

Thüringer Landtag
7. Wahlperiode

Ausschuss für Bildung, Jugend und Sport

33. Sitzung am 18. Juni 2021

Ergebnisprotokoll
(zugleich Beschlussprotokoll)
des öffentlichen Sitzungsteils

Beginn des öffentlichen Sitzungsteils:	10.11 Uhr
Unterbrechungen des öffentlichen Sitzungsteils:	11.13 Uhr bis 11.32 Uhr 12.48 Uhr bis 13.18 Uhr 14.52 Uhr bis 15.08 Uhr
Ende des öffentlichen Sitzungsteils:	15.38 Uhr

Tagesordnung:**Ergebnis:****I. Beratung in öffentlicher Sitzung****1. Punkt 1 der Tagesordnung****nicht abgeschlossen****a) Ursachen für fehlende Rechtschreibkompetenzen erkennen – Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primarstufe nachhaltig stärken**

S. 6 – 47

Antrag der Fraktionen DIE LINKE, der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
– Drucksache 7/796 –

b) Grundschulen bei der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken unterstützen – Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer achten

Antrag (Alternativantrag) der Fraktion der CDU
– Drucksache 7/435 –

c) Rechtschreibunterricht zeitgemäß gestalten

Antrag (Alternativantrag) der Fraktion der FDP
– Drucksache 7/463 –

dazu: – Vorlagen 7/505 /516 /1913 /1983 /2009 /2024 –
– Zuschriften 7/1163 /1231 /1232 /1233 /1235 /1239 /1241 /1242 /1243 /1244 /1252 /1253 /1254 /1255 /1263 /1264 /1265 /1266 /1269 /1273 –
– Kenntnisnahmen 7/361 /367 –
– PowerPoint-Präsentation „Rechtschreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern“ des tlV thüringer Lehrerverbands (siehe Anlage 1)

hier: Mündliche Anhörung

**2. Punkt 2 der Tagesordnung
Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz (Gesetz über künstliche Intelligenz) und zur Änderung bestimmter Rechtsakte der Union; KOM (2021) 206 endg.****nicht abgeschlossen**

S. 47 – 48

Wiederaufruf in der AfBJS-Sitzung am**9. Juli 2021**

S. 48

Unterrichtung durch die Landesregierung nach Art. 67 Abs. 4 LV i. V. m. § 54 b GO

– Vorlage 7/2228 –

dazu: – Vorlage 7/2238 –

**3. Punkt 3 der Tagesordnung
Verwaltungsabkommen über die Durch-
führung eines länderübergreifenden Vor-
habens zur hoheitlich datensouveränen
und rechtssicheren Weiterentwicklung
der pädagogischen Schul-Cloud-
Angebote der Länder Niedersachsen
(Niedersächsische Bildungscloud, NBC),
Brandenburg (Schul-Cloud Brandenburg)
und Thüringen (Thüringer Schulcloud,
TSC)**

Unterrichtung durch die Landesregierung
nach Art. 67 Abs. 4 LV i. V. m. § 54 GO
– Vorlage 7/2268 –

dazu: – „Kostenaufstellung_Verwaltungs-
abkommen“ (siehe Anlage 2)

abgeschlossen

S. 48 – 55

Zusagen der Landesregierung

S. 51; 52

beraten und zur Kenntnis genommen

S. 55

Sitzungsteilnehmer:**Abgeordnete:**

Wolf	DIE LINKE, Vorsitzender
Engel	DIE LINKE
Reinhardt	DIE LINKE
Schaft	DIE LINKE
Hoffmann	AfD
Jankowski	AfD
Thrum	AfD
Bühl	CDU
Dr. König	CDU
Tischner	CDU
Dr. Hartung	SPD, zeitweise
Möller	SPD, zeitweise* ¹
Rothe-Beinlich	BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN
Baum	FDP

*¹ in Vertretung**Regierungsvertreter:**

Holter	Minister für Bildung, Jugend und Sport
Bartosch	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Becker	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, ThILLM
Felser	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Huth	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Köhler	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Loch	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Pfaffe	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Röhreich	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Rötschke	Thüringer Staatskanzlei

Anzuhörende:

(in Reihenfolge der Anhörung)

Koch	Landeselternvertretung Thüringen
Rommeiß	Landeselternvertretung Thüringen
Heimann	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Kraft	tlv thüringer lehrerverband
Oetzel	tlv thüringer lehrerverband
Reukauf	tlv thüringer lehrerverband
Braschel	Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ Jena
Läßker	Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ Jena
Scheika	Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildung Gera* ²
Prof. Dr. Winkler	Friedrich-Schiller-Universität Jena, Philosophische Fakultät, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft

Prof. Dr. Hüttis-Graff

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft*²

Förster

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien

Do Manh

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien

*² Teilnahme per Videokonferenz

Fraktionsmitarbeiter:

Helwig

Fraktion DIE LINKE

Schwarz

Fraktion DIE LINKE

Sellin

Fraktion der AfD

Eifert

Fraktion der CDU

Dr. Döring

Fraktion der SPD

Gaßmann

Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Tichatschke

Fraktion der FDP

Landtagsverwaltung:

Dr. Eglinski

Juristischer Dienst, Ausschussdienst

Günther

Plenar- und Ausschussprotokollierung

Heinzel

Plenar- und Ausschussprotokollierung

I. Beratung in öffentlicher Sitzung

1. Punkt 1 der Tagesordnung

a) Ursachen für fehlende Rechtschreibkompetenzen erkennen – Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primarstufe nachhaltig stärken

Antrag der Fraktionen DIE LINKE, der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

– Drucksache 7/796 –

b) Grundschulen bei der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken unterstützen – Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer achten

Antrag (Alternativantrag) der Fraktion der CDU

– Drucksache 7/435 –

c) Rechtschreibunterricht zeitgemäß gestalten

Antrag (Alternativantrag) der Fraktion der FDP

– Drucksache 7/463 –

dazu: – Vorlagen 7/505 /516 /1913 /1983 /2009 /2024 –

– Zuschriften 7/1163 /1231 /1232 /1233 /1235 /1239 /1241 /1242 /1243 /1244 /1252 /1253 /1254 /1255 /1263 /1264 /1265 /1266 /1269 /1273 –

– Kenntnisnahmen 7/361 /367 –

– PowerPoint-Präsentation „Rechtschreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern“ des tlv thüringer lehrrerverbands (siehe Anlage 1)

hier: Mündliche Anhörung

Vors. Abg. Wolf wies die Anzuhörenden darauf hin, dass gemäß Beschluss im Ältestenrat alle 75 Minuten eine 20-minütige Lüftungspause durchzuführen sei.

– **Herr Rommeiß, Landeselternvertretung (LEV), Zuschrift 7/1253**, führte aus, die zur Anhörung stehenden Anträge hätten ihn zunächst überrascht, da es sich nicht primär um eine politisch zu entscheidende Frage, sondern vielmehr um eine fachdidaktische, pädagogische, erziehungswissenschaftliche Frage handele. Bei der weiteren Befassung mit den Anträgen habe man jedoch festgestellt, dass eine Behandlung mit dieser Thematik im hiesigen Fachausschuss durchaus angezeigt sei, insbesondere unter Beachtung der unterschiedlichen Meinungen und dem derzeitigen Stand der Entwicklungen.

In den Anträgen werde deutlich, dass die deutsche Sprache – und nach Auffassung der LEV treffe dies auch auf Fremdsprachen zu, die in einer globalisierenden Welt benötigt würden – eine Grundfertigkeit zur Wissenserlangung und zur gesellschaftlichen Teilhabe darstelle. Man selbst habe auch wahrgenommen, dass seitens der Eltern die Qualität der Spracherlangung sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich in ihrer Entwicklung kritisch gesehen werde. Die Ursachen hierfür seien vielfältig und bedürften durchaus einer weitgehenden Untersuchung.

Die LEV sei der Ansicht, dass Schule eine Garantenpflicht habe, für die Kinder solche Bedingungen zu schaffen, die ihnen einen individuell bestmöglichen erfolgreichen Schulabschluss ermöglichen. Schule müsse daher einerseits für Kontinuität, Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit dessen, was und wie gelehrt werde, stehen. Andererseits müsse sich Schule aber auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext entwickeln können. Daher seien die Methodenvielfalt und die Methodenentwicklung an Schule ein notwendiger Punkt, um den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden.

