ganze Menge mehr im Deutschunterricht zu leisten.

(Herr Dr. Bartnitzky: Das war nur Ihr Zwischenruf mit den Dinosauriern, das hat mich dazu gebracht, weil Sie sagten, was lernen Kinder denn dabei!)

Dinosaurier, ich bleibe jetzt einmal dabei, dass Dinosaurier ein Fremdwort ist – ich glaube, Sie würden mir auch zustimmen – und dass man an einem Dinosaurier nicht besonders viel sieht über die deutsche Kernorthografie. Und wenn ich Orthografieunterricht mache, habe ich überhaupt kein Problem damit, auch mit Wörtern zu arbeiten, die die Struktur der Sprache zeigen. Und da muss im Rechtschreibunterricht nicht alles Mögliche gleich passieren.

Daneben, und das war mein Eingangsstatement, ist eine zweite Spur zu verfolgen, nämlich die Spur von Sinn, das heißt Vorlesesituationen ermöglichen, mit den Kindern über Texte sprechen, möglicherweise auch schon einmal kleinere Texte zu schreiben, die dann aber eben nicht auf ihre rechtschriftliche Sicherheit hin geprüft werden, sondern die tatsächlich auf ihre Textualität hin bearbeitet werden, wie plane ich, wie schreibe ich, wie bearbeite ich einen Text, und eben nicht rechtschriftlich korrigiert werden. Das war mein Eingangsstatement. Das ist beides und das läuft nebeneinander und das läuft nicht in der Weise miteinander, dass mir die Kinder erst einmal, bevor wir den Fingersatz geübt haben, gleich Chopin spielen. So läuft das nicht und so lernen wir es, glaube ich, auch nicht. Und so lernt auch niemand Klavierspielen. Das war das Statement und dass im Deutschunterricht sehr viel mehr geleistet werden muss als die Rechtschreibung, das ist mir klar. Aber wir haben "learning to read" and "reading to learn" und wir müssen möglichst schnell sehen, dass wir "learning to read" hinter uns bringen, damit wir lesen können, um lernen zu können, denn alles, was wir ansonsten in den Fächern an Wissen erfahren, erfahren wir über Bücher, erfahren wir über Lesen. Und wenn wir die Kinder zu lange damit aufhalten ... Das hat mit Rechtschreibung zu tun, das hat mit Rechtlesen zu tun. Das hat mit Mustererkennung zu tun, die dann sowohl lesend als auch schreibend erschlossen werden, und je schneller die das können, desto besser ist es.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Jansen und Frau Hüttis-Graff hatte sich auch noch gemeldet.

Herr Jansen: Ja, zunächst einmal zu dem, was eben Herr Brügelmann sagte, es genügt, Texte zu verstehen. Das ist meines Erachtens zu wenig, es kommt wirklich ... Das kann zur Not helfen, aber es kommt meines Erachtens auf die richtige Rechtschreibung an, denn

Rechtschreibung kann auch denjenigen, der falsch schreibt, diskriminieren. Ich habe eine Mail bekommen einmal von einem Meteorologen. Der schrieb von seiner Firma, dass von der Schreibkraft bis zur diplomierten oder promovierten Kraft, die er einstellt, dass er von denen verlangt, rechtschreiben zu können, richtig schreiben, und tatsächlich entsprechende Tests macht.

Das Zweite, zur Anlauttabelle: Ich habe es eben schon einmal gesagt, ich denke, dass eine Anlauttabelle über wenige Wochen zum Einsatz kommen kann und dann durchaus auch noch an der Wand hängen kann, das ist schon in Ordnung. Eine Anlauttabelle kann für meine Begriffe, wie ich eben schon sagte, dahin führen, dass die Kinder die irgendwie geartete Korrespondenz zwischen Lauten und Graphemen kennenlernen. Für mich wird der Einsatz der Anlauttabelle allerdings dann schwierig, das Ding heißt ja auch Anlauttabelle, wenn man Inlaute und Endlaute in Texten und Wörtern anfängt zu verschriften, denn es ist doch klar oder es ist bekannt, will ich sagen, dass jeweils Vokale schon ihren Lautcharakter, ihren Lautwert ändern, je nachdem, zwischen welchen Konsonanten sie stehen. Für meine Begriffe ist also eine Verschriftung mit Hilfe der Anlauttabelle für ganze Wörter ... Tatsächlich für Anlaute halte ich das eine gute Möglichkeit, aber für das alles, was drinnen steht oder am Ende steht, ist der Einsatz der Anlauttabelle nicht geeignet. Das ist die Erfahrung vieler Lehrer.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Frau Hüttis-Graff.

Frau Dr. Hüttis-Graff: Anlauttabelle, welchen Anspruch haben wir überhaupt an Anlauttabellen? Ganz sicherlich nicht den, dass Kinder damit richtig schreiben lernen können, sondern damit die Kinder am Anfang, und das habe ich eben auch dargestellt, am Anfang, wo sie dieses alphabetische Prinzip entdeckt haben, diese Korrespondenz zwischen der Lautfolge, die sich zeitlich vollzieht und dem schriftlichen Nacheinander, wenn sie das entdecken und versuchen, dem lesend und schreibend nachzugehen und das weiter zu erforschen, dann stellt sich die Frage, was bietet man Kindern dann für ein Hilfsmittel, um das zu können. Soll das gleich ein Mittel sein, was Orthografisches auch gleich mit anbahnt, oder soll das etwas sein, was gleich für den Anfang ist? Es wurde eben die Tabelle von Riegler angesprochen, Sie haben da indirekt auch drauf Bezug genommen, aus meiner Sicht und das ist ... Noch einmal ein Schritt zurück: Wenn Kinder sich dieses Lautprinzip erschließen, also überhaupt aufmerksam werden auf Sprache als Gegenstand und nicht mehr nur das meinen, was sie ausdrücken wollen, sondern auf die Sprache, auf das, was sie hören, was sie artikulieren, zu achten, das ist ein wesentlicher Schritt, dann fällt es ihnen viel leichter, Anlaute wahrzunehmen als Inlaute oder Endlaute. Das bedeutet, es macht für Anfänger, die gerade dies entdeckt haben, sehr viel Sinn, auch Anlaute abzubilden und so eine Tabelle zu machen und nicht irgendeine Lauttabelle, weil es für den Einstieg einfacher ist.

Wenn man allerdings den Anspruch daran erhebt, dass sie auch Rechtschreibung erleichtern soll, und dann ein "ie" ist und dann Inlaute, macht man es den Anfängern wieder schwierig, die gerade erst den ersten Zipfel bekommen haben von diesem alphabetischen Prinzip. Aus meiner Sicht ist und bleibt eine Anlauttabelle eine Krücke. Man kann daran rumbasteln, wie man will, man wird nie damit richtig schreiben lernen können und aus meiner Sicht ist es eine Krücke, die noch nicht einmal, wie Sie eben schon sagten, je nachdem, wo im Wort ein Vokal steht oder ein Konsonant ist oder ein "r" oder ein "rr" wird da überhaupt nicht unterschieden. Also es gibt ganz viele andere Probleme noch zu lösen am Anfang schon, wenn man etwas aufschreiben will oder etwas lesen will. Das heißt, es ist eine Krücke, und die Abstraktionsprozesse, die eigentlich sich vollziehen müssen bei den Lernern, die gehen weit über die Anlauttabelle hinaus. Es ist eine Krücke, mehr ist es nicht. Und aus meiner Sicht kann man da natürlich andere Vorschläge machen. Es gibt einige, die eben vorschlagen, es sehr kindorientiert und wirklich nur für den Anfang zu nehmen als Krücke und eben nicht zum Rechtschreiblernen, das ist eine ganz andere Spur des Unterrichts, sondern die versuchen da auch mehr Rechtschreibung reinzubringen, aber dann ist es für

die Anfänger wieder schwierig zu benutzen. Ich würde mich entscheiden, ganz einfach für die Anfänger und Rechtschreibern ohne Anlauttabelle – mein Plädoyer.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Jansen dazu noch direkt?

Herr Jansen: Da sage ich d'accord, aber dann müsste es natürlich auch den Lehrern ein Verbot geben, die Maximen "Schreib, wie du sprichst, sprich deutlich, sprich hochdeutsch" zu verbieten. Das dürfte nicht mehr gelten. Und das hat ja, wenn jemand sagt, sprich deutlich, sprich hochdeutsch, das zeigt eigentlich an, dass von vielen Lehrern es so gedacht wird, dass man damit die Rechtschreibung erlernen könnte. Es wird gelehrt, wo haben die Lehrer das gelernt?

Vorsitzender: Vielen Dank. – Wir haben jetzt auf der Frageliste Frau Heyenn, Herrn Lein, mich selbst, Frau Prien. Meine Frage in die Runde, wir haben jetzt drei Stunden stramm durchgesessen, diskutiert. Wie sieht es bei Ihnen als Sachverständigen aus, wie viel Zeit haben Sie? Sonst würde ich vorschlagen, machen wir jetzt eine Viertelstunde ... Sie wollen vor der Pause auf jeden Fall? Als Beispiel: Wir können das Thema jetzt noch weiter, ich vermute einmal, bei vier Fragen landen wir so viertel vor neun. Wir können auch dann die Pause machen, dann wären Sie schon entlassen.

Wir ziehen das auf jeden Fall durch. Die Frage ist, zwischendurch mit einer kleinen Pause und einem Imbiss oder durchziehen und dann die Pause, können wir genauso gut machen. – Gut, dann jetzt Frau Heyenn.

Abg. Dora Heyenn: Ich habe sehr viel Geduld gehabt, drei Stunden, okay. Also, Herr Dr. Brügelmann, Sie waren mit Ihrem Ausbruch ja eben ganz dicht am Dadaismus, aber ich glaube, das hat in der Grundschule nicht so viel zu suchen, aber es hat mir sehr gefallen.

Ich habe einige Widersprüche gefunden in den Ausführungen von Ihnen, und zwar insbesondere, was bei diesem Schriftspracherwerb die Rechtschreibung anbetrifft. Sie, Herr Dr. Brügelmann, haben gesagt, man darf sich nicht auf die Grundschule beschränken, und die Frage ist ja, wann müsste man das, sondern bis zur 10. Klasse gibt es, was die Rechtschreibung anbetrifft, erhebliche Fortschritte, und Herr Jansen hat das Gegenteil behauptet. Meine Frage in dem Zusammenhang ist: Ist es nicht eher so, dass bis zur 10. Klasse einfach viel zu wenig geschrieben wird und viel zu wenig gelesen wird? Gibt es da Untersuchungen und wie schätzen Sie das ein? Das ist meine Wahrnehmung in der Schule, dass viel zu wenig geschrieben wird und viel zu sehr auf den Tasten herumgeklappert, sage ich einfach einmal.

Und das Zweite ist: Es ist gesagt worden, wenn Kinder irgendwie Wörter, wie man sie schreibt, sie falsch schreiben, dann prägt sich das nicht ein, hat Frau Brinkmann gesagt, und Herr Jansen hat das Gegenteil gesagt. Aber ich frage mich natürlich, wenn man eine gewisse Logik entwickelt, warum soll sich denn etwas Falsches nicht einprägen, wenn sich etwas Richtiges eingepägt. Da komme ich irgendwie nicht so richtig mit, entweder prägt sich beides ein oder es prägt sich nichts ein. Also da hätte ich gerne auch noch einmal eine Richtigstellung.

Was ich sehr wichtig und interessant fand, ist ja klar, für unsere Fraktion, unsere Partei ist es ein ganz wichtiger Ansatz, Sie haben ganz am Anfang, Herr Dr. Brügelmann, darauf hingewiesen, dass die sozialen Bedingungen sich erheblich verändert haben. Das nehmen wir ja auch alle wahr. Was aber noch nicht deutlich geworden ist: Wie sind denn die Auswirkungen auf den Spracherwerb, insbesondere auf den Schriftspracherwerb? Gibt es da Untersuchungen schon oder ist das alles nur empirisch oder ist das gefühlt oder inwiefern gibt es da einen Zusammenhang zwischen härteren sozialen Bedingungen und Schriftspracherwerb?

Und das Vierte: Frau Hüttis-Graff, Sie hatten darauf hingewiesen auf diese Heterogenität zu Schulbeginn und haben darauf hingewiesen, dass in der ersten Klasse man eigentlich feststellen kann, dass es da im Grunde Differenzen, was die Eingangs- und Lernausgangsbedingungen anbetrifft, von ungefähr drei Jahren gibt. Das ist ja auch das, was wir auch in Schule wahrnehmen, das ist ja so. Und da haben Sie, Herr Bartnitzky, Sie haben von einer ausgleichenden Pädagogik gesprochen und haben das, was wir natürlich auch sehr häufig sagen, müssen sie da abholen, wo sie sind, die Schülerinnen und Schüler, und dann muss man das alles aufholen. Wir sprechen da aber von drei Jahren, wenn ich das richtig verstanden habe. Und da würde mich natürlich interessieren, wie das gelingen kann, dieses Aufholen, und mit welchen Methoden das eigentlich gelingen kann. Das ist ja im Grunde das ganz große Fragezeichen auch in der Pädagogik.

Und als Sechstes, da würde ich gerne auf ein Thema zurückkommen, womit Herr Senator Rabe sich schon einmal die Finger verbrannt hat hier in Hamburg. Das ist ja auch schon angeklungen hier in Richtung Handwerkskammer, ich sage einmal, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit, da geht es ja ganz häufig auch um Rechtschreibung und um Orthografie und der Senator hat es auch schon einmal gefordert, dass man wieder Diktate schreiben soll. Die Handwerkskammer fordert das auch. Wir haben ja von der Didaktik des Deutschunterrichts gesprochen. Da würde mich natürlich interessieren: Sind die Diktate jetzt generell verpönt oder haben die didaktisch durchaus ihren Wert und wenn ja, wo haben sie ihren Wert oder wie ist das jetzt in der modernen Didaktik des Deutschunterrichts?

Vorsitzender: Vielen Dank. – Das ging jetzt in der direkten Ansprache an Herrn Brügelmann und dazu hat sich Frau Brinkmann gemeldet dann auch, und die späteren Fragen an Herrn Bartnitzky, und dazu hatte sich dann wiederum Frau Bredel gemeldet bei dem Thema Diktate. Wir können ja einmal in der Reihenfolge anfangen. – Herr Brügelmann bitte.

Herr Dr. Brügelmann: Das waren jetzt so viele Fragen, dass ich Sie bitten muss, da eventuell nachzufüttern. Also wenn von Diktaten die Rede ist, dann meinen verschiedene Menschen ganz Unterschiedliches. Das eine ist das Klassendiktat, das als eine Prüfungssituation gedacht ist, und das andere sind Formen wie das Dosendiktat, Partnerdiktat, Laufdiktat, die als Übungsform praktiziert werden, wo es darum geht, ganz bestimmte Teilleistungen zu üben zum Beispiel, dass man sich ein Wort anguckt, die Karte umdreht und das Wort aus dem Kopf aufschreibt und hinterher vergleicht. Das ist ein Selbstdiktat, das ist eine sehr produktive Lernform. Wenn wir aber davon ausgehen, dass Kinder drei Jahre auseinander sind, dann stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, Klassendiktate mit demselben Text für alle Kinder zur gleichen Zeit zu machen. Was Sinn machen kann, ist, dass man bestimmte Kompetenzniveaus durch solche Aufgaben definiert, und dass Schülerinnen und Schüler die dafür erforderlichen Wortschatzelemente üben, und wenn sie sich stark genug fühlen, sich dieser Aufgabe stellen. Das wird dann aber zeitlich unterschiedlich sein, und wir kommen damit zu einer Modularisierung des Unterrichts, wie sie sie ja zum Teil, etwa auch in Sekundarstufen, schon praktiziert wird. Also so viel erst mal zu Diktat aus meiner Sicht.

Das andere: Sie haben noch mal die Zeitperspektive angesprochen. Ich finde nicht, dass der Hinweis auf "das geht bis Klasse 10" – oder Frau Brinkmann hat von lebenslangem Lernen gesprochen, zu Recht, weil wir immer noch neue Wörter lernen müssen für unseren Wortschatz –, dass das bedeutet, wir warten einfach ab. Sondern die Frage ist, was sind sinnvolle Ansprüche, die wir zu unterschiedlichen Zeitpunkten stellen können. Und da allerdings kommt auch wieder die Drei-Jahres-Geschichte mit hinein. Wir können in der Tat eine solche Differenz in der kognitiven Entwicklung nicht durch ein paar Arbeitsblätter in Form eines Vorkurses aufholen, sondern wir müssten uns darauf einstellen, dass zu dem Zeitpunkt, wo schwächere Schüler etwas neu lernen in der Klasse, Leistungsstarke aus demselben Unterricht etwas auch für sich herausnehmen, was sie wieder weiter nach vorne bringt.

Das heißt also, dass wir eigentlich Lernfortschritte beurteilen müssen und nicht so sehr definierte Hürden zu bestimmten Zeitpunkten. Es macht Sinn, dass wir natürlich in Abschlusszeugnissen bestimmte Anforderungen formulieren, und dass die bekannt sind, und dass man darauf hinarbeitet und ein Zertifikat nur bekommt, wenn man diese Anforderungen, wie bei der Fahrschulprüfung, dann auch erfüllt.

Schriftkultur. Ja, da gibt es in der Tat viele Studien dazu, die zeigen, in welcher Weise die Erfahrung, auch die oft naive Erfahrung mit Schrift zu Hause, wo die Kinder ja noch nicht lesen können, aber über das Vorlesen etwa bestimmte Strukturen der Schriftsprache kennenlernen. Also Muster, wo sie auch, dadurch, dass sie mit in das Buch hineingucken, wenn gelesen wird, zum Beispiel begreifen, dass die Erwachsenen nicht aus den Bildern vorlesen, sondern aus diesen schwarzen Zeichen. Und eventuell, wenn die Erwachsenen auch noch mit dem Finger darunter gehen, sehen, was korrespondiert als Spracheinheit mit der Schrifteinheit. Diese Erfahrungen bringen manche Kinder aus etwa 2000 bis 20 000 Vorlesestunden vor der Schule mit, und andere Kinder haben null bis 20 Stunden. Dass das nachhaltig sich auswirkt auf die Motivation der Kinder, aber auch auf ihr kognitives Vorverständnis, das ist völlig deutlich. Und das ist das, was es so schwierig macht mit einem gleichschrittigen Unterricht.

