

## Expertenanhörung zum Thema *Rechtschreibunterricht an Hamburger Grundschulen im Schulausschuss der Hansestadt Hamburg am 3.12.2013*

Stellungnahme: Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen (Universität Potsdam, Professur für Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik)

Fokus der Stellungnahme: Der Bildungsplan Grundschule Deutsch (Hamburg 2011)

Positiv ist zunächst festzustellen, dass sich der Hamburger Bildungsplan in seinen allgemeinen Hinweisen zur Gestaltung von Lernprozessen in der Grundschule klar an den KMK-Bildungsstandards orientiert und explizit formuliert:

„Um eine **systematische** Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen, werden je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder **unterschiedliche** inhaltliche und **methodische Schwerpunkte** gesetzt. (...) Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts umfasst sowohl **individualisierte** als auch **kooperative** Lernarrangements bzw. **instruktive und selbst gesteuerte Lernphasen.**“ (Seite 6, Hervorh. ASL)

In den konkreten Hinweisen auf die fachlichen Kompetenzbereiche werden allerdings an mehreren Textstellen Hinweise gegeben, die der von Jürgen Reichen bereits in den 1970iger Jahren entwickelten Methode „Lesen durch Schreiben“ entsprechen. So heißt es z.B.:

„Im Anfangsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler das **Lautprinzip der Schrift** zu erfassen. (...) Dabei spielt von Anfang an eine **Anlauttabelle** als Hilfsmittel eine wichtige Rolle.“ (S. 13)

Anforderungen an einen systematischen Leseunterricht werden nicht formuliert. Dies entspricht dem Reichen-Konzept, das als **einseitig schreiborientiertes** Vorgehen klassifiziert werden kann, indem vornehmlich durch die Nutzung einer Anlauttabelle und häufiges „Freies Schreiben“, der Leselernprozess sich quasi von selbst einstellen soll. Dieses trifft für einige Kinder ohne Zweifel zu, aber eben nicht für alle.

Hamburg hat hier einen expliziten Entwicklungsbedarf, denn der ISQ -Ländervergleich von 2011 weist für etwa 18 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler aus, dass sie im Bereich Lesen selbst den Mindeststandard verfehlen. Leistungen auf dem Niveau der KMK-Regelstandards oder darüber (mindestens Kompetenzstufe III) erzielten in Hamburg knapp 59 Prozent der Kinder im Lesen. Der höchste Sozialgradient findet sich im Lesen mit 46 Punkten für Schülerinnen und Schüler in allen Großstädten. Hier lässt sich ungefähr ein Fünftel der Unterschiede in den erreichten Kompetenzen durch Unterschiede im sozialen Status der Eltern erklären – eine Problemkonstellation, die politisches Handeln verlangt.

Ein einseitig auf lautorientiertes Verschriften mit einer Anlauttabelle ausgerichteter Anfangsunterricht ist aus verschiedenen Gründen abzulehnen:

1. Er vernachlässigt die für viele Kinder notwendige systematische Unterstützung des Leselernprozesse und setzt die Kinder mit dem Prinzip „Schreibe wie du sprichst“ auf eine falsche Fährte, denn ohne Zweifel sind für das Erlernen der Orthographie weitere grammatische Regularitäten (Silben-, Morphemstrukturen) und syntaktisch-semantische Besonderheiten zu beachten.
2. Das „Hilfsmittel“ Anlauttabelle ist allenfalls als „Gedächtnisstütze“ für die dominanten Buchstaben-Laut-Verbindungen geeignet, nur sehr eingeschränkt aber für ein „Entdecken“ von Wortschreibungen. Diese Einschränkung gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, mit dialektaler Aussprache oder mit sonstigen Lernbeeinträchtigungen. Diese Kinder verfügen am Schulanfang nicht über ein

sprachsystematisches Wissen und eine artikulatorische Modellsprache, mit der ihnen diese zudem sehr mühselige Verschriftung von Wörtern gelingen könnte.

3. Das Ausblenden rechtschriftlicher Korrektheit („Fehlertoleranz“) zugunsten eines „kreativen“ Verschriftens von vermeintlich Hörbaren, wird auch in einem weiteren methodischen Konzept des Anfangsunterrichts, dem Spracherfahrungsansatz (seit den 1980iger Jahren durch Brügelmann/Brinkmann/Bartnitzky vertreten und über den Grundschulverband weit in die Schulpraxis verbreitet), u.a. damit legitimiert, dass Falschschreibungen sich nicht sofort einprägen würden. Diese Argumentation ist nicht falsch aber dennoch problematisch, denn sie vernachlässigt die absolut notwendige **Übungsintensität** der orthographisch korrekten Schreibweisen. Diese stellen sich bei keinem Kind quasi naturwüchsig allein, wie die Fehldeutungen der Schriftsprachentwicklungsmodelle suggerieren. Diese im wissenschaftlichen Kontext entwickelten **theoretischen Modelle** einer zunehmenden rechtschriftlichen Kompetenz sind als **diagnostische** Klassifikationssysteme zu verstehen, um Rechtschreibfehler qualitativ ordnen zu können, sie sind aber keine Aussage über einen sich quasi von selbst einstellenden Kompetenzerwerb, denn Orthographie ist ohne Zweifel ein recht kompliziertes Normsystem. Schriftspracherwerb bedarf damit immer auch der Instruktion durch eine kompetente Lehrkraft, die in Kenntnis der individuellen Lernausgangslage, jedem Kind die Unterstützung anbieten kann, die es benötigt, um richtig Schreiben und Lesen zu lernen.