Wichtige Ansprechpartner für die LEV seien an dieser Stelle in erster Linie die Lehrerinnen und Lehrer. Da aber gerade der Spracherwerb bereits im Vorschulalter und damit in den Kindertagesstätten stattfindet, sollte der Kreis auch auf die Erzieherinnen und Erzieher und die Hortnerinnen und Hortner ausgeweitet werden. Sie alle seien für die LEV kompetente Ansprechpartner in der Frage, wie Kinder lernten und was sie lernen sollten. Er wolle sich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die sich während der Coronapandemie unter zum Teil schwierigen Bedingungen für das Wohl der Kinder engagiert hätten.

Die LEV rege für die weitere Diskussion an, sich nicht nur auf den Sprachkompetenzerwerb und die Methodik zu beschränken, sondern sich bewusst zu machen, dass mit der Umstellung der Lehrpläne auf kompetenzbasierte Kriterien letztlich eine stärkere Ergebnisorientierung als in der Vergangenheit gegeben sei, wo die entsprechenden Schritte wissenschaftsbasiert erfolgt seien. Das bedeute auch, dass es einen gesicherten Methodenkatalog geben sollte, der stets auf dem aktuellsten Stand – „State of the Art“ – sei. Dieser sollte wissenschaftlich evaluiert und begleitet werden. Die LEV vertrete weiterhin die Meinung, dass Schule die Möglichkeit zur Methodenfreiheit haben müsse, um den besten Weg im Rahmen des Schulprofils zu finden und Innovationen zuzulassen. Die Erziehungswissenschaften böten hierfür immer wieder neue Ansätze. Jedoch sollte dies transparent sein und im Schulprofil jeweils ausgewiesen werden, damit sich Eltern damit befassen und auseinandersetzen könnten.

Betrachte man die in den Anträgen angesprochenen Studien, fehlten seines Erachtens Informationen darüber, welche Methode welche Rahmen- bzw. Gelingensbedingungen erfor-

dere. Den vorliegenden Studien sei insofern nicht zu entnehmen, aus welchen Gründen eine Methode zu besseren oder schlechteren Ergebnissen führe. Eine solche Untersuchung erscheine für den weiteren Evaluierungsprozess durchaus sinnvoll.

Sobald über unzulängliche, unbefriedigende oder schlechte Ergebnisse gesprochen werde, wiesen die Eltern oftmals auch auf eine mangelnde Personaldecke hin. Hier sei es nach Auffassung der LEV wichtig, darauf hinzuweisen, dass es einer dauerhaft gesicherten Schüler-Lehrer-Beziehung bedürfe, wenn nach einer bestimmten Methode gelehrt werden solle. Aufgrund von Abordnungen, Krankheiten etc. könne diese Stabilität derzeit nicht gewährleistet werden. Wenn dann zwischen den Methoden gewechselt werde, sei ein erfolgreiches Lehren aus Sicht der LEV schwierig und nicht mehr gesichert. Wichtig sei auch, dass es die Möglichkeit zur Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte geben müsse, damit diese sich mit den jeweiligen Methoden auseinandersetzen und die modernen Verfahren der Diagnostik und Methodik im praktischen Alltag anwenden könnten.

Die Coronapandemie habe noch einmal deutlich gemacht, obgleich die Thematik bereits zuvor bekannt gewesen sei, dass eine stärkere didaktische und methodische Auseinandersetzung im Zusammenhang mit der digitalen Umwelt erforderlich sei. Kinder läsen heute weniger Bücher, sondern erlernten Sprache über andere, auch digitale Medien. Die Sprache werde hierbei anders geübt und genutzt, als es bei der literarischen Schriftsprache der Fall sei.

Die LEV sehe zudem die Notwendigkeit der Freiheit der Lehr- und Lernmittel, die in Thüringen weiter vorangetrieben werden müsse. Zudem sollten diese allen Kindern kostenfrei zur Verfügung stehen. Hierbei sei unter didaktischen sowie insbesondere fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten auch zu entscheiden, wann digitale Endgeräte sinnvoll in den Unterricht einbezogen werden könnten. Dies sollte aus Sicht der LEV durchaus bereits in der Primarstufe erfolgen.

Kinder benötigten Zeit, Kontinuität und Wiederholung, um sich Neues anzueignen und zu verinnerlichen. Insofern sei es auch weiterhin die Aufgabe der politisch Verantwortlichen, dauerhaft und verlässlich für eine ausreichende Lehrerausstattung in den Schulen zu sorgen. Zudem sei die Ganztagsbetreuung weiter voranzutreiben, insbesondere im Primarbereich, aber auch darüber hinaus. Das Lernen höre nach der Grundschule nicht auf, sondern es müsse weiter verfestigt werden. Insbesondere der Sprachschatz erweitere sich an den weiterführenden Schulen ungemein. Insofern seien auch hier Angebote zu schaffen. Hierbei sei auch zu überlegen, ob eine Institution wie beispielsweise das ThILLM bestimmt werde, welche die Erarbeitung eines Methodenkatalogs und die Evaluierung begleite, die entsprechen-

den Angebote schulscharf für die jeweiligen Methoden bereitstelle und schulaufsichtlich durch die Schulämter im Sinne der vor Jahren angedachten Idee einer Qualitätsagentur unterstützend an den Schulen tätig werde.

Abg. Tischner äußerte, er sehe einen Widerspruch in den Ausführungen, da einerseits gesagt worden sei, dass die Methodenvielfalt entscheidend sei, andererseits sei empfohlen worden, die Idee einer Qualitätsagentur erneut aufzugreifen, die gegebenenfalls auch steuernd eingreife.

Er bat im Übrigen um ergänzende Ausführungen, inwiefern man in den vergangenen Jahren tatsächlich die Erfahrung gemacht habe, dass sich die Kompetenzen beim Schreiben, beim Erlernen der Schreibschrift sowie bei Rechtschreibung und Grammatik verschlechtert hätten, und welche Ursachen hierfür gesehen würden.

Abg. Rothe-Beinlich teilte mit, dass man sich dahin gehend einig sei, dass ausreichend Lehrerinnen und Lehrer die Grundvoraussetzung seien. Mit Blick auf die vergangenen drei Schulhalbjahre, die von der Pandemie geprägt gewesen seien, bat sie um ergänzende Einschätzung, ob insbesondere die Erst- und Zweitklässler/-innen ausreichend Unterstützung beim Lernen von Lesen und Schreiben erhalten hätten und was man sich seitens der Eltern insbesondere für diese Kinder noch an Unterstützung wünsche. Es sei in der Tat ein Problem, wenn das Lernen noch nicht gelernt worden sei und Lesen und Schreiben noch nicht vollständig gelernt worden seien, dass Kinder dieses wieder verlernten, da sie nicht in den Prozess des Sprach- und Schrifterwerbs hätten einsteigen können. Diesbezüglich fragte sie, ob aus Sicht der Eltern mehr Unterstützungsangebote erforderlich seien oder ob es bereits genügend Möglichkeiten gebe, beispielsweise über die Matching-Plattform mit Angeboten in den Ferien.

Vors. Abg. Wolf bat zudem um ergänzende Einschätzung, wie sich die besondere Situation infolge der Coronapandemie in den vergangenen eineinhalb Jahren auf die Kompetenzentwicklung der Kinder insbesondere im Schuleingangsbereich ausgewirkt habe und wie man diese Kinder nun unterstützen könne.

Frau Koch legte hierzu dar, dass man sich wünsche, dass es keine Pandemie mehr gäbe und die Kinder wieder eine Schule besuchen könnten, in der viele Lehrer seien, die sich um die Kinder kümmern könnten. Sofern es infolge der Coronapandemie bei Kindern zu Problemen kommen sollte und um die Ereignisse der vergangenen eineinhalb Jahre aufzuholen, wünsche man sich zudem eine intensive fachliche Begleitung an den Schulen. Dies werde zum Teil bereits durch die Lehrkräfte geleistet, die die Kinder bereits vor der Pandemie und

auch während der Pandemiezeit begleitet hätten. Doch diese Lehrerinnen und Lehrer bräuchten Zeit und Unterstützung. Es würden unterstützende Angebote benötigt, die unter anderem auch über die Matching-Plattform bereitgestellt würden. Hier fehle ihr jedoch der Überblick, inwieweit die Plattform Angebot im Grundschulbereich für das Erlernen von Lesen und Schreiben vorhalte. Sie wisse jedoch, dass jene Schulen, die vor der Pandemie bereits offen dafür gewesen seien, sich kompetente Partner zu holen, dies auch weiterhin tun werden. Problematisch sei es an jenen Schulen, die sich nicht offen dafür zeigten und glaubten, die Situation allein bewältigen zu können, da sie Angst hätten, dass jedes Zugeben einer Schwäche ihnen als Defizit ausgelegt werde. An dieser Stelle wäre eine Evaluation sinnvoll, mit der geprüft werden könne, wie an den einzelnen Schulen verfahren werde, wie der aktuelle Stand sei und wie die Kinder und Familien mit den möglicherweise entstandenen Defiziten bzw. heterogenen Lernständen zurechtkämen. Auch dies sei eine Frage der Diagnostik und möglicherweise auch der Methodenwahl.

