

Brügelmann, Hans

Starke Forschung - schwache Praxis? Replik auf den Beitrag "Innovationen in der Didaktik und Praxis schulischen Schreibens" von Wolfgang Steinig in Lehren & Lernen, H. 11/2013

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Lehren und lernen 40 (2014) 1, S. 35-36



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-168597

10.25656/01:16859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168597>

<https://doi.org/10.25656/01:16859>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Starke Forschung - schwache Praxis?

Replik auf den Beitrag „Innovationen in der Didaktik und Praxis schulischen Schreibens“ von Wolfgang Steinig in *Lehren & Lernen*, H. 11/2013 ¹

Steinig thematisiert eine wichtige Frage: Wie lässt sich Unterricht verbessern? Er argumentiert aber auf eine Weise, die diesem Anspruch nicht gerecht wird. Sein Ausweichen auf Formeln wie „offenbar“, „vielleicht“ oder „scheint“ und personbezogene Suggestionen (S. 5 r.) signalisieren deutliche Begründungsschwächen.

Deutlich wird das schon in Steinigs Grundsatzkritik an der mangelnden Forschungsorientierung der Schulpraxis (S. 6 l. u.). Denn auch wo sich LehrerInnen bei der Begründung ihres Unterrichts nicht direkt auf Forschungsbefunde berufen, heißt das nicht, dass die pädagogischen oder didaktischen Konzepte, an denen sie sich orientieren, nicht forschungsbasiert wären.

Für eine wissenschaftliche Argumentation ist es nicht nur oberflächlich, sondern unangemessen, wenn nur **ein** (passendes) Teil-Ergebnis aus der Meta-Meta-Analyse von Hattie (2013) zitiert (S. 6 u. r., 7 o. l.)² wird. Steinig verliert auch kein Wort zu den forschungsmethodischen Problemen gerade bei der Evaluation so komplexer Ansätze wie offener Unterrichtsformen³. Damit vernachlässigt er - wie schon Hattie - den kulturellen und historischen Kontext: Die vier ausgewerteten Meta-Analysen beschränken sich auf angelsächsische Studien, die zudem 30 bis 40 Jahre alt sind und insofern auf die deutschen Entwicklungen der letzten Jahre (vgl. etwa Peschel 2002, 2003) nicht so einfach übertragen werden können. Unkommentiert bleiben auch die überraschenden Differenzen zu den höheren Effekten etwa von „individualisiertem Lernen“ und zu den noch höheren von „entdeckendem Lernen“ oder von „Selbstvertrauen der Schüler“ (ausführlicher Peschel 2013). Besonders auffällig ist die Differenz zum positiven Einfluss von „nondirektivem“ Lehrerverhalten und Hatties Fazit an dieser Stelle (Hattie 2013, S. 143): „In Klassen mit personenzentrierten Lehrpersonen ... lassen sich vermehrt offene Lernsituationen (von Lernenden angeregt und reguliert) feststellen, ebenso wie höhere Leistungs-Outcomes.“ Diese Widersprüche zu den vorher berichteten niedrigeren Werten für offenen Unterricht (ebenda., 105f.) werden nicht aufgeklärt - weder bei Hattie, erst recht nicht bei Steinig.

Das unstrittige Problem: Zu viele Kinder haben Schwierigkeiten: mit der Schriftsprache, mit sprachlichen Anforderungen oder gar mit der Schule generell. Steinig reduziert dieses komplexe Problem auf die Rechtschreibleistungen und behauptet,

1. diese seien seit den 1970er Jahren dramatisch schlechter geworden (Anm. 1)

¹ Eine Kurzfassung ist erschienen in: „Lehren und Lernen“, 40. Jg., H. 1 (Januar 2014). Da die Erwiderung in der Zeitschrift auf eine Seite begrenzt war, habe ich in der vorliegenden Fassung ergänzende Begründungen eingefügt, zum Teil aus früheren Veröffentlichungen von mir übernommen - und zur Abgrenzung vom L&L-Kurztext in kleinerer Type abgesetzt.