Darum praktizieren viele Grundschulklassen ja auch die Form, dass sie etwa jeden Tag einen harten Brocken, ein schwieriges Wort, in die Gruppe geben, das die Lehrerin bringt oder andere Schüler. Alle überlegen in kleinen Gruppen, wie wird das wohl geschrieben, man tauscht sich aus und verallgemeinert, was man an diesem Wort sieht, sodass bestimmte Probleme immer wieder kommen und auch Kinder, die weiter zurück sind, noch mal die Chance haben, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und man nicht Konsonantenverdopplung in der Unterrichtseinheit siebte Woche der dritten Klasse macht, und dann ist es erledigt.

Davor waren aber noch Fragen, die ich jetzt vergessen habe. Und da wäre ich Ihnen dankbar für ein Stichwort.

Abg. Dora Heyenn: Der soziale Druck.

Herr Dr. Brügelmann: Der soziale Druck.

Abg. Dora Heyenn: Also Sie haben darauf hingewiesen, dass die sozialen Bedingungen sich erheblich geändert haben. Und da hätte ich gerne gewusst, welche Auswirkungen hat das denn auf den Spracherwerb? Ist das Überlieferung oder ist das nur gefühlt?

Herr Dr. Brügelmann: Also es gibt Untersuchungen dazu, dass sich Sprachformen verändern. Wir haben etwa in den Sechziger-, Siebzigerjahren in der Lehrerausbildung das Problem gehabt, Gesprächserziehung: Wie bringt man Kinder dazu, dass sie reden? Wir haben heute Hörerziehung, wie bringen wir Kinder dazu, dass sie zuhören. Also das signalisiert so einen Shift, den es gibt.

Das andere ist, wir haben eine Auffächerung des Repertoires an Sprach- und Schriftformen, denken Sie nur an SMS, denken Sie an andere Dinge, die passieren, wo die Kinder Register entwickeln für unterschiedliche Formen des Schreibens. Und was sie lernen müssen, ist, welches Register ist für welche Aufgabeform geeignet. Das ist sicher schwieriger als früher, wo Kinder außerhalb der Schule kaum geschrieben haben. Ich sehe es nicht so sehr wie Sie, dass das Schreiben und das Lesen abgenommen hat, sondern es hat sich aufgefächert in verschiedene Lebensbereiche und hat unterschiedliche Formen angenommen, wahrscheinlich mit einer weiteren Spreizung. Dass es Kinder gibt, die noch mehr lesen und schreiben, weil sie zum Beispiel über Computer Internetzugänge haben, die sie früher nicht hatten, während andere diese zu Hause nicht bekommen. Was in der Schule natürlich Konsequenzen hat. Aber die Illusion, die Schule könne das ausgleichen... Was wir haben

müssen, ist... Die Schule hat die Aufgabe, alle zu motivieren, dass sie mehr lesen und schreiben auch außerhalb der Schule, dass das für sie etwas wird, was tatsächlich ein lebensbedeutsames Instrument ist, weil sie dadurch natürlich auch ihre Kompetenz weiterentwickeln.

Und dann gab es aber noch einen Punkt... Ach, das Einprägen, ja, genau. Das war genau das. Also wenn das so wäre, dass man sich alles so schnell einprägt, dann wäre das ganze Rechtschreiblernen ja kein Problem. Denn die sehen ja viel mehr richtig geschriebene Wörter in den Lesetexten, das prägt sich eben nicht so einfach alles ein, sondern nur durch gezielte Übung. Und von daher ist auch dann erklärbar, wieso Frau Brinkmann sagt, man muss nicht die Sorge haben, dass sich das Falschgeschriebene, das zudem noch variiert, einprägt, weil da nicht die Konstanz ist, die wir etwa bei der Orthografie ja in den Lesetexten haben. Aber leider zeigen Studien, dass der Transfer aus dem Lesen in das Rechtschreiben sehr begrenzt ist. Das bewusste Anschauen von Wörtern kann zu einem Transfer auf die Rechtschreibung führen. Aber wenn wir normal lesen, ist ja gerade die Kunst, dass wir die unteren Ebenen automatisiert ablaufen lassen, und dadurch ist da der Transfer nur gering.

Vorsitzender: Frau Brinkmann, bitte.

Frau Dr. Brinkmann: Ja, ich wollte das mit dem Einprägen noch ein bisschen ergänzen, weil Sie mich da direkt angesprochen hatten. Auf der einen Seite sehen wir das immer wieder und erleben das auch an uns selbst, dass wir uns Schreibweisen auch von komplizierten Wörtern ganz rasch merken können, weil wir uns dafür interessieren. So finden wir bei Kindern, die kaum in der Lage sind, erste Wörter lautorientiert aufzuschreiben, auch immer mal wieder, zum Beispiel das Wort Fußball, komplett korrekt geschrieben, weil sie sich dafür interessieren und sie sich das gemerkt haben.

Sonst ist das sehr viel mühsamer, hat Hans Brügelmann schon gesagt. Sonst lernen wir es über systematisches Üben. Er hat auch dieses Vier-Schritte-Üben vorgestellt, wie man sich das gut mit Absicht dann merken kann. Also das kostet wirklich viel Lernarbeit bei den Kindern, damit sie sich möglichst viele Wörter dann auch rechtschriftlich merken können. Und das wird ja in Schulen ganz viel gemacht, mit Karteiarbeit, mit ABC-Heft, wo die Kinder diese Verfahren lernen, dass sie das systematisch sich merken, diese verschiedenen Schreibungen. Das funktioniert relativ gut, das funktioniert nicht 100-prozentig, weil wir im Kopf eben nicht solche Schubladen haben, wo wir das dann ablegen, wenn wir das dann geübt haben, und dann bei Bedarf wieder rausziehen können. Das funktioniert oft, aber eben nicht immer, weil unser Gehirn eben nicht so starr ist, sondern formbar, und allen möglichen Einflüssen unterliegt. Wenn man zum Beispiel dann – das werden alle Lehrerinnen und Lehrer hier aus der Runde bestätigen können – das Dehnungs-H durchnimmt, dann werden plötzlich Wörter, die schon als sicher gekannt, geübt und gekannt, eigentlich vorhanden waren bei einigen Schülerinnen und Schülern, plötzlich verändert, und sie schreiben das mit H. Also so was passiert immer wieder.

Auf der anderen Seite, das, worauf ich vorhin so sehr abgehoben habe, ist das konstruierende Schreiben, wenn die Kinder mithilfe der Anlauttabelle Wörter immer wieder neu entwickeln über das genaue Sich-Vorsprechen und Versuchen, die Laute zu erhaschen, die sie gebrauchen können, um dieses Wort dann zu Papier zu bringen. Da wissen wir aus Untersuchungen, dass die Kinder das immer wieder auf andere Art und Weise tun. Und sie denken jedes Mal, bei jedem einzelnen Laut neu wieder darüber nach. Und das prägt sich nicht ein, das ist kein systematisches Üben, das ist was völlig anderes. Deshalb muss man beim Schreiben mit der Anlauttabelle keine Sorge haben, dass sich diese falschen Schreibungen der Kinder im Kopf einprägen.

Vorsitzender: Vielen Dank. Dann habe ich Herrn Bartnitzky und Frau Bredel als nächstes, und Herrn Jansen, der sich auch dazu gemeldet hat. – Herr Bartnitzky, bitte.

Herr Dr. Bartnitzky: Ja, ich überlege, ob noch etwas übrig geblieben ist jetzt, aus den Antworten von eben. Sie hatten noch mal auf die...

(Abg. Dora Heyenn: Die ausgleichende Pädagogik!)

Die ausgleichende Pädagogik. Ja, die ist also nicht so zu verstehen, dass diese drei Jahre... Das ist das alte Bild der Schere. Die Schere geht immer weiter auseinander zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen. Und wir dürfen... Das Bild ist falsch. Und zwar deshalb, weil man diese Schere nicht zusammenklappen kann. Wir können weder leistungsstärkere Kinder festhalten, können wir nicht, sollten wir nicht, dürften wir nicht, geht zum Glück auch nicht. Und wir können die Leistungsschwachen bei aller optimalen Förderung nicht an dieses Niveau heranheben, wobei es manchmal interessante biografische Sprünge gibt. Aber ich habe das jetzt nur so verallgemeinert gesagt.

Aber was wichtig ist, und das meinte ich mit ausgleichender Pädagogik: In grundlegenden Lernprozessen in Bezug auf grundlegende Kompetenzen dürfen auch schwächere Kinder oder Kinder mit weniger Voraussetzungen wie die anderen nicht abgehängt werden, sondern sie müssen auch mitkommen und zu ihren, den ihnen möglichen, Erfolgen kommen. Wenn Kinder überhaupt noch keine Beziehung zur Buchstabenschrift haben, dann ist diese – phonologische Bewusstheit, wird das so genannt. Also die Frage, dass Sprache auch eine lautliche Komponente hat, und dass die beim Schreiben natürlich das Entscheidende ist. Kinder interessieren sich mehr für das Inhaltliche, nicht für das Lautliche zunächst. Wenn Kinder also diese Erfahrungen alle noch nicht haben, dann müssen bei diesen Kindern diese Erfahrungen möglichst schnell beigeht werden – die anderen Kinder, über ihre sechs Jahre vorher, haben aufsammeln können –, muss man das bei diesen Kindern gezielt relativ schnell beiholen. Anlauttabelle übrigens und das Verschriften ist dazu eine vorzügliche Angelegenheit, besser als alle Reimwörter, Kunstwörter oder was es sonst gibt, weil es an echten Schreibbedürfnissen ansetzt, wenn es gelingt, bei Kindern solche echten Schrift- und Schreibbedürfnisse hervorzurufen. Das ist der entscheidende Punkt, glaube ich, dabei.

Vorsitzender: Dann direkte Zusatzfrage an Herrn Bartnitzky?

Abg. Dora Heyenn: Mich würde ja auch interessieren, was Sie denn zu diesem Phänomen sagen, dass wir halt diese Kategorie haben "ausbildungsfähig" beziehungsweise "unfähig", und zu wenig Rechtschreibung nach der neunten und zehnten Klasse. Und meine These ist ja, die schreiben und lesen einfach zu wenig. Sehen Sie das auch so?

Herr Dr. Bartnitzky: Ich weiß nicht, ob das für den Grundschulbereich generell so gilt.

Abg. Dora Heyenn: ... bis zur zehnten Klasse?

Herr Dr. Bartnitzky: Generell gilt das so, ist das sicher so. Die Unsitte, nur noch mit vorgefertigten Arbeitspapieren, wo nur Lücken ausgefüllt werden, die Kurzfassung von Texten – auch alles das, was ja in der Sekundarstufe I häufig auch anzutreffen ist, auch im Grundschulbereich –, ist sicherlich nicht sehr förderlich. Die fehlende Klassen- und Schülerbücherei, die fehlende Zeit. Ich hatte vor vielen Jahren den Begriff "Genießendes Lesen" in die Diskussion gebracht, und bin da sehr angegriffen worden, weil viele Menschen denken, Genuss gehört eigentlich nicht, genießendes Lesen gehört eigentlich nicht zur Schule. Wenn ich also was lese, muss ich immer darüber reden, und dann muss ich was herausfinden an Informationen. PISA und VERA machen uns das ja auch vor, dass es nur darauf ankommt. Dabei können solche Kompetenzen überhaupt nur entwickelt werden, wenn Kinder Lust zum Lesen haben. Also das genießende Lesen ist gewissermaßen eine notwendige Dimension in diesem Bereich. Und das ist allerdings etwas, was auch Zeit kostet, weil es auch eine bestimmte Unterrichtsorganisation erfordert. Sie können nicht sagen, so, jetzt machen wir 20 Minuten genießendes Lesen. Lies mal genießend. So etwas

geht nicht. Also muss ich auch eine entsprechende Unterrichtsorganisation und Zeit haben. Daran hapert es sicher auch mit.

Vorsitzender: Vielen Dank. Dann hatte sich Frau Bredel... Entweder hatte Sie jemand angesprochen oder Sie haben sich gemeldet im Zusammenhang mit dem Thema Diktate, meine ich, mich zu erinnern. Und Herr Jansen hat sich auch noch gemeldet.

Frau Dr. Bredel: Ich mache es kurz. Es geht zu zwei Dingen, nämlich einmal noch mal zum Lesen, zu wenig und so weiter, also diese Frage, die jetzt auch Herr Bartnitzky noch mal in seine Antwort einbezogen hat, und um Diktate. Das war jetzt interessant, denn der Herr Bartnitzky hat Ihre Frage gewissermaßen ganz sachte umgebogen und hat aus dem Viellesen, was Sie angemahnt hatten, was möglicherweise nicht mehr so häufig vorkommt, ein qualitatives Kriterium gemacht, nämlich genießendes Lesen.

Also wir hätten jetzt gewissermaßen zwei Sorten von Überlegungen. Einmal lesen sie möglicherweise zu wenig oder lesen sie vielleicht falsch oder mit falschen Ansprüchen oder falschen Anspruchshaltungen, oder zu einseitig. Und auch durch PISA und VERA vorangetrieben, eben informatorisches Lesen und weniger das literarische Lesen, und kriegen deshalb auch nicht besonders viel Lust am Lesen, sondern kriegen Lust auf Information, und die holen sie sich dann eben aus Texten, wie sie sie brauchen. Und ich glaube, was Herr Bartnitzky angesprochen hat, ist ein sehr wichtiger Punkt, dass genau das literarische Lesen eine größere Rolle zu spielen hätte in der Schule, sowohl in der Grundschule, um Muster zu lernen, als auch aber in den weiterführenden Schulen, um tatsächlich das literarische Lesen, Lesemotivation, aufrechtzuerhalten und zu stabilisieren. Das spielt eine ganz wichtige Rolle.

Zum Viellesen ist zu sagen, dass es Untersuchungen gibt, jetzt mittlerweile relativ groß auch geworden, in Frankfurter Hauptschulen. Die haben untersucht, ob die Kinder eher profitieren, wenn sie mit bestimmten Methoden ins Lesen kommen. Und das waren Hauptschüler, die sehr schwache Leser waren, oder mit Viellese-Methoden. Die Viellese-Methoden waren solche, dass sie denen einfach Bücher gegeben haben, haben gesagt, wir machen jeden Tag 20 Minuten, da könnt ihr ganz viel lesen und so, kriegt ganz tolle Bücher. Und die sogenannten Fluency-Leser, das war die andere Interventionsgruppe, die haben gearbeitet mit Lesepaten sozusagen, also Lesevorbildern. Die haben dann chorisches Lesen, also gemeinsam Lesen, weiterführendes Lesen, miteinander über diese Dinge, dann Fabulieren und so fort. Und die Ergebnisse waren also eigentlich nicht wirklich überraschend, aber trotzdem interessant, dass die Viellese-Methoden fast keine Erfolge erzielt hatten, aber die Fluency-Methoden und die Lesepartnerschafts-Methoden doch ganz erhebliche Fortschritte... also, dass da ganz erhebliche Fortschritte zu verzeichnen waren. Problem: Die haben nur so eine kleine Prä-Post-Studie gemacht, haben also keine Langfristuntersuchungen gemacht. Und als sie die dann noch mal angestellt haben, haben sie gesehen, dass der Effekt dann schon auch verpufft, wenn man ihn nicht wirklich stabil hält. Aber so viel erst mal nur zum Viellesen. Also das würde noch nicht hinreichen zu sagen "viel". Also es geht dann tatsächlich auch um eine bestimmte Qualität des Lesens.

Vorsitzender: Dazu direkte Rückfrage, Frau Heyenn.

Abg. Dora Heyenn: Ja. Also mir geht es natürlich um sinnentnehmendes Lesen. Da stelle ich fest, da gibt es große Schwierigkeiten, hat PISA ja auch häufig festgestellt, dass es da Schwierigkeiten gibt. Und mir geht es auch um Schreiben, dass zu wenig geschrieben wird. Sie haben sich jetzt nur aufs Lesen...

Frau Dr. Bredel: Wobei man durch Vielschreiben erst mal nicht mehr tut als viel schreiben sozusagen. Also wir wissen noch nicht die Effekte, die es hat, wenn man einfach viel schreibt, ob man dann irgendwann auch einfach anfängt, richtig zu schreiben, oder man nicht einfach ganz viel falsch schreibt. Das kann man ein Leben lang tun. Also wenn ich die

Studenten mir angucke, sage ich, na ja, na ja. Also wir haben ja jetzt im "Spiegel" übrigens, das ist ja der Salat. Ich weiß nicht, ob Sie den dieswöchigen "Spiegel" sich schon angeguckt haben. Da geht es jetzt nicht mehr um schülerseitige Rechtschreibkompetenzen, sondern um lehrerseitige Rechtschreibkompetenzen. Und ich habe diese Untersuchung nachgehalten, ich habe also auch geguckt, was es da auf sich hat mit, und habe das mal gesehen, was die in... nicht Duisburg, wo haben sie das denn... doch, Duisburg-Essen, ja, genau, Duisburg-Essen, gemacht haben. Und die haben jetzt tatsächlich festgestellt, dass 20 bis 25 Prozent, beziehungsweise in anderen Zusammenhängen sogar 30 Prozent der Studierenden starken oder sehr starken Förderbedarf haben, was ihre eigene rechtschriftliche beziehungsweise sprachliche Kompetenz betrifft. Und da wird es einem doch schon ein bisschen schummrig. So viel dazu.

Man weiß nicht so recht, einfach viel schreiben ist wahrscheinlich noch nicht der Königsweg. Nicht zu schreiben sicherlich auch nicht. Aber viel zu schreiben hilft auch nicht. Auch da wäre wieder die Qualität sozusagen einzuführen.