Derzeit habe man das Gefühl, dass der Druck wieder etwas herausgenommen werden könne. Wichtig sei nun, dafür zu sorgen, dass man die Kinder wieder zurück in die Schulen bekomme. Insbesondere im Primarbereich sei zwar das Lernen von Lesen und Schreiben äußerst wichtig. Doch solange die Kinder gedanklich nicht in der Schule angekommen seien und noch nicht wüssten, wie Lernen funktioniere, seien Lesen und Schreiben erst der zweite Schritt. In der Tat habe man in den eineinhalb Jahren der Pandemie viele Kinder verloren, insbesondere jene aus den bildungsschwächeren Familien. Dort seien sehr große Defizite im Bereich des Primarlernens zu verzeichnen. Die Entwicklung gehe nicht zuletzt auch aufgrund der sich verändernden Mediennutzung dahin, dass Leseerlebnisse immer weniger würden. Ein gedruckter Text erfordere mehr Zeit, um ihn zu erfassen, er lasse jedoch weniger Ablenkungen zu. Um dem entgegenzuwirken sei es wichtig, die Medienkompetenz im Elternhaus zu fördern. Nicht nur Schule, sondern auch die Elternschaft seien gefordert, sich entsprechend weiterzubilden, um die erforderlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Kinder Lesen und Schreiben nicht nur lernen, sondern auch aktiv beherrschen könnten, obwohl sie die Medien anfangs auch passiv nutzten. Dies sei ein großer Schritt.

Abg. Baum interessierte in Bezug auf die Ergebnisorientierung der kompetenzbasierten Lehrpläne, inwieweit ein Austausch zwischen Schule und Elternhaus stattfinde, sodass die Eltern bewerten könnten, wo ihre Kinder stünden, insbesondere hinsichtlich des Themas „Lesen und Schreiben lernen“. Zudem erkundigte sie sich, inwieweit seitens der Schule über die Methodennutzung informiert werde und ob sich die Eltern diesbezüglich hinreichend eingebunden fühlten.

Vors. Abg. Wolf führte zudem aus, dass sowohl in der schriftlichen Stellungnahme in Zuzschrift 7/1253 als auch in der mündlich vorgetragenen Stellungnahme von einem „gesicherten Methodenkatalog“ gesprochen worden sei. Diesbezüglich erkundigte er sich, wo derzeit Defizite gesehen würden und wer diesen Katalog weiterentwickeln solle.

Frau Koch erklärte, der gesicherte Methodenkatalog bezeichne einen Katalog, der „State of the Art“ sei. Das bedeute, dass stets auch Änderungen möglich seien. Konkret sei gefragt worden, ob die Methode „Lesen durch Schreiben“ weiterhin eingesetzt oder verboten werden solle und welche Ergebnisse diese Methode liefere. Grundsätzlich sei die LEV der Auffassung, dass eine Methode dann gute Ergebnisse liefere, wenn sie zum Kind passe. Die bekannte Fibelmethode führe möglicherweise für die meisten Kinder zu den besten Ergebnissen und habe sich auch in der Vergangenheit bewährt. Sofern die Kinder damit zurechtkämen, sei der Fibelkurs gerechtfertigt. Man habe in der Schule unter den Kindern jedoch eine große Bandbreite an individuellen Bedürfnissen. Aus diesem Grund sei es durchaus wichtig, darüber nachzudenken, wie man auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die sich in der Art und Weise, wie sie sich Neues erschließen, von anderen Kindern unterschieden, eingehen könne. Wichtig sei dabei eine Diagnostik, mit der geprüft werde, wie ein Kind, welches mit der gängigen Methode nicht zurechtkomme, besser beschult werden könne, um die geforderten Kompetenzen an den jeweiligen Schnittstellen, etwa bei einer Versetzungsentscheidung oder beim Schulwechsel, zu erreichen. Hierfür müsse der Methodenkatalog wissenschaftlich fundiert aufgestellt werden. Welche Inhalte genau der Methodenkatalog umfasse, sei von entsprechenden Fachleuten festzulegen. Die LEV spreche sich jedoch dagegen aus, von vornherein zu sagen, dass eine Methode vollständig aus dem Katalog herauszunehmen sei. Gerade die Methode „Lesen durch Schreiben“ habe sich in bestimmten pädagogischen Bereichen durchaus bewährt, wenn sie konsequent durchgesetzt werden könne, wenn es hierfür ausgebildetes Fachpersonal gebe und wenn sie zum Kind und zum Schulkonzept passe. Ihres Erachtens könnten sich Schulen auch durchaus profilieren, wenn sie derartige Angebote machten, diese von den Eltern und Kindern angenommen würden und sich letztlich als erfolgreich erwiesen.

Für die Diagnostik sei es wiederum erforderlich, ausreichend und gut ausgebildetes Personal zu haben, welches diese Diagnostik leisten könne. Dies sollte zudem bereits vor dem Schuleintritt geschehen, da eine Lernschwäche wie zum Beispiel eine Lese-Rechtschreibschwäche, die in der Regel erst beim Erlernen des Lesens und Schreibens festgestellt werde, bereits dann schon erkannt werden könne. Durch eine kompetente Vorabdiagnostik könnten viele Probleme bereits festgestellt und einer Lösung zugeführt sowie bereits vor Schulbeginn eine zum Kind passende Methode gefunden werden.

– Herr Heimann, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zuschrift 7/1231, wies eingangs darauf hin, dass der ursprünglich zur Anhörung angeschriebene GEW Bundesverband darum gebeten habe, dass der Landesverband den Anhörungstermin wahrnehme. Er sei Leiter des Referats für allgemein- und berufsbildende Schulen des Landesverbands Thüringen und übe diese Tätigkeit im Ehrenamt aus. Zudem arbeite er als Grundschullehrer an einer Grundschule in Arnstadt, wo er in diesem Jahr eine zweite Klasse betreue. Diese befinde sich somit inmitten der Schuleingangsphase und des Prozesses des Schriftspracherwerbs. Seine Aufgabe sei dabei, den Schülerinnen und Schülern Rechtschreibregeln sowie Grammatikkenntnisse und -kompetenzen zu vermitteln, diese zu festigen und anwendbar zu machen.

Aus seiner Erfahrung heraus könne er sagen, dass es sehr stark von der Einstellung der Pädagoginnen und Pädagogen, welche Haltung sie selbst zum Schriftspracherwerb hätten und wie wichtig ihnen Rechtschreibung und Grammatik seien, abhängt, wie gut ein Kind lesen und schreiben könne und wie sicher es in der Anwendung von Rechtschreib- und Grammatikregeln sei. Er selbst sei der Ansicht, dass bereits ab der 1. Klasse das Wörterbuch auf den Tisch der Kinder bzw. unter deren Bank gehöre. Die Kinder sollen ganz gleich in welchem Fach in der Lage sein, immer zum Wörterbuch greifen zu können. Hierfür schaffe er immer wieder Anlässe, damit die Kinder dies tun und mit dem Wörterbuch arbeiten könnten. Doch nicht jeder Lehrer an seiner Schule verfare so. Es gebe zwar festgelegte Fenster, in denen die Arbeit mit dem Wörterbuch vorgesehen sei, anschließend verschwinde das Wörterbuch jedoch wieder in den Eigentumsfächern der Kinder.

Für einen gelingenden Schriftspracherwerb sei es wichtig, dass entsprechende Rahmenbedingungen gegeben seien. Die Pädagoginnen und Pädagogen müssten in die Lage versetzt werden, diese Kompetenzen vermitteln zu können. Dies beginne bereits bei der Ausbildung und setze sich fort, indem die Möglichkeit des Austauschs zwischen Theoretikern und Praktikern geschaffen werde und Fortbildungsmöglichkeiten angeboten würden, die die Lehrerinnen und Lehrer auch wahrnehmen könnten. Würden Fortbildungen häufig während der Schulzeit angeboten, stimme die Schulleitung oftmals aufgrund der Personalsituation nicht zu. Wenn diese personellen Rahmenbedingungen nicht stimmten, dann sei der Rahmen für die Vermittlung von Wissen in allen Bereichen eingeschränkt.