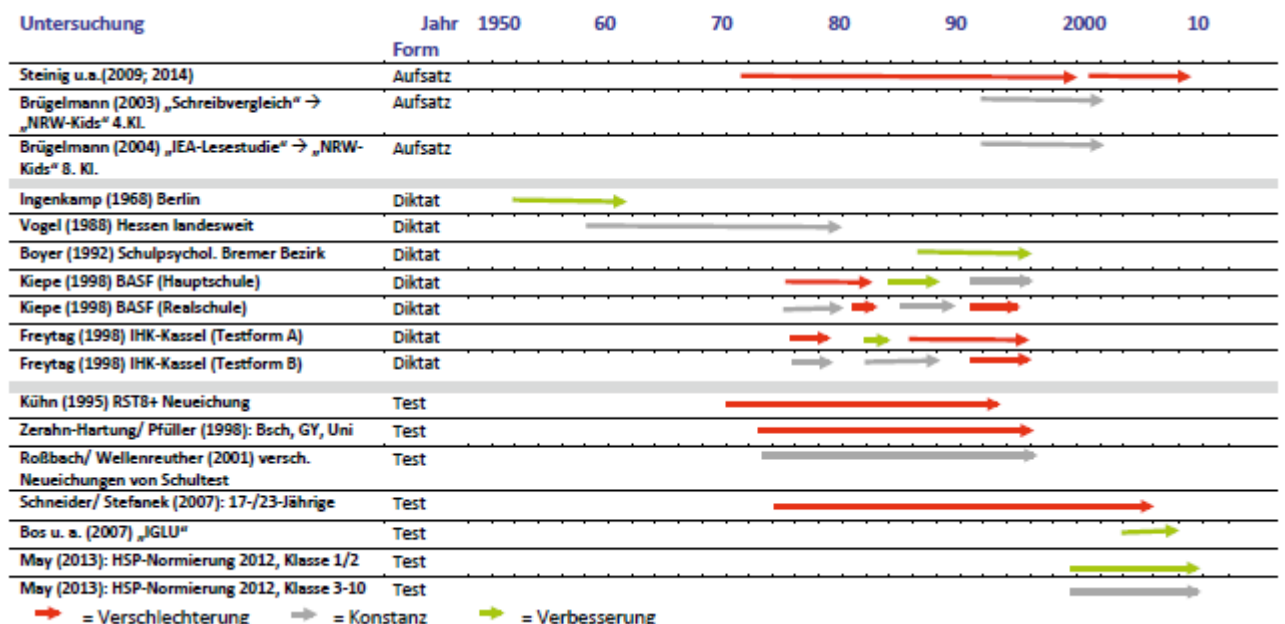
² Das Folgende ist übernommen aus: Brügelmann, H. (2014): Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? Zur Bedeutung von „Evidenzbasierung“ für pädagogisches Handeln vor Ort. Erscheint in: Terhart, E. (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Friedrich Verlag: Seelze (im Druck).

³ Vgl. etwa meinen Überblick zu den verschiedenen Achillesfersen der Basisstudien und Meta-Analysen; Brügelmann (2009).

2. und zwar als Folge neuer Methoden im Anfangsunterricht (6 l. m.),
3. die besonders Kindern aus unteren Sozialschichten schadeten (5 r. u., 7).

Ad 1: Seine eigene, in Anm. 1 zitierte Untersuchung beschränkt sich auf eine sehr kleine, nicht repräsentative Stichprobe, zudem aus einer Region, die seit 1972 einen dramatischen Strukturwandel durchgemacht hat. Der Diskussion über diese methodischen Schwächen und darüber, dass größere Studien zu ganz anderen Ergebnissen kommen (vgl. Brügelmann 2013), stellt Steinig sich nicht⁴.

Zur Erläuterung: Man stelle sich vor, jemand untersuchte Kindertexte 1972, 2002 und 2012 und stellte 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. Hätte eine unter diesen Bedingungen durchgeführte Untersuchung irgendeine größere Aufmerksamkeit gefunden, geschweige denn über Monate hinweg die Mediendiskussion bestimmen können? Man würde zu Recht einwenden: Die Region sei untypisch, ihre soziale Zusammensetzung habe sich in dieser Zeit massiv verändert, schon zwei besonders kompetente oder inkompetente LehrerInnen zu einem Termin könnten das ganze Ergebnis verfälschen usw. Genau das ist aber auch gegen das umgekehrte Ergebnis, also die Steinig-Studie, einzuwenden. Diese allerdings findet bundesweite Resonanz. Wie kann das sein? Zumal es etwa 15 Studien aus demselben Zeitraum gibt, die sehr unterschiedliche Ergebnisse erbracht haben - darunter zwei Großstudien für die Zeit nach 2000 mit positiven Befunden für die Entwicklung der Rechtschreibung in der Grundschule, während Steinig wiederum eine erhebliche Fehlerzunahme feststellt:



Auch die drei retrospektiven Erwachsenen-Studien IALS, leo. und PIAAC (OECD 1995; Grotluschen/ Riekmann 2012; Rammstedt 2013) über mehr als 50 Jahre hinweg, sprechen

⁴ Vgl. die Kritiken von Brinkmann (2009) und Brügelmann (2013 s. Anm. 11).

dafür, dass die durchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen - wie in den meisten anderen Ländern auch - zumindest nicht schlechter geworden sind⁵.

Ad 2: In Steinigs mäandernder Darstellung bleibt unklar, worauf sich seine Kritik im Kern richtet: **pädagogisch** auf einen Unterricht, der Kindern mehr Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten einräumt (5 r., 6 r.7), **allgemein-didaktisch** auf „lernwegorientierte“ Ansätze (5 l., 8 r. o.), **fachdidaktisch** auf ein lautorientiertes Schreiben mit der Hilfe von Anluttabelle - z. T. speziell auf Reichens Methode „Lesen durch Schreiben“ und/oder auf den Spracherfahrungsansatz (6 r./ 7 l.)?

Unklar bleibt auch, wie breit und wie stark diese verschiedenen Aspekte den Unterricht tatsächlich bestimmen - und gegen welche dieser Ansätze die in Anm. 1 aufgeführten Untersuchungen in Anspruch genommen werden können. Zudem zitiert und interpretiert Steinig die Befunde einseitig: Tatsächlich variieren die Leistungen erheblich - je nach Aufgabenformat bzw. Test und nach Altersstufe (die sein Bild störenden Ergebnisse für Klasse 4 erwähnt Steinig gar nicht...) bzw. nach (Teil-)Stichprobe.

Wie vorsichtig die Befunde zu interpretieren sind, zeigen die folgenden Kurzkomentare zu den Besonderheiten der von Steinig pauschal zitierten Studien (ausführlicher: Brügelmann/Brinkmann 2013 - dort sind auch die Studien im Einzelnen nachgewiesen):

Zu Brügelmann u.a. (1994)

An der Studie nahmen zwar mehr Klassen teil als an den meisten anderen, aber wie dort handelt es sich nicht um eine Zufallsauswahl. „Lesen durch Schreiben“ schnitt in der ersten und in der vierten Klasse besser ab als in der zweiten und dritten - mit vergleichbaren Rechtschreibleistungen im freien Text, aber schwächeren in einem Grundwortschatzdiktat.

Zu Diem (1990)

Die Studie fokussiert Kinder mit besonderen Schwierigkeiten. Im ersten Schuljahr keine Unterschiede, im zweiten Schuljahr im Lesen keine Unterschiede, im Rechtschreiben schneidet „Lesen durch Schreiben“ schlechter ab. Auf Lesen durch Schreiben entfallen allerdings nur 108 Kinder, also vermutlich nicht mehr als fünf Klassen⁶.

Zu Hanke (2005)

In der ersten Klasse Vorteile für offenere Formen des Unterrichts (auch für langsamere LernerInnen!), in der zweiten Klasse in der Rechtschreibung bessere Ergebnisse für lehrgangsgebundenen Unterricht. Mit 78 Klassen eine vergleichsweise große Gesamtstichprobe,

⁵ Zusammengefasst aus: Brügelmann, H. (2013): „Jeder sechste deutsche Erwachsene liest wie ein Zehnjähriger“ (SPIEGEL) oder „Durchschnittliche Viertklässler lesen schon so gut wie viele Erwachsene“ ... Kommentar zur OECD-Erwachsenen-Studie PIAAC. Download: <https://db.tt/SMHJECQk> (15.10.13)

⁶ Wegen der hohen Bedeutung der Umsetzung eines Konzepts durch die Lehrperson - vgl. die Streuung innerhalb der jeweiligen Ansätze - sind Klassen die entscheidenden Einheiten - oder es müssten im Rahmen von Mehrebenenanalysen, die aber ebenfalls sehr viel größere Stichproben voraussetzen, die Anteile auf Kind- und Klassenebene separat berechnet werden.

deren Untergliederung nach Ansätzen aufgrund der Selbsteinstufung der LehrerInnen allerdings problematisch ist, da diese durch Unterrichtsbeobachtungen für die offeneren Formen nicht bestätigt werden konnten.