Abg. Dora Heyenn: Und Diktate?

Frau Dr. Bredel: Ja. Ich verstehe immer gar nicht, warum diese Diktate so viel Energie auf sich ziehen in der Diskussion. Man kann Diktate gut als Testinstrumente nehmen, um festzustellen, ob ein bestimmtes rechtschriftliches Problem bei den Kindern mittlerweile eines ist, was, wenn ich das bearbeitet habe in der Schule, dass es dann tatsächlich auch ein erworbenes ist. Da muss ich das Diktat in einer bestimmten Weise aufbereiten, es spricht im Prinzip nicht fürchterlich viel dagegen, das als Diktat dann auch schreiben zu lassen. Spricht auch nicht besonders viel dafür, man kann andere Formen finden, wie man herauskriegen kann, ob ein Kind eine bestimmte rechtschriftliche Erkenntnis bekommen hat.

Was, glaube ich, überhaupt nicht geht, und da wäre ich, glaube ich, mit Herrn Brügelmann noch nicht eins, ist, dass Diktat als Lerninstrument zu nehmen. Wir schreiben jetzt Diktate, damit wir irgendwann Rechtschreiben können, denn das Diktat selbst sagt uns nicht, wie man rechtschreibt.

(Zuruf von Abg. Dora Heyenn: Ich habe eine bestimmte Übungsform gemeint!)

Ja, ja, das habe ich verstanden. Aber auch kommt es natürlich darauf an, was auf den Karten steht. Also wenn ich sage, ich soll mir was Bestimmtes einprägen und soll es einmal ablesen, hinlegen und so weiter... Also es kommt darauf an, was in der Dose drin ist. Das Dosendiktat selbst ist noch nicht der Witz sozusagen, sondern ich muss gucken, dass ich die richtigen Lernangebote mache, dass ich das Curricular entsprechend strukturiere und entwicklungsgemäß strukturiere, und dann wird da möglicherweise eine Sorte von Schuh daraus. Aber dann ist es auch wieder egal, ob ich da ein Dosendiktat daraus mache oder ob ich diese Wörter in einer anderen Weise den Kindern als Lerngelegenheiten präsentiere. Das ging eher dann tatsächlich darum, wie der Unterrichtsgegenstand entfaltet wird, und nicht so sehr, wie er methodisch umspielt wird.

Vorsitzender: Herr Jansen, Sie hatten sich noch dazu gemeldet.

Herr Jansen: Um noch mal zurückzukommen auf die Gedächtnisspeicherung von Schriftbildern. Das ist nicht meine Erfindung, das ist ein Forschungsergebnis eines Herrn Professor Dr. Wolfgang Schneider aus Würzburg. Und ich glaube erst dann das Gegenteil, wenn ein anderer Wissenschaftler, ein Neurowissenschaftler, was anderes sagt. Dann würde ich das glauben.

Aber in dem Zusammenhang sei ein neues Problem zu nennen, wenn sich was Besonderes einprägt. Ich habe das verfolgt, ich habe das auch richtig untersucht. Von Konstanz bis Flensburg wird belobigt, wenn Kinder mit der Anlauttabelle irgendwas geschrieben haben,

Sätze, Texte oder so was, unten drunter steht "prima". Was passiert? Pädagogische Psychologie: Wenn belobigt wird, dann wird etwas ganz Besonderes gut abgespeichert im Langzeitgedächtnis, und hält ganz besonders lange. Wahrscheinlich für immer, ich weiß es nicht, hoffentlich für immer, wenn was Richtiges gespeichert wird.

Aber es ist noch eine andere Problematik damit verbunden. Wenn ein Kind schreibt "Blumenvase"; einmal schreibt es Vase mit "w", einmal mit "v", einmal mit "f". Und die Lehrerin schreibt immer – das ist jetzt ein, nicht mit "Blumenvase", es ist mit einem anderen Beispiel –, die Lehrerin schreibt unter allen Schreibversuchen "prima". Was soll das Kind von Schule halten?

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Lein, bitte.

Abg. Gerhard Lein: Vielen Dank. Es gibt einen Teil (... - kein Mikro) der FDP... Das spielt auch gar keine Rolle, oder wird kaum eine Rolle spielen.

Vorsitzender: Herr Jansen, machen Sie bitte das Mikrofon aus, und dann können Sie es anmachen.

Abg. Gerhard Lein: Entschuldigung. Es gibt einen Teil des FDP-Antrags, der hier noch gar keine Rolle gespielt hat, nämlich um die Frage der Schrift. Das hat in Hamburg – das sollte man für Sie nicht unerwähnt lassen – hier eine wilde Diskussion im Sommer losgetreten von Lobbygruppen über alle möglichen Geschichten und Privateigentum von Schriften, und sehr viele Unterstellungen. Aber die Frage ist konkret: Hier steht, die Druckschrift, die wir als Teil des Hamburger Bildungsplans haben, möglichst zurückzudrängen und zu sagen, es darf nur die Schreibschrift sein, die für die Schüler die Ausgangsbasis stellt. Da würde ich gerne mal Ihre Einschätzung hören, ob das ein richtiger Ansatz ist und wo er begründet sein könnte wissenschaftlich.

Was mich aber mindestens so interessiert – und da würde ich fast auf das alte Thema, das wir hoffentlich fast schon abgeschlossen haben, zurückkommen. Sind diese Diskussionen eigentlich auch in anderen europäischen und Überseeländern so intensiv wie bei uns? Hier sind ja Glaubenskriege damit. Und ich lese bei unseren amerikanischen Austauschschülern meiner früheren Berufstätigkeit, die schreiben natürlich Druckschrift, und die schreiben in einer sehr frei gewählten Form, auch als ganz kleine Schüler. Diese Überzeugungskraft, die man so hat, es gibt eigentlich nur einen richtigen Weg, das ist meiner, den habe ich an vielen Ländern so nicht erlebt. Oder nehme ich das nicht richtig wahr?

Vorsitzender: Frage an wen?

Abg. Gerhard Lein: Wer es beantworten mag. Ich weiß ja nicht, wer in dem Bereich geforscht hat, bei Schrift.

Vorsitzender: Frau Brinkmann und Frau Bredel.

Frau Dr. Brinkmann: Ja. Also ich denke, es ist erst mal eine ganz wesentliche Errungenschaft in den letzten 20 Jahren gewesen, dass die Kinder nicht mehr mit der Schreibschrift beginnen müssen, sondern dass sie mit der Druckschrift beginnen. Und das ist in der ganzen Bundesrepublik inzwischen so klar, das passiert in jedem Bundesland. Hans Brügelmann hat das vorhin schon mal erwähnt und deutlich gemacht, wie wichtig das ist, dass die Kinder da eine gegliederte Schrift haben, damit sie auch dann zum Beispiel Laut- und Zeichenzuordnung herstellen können, das alphabetische Prinzip verstehen können.

Und es spielt da auch noch eine Rolle, dass die Kinder früher zwei Schriften hatten am Schulbeginn. Eine zum Lesen, nämlich die Druckschrift, und eine zum Schreiben, die Schreibschrift, und es vielen Kindern schwergefallen ist, das zusammenzubringen. Aber

darüber müssen wir ja eigentlich gar nicht mehr diskutieren, das wird nirgends ernsthaft fachwissenschaftlich oder auch pädagogisch begründet, dass das gut sei, mit einer Schreibschrift wieder anzufangen, sondern es ist eigentlich ganz klar, da gehört an den Schulanfang die Druckschrift. Und erst, wenn die Kinder verstanden haben, wie die Schrift so grundsätzlich funktioniert und in der Lage sind, erste kleine Texte selbstständig zu schreiben, erste kleine Texte sinnverstehend zu lesen, erst dann macht es Sinn, da über etwas anderes nachzudenken.

Und dann muss man sich angucken, was ist denn eigentlich das Ziel beim Schreiben mit der Hand? Das Ziel steht ganz klar durch die Kultusminister-Vereinbarung da, das Ziel ist, dass die Kinder eine persönliche Handschrift entwickeln sollen, die zwei wesentlichen Kriterien genügen soll. Und das eine ist die Flüssigkeit, dass sie also flüssig schreiben können, und das andere ist, dass es formklar ist, also gut lesbar. Das sind nun zwei Kriterien, die nicht in jedem Fall übereingehen. Wenn man ganz schnell schreibt, weil man bei einem Vortrag zum Beispiel versucht, so schnell zu schreiben wie der Sprecher, dann wird die Formklarheit ein bisschen auf der Strecke bleiben. Wenn man ein wunderschönes Gedicht, was einem sehr gut gefällt, dann gestaltend mit sehr viel Sorgfalt aufschreibt, dann wird die Formklarheit vermutlich einen ganz hohen Stellenwert haben, aber die Flüssigkeit wird dabei vielleicht in den Hintergrund treten. Also es kommt immer auf die Funktion an, in der man die Schrift nutzt. Auf jeden Fall ist das unbestritten überall das Ziel, die Kinder sollen zu einer persönlichen Handschrift kommen, die diesen beiden Kriterien genügt.

Und die Frage ist jetzt, wie kommen sie dahin? In den meisten Bundesländern ist vorgesehen, dass man da über eine Schrift hinkommt, die dummerweise Ausgangsschrift heißt, denn eigentlich ist ja die Druckschrift die Ausgangsschrift. Aber das haben wir jetzt so. Und das sind in der Regel verbundene Schriften, über die man da hinkommt. In Hamburg war es die Schulausgangsschrift, die ist insgesamt verbunden, also da schreibt man die Wörter mit Ausnahme des ersten großen Buchstabens dann mit den kleinen Buchstaben alle hintereinander weg in einer verbundenen Art und Weise. Dazu gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Studien, die ganz deutlich zeigen, dass eine Schrift, die viele Zeichen hintereinander weg... also in der viele Zeichen hintereinander weg verbunden werden müssen, nicht dazu führt, dass sie besonders flüssig geschrieben werden kann, weil durch diese erzwungene Verbindung der einzelnen Buchstaben der Schreibdruck steigt und auch die Geschwindigkeit abnimmt, in der die Schrift geschrieben wird. Also das war eine Vorstellung, die man früher hatte, dass eine Handschrift, die verbunden in einem Zug durchgeschrieben wird möglichst, also dass die besonders flüssig zu schreiben ist, und dass das auch besonders schnell geht. Das ließ sich überhaupt nicht nachweisen. Das, was sich nachweisen lässt und was Sie alle an Ihren eigenen Handschriften vermutlich auch sehen können, ist, dass eine teilverbundene Schrift besonders geeignet ist zum Schreiben. Schriften, die zwei, drei, vier Buchstaben immer hintereinander weg verbinden, die lassen sich besonders zügig schreiben.

Und wo die Buchstaben dann... Also, wo diese Teile dann gesetzt werden, da kenne ich zum Beispiel keine Untersuchung. Das finde ich interessant, das weiß ich noch nicht, würde ich gerne mal erfahren. Das, was ich kenne aus der Literatur, ist, dass die Menschen das an sehr unterschiedlichen Stellen tun, dass sie absetzen innerhalb eines Wortes. Aber es gibt bestimmte Buchstaben, bei denen das Verbinden besonders viel Sinn macht, weil man die hintereinander weg mit besonders viel Schwung schreiben kann. Also die Forschungslage ist da relativ eindeutig. Das, was wir immer dachten, insgesamt verbunden zu schreiben, bringt nicht den Erfolg, dass man besonders schnell und flüssig schreiben kann.

Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl: Dazu eine Zwischenfrage von mir als Abgeordnetem. Können Sie uns eine dieser Studien nennen, wonach verbundenes Schreiben langsames Schreiben bedeutet ...

Frau Dr. Brinkmann: Ja, das kann ich gern tun. Die sind sogar schon relativ alt, diese Untersuchungen, aber die sind immer wieder auch so bestätigt worden. Von Mai und Marquardt, die haben mit Schreibtablets gearbeitet, die also Geschwindigkeit und Schreibdruck messen. Und das ist auch etwas, das mache ich gerne in Lehrerfortbildungen, und das können Sie zu Hause mal nachvollziehen, hier haben wir da wahrscheinlich jetzt keine Zeit dazu. Aber wenn Sie ein besonders schönes, langes Wort haben wie zum Beispiel "Silvesterfeuerwerksknaller"; wenn Sie dieses Wort erzwungenermaßen jetzt sozusagen vollkommen verbunden schreiben, dann werden Sie merken, dass das Ihre Hand anstrengt und dass Sie dafür mehr Zeit brauchen, als wenn Sie das in Ihrer Normalschrift aufschreiben, wo Sie dann vermutlich mehrfach zwischendurch absetzen würden. Erst mal so viel dazu.

Vorsitzender: Herr Lein, ist Ihre Frage beantwortet? Frau Bredel hatte sich, glaube ich, noch dazu gemeldet. – Dann erst Frau Bredel?

Frau Dr. Bredel: Also, Sie, Frau Brinkmann, hatten ja gefragt nach den Studien. Wir hatten das vorhin schon mal möglicherweise... War auch jetzt zu viel auf einmal, und Sie haben es nicht verfolgen können. Es gibt tatsächlich Untersuchungen, wir hatten vorhin schon mal darüber gesprochen, über die verbundenen Ausgangsschriften und was es bedeutet, dass Menschen, also kompetente Schreiber, die sind untersucht worden, und gegen nicht-kompetente Schreiber verglichen worden. Und die haben beim Handschreiben festgestellt, dass kompetente Schreiber an bestimmten Stellen diese Pausen machen, also diese halb verbundenen Schriften, von denen Frau Brinkmann gesprochen hat. Und das sind nicht irgendwelche Stellen im Wort, und es ist auch nicht dann, wenn die Hand müde wird, sondern das sind sprachlich relevante Stellen. Das sind Silbengrenzen und Morphemgrenzen. Da machen wir Pausen, das können Sie bei sich selbst auch verfolgen, an welchen Stellen Sie mal absetzen oder langsamer werden oder mehr Druck reinkriegen oder weniger Druck reinkriegen, je nachdem, wie die Hand arbeitet. Und insofern haben wir tatsächlich anzunehmen, dass Hand und Kopf intensiv miteinander arbeiten. Dass die Motorik so gesteuert wird, dass nicht einfach ein Buchstabe nach dem anderen ausgespuckt wird, sondern dass der Kopf der Hand ein Bewegungsmuster gibt beziehungsweise eine Co-Motion gibt, so kann man es bezeichnen, also Zusammenausführen von sprachlich sinnvollen Einheiten. Und insofern bin ich der festen Überzeugung, wenn man diese Studien sich anschaut, dass wir so etwas wie Ligaturen brauchen, also die Verbindung zwischen Buchstaben. Wenn die Grundschrift das erlauben sollte – ich bin mir noch nicht sicher; ich traue der noch nicht, sagen wir mal so –, wenn die Grundschrift das erlaubt, dass dann teilverbundene Handschriften entstehen, dass die Kinder tatsächlich Silben und Morphemgrenzen –, oder für sich solche Verbindungen herstellen können, und die auch so herstellen können, dass das verlässlich ist, dann ist das eine sehr gute Sache.

Es gibt in Amerika übrigens – Sie haben auf andere Länder angespielt – eine ganz wunderbare Sache, das sind die Jarman-Stufen, und die machen im Prinzip genau das, was die Grundschrift macht, aber etwas strukturierter als die Grundschrift das macht. Die beginnen mit leicht nach rechts geneigten Buchstaben als Druckbuchstaben, im zweiten Schritt kommen kleine Ligaturen dran, und im dritten Schritt werden sie verbunden. Die Grundformen bleiben immer gleich und werden aber zunehmend verknüpft mit den Nachbarbuchstaben zu größeren Einheiten. Das ist gar nicht übel. Und bei denen ist das tatsächlich etwas unideologischer geführt, und diese Jarman-Stufen sind seit 30 Jahren da auf dem Markt und werden mal gemacht, mal nicht gemacht, und da geht das so wild durcheinander.

Das war übrigens hier auch so oder ist hier im Land so. Gucken Sie sich mal an, was in den Bundesländern gemacht wird. Und das wäre auch ein Appell an die Politik: Wenn ein Kind von Niedersachsen nach Nordrhein-Westfalen und dann nach Hamburg wechselt, hat es eine Menge zu tun. Dann hat es einmal die Grundschrift gelernt, dann kommt es zur lateinischen Ausgangsschrift und dann geht die vereinfachte los. Ja, das kann einem

passieren. Und das ist natürlich etwas – Auch die Lehrer, klar, auch die Lehrer. Also da wäre etwas mehr Koordination, glaube ich, auch zwischen den Bundesländern gefragt, weil das ist etwas, wo wir den Kindern, glaube ich, keine Schwierigkeiten machen sollten. Wir sollten Ihnen sowieso keine machen, aber das – Das ist so etwas, was man möglicherweise nicht so sehr bedenkt, wenn man dann bundeslandspezifisch denkt, aber das würde ich doch koordinieren mit den anderen, an Ihrer Stelle. Wenn ich es zu tun hätte, würde ich es machen: Ich würde mal mit den anderen sprechen.

(Heiterkeit)

Vorsitzender: Vielen Dank. – Jetzt hatte Herr Lein eine direkte Rückfrage.

Abg. Gerhard Lein: Eine ganz kurze, präzisierende Nachfrage. Das heißt also, der Wunsch der FDP, zu sagen, die Schreibschrift muss wieder verpflichtender Bestandteil des Schriffterwerbprogramms sein, das würden Sie eher mit Vorbehalt sehen? Weil ich könnte mir vorstellen, wenn man jetzt eine bestimmte Form von Schrift hat und genau die ist richtig, wenn gelernt werden soll, dann muss ich auch richtig oder falsch sein. Und das führt dazu, dass Kinder sozusagen von der Ausgangsdruckschrift, die sie haben, die Verbindungen machen, aber natürlich keine Zäsuren mehr machen dürfen, sondern müssen erst einmal üben, ganz durchzuschreiben. Das halte ich für ein doch recht aufgedrücktes Programm, wenn man Ihre, Frau Bredel, Überlegungen ernst nimmt.