Man müsse zudem in die Betrachtung mit einbeziehen, welche Qualifikationen die Lehrerinnen und Lehrer mitbrächten. Auch im Grundschulbereich nehme die Zahl der Seiteneinsteiger aufgrund verfehlter Personalpolitik vergangener Jahre zu. Darüber hinaus sei zu berücksichtigen, wie Klassen gebildet würden und welche Größe sie hätten. Der Gedanke, man könne wie in Westthüringen Klassen mit 32 Kindern bilden, da nicht ausreichend Personal

vorhanden sei, wenn diesen jeweils noch eine Erzieherin zugeordnet werde, funktioniere nicht. Auch dies sei ein Faktor, der sich auf die Qualität von Lesen, Schreiben und allem anderen auswirke.

In Bezug auf die zur Anhörung stehenden Anträge legte Herr Heimann weiterhin dar, dass in allen drei Anträgen die Sorge um die Qualität des Schriftspracherwerbs an Thüringer Schulen zum Ausdruck gebracht werde. Die Koalitionsfraktionen und die CDU-Fraktion fokussierten sich beim Schriftspracherwerb zu sehr auf den Bereich der Grundschulen und der Förderschulen mit dem Bildungsgang Grundschule. Der Antrag der Fraktion der FDP scheine in seinem Antragstitel zunächst weitergehend zu sein, jedoch beschränkten sich auch hier die Forderungen hauptsächlich auf diesen Bereich.

Der Vorschlag zur Durchführung einer bundesweiten fachwissenschaftlichen Studie zu den an den Schulen angewandten Methoden werde von der GEW ausdrücklich begrüßt. Sollte es dem Minister nicht gelingen, mit diesem Vorschlag im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) auf Zustimmung zu treffen, könnte eine Thüringer Studie zum Schriftspracherwerb in Auftrag gegeben werden. Darin sollte der Fokus wie bereits angesprochen aber auch auf die Rahmenbedingungen, unter denen die einzelnen Methoden angewandt würden, die Lehrkräftequalifikation und die Klassengrößen gelegt werden, da derartige Faktoren einen Einfluss darauf hätten, ob eine Methode zu den gewünschten Ergebnissen führe oder nicht.

Seitens der Lehramtsanwärter werde zudem oftmals widergespiegelt, dass ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums im Hinblick auf den Schriftspracherwerb, die Vermittlung von Sprache und das Lernen der Schreibrift nicht viel mit auf den Weg gegeben worden sei. Sollte dies zutreffen, begrüße die GEW auch die entsprechende Forderung im Antrag der Fraktionen Die Linke, der SPD und Bündnis 90/Die Grünen in Drucksache 7/796.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis sei aus Sicht der GEW von enormer Bedeutung. Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die im Unterricht tätig seien, spiele hierbei eine wichtige Rolle. Diesbezüglich sei auch kritisch anzumerken, dass das System der Fachberater in den vergangenen Jahren aufgrund der mangelnden Personalausstattung von regionalen Fachberatern zu überregionalen Fachberatern hin zu Landesfachberatern weiterentwickelt worden sei. Obgleich man sich mehr Lehrer in den Klassen wünsche, halte man es ebenfalls für wichtig, dass der Bereich der Fachberater wieder personell aufgestockt werde, da die Nachfrage insbesondere im Hinblick auf den Schriftspracherwerb nicht nur bei den neuen Lehrerinnen und Lehrern sowie den Seiteneinsteigern sehr hoch sei.

Bezüglich des Vorschlags der Fraktionen Die Linke, der SPD und Bündnis 90/Die Grünen, die personellen Ressourcen bei den Schulämtern zu verstärken, vertrete die GEW hingegen eine andere Auffassung. Aus Sicht der GEW sei das ThILLM die geeignetste Institution, um im Hinblick auf die Qualitätssicherung tätig zu werden.

Die Fraktion der CDU fordere in ihrem Antrag in der Drucksache 7/435, auf eine Verbesserung der Konzentration und der Leistung des Zuhörens hinzuwirken. Dies sei grundsätzlich zu befürworten. Es handele sich hierbei jedoch um eine Forderung, die nicht nur für den Schriftspracherwerb von Bedeutung sei, sondern für jeden Bereich, der eine hohe Konzentration, Aufmerksamkeit und Zuhören erfordere. Somit treffe dies auf alle Lernbereiche zu.

Dass Forschungsergebnisse zu den Unterrichtsmethoden auch in den Lehrplänen Berücksichtigung fänden, halte er für selbstverständlich. Sollte sich aus den wissenschaftlichen Studien, die bereits vorlägen oder noch beauftragt würden, ergeben, dass die eine oder andere Methode für die Gestaltung des Unterrichts von Vorteil sei, sollte dies auch in den Lehrplänen aufgenommen werden. Er warne allerdings davor, Studien so auszugestalten, dass bestimmte Methoden ausgegrenzt würden. Die Methode „Lesen durch Schreiben“ sei vor einigen Jahren auf starke Kritik gestoßen. In diesem Zusammenhang hätten sich aber auch Lehrerinnen und Lehrer an die GEW gewandt und mitgeteilt, dass sie bereits seit vielen Jahren mit dieser Methode sehr erfolgreich arbeiteten. Diese Kolleginnen und Kollegen hätten sich förmlich an den Pranger gestellt gefühlt. Eine derartige Situation sollte vermieden werden. Eine Verengung auf eine Methode oder eine Ausgrenzung von bestimmten Methoden dürfe nicht stattfinden. So unterschiedlich, wie die Kinder, die Bedingungen und die Schulsituation vor Ort sowie die schulinternen Lehrpläne seien, so unterschiedlich sollten auch die Methoden sein. Vor diesem Hintergrund schließe man sich der von Herrn Rommeiß geäußerte Forderung einer Methodenvielfalt an.

Die Fraktion der CDU fordere weiterhin, die Schreibschrift verbindlich festzuschreiben. Die Lehrpläne sähen derzeit vor, dass mit der Druckschrift begonnen und im Laufe des weiteren Schriftspracherwerbs eine flüssige und lesbare Handschrift erworben werden solle. Die Handschrift unterliege der Veränderung. Dies hänge mit Lebenserfahrungen und Lebensläufen zusammen. Er selbst schreibe heute in Druckschrift und es strenge ihn an, Schreibschrift zu schreiben. Bei den Kindern sei es ähnlich. Es werde auch im Nachgang eine Handschrift entwickelt. Nach seinen Erfahrungen sei dies in der Regel eine Schreibschrift. Inwieweit es zwingend erforderlich sei, durch eine Verankerung in den Lehrplänen eine Uniformität herbeizuführen, halte die GEW für diskussionswürdig.

Der Antrag der Fraktion der FDP in Drucksache 7/463 erscheine wie bereits ausgeführt im Titel zunächst als weitestgehender Antrag, da er sich nicht auf die Grundschule und die Schuleingangsphase beschränke. Der Schriftspracherwerb im Kontext der Vermittlung von Rechtschreib- und Grammatikkenntnissen und -kompetenzen höre nicht mit dem Ende der Grundschule auf. Eine Kitaleiterin habe ihm vor einiger Zeit einmal im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule mitgeteilt, dass die Grundschullehrer aufhören mögen, vorgefertigte Schüler zu erwarten, die aus den Kindergärten kämen. Er könne diesen Satz dahin gehend ergänzen, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den weiterführenden Schulen, insbesondere den Gymnasien, aufhören mögen, vorgefertigte Gymnasialkinder mit gefestigten, sicheren und abrufbaren Rechtschreib- und Grammatikkompetenzen zu erwarten. Die Haltung, die man häufig vorfinde und die im Gespräch mit Eltern auch rückgespiegelt werde, dass man als Schüler entweder mitkommen müsse oder nicht an der richtigen Schule sei, wenn man nicht mitkomme, könne er nicht unterstützen.

Die Fraktion der FDP fordere in ihrem Antrag auch, die Einführung eines verbindlichen Grundwortschatzes zu prüfen. Hierzu könne er mitteilen, dass es bereits den Ansatz eines Mindestwortschatzes gebe. Im Lehrplan sei der Schreibwortschatz festgeschrieben. Daneben gebe es den Klassenwortschatz sowie den individuellen Wortschatz, den die Kinder mitbrächten. Eine konkrete Liste mit Wörtern, die am Ende der Grundschule richtig gelesen und geschrieben werden müssten, gebe es indes nicht mehr. Dies sei in den vorherigen Lehrplänen einmal der Fall gewesen. Er halte eine Festlegung aber für bedenklich, da sich daran die Frage anknüpfe, ob der Übergang an eine weiterführende Schule dadurch verhindert würde, wenn ein Kind den Wortschatz nicht richtig lesen und schreiben könne.