Zu Hüttis-Graff (1997)

Von den sieben schwächsten der 20 Klassen waren sechs nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet worden. Ein sehr deutliches Ergebnis - allerdings, ohne dass die Voraussetzungen der Kinder und die Unterrichtsbedingungen erfasst worden waren, deren Unterschiede in so kleinen (Nicht-Zufalls-)Stichproben Methodeneffekte überlagern können.

Zu Kirschhock (2004)

Im Vergleich von Fibel ohne zusätzliches phonologisches Training und entwicklungsorientiertem Unterricht konnten auch für das Lesen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen festgestellt werden. Zusätzlich gibt Kirschhock im Nachhinein für die Interpretation Testwerte zu bedenken⁷:

„Die Variable ‚soziokulturelle Bedingungen‘ gehörte nicht zu den von Anfang an erhobenen und in die Auswertung einbezogenen Variablen. Durch eine Befragung der LehrerInnen wurden jedoch während des Schuljahres Informationen zum Anteil der Kinder nicht deutscher Muttersprache erbeten. In allen drei Treatments gibt es Klassen mit einem höheren oder niedrigeren Anteil dieser Kinder. Da sich jedoch hauptsächlich LehrerInnen im Innenstadtbereich für den ‚entwicklungsorientierten Unterricht im Schriftspracherwerb‘ interessierten, ergab sich eine ungünstigere Verteilung in diesem Treatment. Umso erstaunlicher ist das sehr positive Abschneiden im Rechtschreiben.“

Zu Poerschke (1999)

Untersucht wird der Lernzuwachs nur über das erste Schuljahr hinweg, zudem nur in 2-6 Klassen pro Typ, dafür wurden aber die Lernvoraussetzungen und die Unterrichtsbedingungen detaillierter erfasst als in anderen Studien. Kaum Unterschiede zwischen stärker lehrer- und stärker schülerzentriertem Unterricht, lediglich bei schwächeren kognitiven Voraussetzungen bessere Ergebnisse für den Fibellehrgang (dagegen kein Zusammenhang mit sozio-kulturellen Merkmalen des Herkunftsmilieus).

Zu Schröder-Lenzen/ Merkens (2006):

Schröder-Lenzen/ Merkens (2006, 15) resümieren ihre Befunde sehr vorsichtig:

„Varianz- und regressionsanalytisch lassen sich nur geringe Effekte hinsichtlich unterschiedlicher fachdidaktischer und pädagogischer Orientierungen des Anfangsunterrichts ausmachen. Tendenziell günstigere Lernergebnisse lassen sich für lehrgangsnahe Formen des Rechtschreibunterrichts und für eher spracherfahrungsorientierte Formen des Leseunterrichts ausweisen.“

Und Schröder-Lenzen (2006⁸) ergänzt:

"Insgesamt gesehen sind die Methodeneffekte aber grundsätzlich gering und erreichen erst im 3. Schuljahr Signifikanzniveau (siehe Pfadmodell). Eingangsvoraussetzungen und der jeweils erreichte Vorwissensstand erklären Varianz. Gleichzeitig bleibt aber das ungünstige Abschneiden der Fibelklassen im Lesen bestehen, so dass man eigentlich für Lesen und

⁷ Mitteilung von Kirschhock v. 24.6.2003. Insofern sind die ersten Berichte aus dem Projekt (2001&2002) irreführend

⁸ Mitteilung v. 19.10.2006

Schreiben unterschiedliche methodische Vorgehensweisen propagieren müsste - was aber im Hinblick auf LDS nicht geht. Alle anderen methodischen Zugangsweisen können sich aber auf methodische Vielfalt und adressatenbezogene Flexibilität der Lernarrangements einstellen, was der Spracherfahrungsansatz dominant vertritt. Andererseits zeigen unsere Daten aber auch, dass am Ende der 4. Klasse (allerdings auch nach dem üblichen Lehrerwechsel in Klasse 3) keine Methodeneffekte mehr nachweisbar sind, so dass der Frage der Alphabetisierungsform vielleicht auch eine zu große Bedeutung beigemessen wird, während andere Aspekte des Unterrichtsprozesses nachhaltig wirksam sind."