Wie sie das aber tun kann, dazu gibt es im Hamburger Bildungsplan wenig Hinweise, obwohl wichtige Anhaltspunkte dafür aus dem in Hamburg bereits 2001/2002 von Peter May durchgeführten Projekt „Lesen und Schreiben für alle (PLUS)“ vorliegen. Hierbei wurde deutlich, dass durch einen fibelorientierten Lehrgang der Lernerfolg gerade der rechtschreibschwachen Kinder signifikant positiv beeinflusst werden kann, wohingegen sich bei dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ der umgekehrt negative Effekt zeigte. Förderlich erwiesen sich all jene Maßnahmen, die bereits **frühzeitig und intensiv eine systematische** Aneignung der Schriftsprache ermöglichten wie die **gezielte Beachtung des Rechtschreibens**, der Aufbau eines **Grundwortschatzes** bereits in der 1. Klasse und die Verwendung von Wörterbüchern. Klassen mit hohem Lernerfolg bearbeiteten im Verlauf des 1. Schuljahres deutlich mehr lehrergesteuerte Schreibaufgaben und **weniger freie Schreibaufgaben**.

Strukturierte und (übungs)intensiv auf den Gegenstand Schriftsprache bezogene Instruktion bietet die analytisch-synthetische Lese- und Schreibmethode, mit der die Kinder anhand von einfach strukturierten (lautorientierten) rechtschriftlich korrekten Wortvorgaben, die schriftsprachlichen Strukturen mit allen Sinnen erfassen können: Bereits die ersten Wörter werden lautlich vollständig durchgliedert (Wortanalyse), mitsprechend erlesen (Wortsynthese) und schreibmotorisch gesichert. Diese Form eines „vielkanaligen“ Lernens, indem Buchstaben-Lautbeziehungen phonologisch, visuell und schreibmotorisch **parallel gelernt** werden, erleichtern nach allem was aus lerntheoretischen Untersuchungen bekannt ist, die Gedächtniseinträge. Es ist auch ein methodisches Vorgehen, in dem Kinder mit unterschiedlichen Dominanzen von Merkstrategien jeweils das für sie Günstigste im Lernangebot haben: Manche Kinder können sich durch ihre korrekte Aussprache, die einfach strukturierten Wörter erschließen, viele Kinder brauchen auch ein Schriftbild und die schreibmotorische Übung um eine Gedächtnisspur für eine richtige Wortschreibung zu legen. Und schließlich erleben die Kinder auch von Anfang an, dass Schreiben Sinn macht, denn sie und alle anderen können lesen, was sie geschrieben haben. Das motiviert auch zum weiteren Schreibenlernen.

Der Spracherfahrungsansatz hat sich in den letzten 30 Jahren weiterentwickelt, indem u.a. auch eine Distanzierung zum Reichenkonzept feststellbar ist (Schründer-Lenzen 2013, S. 173ff.). So wird sowohl das Lesen bzw. Vorlesen als auch das „Entdecken und Erproben“ rechtschriftlicher Strukturen bereits für die 1. Klasse gefordert. Hieraus erklärt sich auch teilweise die nicht völlig eindeutige empirische

Befundlage von Methodenvergleichen. Der „klassische“ Methodenstreit zwischen Fibellehrgängen, *Lesen durch Schreiben* und Spracherfahrungsansatz konnte keine Überlegenheit der lernwegorientierten Verfahren gegenüber den Fibellehrgängen nachweisen – eher im Gegenteil: In zahlreichen Studien waren die nach der Methode *Lesen durch Schreiben* unterrichteten Klassen wenig erfolgreich: So wurden in dem BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur“ (Hüttis-Graff /Widmann 1996) in der Rangreihe der 20 untersuchten Klassen sechs der sieben leistungsschwächsten Klassen nach dem Prinzip *Lesen durch Schreiben* unterrichtet. Klassen, in denen erst im 2. Schuljahr das Rechtschreiben ins Blickfeld rückt, konnten ihren Rückstand in der Orientierung an der Norm bis Ende der Klasse 2 nicht aufholen.

In der Herff-Studie (1993) schnitten die Reichen-Klassen mit einer Leserquote von 82,88% zum Ende des 1. Schuljahres signifikant schlechter ab als alle anderen Fibelklassen. Allerdings wurde dieses schlechte Abschneiden insbesondere durch den hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Reichen-Klassen hervorgerufen.