Herr Heimann fasste abschließend zusammen, dass die Forderungen in den zur Anhörung stehenden Anträgen sehr nahe beieinanderlägen. Aus diesem Grund empfehle man, dass die Fraktionen einen gemeinsamen Vorschlag erarbeiteten, der in der Praxis von Nutzen sei.

Auf die Anmerkung von **Vors. Abg. Wolf**, dass man sich in der schriftlichen Stellungnahme in Zuschrift 7/1231 lediglich auf die Lehrerinnen und Lehrer bezogen habe, und die Frage, welche Auffassung man im Hinblick auf die Ganztagsbetreuung vertrete, erklärte **Herr Heimann**, dass sich die Aussagen der GEW auch auf die Erzieherinnen und Erzieher bezögen. Der Schriftspracherwerb setze sich auch am Nachmittag in der Hausaufgabenbetreuung fort. Daher sei es erforderlich, dass auch für die Erzieherinnen und Erzieher Fortbildungsangebote geschaffen würden und ihnen die Möglichkeit zur Fortbildung gegeben werde.

Abg. Jankowski nahm Bezug auf die schriftliche Stellungnahme in Zuschrift 7/1231, in der ausgeführt werde, dass die pädagogische Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer nicht

so verstanden werden sollte, dass an einer Schule jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer für sich entscheiden könne, welche Methode zur Anwendung komme, sondern dass eine Schulkonferenz darüber entscheiden sollte. Hierzu führte er aus, dass er dies kritisch sehe, wenn eine Schulkonferenz gegebenenfalls mit knapper Mehrheit eine Methode festlege. Insbesondere im ländlichen Raum, wo es oftmals nur eine Schule gebe, könne dies zu Problemen führen, wenn die Eltern mit der von der Schule angewandten Methode nicht einverstanden seien, da eine andere Methode für ihr Kind geeigneter wäre. In diesem Fall hielte er es für besser, wenn auf eine Methode wie die Fibelmethode zurückgegriffen werden würde, von der bekannt sei, dass sie für die Mehrheit der Kinder die bessere Methode sei. Hierzu bat er um ergänzende Einschätzung.

Abg. Tischner fragte zudem, ob es möglich erscheine, dass innerhalb einer Klasse unterschiedliche Methoden zur Vermittlung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen angewandt würden.

Herr Heimann wies zunächst darauf hin, dass Arnstadt nicht zum ländlichen Raum zähle, und führte aus, dass die GEW mit ihren Ausführungen in der schriftlichen Stellungnahme habe ausdrücken wollen, dass den Eltern die Möglichkeit der Einflussnahme gegeben werden müsse. Hier sehe man die Schulkonferenz als geeignetes Mitwirkungsorgan an, da dieser auch die Elternvertreter angehörten. Aus diesem Grund habe man angeregt, dass im Rahmen der Schulkonferenz darüber gesprochen werde, welche Methode bzw. Methoden an der Schule die gängigsten seien. Dies hänge mitunter auch davon ab, wie sehr die Lehrerinnen und Lehrer hinter einer bestimmten Methode stünden, die sie gegebenenfalls bereits seit Jahren erfolgreich praktizierten. Hier werde ein Konferenzbeschluss nicht dazu führen, dass sie nicht mehr nach ihrer alten Methode praktizierten und eine neue anwendeten. Die Eltern seien mitzunehmen. Sie müssten die Möglichkeit haben, sagen zu können, ob die an der Schule angewandte Methode für ihr Kind geeignet sei.

Problematisch sei es hingegen in den Regionen, wo es festgelegte Einzugsgebiete gebe, die Kinder also bestimmten Schulen zugeordnet seien. Wenn die Eltern dann sagten, dass sie mit der an der Schule angewandten Methode nicht einverstanden seien, und ihr Kind deshalb lieber an eine andere Schule schicken würden, stoße dies oftmals auf Grenzen. Auch deshalb sei es wichtig, eine Mitwirkungsmöglichkeit für die Eltern zu schaffen und auch zu sehen, dass nicht alles, was in der Vergangenheit in der Schule gemacht worden sei, auch in der Zukunft genauso fortgeführt werden müssen, sondern dass auch ein Wechsel in der Methodenwahl stattfinden könne.

Die GEW spreche sich hingegen deutlich dagegen aus, dass in einer Klassenstufe in der Klasse A eine andere Methode angewandt werde als in der Klasse B. Die Schule sollte ein einheitliches Konzept aufweisen, da die Lehrerinnen und Lehrer im Vertretungsfall dieselbe Methode anwenden können müssten. Aus diesem Grund befürworte man eine einheitliche Vorgehensweise.

Dass innerhalb einer Klasse unterschiedliche Methoden bei den Kindern eingesetzt werden könnten, stehe für die GEW indes außer Frage. Die Kinder bräuchten zum Teil sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit; einige wiesen Einschränkungen oder Behinderungen auf. Insofern müsse es möglich sein, für bestimmte Kinder andere Lehrwerke und andere Unterrichtsmethoden zu wählen. Nach seiner Einschätzung sei dies auch gängige Praxis, dass auch innerhalb einer Klasse mit verschiedenen Methoden gearbeitet werden könne, zum Teil sogar gearbeitet werden müsse.

Abg. Bühl erkundigte sich, welche Methode sich an der Grundschule, an der Herr Heimann unterrichte, in den vergangenen Jahren durchgesetzt und ob es dort einen Wechsel der Methode gegeben habe, worauf **Herr Heimann** mitteilte, dass seine Schule mit der Mildenerger Silbenmethode seit vielen Jahren sehr erfolgreich arbeite. Durch diese Art der Vermittlung, das Silbenlesen und Silbenschreiben, falle es den Kindern insbesondere leicht, Wörter am Zeilenende zu trennen.

Abg. Tischner bat im Hinblick auf die Aussage, dass die Klassengröße Einfluss auf die Methodenwahl habe, um ergänzende Ausführungen, woran sich dies in der Praxis festmachen lasse.

Herr Heimann äußerte, dass er sich möglicherweise missverständlich ausgedrückt habe. Er habe nicht sagen wollen, dass ab einer bestimmten Klassengröße die Methode A nicht mehr angewandt werden könne, sondern nur noch die Methode B. Er habe vielmehr zum Ausdruck bringen wollen, dass es Abschnitte gebe, in denen Frontalunterricht nach einer bestimmten Methode gehalten werde, und Abschnitte, in denen die Kinder individuell an ihren Tages- und Wochenplänen arbeiteten. Hier sei es notwendig, dass ausreichend Personal vorhanden sei, und zwar nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Erzieherinnen und Erzieher sowie sonderpädagogische Fachkräfte, die in den Klassen mitarbeiteten. Wenn auf die Kinder individuell eingegangen werden solle in diesen individuellen Arbeitsphasen, gerate man als Lehrer bei zunehmender Klassengröße schnell an seine Grenzen. Er betreue eine Klasse mit 22 Kindern. Wenn er etwas Neues erarbeitet habe und die Kinder anschließend daran arbeiteten, warte er nicht, bis ein Kind mit einer Frage zu ihm komme, sondern er gehe zu jedem Kind einzeln hin. Er wisse, dass das an vielen Grundschulen so üblich sei. Wäh-

rend der Coronapandemie, als der Wechselunterricht stattgefunden habe, sei es deutlich leichter gewesen, auf jedes Kind individuell einzugehen, es zu unterstützen und zu fördern. Würde er nun eine Klasse mit 32 Kindern betreuen müssen, wäre dies eine große Herausforderung, auf jedes Kind einzeln einzugehen, wenn nicht sogar zum Scheitern verurteilt.

Abg. Tischner erkundigte sich, welche Erfahrungen man an der Schule, an der Herr Heimann unterrichte, mit der Methode „Lesen durch Schreiben“ gemacht habe und welche Ansichten die Lehrer dort zu dieser Methode verträten.