Zu Weinhold (2006):

Weinhold fand in weitergehenden Erhebungen, dass die Rangfolge der Gruppen sich von Termin zu Termin und je nach Leistungskriterium bzw. eingesetztem Test unterschiedet:

„Die LdS-Kinder starten besser als die anderen Konzepte. Das zeigt sich in den ersten drei Erhebungen mit eigenem Material bis Mitte Klasse 1 und der HSP 1M. Weitere Ergebnisse der HSP: Ende Klasse 1 und Mitte Klasse 2 sind die LdS Kinder schlechter als die anderen. Mitte Klasse 3 gibt es eine Angleichung, weil Fibel- und Silbenkinder sich verschlechtern und LdS etwas verbessern; Mitte Klasse 3 und Ende Klasse 3 liegen LdS Kinder wieder hinter den anderen Konzepten.

In der qualitativen Analyse des eigenen Materials zeigt sich die gleiche Bewegung von Mitte Klasse 1 bis Ende Klasse 1: LdS-Kinder starten überdurchschnittlich, sind aber Ende 1, Mitte 2 und Ende 2 im Durchschnitt vergleichsweise deutlich schlechter als die anderen. Mitte Klasse 3 haben sie eine enorme Progression mit der sie nicht nur aufschließen, sondern (nicht signifikant) ganz knapp in Führung gehen.“⁹

Wie aufgaben- und kontextabhängig die Befunde sind, zeigt der Widerspruch, dass in „Belesen“ die Fibellehrgänge im Rechtschreiben besser und im Lesen schwächer abschneiden als „Lesen durch Schreiben“, während bei Weinhold die Leistungen der „Lesen durch Schreiben“-Klassen im Rechtschreiben besser/ vergleichbar sind wie die der Fibelklassen, dagegen hier im Lesen schwächer ausfallen.

Und schließlich: Steinig übersieht, dass freies Schreiben nicht nur aus Motivationsgründen wichtig ist, sondern auch didaktisch eine zentrale Funktion hat: Das Verschriften der eigenen (Aus-)Sprache vermittelt die grundlegende Einsicht in das Lautprinzip unserer Alphabetschrift und übt deren Umsetzung tagtäglich.

Dies ist auch empirisch belegt¹⁰: Die hohe Bedeutung des lautorientierten Verschriftens für den Einstieg in den Schriftspracherwerb fasst Adams (1980, 387) in ihrem viel zitierten Forschungsüberblick wie folgt zusammen: *„...the process of invented spelling is essentially a process of phonics...The evidence that invented spelling activity simultaneously develops*

⁹ Weinhold (pers. Mitteilung v. 21.10.2006 über Ergebnisse aus den zu dieser Zeit noch laufenden Erhebungen in den höheren Klassen)

¹⁰ Das Folgende ist übernommen aus: Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2013): Rechtschreibung, Rechtschreibförderung, Rechtschreiblernen im Anfangsunterricht. Anmerkungen zu dem Statement von Ursula Bredel für die Anhörung vor dem Schulausschuss der Hamburgischen Bürgerschaft am 3.12.2013. Download: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/NEWS/Allgemein/bredel.13.anhoerung_schulausschuss-HH.Lds_rsu.KOMM_brue_bri.OR.131214.pdf

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."

Auch für die Rechtschreibentwicklung zeigen die vorliegenden Studien:

- ein hohes Niveau der alphabetischen Verschriftung in der Anfangsphase korreliert stark (~.60) mit dem Niveau der Rechtschreibung in der zweiten Klasse (vgl. Brügelmann u. a. 1987/88, Kap. 3.11; Richter 1992, 150ff.) - und das gilt ebenso für Englisch, in dem die Phonem-Graphem-Korrespondenzen noch komplexer sind als im Deutschen (National Reading Panel 2000; National Early Literacy Panel 2008);
- eine Förderung auf der orthographischen Ebene ist wirksamer, wenn die alphabetische Strategie beherrscht wird (vgl. Neubauer/ Kirchner 2013), d. h. Fortschritte in der orthographischen Strategie sind von einer zureichenden Beherrschung der alphabetischen Strategie abhängig (Naumann 2013) - was plausibel ist, denn der „akustisch-artikulatorische Code ist dann ein wichtiger Steuerungsfaktor, der z. B. die Reihenfolge der Buchstaben bestimmt und Buchstabenauslassungen verhindert“ (Scheerer-Neumann 1995, 238).