Frau Dr. Bredel: Ja, ich bin mir noch nicht sicher. Diese Frage würde ich nicht ohne weiteres beantworten können. Wenn die Grundschrift das leistet, dass Ligaturen gut und sicher ausgeführt werden können, dass die tatsächlich auch als verbundene Schrift geschrieben werden kann von den Kindern – Wir wissen darüber noch nicht genug; Hamburg hat jetzt gerade eben mal angefangen damit, das auszuprobieren. Wir bräuchten da übrigens dringend mal Begleitstudien, um nicht immer irgendwie nur so von der Hand in den Mund, sondern – Das würde ich auch machen an Ihrer Stelle, da wirklich mal draufzugucken, die Schulen, die es gemacht haben, wie haben die Kinder sich da fortentwickelt in Bezug auf ihr Handschreiben und was ist mit den anderen Kindern passiert, die bei der VA (vereinfachte Ausgangsschrift) oder der LA (lateinische Ausgangsschrift) geblieben sind. Insofern würde ich sagen: Wenn die Grundschrift das erlaubt, ist es mit Sicherheit eine Erleichterung, wenn sie es nicht erlaubt, würde ich sehr dafür eintreten, die Schulausgangsschrift weiter als zweite Schrift neben der Druckschrift in den Schulen zu halten.

Vorsitzender: So, Herr Jansen, Sie hatten sich noch dazu gemeldet.

Herr Jansen: Ja. Ich verweise in dem Zusammenhang noch einmal auf das eben Gesagte, was ich sagte zu den Gedächtnisspuren, und zu dem, was Professor Eichler sagt, der also das Schreiben einer Schreibschrift als vierte Lernspur zum Erlernen des Rechtschreibens sieht.

Das Zweite ist: Ich weiß nicht, ob man sich über die Folgen im Klaren ist auch der anderen Art. Damals, als man von der lateinischen Schrift in die Ausgangsschrift ging, kurze Zeit später machte die Professorin S. Richter, Sigrun oder Sigurd Richter, eine Studie dazu und stellte also fest, dass in einer dritten oder vierten Klasse diejenigen Schüler, die nach der vereinfachten Ausgangsschrift ein Diktat geschrieben hatten, im Vergleich zu denen, die das in lateinischer Schrift getan hatten, um eine Stufe abgesunken waren. Und ich glaube, dass die Begründung eben die Frau Bredel genannt hat. Ob man das – Wenn man es so handhabt, die Grundschrift frei einzuführen, dann sollte man auch die möglichen Folgen bezüglich der Rechtschreibung bedenken.

Vorsitzender: Herr Brügelmann, Sie hatten sich auch noch dazu gemeldet.

Herr Dr. Brügelmann: Also ich fand einfach den Begriff Schreibrschrift so missverständlich in dem Antrag, denn bei der Grundschrift geht es ja auch darum, eine verbundene Schrift zu entwickeln. Es ist ja nicht so, dass das eine Druckschrift bleibt in einzelnen Elementen. Wenn es darum geht, dass man den Umweg von der Druckschrift über eine normierte Ausgangsschrift hin zu einer persönlichen Handschrift geht, dann, würde ich sagen, das ist in der Tat nicht hilfreich. Die andere Frage, was bei dem Weg von der Druckschrift zu der persönlichen Handschrift an Übergangshilfen gegeben wird, um Verbindung zu ... Das ist ja das, was etwa in dem Angebot, was vom Grundschulverband vorgegeben wird, als Stütze und als Modell für die Kinder entwickelt ist, aber immer mit der Offenheit dafür, dass Menschen auch mit der Hand unterschiedliche Rhythmen haben und dass man nicht viel davon hat, so etwas zu normieren, wenn man weiß, dass hinterher die Schriften eh alle wieder auseinandergehen. Dann lieber Unterstützung geben, dass dieser Prozess von der Druckschrift zur persönlichen Handschrift in der Richtung erfolgt, dass sie lesbar und für die individuelle Person auch schwungvoll zu praktizieren ist.

Vorsitzender: Frau Brinkmann.

Frau Dr. Brinkmann: Ja, ich wollte noch etwas zu den fehlenden Evaluationen zur Grundschrift sagen. Das ist in der Tat so, da sollte noch mehr passieren. Aber Bremen evaluiert bereits im vierten Jahr, und da werden gerade auch Kontraste gesetzt, da werden sich gerade solche Schülerinnen und Schüler besonders angeschaut, die sonst besondere Schwierigkeiten beim Schreiben haben: Kinder, die mit links schreiben. Sie haben sich besonders angeguckt im Vergleich auch Jungs und Mädchen; Jungs haben meistens mehr Schwierigkeiten, jedenfalls im Durchschnitt, mit dem Schreiben, als die Mädchen. Sie haben sich ADHS-Kinder angeschaut. Und Sie haben viele Anhaltspunkte gefunden, dass diese Kinder mit der Grundschrift das Schreiben besser und besser lesbar lernen.

Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl: Vielen Dank. – Jetzt bin ich selbst als Abgeordneter auf der Liste. Ich habe eine Frage an Frau Bredel und Herrn Brügelmann, und zwar zu den drei Stichworten, weil wir ja bei den Anträgen darüber sprechen, wie weit dieser Hamburger Bildungsplan Grundschule Deutsch evaluiert oder überarbeitet werden sollte, Grundwortschatz oder deutscher Kernwortschatz, Diktate noch mal kurz, und Phasen des Schriftspracherwerbs.

Frau Bredel, Sie haben vorhin so treffend gesagt, die Kinder brauchen den deutschen Kernwortschatz, und Herr Brügelmann, Sie haben gesagt, es sei sehr wichtig, Wörter immer wieder zu schreiben. Wenn man sich unseren 2011 verordneten Rahmenbildungsplan anschaut, dann taucht der Grundwortschatz so als ein definierter Grundwortschatz nirgendwo auf, es heißt nur in dem Zusammenhang mit der Bewertung, Kompetenz "Richtig schreiben": Am Ende von Jahrgangsstufe 4 sollen die Schülerinnen und Schülern "ihren individuell erarbeiteten und geübten Rechtschreibgrundwortschatz überwiegend richtig" schreiben – woraus immer dieser individuelle Rechtschreibgrundwortschatz besteht. Und für die Kinder, die aufs Gymnasium möchten oder sollen, sieht dann Seite 29 für die erhöhten Anforderungen auch nur vor: "Die Schülerin/der Schüler schreibt den geübten Rechtschreibgrundwortschatz nahezu richtig" – was immer dieser geübte Rechtschreibgrundwortschatz ist. Wenn man jetzt schaut, was denn in Hamburg wohl der Grundwortschatz sein könnte, und den Hamburger Bildungsserver bemüht, dann findet man als Unterrichtsmaterial für die Referendare oder Lehrkräfte, die sich dafür interessieren, einen Link mit dem Stichwort Grundwortschatz, der verweist dann auf den Grundwortschatz Jahrgangsstufe 1 bis 4 im bayerischen Lehrplan, und wenn man den anklickt, taucht dort ein Error auf. Fazit: Im Moment gibt es in Hamburg keinen klar definierten Grundwortschatz. Klare Frage an Sie beide: Würden Sie es begrüßen oder für sinnvoll halten, dass die Hamburger Grundschullehrkräfte und Schulleitungen einen Kernwortschatz an die Hand bekommen, der dann ja sinnvollerweise als Lernziel im Bildungsplan stehen sollte? Problem ist ja – für die, die sich mit dem Hamburger Bildungsplan nur am Rand auskennen –: Jede Schule soll ja ihr eigenes Curriculum schreiben. Das heißt, jede Schule soll sich das selbst

ausdenken. Und unser Petitum als CDU wäre schon, dass am Ende der Jahrgangsstufe 4 mindestens alle Hamburger Grundschüler den einen Kernwortschatz, wie immer man den dann definiert, auch wirklich verinnerlicht haben sollten; nach Möglichkeit, wenn es denn geht.

Dann Frage an Sie, Herr Brügelmann, weil Sie gesagt haben, Diktate zum Üben seien schon dann wichtig, wenn man an einer bestimmten Stelle, Sie haben das Beispiel Führerschein gebraucht, dann mal feststellen muss, haben sie die Anforderungen oder nicht. Wäre es da nicht sinnvoll, mindestens diesen Kernwortschatz, wenn man ihn denn als Stufe 1 im Bildungsplan hat, diesen Kernwortschatz dann auch, den jedenfalls, mit sinnhaften, pädagogisch sinnhaften Diktaten so zu üben und auch im Rahmen der Rechtschreibleistung zu bewerten, um dann festzustellen: Hat denn der Schüler in Jahrgangsstufe 4 diesen Kernwortschatz so verinnerlicht, dass er ihn richtig – "überwiegend", "nahezu richtig" steht es hier bisher im Bildungsplan – beherrscht?

Und dritte Frage, ganz allgemein, auch an Sie beide ruhig: Wir haben ja vorhin von Ihnen, Frau Hüttis-Graff, sehr anschaulich diese verschiedenen Phasen des Schriftspracherwerbs noch mal aufgezeigt bekommen. Im Bildungsplan steht darüber nichts, mit keinem Wort sind diese Phasen erwähnt. Und es wäre doch aus meiner Sicht sinnvoll für angehende Lehrkräfte, für Schulleitungen und Lehrkräfte in den Grundschulen, dass alle in Hamburg, in den Grundschulen jedenfalls, sich dieser Stufen bewusst sind im Bildungsplan, das nachlesen können und daran auch ihr Curriculum ausrichten können. Im Moment finde ich das hier nicht. Also dritte Frage: Würden Sie es für sinnvoll halten, dass wir diese Phasen, die ja in der Wissenschaft anerkannt sind, dass wir die auch an irgendeiner Stelle jedenfalls im Bildungsplan erwähnen?

Vielleicht Frau Bredel als Einstieg und dann Herr Brügelmann.

Frau Dr. Bredel: Das ist ja wirklich interessant, wie man jetzt begrifflich an Punkte kommt. Sie reden vom Grundwortschatz und gewissermaßen synonym vom Kernwortschatz. Das sind zwei verschiedene Dinge, und die würde ich ganz gern einfach noch mal trennen, damit wir sehen, worüber wir sprechen. Und interessant ist in diesem Hamburger Rahmenplan – deshalb bin ich Ihnen ganz besonders dankbar für die Frage, weil ich da auch was vorbereitet hatte; es war dann zu viel, dann habe ich es wieder vom Tisch, also habe ich es in den Hintergrund wieder gebracht, aber Sie bringen mich jetzt drauf –: Sie "schreiben ihren individuell erarbeiteten und geübten Grundwortschatz überwiegend richtig". Das würde bedeuten, jedes Kind hat einen anderen. Das widerspricht sich erst einmal mit dem Ausdruck Grundwortschatz. Es kann nicht jeder einen eigenen Grundwortschatz haben; es kann jeder einen eigenen Wortschatz haben. Da ist also gewissermaßen etwas passiert, rhetorisch, in diesem Plan. Einerseits sagt man, wir wollen doch individuell und wir wollen doch gucken, dass jedes Kind seine eigenen Wege geht und seine eigenen Wörter und die Wörter, die ihm wichtig sind, und andererseits haben wir doch auch so etwas wie Regelanforderungen – so steht es ja auch drüber am Ende der vierten Klasse –, und wir haben doch so etwas wie Grundwortschatz, und wir haben doch so etwas wie orthografische Sicherheit als relevantes Ziel. Und das ist sozusagen hier, also jetzt mal hermeneutisch gesprochen, das Amalgam. Hier steht: ihren Grundwortschatz, "ihren individuell erarbeiteten und geübten (...)grundwortschatz". Da ist so viel Widersprüchliches in dieser einen Phrase, das ist schon ganz erstaunlich, also dass das so durchgegangen ist, muss ich jetzt einfach mal so sagen.

Vielleicht kriegt man tatsächlich da ein bisschen ein Griff dran, wenn man erst mal Grundwortschatz und Kernwortschatz unterscheidet. Der Kernwortschatz wäre dann tatsächlich genau das, was wir vorhin abgegrenzt haben, also Eigennamen, Fremdwörter liegen rechts und links davon, der Kernwortschatz mittendrin. Das sind eben die Wörter, die Erb- und Lehnwörter, die bestimmten orthografischen Gesetzmäßigkeiten folgen, und so viele sind das gar nicht, so viele orthografische Gesetzmäßigkeiten. Also da hat man gar nicht so fürchterlich viel zu tun, wenn man die ordentlich beschreibt. Und die müssen dann

auch nicht Wort für Wort geübt werden und in Lernkarteien mühsam wieder und wieder und wieder gelesen werden, bis sie sich endlich eingeprägt haben, sondern die können tatsächlich regelbasiert erworben werden. Und wenn ich das habe, wenn ich das weiß, wie Dame geschrieben wird, weiß ich, wie Name geschrieben wird, und das sind nicht nur Analogien, sondern das sind dann tatsächlich Muster, und der Kernwortschatz wäre gewissermaßen Mustererwerb oder Schemaerwerb. Das wären nicht einzelne Wörter, die auswendig gelernt würden.

Der Grundwortschatz kann etwas anderes sein. Der Grundwortschatz kann etwas sein, wo wir sagen, da haben wir Wörter drin, die rechtschriftlich tatsächlich zum Kernwortschatz gehören, wir haben möglicherweise noch solche drin, die immer schon in allen Dimensionen sogenannte Merkwörter sind, also die, was weiß ich, Präpositionen und die Pronomina und so weiter, bei denen man nicht besonders viel ..., die lernen die dann einfach auswendig. Und dann haben wir vielleicht sogar im Grundwortschatz auch noch Fremdwörter drin und Eigennamen drin. Das kann sein, weil der Grundwortschatz sich am Sprachgebrauch ausrichtet und der Grundwortschatz sich nicht an orthografischen Regularitäten ausrichtet. Das heißt, eine Teilmenge davon, von diesem Grundwortschatz, wäre dann auch Kernwortschatz, und der wäre dann aber auch –

Der zweite Punkt war ja, ist Grundwortschatz etwas Individuelles oder ist das etwas Kollektives, sozusagen. Und wenn Sie in Bayern den haben wollen, gut jetzt kriegen Sie Error, aber angenommen, Sie hätten einen bekommen, dann hätten Sie ja auch nicht mehr ihren individuell erarbeiteten, sondern eben den bayerischen. Und da muss, glaube ich, eine Entscheidung einfach getroffen werden in Bezug auf diesen Punkt in diesem Rahmenplan. Das würde ich gründlich diskutieren. Ich würde da wirklich viel lieber von Kernwörtern sprechen, und auch gar nicht mal von Kernwortschatz, sondern von Kernwörtern, denn es geht um Strukturen und es geht nicht um eine Sammlung von Wörtern, die man halt auswendig lernen muss oder ganz viel üben muss oder so etwas, sondern wirklich um Strukturen. Und wenn so etwas da stünde, dann müsste natürlich der Kernwortbegriff irgendwo auch vorkommen in dem Bildungsplan. Wäre, glaube ich, eine ganze Menge gewonnen, weil wir dann ...

Vorsitzender / Abg. Dr. Scheuerl: Das wäre auch eine Empfehlung von Ihnen, einen Bestand an Kernwörtern wirklich auch für alle Grundschulen nachlesbar im Bildungsplan zu haben?

Frau Dr. Bredel: Sehr, ja. Ach so, den Bestand? Nee. Nee, das ist ja der Witz: Die lassen sich ja gewissermaßen beliebig vermehren. Also wir haben eine bestimmte Struktur, die wieder und wieder vorkommt, das ist die trochäische Basisstruktur, und da gibt es vier oder fünf, je nachdem, welche Theorie man zugrunde legt, orthografische Typen, und mehr haben wir gar nicht, dann ist schon fertig, und alles andere ist ableitbar. Das sogenannte Stammprinzip ist dann daraus ableitbar, und so fort. Insofern bräuchten wir dann nicht einfach eine Liste von Wörtern – das verführt ja wieder dazu, zu sagen, jetzt lernt mal alle Wörter auswendig, die auf der Liste stehen –, sondern was ja gewünscht wäre eigentlich, wäre, dass die Kinder die Muster entdecken und dann beliebig viele von dieser Sorte Wörter auch produzieren können und lesen können, weil sie verstanden haben, wie das Muster funktioniert. Das wäre sozusagen das Schöne an etwas, was dann Kernwörter oder Strukturen von Kernwörtern hieße statt eine Sammlung von Wörtern.

Und was, glaube ich, wirklich raus muss, ist "ihren individuell (...) geüben", wenn man das als Grundwortschatz bezeichnet. Wenn man das entscheiden möchte, zu sagen, wir machen individuelle Wortschätze, würde ich "Grund-" rausnehmen, dann heißt es eben individueller Wortschatz. Aber ob man dann wirklich etwas Gutes geleistet hat in Bezug auf den Rechtschreiberwerb, bin ich mir nicht sicher. Wenn ein Kind dann Tiger und Igel zu seinen Wörtern zählt, zu seinen Lieblingswörtern, hat er genau an einen Punkt gegriffen, wo er sagt: Mensch, da habe ich genau die Ausnahmewörter, die sind bei mir in meinem sogenannten

Grundwortschatz oder Wortschatz, und daran habe ich individuell furchtbar viel geübt, und dann bin ich genau in die falsche Schublade sozusagen geraten. Wenn der Wortschatz individuell ist, kann halt alles Mögliche passieren, die nehmen halt nicht die Kernwörter zu ihren Lieblingswörtern, oder nicht unbedingt.

Insofern würde ich, glaube ich, keine Liste schreiben, aber ich würde eine Struktur reingeben, und die von Anfang an auch mit den Kindern versuchen, zu erarbeiten.

Und dazu würde auch Ihre dritte Frage gehören, alphabetische und orthografische Phase. Ganz unstrittig ist das nicht. Wenn Kindern lernen, dass ein Laut ein Buchstabe und ein Buchstabe ein Laut ist, und wenn man ihnen das ein Jahr lang sagt, dann sind sie selbstverständlich in der alphabetischen Phase, wo sollen sie denn sonst sein? Insofern wissen wir nicht so ganz genau, was passieren würde, wenn wir denen andere Sachen erzählen. Ein bisschen etwas wissen wir darüber.