Abg. Rothe-Beinlich teilte zudem mit, sie sei dankbar für den Hinweis auf die Problematik der Verengung auf den Grundschulbereich. Sie selbst habe ein Lehramtsstudium im Fach Deutsch für das Gymnasium absolviert. Der Schriftspracherwerb habe hier kaum eine Rolle gespielt. Sprache verändere sich aber. Mit den neuen Fächern an den weiterführenden Schulen kämen auch neue Begriffe hinzu. Der Schriftspracherwerb sei insofern in der Tat ein immerwährender Prozess.

In Bezug auf die Frage von Abg. Tischner zur Methode „Lesen durch Schreiben“ führte sie weiterhin aus, dass sie sich vorstellen könne, dass der Erfolg der Methode auch damit zusammenhänge, wie gesprochen werde. Wenn beim Sprechen bereits Fehler auftauchten, auch grammatikalische Fehler, dann werde oftmals auch falsch geschrieben. Eine ihrer Töchter sei an einer Schule gewesen, an der sie mit dieser Methode Schreiben gelernt habe. Dies habe sehr gut funktioniert. Dort habe aber auch eine Lehrerin unterrichtet, die exakt gesprochen und das Augenmerk auf das Hören, Verstehen und Umsetzen gelegt habe. Sie bat hierzu um ergänzende Einschätzung.

Herr Heimann sagte, dass dies in der Tat ein Problem der deutschen Sprache, dass die Schriftsprache nicht damit identisch sei, wie etwas gesprochen oder gehört werde. Insbesondere in bestimmten Regionen mit einem stark ausgeprägten Dialekt sei die Anwendung der Methode „Lesen durch Schreiben“ anders als etwa im hochdeutschen Raum um Erfurt und Arnstadt durchaus schwer umsetzbar. Das Schreiben nach Gehör sei wie Lesen ohne Buchstaben.

Abg. Tischner bemerkte, dass er dem durchaus eine kritische Haltung gegenüber der Methode „Lesen durch Schreiben“ entnehmen könne. Er fragte in diesem Zusammenhang, wie verbreitet die Methode in Thüringen sei, worauf **Herr Heimann** sagte, dass der GEW hierzu keine statistischen Angaben vorlägen. Seines Wissens werde die Methode aber nach wie vor noch angewandt.

Abg. Baum legte dar, die Fraktion der FDP habe sich mit ihrer Forderung der Einführung eines Grundwortschatzes daran orientiert, was in Nordrhein-Westfalen bereits umgesetzt worden sei. Es gehe dabei nicht konkret um die Wörter, sondern um die grammatikalischen Regeln, die mit diesen Wörtern verbunden seien. Diese müssten am Ende der Grundschule den Schülern bekannt sein. Ihr gehe es auch um die Frage, was ein Kind können müsse, wenn es in die 5. Klasse komme. In diesem Zusammenhang bat sie um ergänzende Ausführungen, wie eine Einschätzung seitens des Grundschullehrers vorgenommen werde, ob ein Kind am Ende der 4. Klasse den Schriftspracherwerb so weit abgeschlossen habe, dass an der weiterführenden Schule darauf aufgebaut werden könne.

Herr Heimann führte aus, dass es einen Schreibwortschatz und einen Klassenwortschatz gebe, welcher sich mit den Kindern von Jahr zu Jahr anhand des Lehrwerks, das benutzt werde, auch weiterentwickle. Dies bilde ein Korsett, einen Pool aus Wörtern, von dem die Pädagoginnen und Pädagogen an den weiterführenden Schulen wüssten, dass sie darauf aufbauen könnten. Dies bedeute aber nicht, dass jedes Kind, das an die Schule wechsele, alle Wörter aus diesem Pool auch richtig lesen und richtig schreiben könne, sondern es sei lediglich ein Indikator dafür, was behandelt, vermittelt und bearbeitet worden sei. Die Kinder verließen die Grundschule und wüssten über bestimmte Wortarten Bescheid, sie könnten sie identifizieren und entscheiden, ob das Wort groß oder klein geschrieben werde. Dies seien jedoch nur Grundlagen, die an den weiterführenden Schulen aufgenommen und fortgeführt werden müssten. Er erlebe es häufig, dass sich Eltern darüber beklagten, dass die Gymnasien bestimmte Erwartungshaltungen hätten, die die Kinder nicht erfüllen könnten, da es an der Grundschule nicht gelehrt worden sei. Es sei wichtig, diese Übergänge zu gestalten. Auch wenn es dort immer Reibungsstellen geben werde, sehe er die Verantwortung bei den Pädagoginnen und Pädagogen an den weiterführenden Schulen, die Kinder genau zu betrachten und zu analysieren, welche Kenntnisse sie mitbrächten und auf welchem Niveau der Unterricht fortgeführt werden müsse.

Abg. Bühl erkundigte sich weiterhin in Bezug auf die in dem Antrag der Fraktionen Die Linke, der SPD und Bündnis 90/Die Grünen geforderte Evaluierung der Lehrmaterialien, welche Erwartungshaltung an die Lehrmaterialien bestehe und wie diese vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrungen weiterentwickelt werden könnten.

Herr Heimann sagte, dass es etwa problematisch sei, wenn die Lehrwerke einen zu großen Umfang hätten und die Kinder diese dicken Bücher jeden Tag transportieren müssten. Hier sei etwa eine Aufteilung des Lehrmaterials auf mehrere Bücher oder Hefte sinnvoll, sodass die Kinder immer nur einen Teil mitbringen müssten und die Last dadurch reduziert werde. Mildenerger habe dies beispielsweise für das Fach Mathematik getan. Auch gebe es Hefte,

zum Beispiel in Heimat- und Sachkunde, aus denen einzelne Blätter herausgetrennt und dann in einem Arbeitsheft oder Wochenplan eingehftet werden könnten. Viele Anbieter von Lehrwerken arbeiteten insoweit bereits daran, mehr Flexibilität zu schaffen.

– **Herr Reukauf, tlv thüringer lehrerverband, Zuschrift 7/1252**, teilte mit, dass zunächst Frau Kraft, Grundschullehrerin aus Gera, und Herr Oetzel, Grundschullehrer aus Gotha, Ausführungen machten. Er selbst sei Gymnasiallehrer und werde im Anschluss den Blick auch auf die weiterführenden Schulen richten.

Herr Oetzel legte gestützt durch eine PowerPoint-Präsentation (siehe Anlage 1) dar, dass im Thüringer Lehrplan für das Fach Deutsch an der Grundschule zu lesen sei, dass es eine der wichtigsten Aufgaben des Deutschunterrichts in der Grundschule sei, die Freude am Umgang mit Sprache aufrechtzuerhalten – bzw. diese zunächst überhaupt herzustellen – und jeden Schüler zum Lesen und Schreiben zu motivieren. Der Schlüssel für eine lebenslange positive Lese- und Schreibhaltung seien Erfolgserlebnisse von Anfang an. Das bedeute nicht, dass von Anfang an richtig geschrieben und gelesen werden müsse, sondern dass Erfolge und Fortschritte sichtbar seien. Dies könne nur gewährleistet werden, wenn von Beginn an darauf eingegangen werde.

Ziele des Deutschunterrichts an der Grundschule seien es, Texte übersichtlich zu gestalten, Wörter richtig zu schreiben, Groß- und Kleinschreibung zu beachten, Rechtschreibregeln zu erlernen und anzuwenden, Besonderheiten zu erkennen und Fehler zu berichtigen sowie verständlich zu schreiben, sodass auch andere Personen die Texte lesen und verstehen könnten. Es sei dabei in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens von Vorteil, rechtsschreibkompetent zu sein. Es gehe nicht nur darum, in der Grundschule Rechtschreibung zu erlernen, sondern auch darum, in den weiterführenden Schulen wie auch im späteren Berufsleben immer weiter zu lernen, sich Rechtschreibkompetenzen selbst anzueignen und sich selbst zu verbessern. Im Gegensatz zur mündlichen Sprache bestehe bei der Schriftsprache das Problem, dass weder anhand von Betonungen noch anhand von Mimik oder Gestik ein Wort verändert werden könne. Sobald ein Fehler vorhanden sei, könne dieser nicht so einfach behoben werden. Der Grundstein werde zwar in der Grundschule gelegt, aber auch in den weiterführenden Schulen müsse berücksichtigt werden, dass die Rechtschreibung noch nicht perfekt sei und dass weiterhin daran gearbeitet werden müsse.