Ad 3. Unstrittig ist: Einige Kinder brauchen mehr Orientierung und Unterstützung als andere (Steinig, S. 7). Aber dieses Bedürfnis ist nicht nur in *einer* sozialen Schicht (und in dieser wiederum nicht bei *allen* Kindern) gegeben - und zweitens wird ihm in der Konzeption des Spracherfahrungsansatzes Rechnung getragen: durch Strukturen auf ganz verschiedenen Ebenen (gegenstandsbezogen, methodisch, sozial; s. etwa Brügelmann/ Brinkmann 2009). Allerdings zielen diese auf die Förderung von Selbstständigkeit und Mitbestimmung - und sie werden nicht einfach von oben vorgegeben, sondern mit den SchülerInnen ausgehandelt (vgl. die Beiträge zu Backhaus u. a. 2008).

Auch zu der Frage, ob bestimmte Methoden bestimmte SchülerInnen benachteiligen, ist die Befundlage (zumindest) interpretationsbedürftig. Das beginnt bei der Kategorisierung, die ganz unterschiedliche Teilgruppen erfasst: Mal geht es um Migrantenkinder (Schründer-Lenzen/ Merkens 2006), mal um Unterschichtkinder (Steinig u. a. 2009), im dritten Fall um Kinder mit schwächeren kognitiven Voraussetzungen (Poerschke 1999). Hier besteht also noch erheblicher Aufklärungsbedarf.

Zu Steinigs eigener Erhebung ist anzumerken¹¹: Schon wegen der oben genannten Einschränkungen ist seine Untersuchung auch zur angeblichen Öffnung der sozio-ökonomischen Schere nicht aussagekräftig.

Studienintern kommt als Problem hinzu, dass als einziger Indikator für den familiären Hintergrund der Berufsstatus erhoben wurde. Vor allem aber hat sich die Bedeutung dieses Indikators in den vergangenen 40 Jahren erheblich verändert. So gehörten in den Steinig-Klassen 1972 rund 50% der Stichprobe zur „Unterschicht“. Im Jahre 2002 hatte sich dieser Anteil auf etwa 25% halbiert - bei einer Arbeitslosigkeit von rund 15% in der Region (gegenüber nur 1-2% Anfang der 1970er Jahre). Vergleicht man die Leistungen dieser beiden „Unterschicht“-Gruppen, hat man es also mit völlig unterschiedlichen Milieus zu tun, was

¹¹ Aus: Brügelmann, H. (2013): „Rechtschreibkaterstrolche“? Eine Warnung vor Kurzschlüssen und Schnellschlüssen. Download: http://www.julim-journal.de/pdf/bruegelmann_rs_steinig_kritik.pdf

Motivation, Anregungen und Unterstützung betrifft (2012 betrug in der Region der Anteil von Kindern aus Familien ohne bzw. mit unzureichendem Einkommen sogar 30%).

Überdies: Sollte es aus Untersuchungen verlässlichere Belege geben, dass sich die soziale Schere bei den Rechtschreibleistungen tatsächlich geöffnet hat, wäre dies nur dann ein Nachweis für Methodeneffekte, wenn gezeigt würde, dass die Schere bei anderen Methoden bzw. in anderen Lernbereichen (Lesen, mündliche Sprache, Mathematik, Sachunterricht) nicht aufgegangen ist.

Bei Urteilen über Schüler/innen mit Hauptschulempfehlung ist zusätzlich zu bedenken, dass sich die Aufteilung auf die Schularten deutlich verändert hat, so dass dieselbe Schulart 2002 nicht mehr dasselbe bedeutet wie noch 1972. So ist vor allem der Anteil der Hauptschüler/innen von 50,2% auf 19,5% gesunken (Steinig u. a. 2009, 67). Es ist also von einer deutlich schwächeren Zusammensetzung dieser Teilgruppe schon 2002 und erst recht 2012 auszugehen.

Aus soziologischer Sicht ist außerdem die Annahme zu hinterfragen, dass bessere Fachleistungen einer bisher benachteiligten Teilgruppe zu mehr Chancengerechtigkeit in Schule und Gesellschaft führen würden. Angesichts knapper Plätze mit höherem sozialen Status ist vielmehr zu erwarten, dass bei steigenden Durchschnittsleistungen einerseits die Auslesekriterien verschärft werden und dass andererseits Mittelschichteltern noch mehr in die private Unterstützung ihrer Kinder investieren werden: durch den Wechsel zu besser ausgestatteten Privatschulen, durch mehr Nachhilfe, durch zusätzliche Bildungsangebote in der Freizeit (vgl. Preisendörfer 2008; Brinkmann 2009; Herzog 2013).