(Frau Dr. Brinkmann: Da muss ich dringend was dazu sagen!)

– Sie dürfen gleich; ich bin sofort fertig.

(Frau Dr. Brinkmann: Das ist nur eine Bemerkung, direkt dazu. Das kam vorhin schon mal durch, da habe ich noch nichts dazu gesagt, da sagten Sie auch, dass wenn man das mit den Kindern macht, dann sind sie natürlich da drin. Aber diese Phasen, die ich auch beschrieben hatten in meinem Eingangsstatement, da hatte ich sehr deutlich gemacht, dass das aus der Schriftspracherwerbsforschung stammt, und diese Forschung ist ganz gezielt von den vielen verschiedenen Forscherinnen und Forschern nicht an Kindern im Schulalter durchgeführt worden, sondern von Kindern im Vorschulalter, die noch keinen Unterricht hatten. Das heißt, es sind doch solche Phasen – was Sie bestritten hatten –, die bei den Kindern sich entwickeln, wenn sie sich mit Schrift auseinandersetzen, ohne dass sie einen Unterricht haben und ohne dass ihnen das jemand nahe legt, sondern das ist etwas, wie man sich die Schrift erschließt, wenn man keinen Unterricht hat. Und es gibt Untersuchungen, die deutlich belegen, dass auch oftmals gegen den Unterricht, nämlich wenn die Kinder systematisch Fibel-Unterricht hatten, wo nicht mit der Anlauttabelle gearbeitet wurde, diese alphabetische Phase bei den Kindern eben auch festgestellt wurde. Das konnten sie nur da nicht so ausbauen, und dadurch fehlte es ihnen später oftmals an Rechtschreibkompetenz.)

Fibeln haben ja auch Laut-Buchstaben-Beziehungen, also insofern lernen die Kinder das da ja auch. Aber es ist spät, und Sie haben mich gefragt, ob ich raten würde, die alphabetische und die orthografische Phase in den Bildungsplan zu schreiben. Nein, ich würde es nicht empfehlen.

Vorsitzender: Dazu direkt Herr Jansen und dann Herr Brügelmann.

Herr Jansen: Erfahrungsgemäß und viel dazu gehört trifft es also nicht zu, dass es diese Stufen eins, zwei, drei, vier, fünf getrennt gibt. Ich finde noch immer diesen Terminus, den der Professor Eichler geprägt hat, parallele Hierarchie, den finde ich geeignet.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Brügelmann.

Herr Dr. Brügelmann: Also ich fange mit diesem letzten Punkt auch an. Es ist ja in dieser mehrfach zitierten Schriftspracherwerbsforschung seit langem nicht mehr so, dass man die Vorstellung hat, das sind getrennte Stufen, die sozusagen hundertprozentig und dann 0 Prozent weiterlaufen, aber das ist ein heuristisches Modell, das aufmerksam macht auf Knackpunkte in der Entwicklung, und es dominieren bestimmte Strategien zu einem solchen Zeitpunkt. Ich denke, es ist nicht nötig, das in den Lehrplan aufzunehmen, weil das in der

Fachliteratur halt dann auch entsprechend in der Ausbildung Studierenden und Lehramtsanwärtern deutlich gemacht wird. Man vermeidet vor allem, wenn man es nicht hineinnimmt, dass dann die Fehlfolgerung entsteht, alphabetische Phase vom ersten Monat bis sechstem Monat, orthografische Phase vom siebten bis dreizehnten Monat. Das wäre nun wirklich eine völlige Verkehrung dessen, was hinter diesem Modell steht, nämlich dass es zum Verständnis dienen soll, warum Kinder bestimmte Fehler machen, die sich eben nicht zufällig ergeben, sondern aus Strategien erklären.

Der zweite Punkt war die Frage, Diktate, ob man das institutionalisieren sollte, weil das ja auch am Ende eine Rolle spielt. Also ich habe im Nachhinein gemerkt, dass ich vorhin ein bisschen verkürzt geantwortet habe; ich bin nicht der Meinung, dass man Rechtschreibkompetenz am besten über Diktate feststellt. Wir haben vorhin sehr viel gehört über die unterschiedlichen Teilkompetenzen, die es braucht, um mit eigenen Texten, mit den Anforderungen, richtig zu schreiben in der Umwelt, kompetent umzugehen. Also das Nachschlagen war etwa eine Geschichte, die man beim Diktat ja nun gerade nicht nachprüft. Das andere ist, wenn Diktate zu bestimmten Phänomenen gemacht werden und die Schüler das vorher wissen, dann erzeugen sie das Phänomen in viel mehr Worten, weil sie denken, das muss doch jetzt hier auch noch vorkommen. Also ich glaube, es gibt sowohl auf der Übungsseite als auch auf der Seite der Prüfungsform Varianten, die nötig sind. Dazu liegen inzwischen auch erste Materialien vor. Da Frau Brinkmann es selber nicht genannt hat, darf ich es sagen: Sie hat ein Kompetenzheft Rechtschreiben entwickelt, wo sozusagen unterschiedliche Aufgabentypen vorgesehen sind, die zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt werden können, und das ist etwas, wo man ein differenzierteres Bild dann von Rechtschreibkompetenz bekommt.

Das schwierigste Thema ist nun in der Tat dieser Frage Grundwortschatz, sowohl sprachlich als auch inhaltlich als auch dann noch pädagogisch und didaktisch. Es wird ja unterschieden zwischen dem Grundwortschatz als einem inhaltlich definierten Korpus und Grundwortschatz als eine Arbeitsform, nämlich eine Arbeitsform, in der man dieselben Wörter immer wieder übt. In dem Sinn, vermute ich, hat der Lehrplan das hier auch gemeint, dass ein individueller Grundwortschatz eben über den Wortschatz, den man individuell sonst auch noch verwendet, die Teilwörter meint, die man systematisch geübt hat. Nun kann man fragen: Soll der kollektiv oder individuell sein? Wir haben ... in den Neunzigerjahren, auch aufbauend auf anderen Arbeiten, uns angeguckt: Gibt es eigentlich Wörter, die man als besonders häufig auszeichnen kann? Denn das könnte ja ein Kriterium sein. Wenn ich einen Grundwortschatz aus besonders häufigen Wörtern mache, reduziere ich die Fehlerhäufigkeit, wenn die Schüler den beherrschen. Das Problem ist, dass Sie oberhalb von 150 bis 250 Wörtern eigentlich keine Wörter als besonders häufig auszeichnen können gegenüber anderen Wörtern, weil das da sehr schnell in die Breite geht. Das hängt mit Themen zusammen. Aber richtig ist, es gibt einen – jetzt darf ich nicht Kernbestand sagen, sonst kommen wir noch mal in was anderes rein –, es gibt einen Häufigkeitsbestand von etwa 100 bis 150 Funktionswörter, haben Sie gesagt, die ja oft auch unregelmäßig sind. Denken Sie an ihr, ihm, ihn. Das sind Schreibweisen, die selten sind, wo es Sinn macht, dass man die gezielt übt.

Frau Bredel hat jetzt eine andere Funktion reingebracht. Sie hat nämlich diesen Grundwortschatz als Modellwortschatz gesehen. Das heißt, Sie hat gesagt, der sollte bestehen aus Wörtern, an denen man bestimmte Strukturen verdeutlichen kann. Das ist eine andere Funktion, als die, zu sagen, besonders häufige Wörter – und das war eigentlich das Grundprinzip bisher von ... –, besonders häufige Wörter sollten geübt werden. Ich glaube, die zwei Dinge müsste man trennen, und das geht leicht, wenn man sagt: Den Grundwortschatz reduziere ich in der Tat auf die Wörter, die einzelne Personen für ihre Schriften besonders häufig brauchen. Vielleicht auch noch Wörter, die sie dabei gesammelt haben, weil sie sie öfter falsch schreiben, aber trotzdem häufig brauchen. Daneben würde man arbeiten systematisch an der Entwicklung von Einsichten in Regelungen und so, und dafür würde man natürlich auch Wörter sammeln, würde man Wörter sortieren, würde

versuchen, dann zu versprachlichen, warum da etwas gemeinsam ist und warum es dann trotzdem passiert, wenn ich Dame und Name habe, dass ich dann Lahme plötzlich mit einem Dehnungs-H schreibe. Denn die Schwierigkeit ist ja immer: Wir können alles erklären im Nachhinein, aber derjenige, der vor der Aufgabe steht, ein Wort zu schreiben, weiß ja nicht, gehört es nun zu dem geregelten Teil oder ist es, verdammt noch mal, die Ausnahme. Und da macht dieser Häufigkeitsgrundwortschatz, so würde ich ihn jetzt nennen, in der Tat Sinn, weil er hilft, dass man die Fehlerwahrscheinlichkeit reduzieren kann, indem man diese häufigen Wörter übt. Aber das ist eben individuell sehr unterschiedlich, was da wichtig ist, und deshalb haben sich viele Schulen entschieden zu einem Drittelprinzip: Etwa ein Drittel diese für alle sehr häufigen Wörter, ein Drittel Wörter, die zusammenhängen mit den zentralen Themen des Unterrichts in der Klasse – man geht in den Zoo, man ist an der Tankstelle; also da gibt es einfach ... das Fahrrad ist Thema –, und ein Drittel ist individuell, ergibt sich aus dem, was die besonderen Themen der einzelnen Kinder sind. Das ist jetzt ein pragmatisch vernünftiger Weg, den viele Schulen gehen, aber es macht auch deutlich, wir können mit dem Grundwortschatz das Problem nicht insgesamt lösen, sondern wir müssen daneben andere Formen, nämlich Einsichten in Strukturen, in Regelmäßigkeiten, mit weiterem Wortmaterial bearbeiten. Und deshalb würde ich vorschlagen, nicht einen verbindlichen – außer vielleicht diesem Grundbestand 150 Wörter – in den Lehrplan aufzunehmen.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Ich habe jetzt noch eine Wortmeldung. Frau Bredel, Sie müssen ...

Frau Dr. Bredel: 9.26 Uhr.

Abg. Karin Prien: Ich beeil mich, aber ich würde Sie so gern noch hören. Ich wollte nur kurz sagen: Grundwortschatz Bayern sind 700 Wörter. Da sind die 100 häufigsten Wörter, die Funktionswörter, die Sie genannt haben, und es sind eben zusätzlich noch mal 300 in den Jahrgangsstufen 1 und 2 und 3 und 4, und die sind nach Häufigkeit normiert. Und das macht nicht nur Bayern so, das machen – Auch einige andere Bundesländer orientieren sich danach. Darüber sollte man dann vielleicht noch mal nachdenken. Aber das wollte ich jetzt eigentlich nur fürs Protokoll noch mal sagen.

Fehlerkorrektur, das ist ein Thema, was mich noch sehr interessiert, und zwar nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fächern, also in den Fächern Sachkunde oder Musik oder sonst wo, wo man auch noch mal schreiben kann in der Grundschule oder in anderen Fächern. Es ist grundsätzlich die Frage, wann sollte man, und in welchen Bereichen, mit der Fehlerkorrektur beginnen, und sollte man sie nur beschränken auf den Unterricht "Richtig schreiben", oder sollte man die Fehlerkorrektur auch in anderen Fächern vornehmen. Weil wir auch den Eindruck haben, dass Kinder die Notwendigkeit des richtigen Schreibens auch deshalb nicht mehr richtig erfassen, weil ihnen vermittelt wird, dass das eigentlich ja nur wichtig ist im Rechtschreibeunterricht, aber sonst eigentlich gar nicht, weil sie ja überall sonst schreiben können, wie sie wollen. Das ändert sich dann ganz brutal oft an den weiterführenden Schulen, wo es dann von heute auf morgen heißt, nee, jetzt ist aber hier –, jetzt muss aber richtig geschrieben werden. Da würde mich interessieren, wie Sie, Frau Dr. Bredel, das sehen, und auch wie Sie das, Herr Brügelmann, sehen: Wann sollte man an welchen Stellen mit den Fehlerkorrekturen beginnen? Und, na selbstverständlich, vielleicht die anderen Herrschaften auch noch, zum Abschluss; Entschuldigung.

Frau Dr. Bredel: Ich darf anfangen, weil ich schon im Mantel sitze. Es hat geheißen, bis neun, deshalb habe ich den um 9.26 Uhr gewählt.

Es ist fast ein bisschen schade, dass die Frage so spät kommt, denn sie ist relativ komplex und lässt sich nicht in zwei Sätzen beantworten. Vielleicht ein paar wichtige Dinge dazu. Fehlerkorrekturen aus dem Off sozusagen, also unsystematisch dem Kind zu sagen, guck mal, übrigens das war verkehrt, jetzt machst du es mal richtig, nützt dem Kind in der Regel

nichts. Dem Kind nützt es dann was, wenn es lernt, aus diesem Fehler Schlüsse zu ziehen beziehungsweise aus der Korrektur Schlüsse zu ziehen und Generalisierungen zu treffen, entweder für die nächsten Schreibweisen, für Analogieschreibweisen oder Ähnliches. Deshalb ist sozusagen eine blinde Fehlerkorrektur, nur damit die Kinder wissen, dass sie so viel falsch gemacht haben oder gefälligst beim nächsten Mal darauf achten, dass sie es besser machen, damit ist nichts gewonnen, weil sie wissen ja auch gar nicht, was sie besser machen sollen, weil sie das System des korrigierten Wortes überhaupt nicht verstehen. Das würde dazu führen, die müssen das halt auswendig lernen und schreiben es beim nächsten Mal genauso hin, wie es der Lehrer nebendran geschrieben hat, aber das ist nicht wirklich ein Lerneffekt, da haben wir dann irgendwie eine ganz seltsame Spreizung da drin. Trotzdem ist eine Fehlersensibilität relevant, und das haben Sie auch angesprochen. Wenn es dann völlig egal ist wie man geschrieben hat in allen anderen Fächern, dann wird es möglicherweise so, dass man sagt, okay, Rechtschreibung ist was für den Deutschunterricht und der Rest interessiert mich dann nicht, ansonsten ist Rechtschreibung gar nichts. Ich würde mal die Annahme oder die These aufstellen: Schreiben ohne Rechtschreiben ist gar kein Schreiben. Das heißt, wenn das Schreiben von Beginn an für die Kinder nicht einfach irgendwie, ich schreibe jetzt mal auf, was mir was bedeutet, ist, sondern wenn von Beginn an, und zwar vom ersten Tag der Grundschule an, Schreiben Rechtschreiben ist, dann gibt es eine andere Sorte von Fehlersensibilität auch für die weiteren Schreibprozesse.

Und ansonsten, Fehlerkorrekturen im Rechtschreibunterricht: jederzeit, im Textschreibunterricht nicht oder nur sehr eingeschränkt. Textschreibunterricht würde ich tatsächlich wertlegen, verfahren, wie plane ich einen Text, wie formuliere ich einen Text, wie überarbeite ich einen Text, wie kann ich meinen Text noch besser machen, dass er besser lesbar ist für andere, und zwar, was die Text- und Argumentationsstruktur betrifft, und nicht, was die rechtschriftliche Struktur betrifft. Aber mehr kann ich dazu nicht sagen, sonst verpasse ich meinen Zug.

Vorsitzender: Frau Brinkmann als Nächstes.

Frau Dr. Brinkmann: Ja. Sie haben ja schon gemerkt, da gibt es hier unterschiedliche Meinungen dazu, wie man damit verfahren sollte. Es spreizt sich genau da, wo es darum geht, schreiben die Kinder zu Beginn mithilfe einer Anlauttabelle die Wörter auf, die sie schreiben wollen, nutzen sie die Schrift für sich, funktionale zuerst einmal, und schreiben dann so, wie sie können, oder bekommen sie von Anfang an Wörter vorgegeben, die sie zu schreiben haben, und lernen darüber von Anfang an eben das orthografisch korrekte Schreiben. Sie haben gemerkt, ich vertrete das nicht so sehr.

Ich vertrete eher den Ansatz mit der Anlauttabelle, aber ich möchte auch gerne, dass die Kinder frühzeitig dann beginnen, sich an den Normen zu orientieren. Wir haben das ja mehrfach heute schon gesagt, das Erste wäre zum Beispiel, dass die Texte, die die Kinder dann lautorientiert geschrieben haben, dann zur Lesbarkeit für andere von der Lehrerin in Erwachsenenschrift oder Buchschrift übersetzt werden, dass sie also das Modell der Richtigschreibung haben.

Und dann würde ich mich ganz vehement dagegen aussprechen, dass das dann irgendwann losgeht, dass die Lehrerin beginnt, alles, was die Kinder geschrieben haben, dann zu korrigieren. Das hat nämlich den Effekt, dass die Lehrerin die Verantwortliche für die Rechtschreibung ist. Ich möchte aber, dass die Kinder die Verantwortung für die Rechtschreibung übernehmen, nur dann können sie lernen, sinnvoll zu überarbeiten und dann auch immer mehr sich selber dafür verantwortlich zu fühlen, dass sie auch in allen Fächern dann möglichst richtig schreiben. Und wenn die Kinder Texte geschrieben haben, gehört natürlich am Ende auch die orthografische Korrektur dazu. Das können die Kinder im Grundschulalter mit zunehmendem Erfolg natürlich dann, weil ihr Können ja auch anwächst, nur bedingt. Aber die Kinder sollten diesen ersten Schritt immer machen, dass sie selber bei

ihren Texten schauen, ob da alles so ist, wie es sein sollte, und dann korrigieren, wenn sie etwas finden, was sie verbessern können.