Im Laufe der Entwicklung an der Schule sollte ein Schüler in der Lage sein, eigene und fremde Texte sinnverstehend lesen zu können. Weiterhin sei es wichtig, Fehler zu vermeiden bzw. diese zu erkennen. Sobald Fehler auftauchten, verfälsche sich das Verständnis von Wörtern und Texten, der Sinn werde verändert und es werde erschwert, ein Wort zu lesen

und den Satz zu verstehen. Es zeige sich immer wieder, dass jede Altersstufe davon betroffen sei. In der Grundschule werde zwar der Grundstein gelegt, aber man müsse immer weiter lernen, um in der Rechtschreibung fit zu bleiben, da eine gute Rechtschreibung nicht nur in der Schule, sondern auch im späteren Berufsleben, etwa beim Schreiben von Bewerbungen, von enormer Wichtigkeit sei.

Herr Oetzel verwies im Folgenden auf einige Beispiele für Schreibfehler aus Schulen mit entsprechenden Korrekturen, welche der PowerPoint-Präsentation (siehe Seiten 4 bis 8; Anlage 1) zu entnehmen seien. Es lasse sich zwar darüber streiten, inwiefern man zur Motivation der Kinder beitrage, wenn derart viel mit dem Rotstift markiert werde. Wenn man dies jedoch als Lehrer gut vermitteln ließe, ließen sich auch kleine Erfolgserlebnisse bei den Kindern schaffen und sie lernten, dass die Fehler immer weniger und die Texte immer besser würden, je mehr sie sich damit beschäftigten und je häufiger sie lesen und schreiben würden. Denn Schreiben lasse sich nur durch Schreiben lernen.

Frau Kraft führte weiterhin zu den Ursachen einer fehlenden Rechtschreibkompetenz (siehe Seite 9 der PowerPoint-Präsentation; Anlage 1) aus, dass sich diese sowohl in der vorschulischen und in der schulischen Bildung als auch bei den Lehrkräften und in den allgemeinen Veränderungen in der Gesellschaft finden ließen.

Von den Vorrednern sei bereits ausgeführt worden, dass die sprachliche Bildung nicht erst in der Schule, sondern bereits im Vorschulalter beginne. Hier ließen sich als Ursachen für eine mangelnde Rechtschreibkompetenz nennen, dass zum einen in den Elternhäusern viel weniger gesprochen oder auch vorgelesen werde. Beides seien jedoch wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Dieselbe Problematik sehe man auch in den Kindertagesstätten. Aufgrund des hohen Betreuungsschlüssels, aber auch anderer ungünstiger Bedingungen werde dort auch weniger auf Sprache geachtet, weniger vorgelesen, weniger sprachliche Spiele umgesetzt usw. So kämen manche Kinder mit nur geringen Vorläuferfähigkeiten in die Grundschulen, da sie weder zu Hause noch in der Kindertagesstätte gefordert worden seien und kaum Sprachanlässe gehabt hätten.

An den Schulen fehle den Lehrerinnen und Lehrern aber auch die Zeit, auf diese Kinder besonders einzugehen, da unter anderem der Deutschlehrplan sehr voll sei. Von den Lehrerinnen und Lehrern werde verlangt, integrativ zu arbeiten und alle Lernbereiche anzusprechen. Weder das Lesen, das Schreiben oder die Rechtschreibung noch das Mündliche und das Hören dürften außer Acht gelassen werden. Wenn der Lehrplan jedoch derart voll sei und in der Grundschule lediglich sechs Wochenstunden für den Deutschunterricht zur Verfügung stünden, lasse es sich nicht vermeiden, dass das eine oder andere zu kurz komme. An die-

ser Stelle wäre unterstützendes Fachpersonal wichtig, nicht nur Sonderpädagogen, sondern auch Logopäden oder Ergotherapeuten. Die korrekte Aussprache sei deshalb so wichtig, da gerade die Kinder in der 1. Klasse erst einmal so schreiben, wie sie es hörten, was ein wichtiger Zwischenschritt zur richtigen Schreibung sei. Wenn dann die Aussprache stark gefärbt sei, gelinge das Schreiben umso schwerer. Auch gebe es eine schwache Fehlerkultur. Das Anstreichen von Fehlern, aber auch Diktate seien oftmals verpönt, obwohl diese in besonderem Maße zeigten, ob die Kinder die Rechtschreibung beherrschten oder nicht. Die Kinder könnten auch nur aus ihren Fehler lernen, wenn sie sähen, dass sie Fehler gemacht hätten. Des Weiteren sei man der Auffassung, dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung zu wenig Didaktik und Methodik vermittelt bekämen. Viele Lehrerinnen und Lehrer seien auf ihre Intuition angewiesen. Es fehle ein weitreichender Blick, wie Rechtschreibung mit welchen Methoden bzw. mit welcher Didaktik vermittelt werden könne. Zudem fehle es auch an Fortbildungsangeboten. Es sei wichtig, dass nicht nur die jüngeren Kolleginnen und Kollegen, sondern auch die älteren über aktuelle Forschungsergebnisse informiert und ihnen neue Methoden aufgezeigt würden, wie sie Rechtschreibung vermitteln könnten.

Hinzu kämen außerdem die allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen. Wenn Nachrichten über das Smartphone versandt würden, würden Wörter automatisch korrigiert, oder es würden Sprachnachrichten verschickt, für die keine Schrift erforderlich sei. Auch würden viele Videos angesehen usw. Dies führe dazu, dass die Rechtschreibung in der Gesellschaft insgesamt an Bedeutung verliere, obwohl sie wichtig wäre zu erhalten. Das Schreiben werde weniger, die Aufmerksamkeitsspannen nähmen ab, weshalb deutlich mehr über Bilder, Videos und Sprachnachrichten kommuniziert werde.

Frau Kraft erklärte weiterhin im Hinblick auf die Folgen einer mangelnden Rechtschreibkompetenz (siehe Seite 10 der PowerPoint-Präsentation; Anlage 1), dass eine schwache oder mangelnde Fehlerkultur in der Schule oftmals zu einer verschwommenen Selbstwahrnehmung der Kinder führe. Sie gingen dann davon aus, alles richtig zu machen. Dies führe zu ausbleibenden Bildungserfolgen, wenn später im Deutschunterricht Aufsätze und Diktate geschrieben würden und die Noten dann entsprechend schlechter ausfielen. Dies übertrage sich auch auf andere Fächer. Wenn beispielsweise ein Test geschrieben werde und die Antworten seien nicht verständlich, da der Sinn durch die falsche Rechtschreibung derart entstellt sei, beeinflusse dies auch den Erfolg in den anderen Fächern. Zudem seien die späteren Berufschancen stark eingeschränkt, da Bewerbungen mit vielen Rechtschreibfehlern in der Regel nicht gut ankämen.

Herr Reukauf legte bezüglich der Forderungen, die der tlv habe (siehe Seiten 11 und 12 der PowerPoint-Präsentation; Anlage 1), dar, dass für eine gute sprachliche Vorschulbildung in

den Kitas mehr Personal und ein besserer Betreuungsschlüssel benötigt würden, damit etwa auch auf die Rechtschreibkompetenz entsprechend eingegangen werden könne. Zudem sei es im Hinblick auf die Elternarbeit wichtig, dass eine gewisse Transparenz herrschen müssen, in welchen Schulen nach welchem Konzept unterrichtet werde. Des Weiteren müssten die Ziele der Rechtschreibung im Lehrplan verankert und in den Bildungsstandards aufgenommen werden. Außerdem wäre es aus Sicht des tlv wünschenswert, wenn die Studentafel in den Grundschulen dahin gehend überarbeitet werden würde, dass mehr Gewicht auf den Deutschunterricht gelegt werde, da gute Rechtschreibkompetenzen nicht nur an den weiterführenden Schulen, sondern auch im beruflichen Alltag benötigt würden. Eine Befragung der Mitglieder des tlv habe zudem ergeben, dass die Wiedereinführung von aussagekräftigen Kontrollmöglichkeiten wie beispielsweise dem Diktat gewünscht werde.

Der tlv fordere weiterhin, die Wertigkeit der Rechtschreibung an der Gesamtnote des Faches Deutsch wieder zu erhöhen. Hier lasse sich eine deutliche Verschiebung erkennen, dass im Deutschunterricht kein großer Schwerpunkt mehr auf die Rechtschreibung oder das Richtigschreiben gelegt werde, wodurch die Deutschnote keine Aussagekraft mehr habe, ob die Kompetenz des Richtigschreibens vorhanden sei oder nicht. Darüber hinaus wünsche man sich, dass den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch den Eltern wissenschaftlich überprüfte Methoden und auch Materialien als Leitfaden an die Hand gegeben und schädliche pädagogische Konzepte verworfen würden. Es sei sehr schwierig, wenn in der 5. Klasse an den weiterführenden Schulen Schüler von unterschiedlichen Grundschulen zusammenkämen, die nach unterschiedlichen Methoden Schreiben gelernt hätten. Es stelle sich die Frage, an welcher Stelle dann der Rotstift angesetzt werde, wenn etwas nicht richtig geschrieben worden sei. Wenn in einem Test beispielsweise geschrieben werde „das Angebot singt“, müsse er dafür einen Punkt abziehen, da der Inhalt entstellt worden sei. Dann müsse er Gespräche mit den Eltern führen, die sagten, dass ihr Kind nie richtig Schreiben gelernt habe.