Schließlich: Mit seiner scharfen Abgrenzung von Lernwegorientierung und prozessorientiertem Schreiben verkennt Steinig darüber hinaus, dass letzteres zentrale Säule in dem von ihm kritisierten Spracherfahrungsansatz ist (vgl. das 4-Säulen-Modell in Brinkmann/Brügelmann 2010 und Brinkmann 2004) und dass diese angeblich „von oben“ kommende Innovation u. a. von der zitierten Kollegin Gudrun Spitta in langjähriger eigener Praxis und in Kooperation mit anderen KollegInnen mitentwickelt wurde.

Bleibt die Frage, wie eine sich so schwach präsentierende Forschung mit der oft stärker forschungsbasierten Praxis (s. „Grundschule aktuell“ H. 124, 2013) ins Gespräch kommen will...

Literaturnachweise

- Adams, M. J. (1990): *Beginning to read. Thinking and learning about print.* MIT Press: Cambridge, Mass.
- Backhaus, A., u. a. (Hrsg.) (2008): *Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen.* Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs.* Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Brinkmann, E. (2004) (Hrsg.): *Freies Schreiben: Texte verfassen.* Grundschule Deutsch, Heft 4. Kallmeyer bei Friedrich: Seelze.

- Brinkmann, E. (2010): Rechtschreibung als institutionelle Barriere. Guter Unterricht kann soziale Auslese nicht verhindern. In: *Grundschulzeitschrift*, 24. Jg., Nr. 240, 8-11.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (2010): *Ideen-Kiste Schriftsprache 1*. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl., 1993).
- Brügelmann, H. (2009): Öffnung des Unterrichts Befunde und Probleme der empirischen Forschung - revisited 2008. In: Brügelmann/ Brinkmann (2009, 216-259).
- Brügelmann, H. (2013): Entwicklung der Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts. Ein Überblick über empirische Studien. In: *Grundschule aktuell*, H. 124, 13-17.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2009): *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (1. Aufl. 2008).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2013): *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung* [1. Fassung 2006, aktualisiert und ergänzt November 2013]. Download: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Zur_Leseforschung_Feb_07.pdf.
- Brügelmann, H., u. a. (1987/1988): *Lese und Schreibaufgaben für Schulanfänger - Aufgaben, Protokolle und Deutungen*. Bericht No. 33c+d+e. Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“/ FB12. Universität: Bremen.
- Grotlüschen, A./ Riekman, W. (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie*. Waxmann: Münster.
- Hattie, J.A.C. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).
- Herzog, L. (2013): *Die neue Klassengesellschaft - Gleiche Chancen?* In: *Frankfurter Allgemeine* v. 4.8.2013.
- Klieme, E., u. a. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann: Münster.
- National Early Literacy Panel (Hrsg.) (2008): *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup, Maryland.
- National Reading Panel (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NICHD: Washington, D.C.
- Lehmann, R. H., u. a. (1995): *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schülerinnen und Schüler*. Beltz: Weinheim/ Basel.
- OECD & Statistics Canada (ed.) (1995): *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris/ Ottawa (engl. 1995).
- Peschel, F. (2002): *Offener Unterricht - Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Teil I: *Allgemeindidaktische Überlegungen*. Teil II: *Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Peschel, F. (2003): *Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Dissertation, Universität: Siegen. Baltmannsweiler: Schneider (2. Aufl. 2006).
- Peschel, F. (2013): *Mr. Hattie und der Offene Unterricht*, Download: <http://visible-learning.org/de/2013/06/mr-hattie-und-der-offene-unterricht/> Abruf am 20.12.2013
- Preisendörfer, B. (2008): *Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist*. Eichborn: Frankfurt.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann: Münster u.a.
- Richter, S. (1992): *Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen*. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Scheerer-Neumann, G. (1995). *Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie*. Rechtschreiben. In: Balhorn/ Brügelmann 1995, 230-244; Nachdruck aus: Brügelmann 1986, 171-185).
- Steinig, W., u. a. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Waxmann: Münster u. a.