Der nächste Schritt wäre der, dass dann die Lehrerin wirklich schaut und sich anguckt, aha, da sind – im zweiten Schuljahr, wenn ein Kind einen Zwei-Seiten-Text geschrieben hat – sicherlich noch eine ganze Menge Fehler drin, das ist normal. Dass die Lehrerin dann schaut, wo steht das Kind in seiner orthografischen Entwicklung, was kann ich diesem Kind zumuten. Und sich dann zuerst einmal nur einen Fehlerschwerpunkt heraussucht und dem Kind den Arbeitsauftrag gibt, das zu korrigieren, selber zu kontrollieren, ihm Hilfen gibt, dass es selbstständig diese Fehlerart in seinem Text dann auch korrigiert und damit einen Schritt weiterkommt. Und wenn das dann ein Text ist, der für andere veröffentlicht wird, der von anderen gelesen werden soll, dann sollte dieser Text von der Lehrerin komplett korrigiert werden. Wir wissen auch, dass die Kinder davon nicht profitieren, wenn sie viele Fehler gemacht haben und müssen hinterher alle Fehler selber dann, wenn sie angestrichen sind, korrigieren. Unser Kurzzeitgedächtnis fasst nur eine bestimmte Anzahl von Dingen, die man sich dann merken kann. Wenn ein Kind dann zehn Fehler korrigieren muss, da hat es allerhöchstens die Hälfte davon sich gemerkt, was da dann richtig zu schreiben gewesen wäre. Mehr passt einfach nicht. Und deshalb plädiere ich sehr für eine begrenzte Korrektur. Und die Lehrerin, der Lehrer hilft dem Kind dann, einen Text vollständig richtig zu machen, und trotzdem immer wieder darauf zu achten, dass der erste Schritt vom Kind gemacht wird. Und mit zunehmendem Können werden die Rechtschreibüberarbeitungsaufgaben auch immer komplexer, sodass die Kinder da dann immer stärker herangeführt werden, natürlich parallel zu einem sehr strukturierten Orthografieunterricht, wo sich immer wieder, wie Hans Brügelmann das auch schon geschildert hat, auch über Schreibungen unterhalten wird, sodass die Kinder auch immer mehr Ideen bekommen, worauf sie achten müssen, wie man zu der Richtigschreibung kommen kann, parallel zum Üben von Wörtern und all diesen Aspekten, die für das Rechtschreibenlernen wichtig sind. Aber die Korrektur eben dann so, dass sie auf das Kind abgestimmt ist und das Kind etwas selbstständig da auch dann bearbeiten kann.

Vorsitzender: Frau Hüttis-Graff.

Frau Dr. Hüttis-Graff: Ja, danke schön. Ich möchte noch einmal hinweisen auf die dienende Funktion der Rechtschreibung, das heißt, in welchen Situationen brauchen wir richtig geschriebene Texte. Und zwar sowohl in Bezug auf die Veröffentlichungssituation, also auf spätere Leserschaften, als auch auf die Situation, in welcher Phase des Unterrichts befinden wir uns, geht es um die Inhalte oder geht es um die Schriftstruktur.

Und, als Drittes, kommt auch noch hinzu, wie ist denn der Entwicklungsstand des Kindes und was möchte das Kind denn jetzt gerade? Wie kann es denn lernen? Ist da seine Lernbaustelle? Stellt es eine Frage, und so weiter. Also das Umgehen mit Fehlern von Kindern ist außerordentlich komplex und hängt nicht zuletzt auch noch von der Art des Wortes ab, nach dem nun gefragt wird. Also das ist wirklich ein Thema, was wir bis 12 Uhr hier nicht schaffen könnten, was unglaublich komplex ist und sehr viel Erfahrung eben sowohl in pädagogischer Hinsicht als auch davon abhängt, wie der Unterricht strukturiert ist, als auch den Entwicklungsstand des Kindes und das Interesse des Kindes. Insofern ist die Frage gar nicht so einfach zu beantworten.

Vorsitzender: Herr Brügelmann.

Herr Dr. Brügelmann: Ich stimme völlig zu, dass es ganz fatal wäre, jetzt mit irgendwelchen Kurzformel-Versuchen das Thema zu erledigen. Ich würde gern nur einen Gesichtspunkt noch mal mit ins Spiel bringen. Wir sind uns alle einig, die wir hier sitzen, dass Lernen nur stattfinden kann, wenn Kinder frühzeitig mit Modellen der Richtigschreibung konfrontiert werden. Ob das durch die Rückmeldung zum eigenen Text ist, ob das durch Wörter sind, die in der Klasse zum Beispiel zu einem Thema erarbeitet werden, weil das der Kernbestand ist,

um dieses Thema zu verstehen, oder ob es um ein bestimmtes rechtschriftliches Phänomen geht.

Was wir aber darüber nicht vergessen dürfen, ist, dass Fehler notwendige Durchgangsstufen im Erwerbsprozess sind. Das möchte ich noch mal sagen. Also unsere Aufgabe, immer wieder den Kindern die Herausforderung und Unterstützung zu geben, dass sie weiterkommen, ist das eine. Aber den Respekt dafür zu haben, dass in ihren Fehlern, wenn man sie in einer lernbiografischen Perspektive sieht, Fortschritte erkennbar werden, die nur verständlich sind, wenn man entwicklungsorientiert denkt und nicht nur nach dem Falsch-Richtig-Prinzip guckt. Das ist, denke ich, eine mühsame Errungenschaft, nicht nur im Bereich der Schriftsprache, sondern in allen Fächern der Grundschule, wo man sozusagen diese Prä-Konzepte, was sind die Annäherungsformen, die der Nicht-Köner als ersten Schritt, als Zwischenstufe, entwickelt, weil das Gesamte noch zu komplex ist.

Was wir übrigens beim Fremdsprachenlernen genauso haben, die sogenannten Lerner-Sprachen, dass man Grammatik vereinfacht. Man hat etwas Neues gelernt, wie Vergangenheit gebildet wird, man nimmt die regelhafte Form, weil die sozusagen der Schlüssel ist, um es überhaupt zu realisieren, und lernt die unregelmäßigen Formen erst hinterher. Genau das erleben wir beim Schriftspracherwerb eben auch, dass es in bestimmten Stufen der Aneignung vor sich geht und dass man diese Fehler nicht einfach als ein moralisches oder Fleißversagen der Kinder sehen muss, sondern dass man darin sehen kann, dass sie konstruktiv tätig sind. Was nicht heißt, ich gucke nur zu, das möchte ich noch mal ganz entschieden sagen, sondern es heißt, wir müssen alle die Dinge tun, die die beiden Kolleginnen gesagt haben.

Vorsitzender: Vielen Dank. – Herr Jansen.

Herr Jansen: Ganz kurz. Es gibt auch so was wie ein pädagogisches Erfahrungsresümee. Dazu gehört, was die alten Schulmeister schon vor 50, 60 Jahren sagten: Jeder Unterricht ist Deutschunterricht. Das ist eigentlich das, was eben auch nicht gefragt wurde. Natürlich muss eigentlich in jedem Fach auf die Rechtschreibung noch geachtet werden, das ist gar keine Frage.

Zweitens, zum Thema Schreiben: Ich halte es für sehr schwierig, wenn Schreibanfänger, wenn von Schreibanfängern verlangt wird, dass sie auf kommunikative Funktionalität hin schreiben. Das bringen manche nicht. Das bringen manche nicht, nicht ins dritte Schuljahr. Es bedeutet Frustration, riesige Frustration.

Und noch eines, zur Arbeit mit der Anlauttabelle. Die Frau Bredel ist leider nicht mehr da, die schreibt das irgendwo, dass Kinder so im Unterricht aufgefallen sind. Die haben also mit der Anlauttabelle geschrieben und sagten dann zur Lehrerin: Warum brauche ich denn überhaupt die Anlauttabelle? Mir gelingt nichts damit. Was hat die eigentlich für einen Stellenwert? Es bringt nichts, Frustration. Die Kinder nehmen das ganze Spiel nicht mehr ernst. Nur das noch ganz kurz als Einwurf.

Vorsitzender: Vielen Dank. Gibt es weitere Fragen? Ich habe im Moment niemanden auf der Liste. An sich würde ich jetzt vorschlagen, dass wir diesen Tagesordnungspunkt hier nicht beenden, aber dann im Prinzip die Fragerunde abschließen. Liebe Sachverständige, vielen Dank für das Kommen. Es war, wie Frau Heyenn vorhin gesagt hat, wirklich eine extrem informative Veranstaltung heute Abend. Vielen Dank für Ihre guten, interessanten Antworten. Ich wünsche Ihnen einen guten Heimweg, wenn Sie heute noch nach Hause reisen. Ansonsten einen schönen Restabend in Hamburg. Sie sind gerne eingeladen, noch den zweiten Tagesordnungspunkt hier zu erleben, aber Sie müssen nicht. Wir machen jetzt eine Pause. Nebenan gibt es einen Imbiss. Und ich denke, wir als Abgeordnete treffen uns um halb spätestens wieder hier im Raum und setzen dann den Tagesordnungspunkt 1, wenn das Protokoll vorliegt, mit der inhaltlichen Beratung fort.

Zu TOP 02:

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter bezogen sich auf das Urteil des Oberverwaltungsgerichts, Hamburg vom Sommer 2013, dass Vorschulkinder laut Schulgesetz ebenso vorrangig bei den Aufnahmeverfahren zum Grundschulbesuch berücksichtigt werden müssten wie die anderen Kriterien Berücksichtigung fänden. Bisher sei es aber gängige Praxis der jetzigen Behörde für Schule und Berufsbildung als auch der Vorgängersenate gewesen, dass der Vorschulbesuch nachrangige Wirkung bei den Aufnahmeverfahren zum Grundschulbesuch habe. Davor stünden als Kriterien die

- Härtefälle,
- Geschwisterkinder,
- Schulweglänge.

Da das Oberverwaltungsgericht einen Widerspruch zwischen der Gesetzeslage und der gängigen Praxis festgestellt habe, hätten sie sich zur Aufklärung dieses Widerspruches entschlossen, die bisherige Praxis anhand der aufgeführten Kriterien aufgrund der großen Akzeptanz in der Öffentlichkeit zu belassen und das Kriterium des Vorschulbesuches aus dem Schulgesetz im Paragraphen 42 Ansatz 2 zu streichen.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter äußerten zum Thema des Vertrauensschutzes, dieser sei dann nicht mehr gegeben, wenn der Vorschulbesuch zu einem bevorzugten Auswahlkriterium führen würde, denn damit wäre die gängige Praxis unterbrochen. An dieser gängigen Verwaltungspraxis hätten sich die Bürgerinnen und Bürger seit Jahren orientiert und sie wollen die KITA-Kinder mit einer Änderung der Prioritäten nicht benachteiligen. Um für größtmögliche Transparenz zu sorgen und die Kriterien für das Auswahlverfahren allen Betroffenen erneut zugänglich zu machen, wollten sie der Broschüre „Den richtigen Weg wählen“ eine entsprechende Beilage hinzufügen und die Schulleitungen wiederholt genauestens instruieren.

Die CDU-Abgeordneten erwiderten, die letzte zu den Aufnahmeverfahren relevante Gesetzesänderung habe am 7. Oktober 2009 stattgefunden, zur Anwendung sei diese im Schuljahr 2010/2011 gekommen. Anhand einer solchen Zeitspanne könne nicht von einer langjährigen Verwaltungspraxis gesprochen werden. Aus dem aktuellen Regierungshandeln zur Unterstützung des Vorschulbesuches habe sich die Situation ergeben, dass es im Schuljahr 2010/2011 7.258 Vorschulkinder gegeben habe, aktuell in diesem Schuljahr 8.245 Vorschulkinder in das Aufnahmeverfahren kämen und sich mit dieser beträchtlichen Erhöhung die Voraussetzungen für das Verfahren geändert hätten. Zudem existiere an einigen Grundschulen die Situation, dass die angebotenen Vorschulplätze die Zahl der Grundschulplätze überstiegen, so dass einige Kinder an ihrer Vorschule ohnehin nicht eingeschult werden könnten, was sie für ein grundsätzliches Organisationsproblem hielten. Sie wollten aus diesen Gründen der vorliegenden Gesetzesänderungsvorlage des Senats nicht folgen und hielten die Änderung für ausdrücklich fragwürdig.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter verwiesen darauf, dass das Aufnahmeverfahren in 2010 unter dem Einfluss der Gesetzesänderung aus 2009 nicht unter der jetzigen Behördenleitung erfolgt sei. Außerdem habe es vor dem Urteil des Oberverwaltungsgerichts aus dem Sommer 2013 keine Beanstandungen der Verwaltungsgerichte an den Ermessensausübungskriterien des Schulgesetzparagraphen 42 Ansatz 2 gegeben.

Die CDU-Abgeordneten erwiderten, das Kriterium des Vorschulbesuchs sei eines, das erst ein einziges Mal in die praktische Anwendung gekommen sei. Sie begrüßten es deshalb außerordentlich, dass das Oberverwaltungsgericht dieses Kriterium nun in die richtige Rangfolge stelle. Sie bemängelten, die Schulentwicklungsplanung habe das erhöhte Aufkommen von Vorschülern nicht berücksichtigt, so dass die Vorschüler nicht garantiert im

Anschluss ihres Vorschulbesuches die gleiche Grundschule besuchen könnten. Deshalb forderten sie die Behörde auf, sowohl für die KITA- als auch für die Vorschulkinder entsprechende Ressourcen an den Schulen zu schaffen.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter antworteten, die Verteilungsprobleme an den Grundschulen seien nicht neu, sondern hätten auch in früheren Jahren unter anderen Regierungen zu schwierigen Diskussionen geführt. Sie wollten die Wünsche der Eltern nach Vorschulplätzen – wie während der Vorgängerregierung – nicht zurückweisen und gleichzeitig das Wahlrecht der Eltern von KITA-Kindern nicht beschränken, indem sie die Vorschulkinder beim Aufnahmeverfahren bevorzugten.

Die CDU-Abgeordneten widersprachen, sie wollten nicht die Nachfrage nach den Vorschulplätzen reduziert wissen, sondern es solle dafür gesorgt werden, dass die erhöhten Kapazitäten in den Vorschuljahrgängen bei den Aufnahmeverfahren auch Berücksichtigung fänden.

Die FDP-Abgeordnete stimmte den Argumenten der CDU-Abgeordneten zu, die Problematik liege im nicht angepassten Schulentwicklungsplan und darin, dass dem Vertrauen der Eltern von Vorschulkindern auf das Schulgesetz durch das Verwaltungshandeln nicht Rechnung getragen werde. Sie begrüßte weiterhin die Wahlfreiheit zwischen KITA und Vorschule, plädierte aber ausdrücklich dafür, dass beide Optionen gleichberechtigt behandelt würden.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter führten aus, bei der Frage des Vertrauensschutzes bleibe offen, auf welches Vertrauen man sich beziehe: das in die Gesetzeslage oder das in die gängige Verwaltungspraxis. Da die Gesetzeslage nicht in die praktische Anwendung gekommen sei, hätten die Eltern ihr Vertrauen in die gängige Verwaltungspraxis gelegt. Wollte man die Verwaltungspraxis an die Rechtsprechung anpassen, wären zwischen fünf und sechs Tsd. Eltern enttäuscht, weil sie ihre Kinder vor dem Hintergrund der gängigen Verwaltungspraxis vertrauensvoll in die KITA geschickt hätten. Sie betonten erneut, dass beide Kammern des Verwaltungsgerichts sich der bisherigen Interpretation des Schulgesetzes angeschlossen hätten und dass die aktuelle Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts jetzt eine Reaktion der Behörde erfordere.

Die CDU-Abgeordneten stellten klar, das bisherige Behördenhandeln bei den Aufnahmeverfahren habe das Urteil des Oberverwaltungsgerichts deutlich als rechtswidrig herausgestellt und deshalb könne die Argumentation des Vertrauensschutzes auf einer solchen Gerichtsentscheidung nicht greifen. Vielmehr müsste die Behörde den Eltern der Vorschulkinder mit Eintrittsdatum 2013 ehrlich verdeutlichen, dass die Gesetzeslage nicht aus ihrer Regierungszeit stamme und sie sich deshalb eines unrechtmäßigen Verwaltungshandelns bedienen.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter sagten, das Plus an Vorschulkindern über etwa 1.200 Kindern seit 2010 stehe in keinem direkten Zusammenhang mit der Gesetzeslage, denn auch früher habe es Unwuchten bei den Aufnahmeverfahren gegeben.

Die SPD-Abgeordneten wandten ein, während der letzten Wahlperiode habe es in einer Schulausschusssitzung als Antwort auf die Frage der SPD-Abgeordneten nach den Aufnahmeverfahren von der damaligen Behördenleitung geheißen, auf der Basis der freien Vorschulklassenwahl bestünden Hoffnungen der Eltern, dass ihre Kinder nachfolgend auch dieselbe Grundschule besuchen dürften, was aber nicht der Fall sei. Diese Aussage werde im Ausschussprotokoll durch eine beigefügte Protokollerklärung der damaligen Schulbehördenleitung untermauert. Sie verstünden nicht, warum diese auch damals bestehende Situation heute in dieser Form von den CDU-Abgeordneten problematisiert werde.

Die CDU-Abgeordneten sagten, es hätten im Schulgesetz immer drei Kriterien gegolten und dies sei auch vollkommen richtig. Es stelle sich vielmehr die Frage, warum der Vorschulbesuch gar kein Kriterium für die Aufnahmeverfahren sei und deshalb habe das Oberverwaltungsgericht jetzt das entsprechende Urteil gefällt. Da sich die Anzahl der Vorschulkinder deutlich erhöht habe, seien von den Eltern erheblich mehr Widersprüche eingereicht worden, so dass das bisherige Verwaltungshandeln als problematisch erkannt worden sei.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter stellten klar, der Vorschulbesuch sei vor 2009 kein Kriterium für das Aufnahmeverfahren gewesen, erst mit den Planungen für die Primarschule sei es als Kriterium aufgenommen worden. Dennoch habe die damalige Regierung das Kriterium nicht in ihr praktisches Verwaltungshandeln aufgenommen, wie die zitierte Aussage aus der damaligen Schulausschusssitzung zeige.