Diese Schülergruppe stand auch in der BeLesen-Studie (Schründer-Lenzen/Merkens 2006) im Untersuchungsfokus. Gleichzeitig wurden neben den Methodeneffekten auch die Wirkungen der Eingangsvoraussetzungen wie „Sprachstand am Schulanfang“ und „kognitive Fähigkeiten“ kontrolliert. Dabei zeigte sich die hohe Wirksamkeit dieser Lernausgangslage gegenüber den unterrichtsmethodischen Faktoren, so dass die Analysen auf die Lernzuwachsdaten bezogen wurden. So wurde deutlich, dass Klassen, die mit einem Fibellehrgang im Anfangsunterricht gestartet waren, bis zum Ende der 3. Klasse, die besten Rechtschreib-Ergebnisse erzielten und die *Lesen durch Schreiben* -Klassen, die geringsten. Allerdings ist das Ergebnis nicht völlig eindeutig, denn zum Ende der 2. Klasse zeigten sich auch punktuell Vorteile für Klassen die Lehrgangskonzepte der Fibel durch Elemente des Spracherfahrungsansatzes erweitert hatten, so dass sich eigentlich nur ein Ergebnis konstant reproduzierte: der geringe Erfolg der Kinder, die nach der Methode *Lesen durch Schreiben* unterrichtet wurden. Dieser Effekt war zudem für alle Kinder gleich, d.h. Kinder mit und ohne Migrationshintergrund erzielten mit dieser Lernmethode **die geringsten Lernfortschritte**. Vergleichbares ergab sich auch in der Analyse der Lesekompetenzentwicklung: Testungen des basalen Lesens (WLLP-Test) und des sinnverstehenden Lesens (ELFE-Test) ergaben für die Gruppe *Lesen durch Schreiben* die geringsten Ergebnisse. Allerdings - und dies gilt insbesondere für die Testergebnisse zum Ende der 4. Klasse - können Methodeneffekte nicht mehr nachgewiesen werden, wenn gleichzeitig die kognitiven Fähigkeiten und der Sprachstand zu Beginn der Schule kontrolliert werden.

Aus heutiger Sicht scheint ein globaler Methodenvergleich experimentell-empirisch kaum mehr bearbeitbar, denn die schulische Praxis lässt sich nicht eindeutig der einen oder anderen Methode zuordnen. Die heute auf dem Markt befindlichen Fibelkonzepte repräsentieren unterschiedliche methodisch-didaktische Vorgehensweisen: Einige gehen analytisch-synthetisch vor, andere spracherfahrungsorientiert, manche sind dem Reichen-Ansatz verpflichtet und einige neuere sprachwissenschaftlich orientierte Lehrwerke setzen die Erarbeitung des silbischen Prinzip an den Anfang des Schriftspracherwerbs (detaillierter vgl. Schründer-Lenzen 2013, S. 233ff.). Didaktische Hilfsmittel wie eine Anlauttabelle gibt es praktisch zu jedem Fibellehrwerk, wenn auch mit unterschiedlichen Funktionszuschreibungen und von sehr unterschiedlicher Qualität (zu den sprachwissenschaftlichen Standards einer Anlauttabelle vgl. z.B. Riegler 2010 ). Statistisch nachweisbare Langzeiteffekte derartiger Details sind kaum zu erwarten, zumal die Unterrichtsforschung immer stärker die Bedeutung der Lehrkraft für die Unterrichtsergebnisse herausgestellt hat (Lipowsky 2006, Hattie 2013).

Vor diesem Hintergrund möchte ich folgende Empfehlungen für die Überarbeitung des Hamburger Bildungsplans geben:

1. Implementierung konstruktiver Hinweise auf einen **systematischen Rechtschreibunterricht**
2. Verbindliche Vorgaben für einen **Grundwortschatz**
3. Beachtung der **Verbindung** von Schreib- und Leselernprozessen unter Berücksichtigung **strukturierender Leselernhilfen**
4. Würdigung der Bedeutung des Erwerbs **schreibmotorischer Fähigkeiten**
5. Verzicht auf einseitige methodisch-didaktische Orientierungen des Anfangsunterrichts zugunsten einer individuell-adaptiven Unterrichtspraxis, die **jedem Kind** einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ermöglicht

#### Literatur:

Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. (verfügbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise\\_sprachfoerderung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf))

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag.

Herff, I.M. (1993): Die Gestaltung des Leselernprozesses als elementare Aufgabe der Grundschule. Köln.

Hüttis-Graff, P./Widmann, B.-A. (1996): Abschlussbericht des BLK-Modellversuchs: Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Hamburg.

IQB-Ländervergleich 2011: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik, Waxmann 2012 (verfügbar unter: <http://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht>)

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 47-70. Beltz-Verlag.

May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Hamburg: Peter Lang.

Riegler, S. (2010): Auf die richtige Spur gesetzt. Das System der Buchstaben-Laut-Beziehung in einer Anlauttabelle. In: Praxis Deutsch 22, Schriftstrukturen entdecken, S. 58-60. Seelze: Friedrich Verlag.

Schründer-Lenzen (2013): Schriftspracherwerb. 4., völlig überarbeitete Auflage, Springer VS.

Schründer-Lenzen/Merkens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang, S. 15-44, VS Verlag.