Der Ausschussvorsitzende stellte klar, bei den Zitaten aus der früheren Schulausschusssitzung werde Bezug genommen auf das Protokoll 19/2, Seite 2 des Sonderausschusses „Umsetzung der Hamburger Schulreform“ vom 25. Mai 2010. Er verlas das entsprechende Zitat:

Die SPD-Abgeordneten fragten nach den Kriterien zur Aufnahme in eine Vorschulklasse und baten die Senatsvertreterinnen und -vertreter darum, den Schulleitern deutlich zu machen, dass Eltern nicht das Versprechen gegeben werden sollte, nach dem Besuch einer bestimmten Vorschule ihr Kind auf dieser Schule garantiert einschulen zu können. Die Senatsvertreterinnen und -vertreter erklärten, im Verfahren zur Aufnahme in eine erste Klasse seien Härtefälle und Geschwisterkinder das erste Kriterium, danach erfolgten die Erst-, Zweit- und Drittwünsche. Sollte in der Gruppe der Erstwünsche eine Differenzierung nötig sein, gehörten dazu als Kriterien mit abnehmender Wichtig die Entfernung vom Wohnort und dann der Vorschulklassenbesuch und die Tagesbetreuung. Da es in Hamburg die freie Vorschulklassenwahl gebe, hofften Eltern, dass mit dem Besuch der Vorschulklasse ein nachfolgender standortbezogener Schulbesuch garantiert sei, dies sei aber nicht der Fall, wenn sie beispielweise aus Entfernungsgründen aus der Gruppe der Erstwünsche abgelehnt würden. Sie schlugen vor, das gesamte Verfahren – das auf der Grundlage des Schulgesetzes basiere - in einer Protokollerklärung darzustellen.

Die Abgeordnete der Fraktion DIE LINKE erläuterte zu ihrem Antrag, nach den Ausführungen der Senatsvertreterinnen und –vertreter sei ihr die Rangfolge der Kriterien und deren Regelungen transparent und einsichtig, so dass sie ihren Antrag 20/8188 zurücknehmen wolle. Insbesondere, so betonte sie, sei die Wohnortnähe als Kriterium sehr wichtig und sie begrüßte die vorliegende Gesetzesänderung, die Vorschulkinder aus den Kriterien herauszunehmen und wollte dieser zustimmen.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter ergänzten zu dem Zitat aus der Ausschusssitzung des Sonderausschusses vom 25. Mai 2010, dieses belege, dass sie das darin beschriebene Verwaltungshandeln beibehalten hätten, denn die Senatsvertreterinnen – und –vertreter hätten eine Hierarchisierung der Kriterien dargestellt, wobei der letzte Rang bei der Vorschule gelegen habe.

Die Abgeordnete der Fraktion die GRÜNEN plädierte dafür, für das laufende Jahr 2013 einen Vertrauensschutz auf der Basis des Schulgesetzes zu schaffen, denn die Eltern der Vorschulkinder hätten sich auf das Schulgesetz verlassen. Deshalb stimme sie sowohl dem CDU- als auch dem FDP-Antrag zu. Sie wolle dennoch grundsätzlich der Gesetzesänderung folgen, denn dadurch solle verhindert werden, dass der KITA-Besuch vernachlässigt beziehungsweise der Vorschulbesuch indirekt unterstützt werde.

Die CDU-Abgeordneten beantragten – da sie den Vertrauensschutz der Eltern von Vorschulkindern nicht ausreichend gewürdigt sähen – eine öffentliche Anhörung nach Paragraf 59 Absatz 1 der Geschäftsordnung der Hamburgischen Bürgerschaft.

Die SPD-Abgeordneten stellten fest, das Urteil des Oberverwaltungsgerichts sei im Juli 2013 gefällt worden, so dass sich die Eltern der Vorschul Kinder bei der letzten Anmelde runde gar nicht hätten darauf beziehen können, denn die Anmelde runde für die Vorschulbesuche habe zeitlich weit vorher gelegen.

Die FDP-Abgeordnete ergänzte, sie halte es für falsch, sich nunmehr auch nachträglich auf eine rechtswidrige Ermessensgrundlage zu berufen, vielmehr müsse das Schulgesetz zur Anwendung kommen, für das der Vertrauensschutz gelte.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter hielten es für unglaubwürdig, dass die Eltern entgegen der Hinweise der Schulleitungen, der langjährigen Verwaltungspraxis und der Verwaltungsgerichtsurteile sich lediglich zur Ableitung ihres Anspruches auf das Schulgesetz beriefen. Deshalb hätten sie sich dafür entschieden, den Vertrauensschutz zu gewährleisten, der auf der langjährigen und erfahrbaren Verwaltungspraxis basiere.

Die CDU-Abgeordneten entgegneten, viele Eltern würden sich sehr wohl über das Schulgesetz informieren, außerdem sei das Problem des nicht beachteten Kriteriums „Vorschulbesuch“ aus dem Schulgesetz relativ neu, da es erst mit dem Ausbau der Vorschulklassen unter dem jetzigen Senat zustande gekommen sei.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter antworteten, auch in der Vergangenheit habe es mehrfach Abweisungen von Vorschulkindern gegeben. Es sei deshalb nichts Neues, dass diese Problematik auftrete.

Der Ausschuss kam sodann zur Abstimmung über den Antrag der CDU-Abgeordneten, eine öffentliche Anhörung nach Paragraf 59 Absatz 1 durchzuführen, dem der Ausschuss mit den Stimmen der CDU-, FDP-Abgeordneten und der Abgeordneten der Fraktion die GRÜNEN und gegen die SDP-Abgeordneten und der Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE zustimmte.

Verschiedenes:

Auf die Frage der Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE, weshalb es nicht trotz des Beschlusses zu einer öffentlichen Anhörung zu den Drucksachen unter TOP 2 eine sofortige Abstimmung gebe, erwiderte der Ausschussvorsitzende, da es sich bei dieser Art der Anhörung um ein Minderheitenrecht handele, sei eine Beschlussfassung zu den Drucksachen in der laufenden Sitzung ausgeschlossen.

Die Senatsvertreterinnen machten deutlich, sollte keine Beschlussfassung zu der von ihnen vorgelegten Änderung des Schulgesetzes (Drucksache 20/9847) erfolgen, hätten sie aufgrund der dann erfolgenden zeitlichen Verzögerungen mit erheblichen Schwierigkeiten bei der nächsten Anmelde runde für die Grundschulen zu tun. Deshalb plädierten auch sie für eine heutige Beschlussfassung.

Der Ausschussvorsitzende zitierte aus dem Paragrafen 59 Absatz 1 der Geschäftsordnung der Hamburgischen Bürgerschaft, Überschrift „Öffentliche Anhörungen“: *Zur Information über einen Gegenstand seiner Beratung hat jeder Ausschuss auf Antrag eines Viertels seiner Mitglieder die Pflicht, eine öffentliche Anhörung durchzuführen.* Er stellte erneut fest, dass

sowohl der Aspekt der Information als auch der Aspekt des Minderheitenrechts es bedingen, dass die Anhörung vor der Abstimmung stattfindet.

Es erfolgte auf Antrag der SPD-Abgeordneten eine **Ausschussunterbrechung von 22.40 bis 22.45 Uhr.**

Nach der Ausschussunterbrechung beantragten die SPD-Abgeordneten, den Sitzungstermin für die öffentliche Anhörung auf den 13. Dezember 2013 zu legen.

Die CDU-Abgeordneten wandten ein, unter dem Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ könne ein solcher Beschluss nicht gefasst werden, woraufhin die Abgeordnete der Fraktion DIE LINKE widersprach, die momentan laufende Beratung fände noch unter dem Tagesordnungspunkt 2 statt.

Der Ausschussvorsitzende stellte fest, er habe bereits den Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ aufgerufen. Die SPD-Abgeordneten wiesen darauf hin, dass die Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE unter Verschiedenes noch eine Frage zum vorhergehenden Punkt geäußert habe.

Der Ausschussvorsitzende stellte für das Protokoll fest, zunächst sei der Versuch unternommen worden, ein Minderheitenrecht der Fraktionen auszuhebeln und nun werde ein Termin für die öffentliche Anhörung vorgeschlagen, der auf einem Freitag in der Vorweihnachtszeit falle und dies, ohne abzuklären, wie viele Ausschussmitglieder zu diesem Termin Zeit hätten und ob die Öffentlichkeit so kurzfristig ausreichend informiert werden könne.

Die Abgeordnete der Fraktion DIE LINKE legte Wert darauf festzustellen, sie wolle nicht das Minderheitenrecht antasten, sondern darauf hinweisen, dass es im Parlament vor wenigen Tagen eine alternative Praxis zur Beschlussfassung im Zusammenhang mit einer öffentlichen Anhörung gegeben habe. Des Weiteren bestche sie darauf festzustellen, dass sie noch Einwände zur Abstimmung unter dem Tagesordnungspunkt 2 gehabt habe und dass der Ausschussvorsitzende zu schnell den Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ aufgerufen habe.

Auf den Antrag der SPD-Abgeordneten, über den Termin für die öffentliche Anhörung am 13. Dezember 2013 abzustimmen, entgegnete der Ausschussvorsitzende, dass er diesen Antrag nicht zur Abstimmung stellen werde, da bereits der Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ aufgerufen sei.

Die SPD-Abgeordneten schlugen für die nächste Sitzung des Ausschusses am 9. Januar 2014 vor, neben der bereits beschlossenen Anhörung von Sachverständigen zum Thema „Begabtenförderung“ als Tagesordnungspunkt 2 die Senatsanhörung zur heutigen Sachverständigenanhörung aus dem Tagesordnungspunkt 2 aufzunehmen.

Der Ausschussvorsitzende stellte fest, sollte die Bürgerschaftskanzlei bis zum 9. Januar 2013 das Protokoll zur heutigen Sitzung fertiggestellt haben, könne der Ablauf der Tagesordnung so erfolgen. Da diese Entscheidung zur Tagesordnung einvernehmlich von allen Fraktionen getragen werde, könne dies unter dem Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ so beschlossen werden.

Die SPD-Abgeordneten schlugen zur übernächsten Sitzung des Schulausschusses am 4. Februar 2014 vor, die Drucksache 20/9962 der Volksinitiative G9 zu beraten und gleichzeitig einen Antrag auf Anhörung von Auskunftspersonen beschließen, damit die Volksinitiative noch vor der nächsten Stufe die Möglichkeit habe, im Schulausschuss ihre Argumente und ihre Initiative vorzustellen. Ihr Vorschlag wäre, drei oder vier Personen der Volksinitiative einzuladen, damit die Initiative die Möglichkeit habe, Stellung zu nehmen. Diese Anhörung

müsse am 04. Februar 2014 stattfinden, weil ansonsten die Frist für die nächste Volksbegehrensstufe beginnen würde. Sie stellten fest, dass es gängige Praxis des Schulausschusses der letzten Jahre gewesen sei, unter dem Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ die Tagesordnungen der nächsten Schulausschusssitzungen abzustimmen.

Der Ausschussvorsitzende verwies auf das Protokoll der letzten Sitzung des Schulausschusses und die in dieser Sitzung bereits einvernehmlich beschlossenen Tagesordnungen für die Sitzungen am 9. Januar 2014 und 4. Februar 2014.

Die SPD-Abgeordneten entgegneten, sie wollten lediglich die Tagesordnung am 04. Februar 2014 um die Drucksache 20/9962 erweitern und dazu eine Anhörung von Auskunftspersonen beschließen.

Die CDU-Abgeordneten sagten, sie wollten gerne über diesen Antrag der SPD-Abgeordneten zur Tagesordnung am 04. Februar 2014 sprechen, den Beschluss dazu aber erst in der Sitzung am 09. Januar 2014 fassen.

Der Ausschussvorsitzende stellte aufgrund der Einwände der Senatsvertreterinnen und –vertreter zu den nicht erfolgenden Beschlussfassungen zu den Tagesordnungen unter dem Punkt „Verschiedenes“ fest, aus seiner Sicht verhalte es sich so, dass der Vorsitzende die Tagesordnung im Benehmen mit den Obleuten aller Fraktionen festsetze. Ansonsten könne einvernehmlich auch unter "Verschiedenes" der Ausschuss mit Zustimmung aller Fraktionen zum Beispiel die Tagesordnung mehrheitlich beschließen.

Die Vertreterin der Bürgerschaftskanzlei wandte ein, der Schulausschuss habe in den letzten Jahren immer über die Tagesordnungen der kommenden Sitzungen unter dem Punkt "Verschiedenes" abgestimmt und dies korrespondiere genau mit dem Paragraphen 57 Absatz 1 der Geschäftsordnung der Hamburgischen Bürgerschaft.

Die CDU-Abgeordneten äußerten, unter dem Tagesordnungspunkt "Verschiedenes" könnten normalerweise keine Abstimmungen gemacht werden, die strittig seien, vielmehr müsse in einem solchen Fall ein Antrag zur Geschäftsordnung erfolgen, um die Tagesordnung um einen entsprechenden Tagesordnungspunkt zu erweitern.

Die SPD-Abgeordneten erwiderten, laut Geschäftsordnung bestimme der Vorsitzende die Tagesordnung, sofern nicht der Ausschuss selbst darüber einen Beschluss gefasst habe, im Benehmen mit den Fraktionen, Gruppen bezüglich der Zeit, des Ortes und der Tagesordnungspunkte. Dies bedeute, entweder entscheide der Vorsitzende im Benehmen die Tagesordnung oder der Ausschuss fasse einen Beschluss über Zeit, Ort und Tagesordnung. Dies hätten sie beantragt, indem sie die Sondersitzung für den 13. Dezember 2013 und indem sie den zusätzlichen Tagesordnungspunkt zur Sitzung am 04. Februar 2014 vorgeschlagen hätten. Sie wollten diesen Punkt jetzt abstimmen.

Auf die Nachfrage der Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE, ob es richtig sei, dass die Abstimmung der Anträge der SPD-Abgeordneten zur Sondersitzung am 13. Dezember 2013 und zur Erweiterung der Tagesordnung am 4. Februar 2014 vom Ausschussvorsitzenden verweigert werde, antwortete der Ausschussvorsitzende, er habe sich geweigert und weigere sich, diese Abstimmungen zuzulassen..

Der Ausschuss kam zu einer weiteren Sitzungsunterbrechung von 23.03 bis 23.05 Uhr.

Der Ausschussvorsitzende stellte klar, er vertrete die Rechtsauffassung, dass unter dem Punkt "Verschiedenes" keine strittigen Beschlüsse gefasst würden, aber sehr wohl einvernehmliche Beschlüsse, nämlich nach 57 Absatz 2 der Geschäftsordnung der Hamburgischen Bürgerschaft. Wenn aber die für die heutige Sitzung beantragten Beschlüsse gefasst würden, handele es sich letztlich um eine Erweiterung der

Tagesordnung und die könne nach 57 Absatz 2 der Geschäftsordnung nur gefasst werden, wenn nicht eine Fraktion oder Gruppe widerspreche. Diese Auffassung betreffe sowohl die beantragte Sondersitzung am 13. Dezember 2013 als auch das Thema der öffentlichen Anhörung am 04. Februar 2014 zur Volksinitiative G9. Deswegen werde er darüber keinen Beschluss herbeiführen und auch nicht zur Abstimmung stellen. Dies schließe nicht aus, dass sich der Ausschuss einvernehmlich unter "Verschiedenes" als Erweiterung der jeweiligen Tagesordnung auf Dinge einige und diese auch beschließe, dann aber mit den Stimmen aller Fraktionen.

Die SPD-Abgeordneten wollten festgehalten wissen, dass sie beantragt hätten, für den 13. Dezember 2013 eine Sondersitzung für eine öffentliche Anhörung mit anschließender Auswertung zur Drucksache zur Gesetzesänderung zum Aufnahmeverfahren vorzunehmen und dass darüber nicht abgestimmt worden sei wie auch nicht zu ihrem Antrag, die Drucksache 20/9962 Volksinitiative G9 und ihren Antrag auf Anhörung von Auskunftspersonen dieser Volksinitiative am 4. Februar 2014 durchzuführen.

Die Senatsvertreterinnen und –vertreter stellten fest, entweder habe der Vorsitzende des Schulausschusses in der Vergangenheit regelmäßig das Recht gebrochen oder zum jetzigen Zeitpunkt und sie verlangten, dass dies rechtlich überprüft werde.

Der Ausschussvorsitzende stellte klar, dass der Ausschuss bei allen Beschlüssen unter dem Punkt „Verschiedenes“ vorher das Einvernehmen aller Fraktionen hergestellt und erst dann eine Abstimmung vorgenommen habe.

Die Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE gab folgende persönliche Erklärung zu Protokoll: *Der Ausschussvorsitzende Herr Dr. Scheuerl hat nach meiner Wahrnehmung meine Wortmeldung willkürlich interpretiert, und ich habe den Eindruck, dass der Vorsitzende des Schulausschusses die Sitzung nicht mehr überparteilich und neutral leitet, und das möchte ich ins Protokoll haben.*

Die CDU-Abgeordneten ergänzten, die Tagesordnung könne nur einvernehmlich erweitert werden. Eine Abstimmung könne natürlich mit Mehrheit erfolgen, aber die Erweiterung der Tagesordnung müsse im Einvernehmen erfolgen.

Dr. Walter Scheuerl (CDU) (Vorsitz)	Lars Holster (SPD) (Schriftführung)	Sabine Dinse (Sachbearbeitung)
----------------------------------------	----------------------------------------	-----------------------------------

Anlage 1

Prof. Dr. Hans Brügelmann

Schloss Laubach
73453 Abtsgmünd

Schriftspracherwerb in der Grundschule: Thesen zur Anhörung im Schulausschuss der Hamburger Bürgerschaft am 3.12.2013

Lassen Sie mich vorweg sagen: Ich bin heute nicht nur hier, weil ich eine fachliche Fundierung der Diskussion wichtig finde, sondern auch aus persönlichem Interesse. Zwei meiner Enkel besuchen Hamburger Grundschulen, ein dritter ist im Anmarsch. Ich habe also ein ernsthaftes Interesse, dass der Unterricht gerade in dieser Stadt möglichst gut ist.

Und noch eines vorweg: Wir sind uns sicher alle einig hier, dass es **zu viele Kinder** und Jugendliche gibt, die große Schwächen in der Rechtschreibung haben. Und da muss man etwas tun. Das gilt allerdings genauso für viele andere Lernbereiche: das Lesen, für die mündliche Sprachkompetenz, für Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften usw. Fraglich also: Was ist spezielles Methodenproblem, was eine generelle Schwierigkeit.

Einleitend möchte ich auf drei grundlegende Probleme aufmerksam machen:

1. Stellen wir uns vor, jemand untersucht Kindertexte 1972, 2002 und 2012 und stellt eine deutliche Verbesserung der Rechtschreibleistungen fest. Gleichzeitig wird bekannt, dass die Untersuchung sich auf **zehn Klassen** aus einer Region beschränkt, die zudem **nicht nach Zufall** ausgewählt sind. Kann sich jemand vorstellen, dass eine Untersuchung unter diesen Bedingungen irgendeine größere Aufmerksamkeit gefunden, geschweige denn über Monate hinweg die Mediendiskussion bestimmt hätte? Man würde sagen: Die Region ist untypisch, ihre soziale Zusammensetzung hat sich in dieser Zeit massiv verändert, schon zwei besonders gute oder schwache LehrerInnen zu einem Termin können das ganze Ergebnis verfälschen usw. Genau das könnte auch gegen das umgekehrte Ergebnis, also die Steinig-Studie, eingewandt werden. Aber die findet bundesweite Resonanz. Wie kann das sein? **Zumal es etwa 15 Studien** aus dem demselben Zeitraum gibt, die sehr unterschiedliche Ergebnisse erbracht haben - darunter zwei Großstudien für die Zeit nach 2000 mit positiven Befunden für die Entwicklung in der Grundschule.
2. Stellen Sie sich vor, bei empirischen Studien kommt heraus, dass Kinder mit Fibeln schlechter **lesen** lernen als nach einem Unterricht mit Anlauttabelle und dass dies besonders für Migrantenkinder gilt. Käme jemand auf die Idee, deshalb ein **Verbot für Fibeln** zu fordern? Genau dies ist aber das Ergebnis

der Studie BeLesen aus Berlin, aufgrund deren **Rechtschreibergebnisse** ein Verbot von freiem Schreiben mit der Anlauttabelle gefordert wird. Und auch hier, obwohl es eine **größere Zahl von Studien** gibt, die sehr unterschiedliche Ergebnisse zeigen, selbst für die *Rechtschreibung* in der Anfangsphase sehr positive (z.B. Kirschhock Nürnberg, Weinhold Lüneburg, Schreibvergleich BRDDR; s. auch in internationalen Studien die sehr hohen **Korrelationen** zwischen Qualität des **lauttreuen** Schreibens im Anfangsunterricht und späterer **Rechtschreibleistung**). Auch hier meine Frage: Wie kommt es zu so rigiden Folgerungen aus nur selektiv wahrgenommenen Forschungsbefunden?

3. Meine dritte Frage: Angenommen, wir haben zwei medizinische Therapien, von denen die eine im **Durchschnitt** bei 70% der Patienten Erfolg hat, die andere bei 80%. Gleichzeitig ist bekannt, dass es bei *beiden* Therapien Ärzte gibt, die in 90-100% der Fälle Erfolg haben, und andere, deren Erfolgsquoten bei **nur 50-60%** liegen. Würde man dann die im Durchschnitt etwas schwächere Therapie verbieten?

Oder würde man versuchen herauszufinden,

1. wo die besonderen Stärken und Schwächen der beiden Therapien liegen und
2. was die erfolgreichen Ärzte jeweils anders machen als ihre weniger erfolgreichen Kollegen?

Das aber ist genau unsere Situation in der Pädagogik: Es gibt LehrerInnen, die erfolgreich arbeiten mit freiem Schreiben und Anlauttabelle, und umgekehrt welche, bei denen viele Kinder mit Fibellehrgang im Anfangsunterricht scheitern.

Das hängt mit zwei Punkten zusammen, die mir für unsere anschließende Diskussion wichtig sind:

- a) Freies Schreiben mit Anlauttabelle ist Element in ganz unterschiedlichen **Konzeptionen** wie Lesen durch Schreiben, Rechtschreibwerkstatt, Spracherfahrungsansatz und auch einer Reihe von Fibellehrgängen. Wegen der erheblichen Unterschiede in ihren sonstigen Elementen dürfen diese verschiedenen Ansätze nicht in einen Topf geworfen werden.
- b) Die breite Streuung der Erfolge mit derselben Konzeption hängt zum zweiten damit, zusammen, dass dieselbe Methode auch von LehrerInnen sehr unterschiedlich **umgesetzt** und mit anderen Elementen verknüpft wird, z.B. wann und wie beim freien Schreiben eine Normorientierung einsetzt.

Hierzu gibt es im Bildungsplan Hamburg klare und gut begründete Vorgaben, so dass ich denke, diese den Lehrer noch einmal bewusst zu machen und ihnen über die Fortbildung Hilfen für die Umsetzung anzubieten, ist alles, was zurzeit nötig ist.

Anlage 2

Prof. Dr. Erika Brinkmann
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Statement zur Anhörung im Schulausschuss der Bürgerschaft Hamburg am 03. Dezember 1013

Ich möchte heute Abend gerne einige Missverständnisse hinsichtlich des heiß umstrittenen Schreibens mit der Anlauttabelle mit Hilfe der Ergebnisse **verschiedener wissenschaftlicher Studien** klären:

- Zu Beginn der 80er-Jahre gab es in der Schriftsprachdidaktik eine **kognitive Wende**: Den Kindern sollte die Schrift nicht mehr wie zuvor in kleinen Häppchen nach und nach verabreicht werden, bis sie nach Monaten und Jahren des Lernens und Übens schließlich das Erworbene selbstständig anwenden durften – sondern sie sollen **nun** im Umgang mit der Schrift möglichst frühzeitig **selbst aktiv werden und verstehen**, wie unsere Schrift funktioniert. Denn die Schriftspracherwerbsforschung hat gezeigt: **Lesen- und Schreiben lernen ist eine Denkentwicklung!**
 - Alle Forscherinnen und Forscher, die sich mit dem kindlichen Schriftspracherwerb befasst haben – wie z.B. Frith, Günther, Brügelmann, Valtin, Scheerer-Neumann, Spitta, Dehn, May und Thomé haben in den von ihnen entwickelten Modellen **vergleichbare Entwicklungsphasen** beschrieben – jeweils mehr oder weniger weit ausdifferenziert: In allen Modellen findet sich gleichermaßen die **alphabetische Phase** als **zentrales Element**: Die Kinder verstehen dabei nach und nach unser alphabetisches System und nähern sich schrittweise über die Abbildung des Anlautes, die Skelettschreibung, bei der in der Regel die Konsonanten des Wortes verschriftet werden, der lautgerechten Umschrift des gemeinten Wortes an, das sich dann bereits lesen und verstehen lässt. Dieser Entwicklungsschritt der Kinder ist in allen Studien zum Schriftspracherwerb als **unverzichtbar** dargestellt worden. Fehler sind dabei – wie bei jedem Spracherwerb – notwendige Durchgangsstadien, deren Eigenlogik in empirischen Studien vielfältig belegt ist und **theoretisch** durch die Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb erklärt wird.
 - Das Verstehen des alphabetischen Prinzips und die Beherrschung seiner Umsetzung wird vor allem durch das **freie Schreiben** gefördert. (s. die Interventionsstudien von Clarke u.a. (1988) und Brinkmann u. a. (2006) und die Forschungsüberblicke bei Adams¹ (1990 → Kurzform Stahl u. a. 1990) und Richgels (2001) sowie im Bericht des National Reading Panel (2000)) Die

¹ Adams, M.J. (1990): Beginning to read. Thinking and learning about print. MIT Press: Cambridge, Mass.

"the process of invented spelling is essentially a process of phonics...The evidence that invented spelling activity simultaneously develops phonemic awareness and promotes understanding of the alphabetic principle is extremely promising, especially in view of the difficulty with which children are found to acquire these insights through other methods of teaching." (p. 387) * s.u.

Anlauttabelle als Werkzeug trägt dazu bei, dass die Kinder diese Einsicht besonders gut gewinnen können. Die alphabetische Strategie ist jedoch nicht das **Ziel** - denn

- in allen Modellen folgt auf diesen Entwicklungsschritt die **orthografische Phase**: Sie beinhaltet die **Überformung** der lautgerecht geschriebenen Wörter durch orthografische Muster und die Nutzung von orthografischen und morphematischen **Strategien**. Diese Phase ist nach oben hin offen: Orthografisches Lernen ist nicht mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen, sondern ist ein *lebenslanger Lernprozess*: Wir alle befinden uns an unterschiedlichen Stellen auf diesem Weg – haben aber auch gelernt, dass wir uns z.B. durch Nutzung eines Wörterbuches helfen können. Genau dies ist auch das Ziel des Rechtschreibunterrichts in der Schule: Die Kinder fit zu machen, ihre eigenen Texte für die potenziellen Leserinnen und Leser rechtschriftlich zu überarbeiten – unter Nutzung aller erdenklichen Strategien und Hilfen - wie z.B. den Duden oder ein Rechtschreibprogramm auf dem PC.
- Die Beherrschung der alphabetischen Strategie ist allerdings eine wesentliche **Voraussetzung** dafür, dass die Kinder Fortschritte in der **weiterführenden orthografischen Strategie** machen können, wie die **Interventionsstudie** von *Neubauer/ Kirchner (2013)*² noch einmal eindrücklich belegt. Sie konnten zeigen, dass Kinder, bei denen die alphabetische Strategie noch nicht voll ausgebildet war, von einem Rechtschreibtraining nur sehr wenig profitieren konnten. Wurde diese Strategie aber gezielt weiter ausgebaut, zeigten sich auch deutliche Fortschritte im orthografischen Lernen. Gestützt werden diese Ergebnisse auch durch die hohen Korrelationen zwischen dem alphabetischen Niveau von Schreibungen in der ersten Klasse und der orthographischen Korrektheit in der zweiten Klasse, die in anderen Erhebungen belegt werden konnten (Brügelmann u.a. 1987/88; National Early Reading Panel 2008).
- Auch für das Lesen gilt: Das beschleunigte Lesen durch ein immer stärker automatisiertes Erkennen von Wortteilen und ganzen Wörtern macht erst Sinn, wenn die alphabetische Strategie erworben wurde, die es erlaubt, sich auch ungeübte Wörter Laut für Laut sinnverstehend zu erschließen. Um das immer schnellere Erkennen von Wörtern im fortgeschrittenen Leseprozess zu unterstützen, brauchen wir für die Schreibung **verabredete Normen**, damit die Wörter immer gleich aussehen. Nur dafür – für die leichtere und schnellere Lesbarkeit von Texten – brauchen wir die Orthografie. Schreiben funktioniert – **wie schon im Mittelalter** – auch ohne solche Vereinbarungen, nur mit Hilfe der alphabetischen Strategie. Wer diese einmal verstanden hat, kann alles aufschreiben, was er möchte. Allerdings sind solche Texte nur schwer zu lesen. Die Orthografie hat also **keinen Selbstzweck**, sondern **dienende Funktion** für das leichtere Lesen.

² Neubauer, S./ Kirchner, S. (2013): Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. In: Diskussion Deutsch, 18. Jg., H. 35, 45-61.

- Eltern und andere Laien zeigen sich *verständlicherweise besorgt*, dass sich in der Phase des lautorientierten Schreibens diese häufig **falschen Schreibweisen einprägen** könnten. Diese Sorge ist unbegründet! Das systematische Merken und Üben der Schreibweise von schwierigen Wörtern mit orthografischen Besonderheiten ist zwar durchaus ein Aspekt, der unter vielen anderen eine der **tragfähigen Grundlagen** für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz bildet – *und dieser Übungswortschatz darf selbstverständlich keine Fehler enthalten!* Das lautorientierte Schreiben mit Hilfe der Anlauttabelle ist aber etwas ganz anderes: Hier **konstruieren** die Kinder jedes einzelne Wort immer wieder neu und orientieren sich daran, was sie dabei im Mund spüren. Da die **Laut-Buchstaben-Beziehung** im Deutschen **keine 1:1-Beziehung** ist sondern eine sehr viel komplexere Struktur hat, fällt diese Entscheidung bei vielen Wörtern immer wieder anders aus und es entstehen immer wieder neue Fehler – hierbei kommt es aber **nicht** zu dem angesprochenen **systematischen Merken und Üben** – diese falschen Schreibweisen setzen sich also nicht in den Köpfen fest (vgl. Brinkmann 1997).
- Als Anstoß für ihre weitere Entwicklung und als Unterstützung brauchen Kinder im Unterricht schon frühzeitig parallel zum lautierenden Schreiben den wiederholten Hinweis, dass es eine konventionelle Orthographie gibt:
 - sie brauchen **konkrete Modelle** für häufige Schreibungen
 - Rückmeldungen in **korrekter Schreibweise** zu ihren eigenen Schreibversuchen
 - Gespräche, in denen **gemeinsam über die Rechtschreibung nachgedacht** wird
 - **Faustregeln** für besonders häufige Schreibmuster
 - Gelegenheiten für die **Übung merk-würdiger Wörter**, die nicht diesen Faustregeln entsprechen

Diese **orthographische Orientierung** beginnt schon in der ersten Klasse – allerdings ohne die Erwartung einer direkten Übernahme in die eigenen Schreibversuche der Kinder.

Und genau das, was ich Ihnen jetzt mit nur ein paar Sätzen skizzieren konnte, macht den **Spracherfahrungsansatz** aus. Der Spracherfahrungsansatz ist eben nicht aus der Methode „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen „abgeleitet“, wie es z.B. in der Antragstellung der heutigen Sitzung steht. Er hat seine eigenen Wurzeln, schon in reformpädagogischen Ansätzen der 1920er Jahre, auch hier in Hamburg. Er teilt aber mit Reichen die hohe Wertschätzung des **selbstständigen Verschriftens** eigener Wörter- nicht nur aus motivationalen Gründen, sondern weil es den Kindern die grundlegende Einsicht in den Aufbau unserer alphabetischen Schrift sozusagen **handgreiflich** vermittelt, um sie - darauf aufbauend – beim Erwerb orthographischer Kompetenzen zu unterstützen.

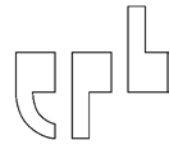
Anlage 3



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Fakultät für Erziehungswissenschaft
Psychologie und Bewegungswissenschaft



Heterogenität am Schulanfang

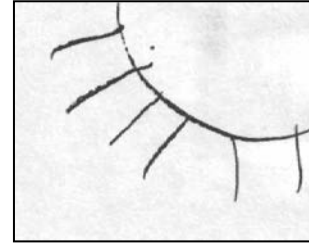
Ein Blick auf Lernen und Lehren

Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff

Strategie (Recht-)Schreiben am Schulanfang

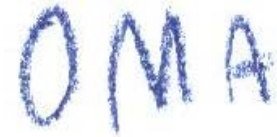
symbolisch

Gemeintes wird als Bild oder Geste fixiert



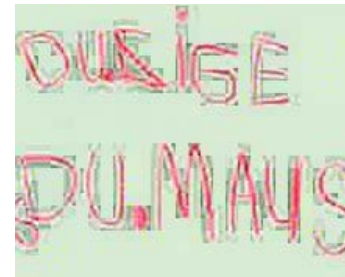
logographisch

Realität/Gemeintes wird mit einer bestimmten Zeichenfolge fixiert



alphabetisch

Sprache wird mit Zeichen für „Laute“ festgehalten



orthographisch/
morphematisch

Schreiben nach weiteren Regeln oder Mustern

Liebling Sonne

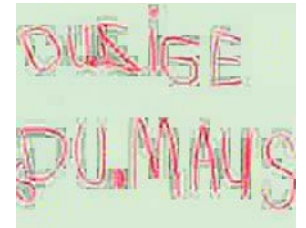
Anlauttabelle als Hilfsmittel für die alphabetische Strategie

Beim Lesen:

- *Welcher Buchstabe ist das? Wie klingt der?*

Beim Schreiben:

- Buchstabenform: *Wie sieht ein Z aus?*
- *Wie schreibt man /s/ (im Deutschen)?*



Guter (Recht-)Schreibunterricht

verbindet von Anfang an

Textschreiben

UND

Rechtschreiben.



Einige Literaturhinweise

- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart
- Dehn, Mechthild (2013, mit Beiträgen von P. Hüttis-Graff): Zeit für die Schrift. Berlin
- Fay, Johanna: (2010) Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben: Eine empirische Untersuchung in Klasse 1 bis 4. Frankfurt/M.
- Hüttis-Graff, Petra (1998): Rechtschreiblernen und Unterricht. Der Blick auf die Klassen. In: Osburg, Claudia (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Baltmannsweiler, S. 44-71
- Hüttis-Graff, Petra (2003): „Sprich wie du schreibst!“ Einige Grundsätze für den Unterricht mit ausländischen SchülerInnen. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hg.): LRS – Legasthenie – in den Klassen 1 – 10. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim und Basel (6. Auflage), S. 105 – 113.
- Löffler, I. / Meyer-Schepers, U. (2006): Probleme beim Erwerb von Rechtschreibkompetenz: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen aus IGLU-E. In: Weinhold, S. (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler
- Neubauer/Kirchner (2013); Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen. Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. Didaktik Deutsch 35, 44-61
- Osburg, C. (1998): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Hohengehren
- Steinig, Wolfgang: (2009) Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster
- Valtin, Renate (1998): Zur Entstehung von Lern-Behinderungen durch falsche Lehr-/Lernkonzepte beim Schriftspracherwerb. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim , S. 369-387
- Valtin, Renate (2003): Methoden des basalen Lese-und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Teilband. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 760-771.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1-4. In Didaktik Deutsch, Heft 27, S. 53-73
- Widmann, Bernd-Axel/Hüttis-Graff, Petra (1996): Elementare Schriftkultur. BLK-Abschlussbericht. Hamburg