Der tlv fordere zudem seit Langem multiprofessionelle Teams an den Schulen. Das bedeute, dass an jeder Schule Schulsozialarbeiter und sonderpädagogische Fachkräfte zur Verfügung stünden, die unterstützen könnten. Zudem bedürfe es einer gezielten Vorbereitung der Lehrkräfte. Es könnten nicht immer alle Kinder einer Klasse mit demselben Konzept unterrichtet werden. Daher sei es wichtig, dass im Studium oder im Vorbereitungsdienst das notwendige Wissen vermittelt werde, damit eine Diagnostik vorgenommen und entschieden werden könne, welche Methode tatsächlich zur Anwendung komme.

Abg. Reinhardt führte aus, dass er als ehemaliger Kitaleiter, Erzieher und Bereichsleiter die Erfahrung gemacht habe, dass sich die Zusammenarbeit mit den Grundschulen schwierig gestaltet habe, insbesondere wenn es darum gegangen sei, sich über Bildungsstände aus-

zutauschen. Ihn interessierte, inwiefern die Entwicklungsdokumentationen des Kindergartens, das sogenannte Portfolio, in welchem unter anderem auch der Schriftspracherwerb dokumentiert werde, im Rahmen des Rechtschreiblernens in der Grundschule berücksichtigt würden.

Zudem wies Abg. Reinhardt darauf hin, dass der Thüringer Bildungsplan mittlerweile nicht mehr nur bis zehn, sondern bis 18 Jahre ausgelegt worden sei. Diesbezüglich erkundigte er sich, inwiefern dieser Einfluss auf die Didaktik habe.

Er fragte weiterhin, ob dem tlV das Würzburger Programm „Hören, lauschen, lernen“ bekannt sei und falls ja, welche Erfahrungen damit im Hinblick auf die Vermittlung von Rechtschreibkompetenzen gemacht worden seien.

Frau Kraft legte dar, dass sie sich selbst eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen wünsche. Sie selbst unterrichte an einer Schule im eher ländlichen Raum, weshalb Kinder aus sehr vielen verschiedenen Kindertagesstätten zusammenkämen. Direkt im Ort befinde sich eine Kindertagesstätte mit einem sehr offenen, freien Konzept. An der Grundschule wünsche man sich, dass in den Kitas vorschulisch Kenntnisse erworben würden. Das bedeute nicht, dass die Kinder bereits lesen, schreiben und rechnen können sollen, wenn sie in die Schule kämen. Es gebe jedoch Angebote, mit denen bereits schon im Kindergarten bzw. im vorschulischen Bereich das phonologische Bewusstsein spielerisch geschult und Vorläuferfähigkeiten erworben werden könnten. Das Würzburger Programm „Hören, lauschen, lernen“ sei genannt worden. Ihr sei beispielweise die Hexe Mirola bekannt. Derartige Angebote sollten genutzt werden. In der zuvor genannten Kindertagesstätte mit dem freien Konzept werde aber genau dies abgelehnt, da man der Auffassung sei, dass die Kinder noch spielen und sich entfalten sollten. Das wolle man nicht abstreiten, aber dadurch gestalte sich die Zusammenarbeit sehr schwierig, da unterschiedliche methodische Konzepte zusammenkämen. Sie entnehme der Frage jedoch, dass man sich dies auch wünschen würde und als sehr wichtig empfinde.

Wenn von den Kindertagesstätten Portfolios angefertigt würden, nehme die Grundschule diese dankend an und nutze sie auch für die Einschätzung, welchen Kenntnisstand das Kind habe. Dies sei auch wichtig. Es werde immer wieder gesagt, dass das Kind da abgeholt werden müsse, wo es stehe. Hierzu müsse man zunächst wissen, auf welchem Stand die Kinder seien. Aus diesem Grund würden solche Portfolios gern entgegengenommen. Im Übrigen habe auch die Coronapandemie die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten erschwert, da man die Einrichtungen nicht habe besuchen dürfen, um die Kinder kennenzulernen. Dadurch lägen ihr nur sehr wenige Informationen vor, welche Kinder sie im Sommer in der

1. Klasse betreuen werde. Insgesamt schätze sie die Zusammenarbeit als sehr wichtig ein. Sie halte es für sinnvoll, hier wie in anderen Bundesländern Konzepte zu erarbeiten, wie die beiden Einrichtungen Hand in Hand gehen könnten.

Abg. Hoffmann wies darauf hin, dass seitens der LEV mehr Personal für die Diagnostik gefordert worden sei, und fragte, ob der tlv sich dieser Forderung anschließe, worauf **Frau Kraft** bestätigte, dass mehr Personal auch für die Diagnostik benötigt werde, da auf den Schultern der Lehrerinnen und Lehrer bereits viele Aufgaben lasteten. Insofern würde man es begrüßen, wenn man in dieser Aufgabe durch entsprechendes Fachpersonal unterstützt werden würde.

Abg. Tischner erkundigte sich in Bezug auf die Ausführungen, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums an den Universitäten nicht umfassend über die verschiedenen Methoden informiert werde, ob im Rahmen des Vorbereitungsdiensts an den staatlichen Studienseminaren Hinweise zu den verschiedenen Methoden gegeben würden.

Abg. Bühl bat diesbezüglich ebenfalls um ergänzende Ausführungen, wie die Vermittlung der Methodenkenntnisse an der Universität wahrgenommen worden sei und welche Veränderungen dort gegebenenfalls notwendig seien.

Frau Kraft führte aus, sie selbst habe an der Universität in Leipzig Germanistik studiert. Die Ausbildung sei nicht schlecht gewesen. Man habe sich im Rahmen des Studiums sehr stark damit befasst, wie Sprache aufgebaut sei, jedoch habe ein entsprechender Praxisbezug gefehlt, wie Sprache den Grundschulkindern beigebracht werden könne. Das Studium sei insofern sehr stark theoretisch und wenig praktisch gewesen. Es würden zwar viele Konzeptionen angesprochen, jedoch werde nicht näher darauf eingegangen, wie diese unter bestimmten Rahmenbedingungen umzusetzen seien.

Herr Oetzel teilte ergänzend mit, dass er an der Universität in Erfurt studiert habe. Bis zum Vorbereitungsdienst in den staatlichen Studienseminaren sei das Studium sehr stark theoretisch gewesen. Es habe zwar vereinzelt Praxisseminare gegeben, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Studium sei jedoch schwierig gewesen. Im Studienseminar habe es dann einen deutlich größeren Praxisbezug gegeben. Er sei dann jeden Tag in einer Schule gewesen und habe sich insofern auch damit auseinandersetzen müssen, anstatt ausschließlich theoretisch in einem Hörsaal oder online davon zu hören. Es sei etwas anderes, wenn man etwas selbst tue. Dadurch würden Dinge sehr viel schneller gelernt, als wenn man lediglich darüber lese oder davon höre. Im Studienseminar seien auch die Unterschiede zu den Studierenden von der Universität in Leipzig deutlich geworden, da diese deutlich mehr

Kenntnisse über Didaktik und Methodik gehabt hätten, was er selbst noch nicht gelernt oder schon vergessen gehabt habe. Doch dies habe er im Studienseminar ausgleichen können, da es deutlich praxisbezogener gewesen sei.

Abg. Rothe-Beinlich bat um ergänzende Einschätzung, ob die Rechtschreibung in allen Fächern, insbesondere im Grundschulbereich, stärker in den Blick genommen und auf Rechtschreibfehler hingewiesen werden sollte, was **Frau Kraft** bejahte. Sie selbst streiche in allen Fächern Rechtschreibfehler an, da sie es als wichtig empfinde, dass dies für die Kinder sichtbar sei. Insbesondere dann, wenn Kinder Wörter abschrieben, sei es für sie erschreckend, wie viele Fehler trotzdem in den Texten enthalten seien. Ob dies in die Bewertung mit einbezogen werden sollte, halte sie indes ebenfalls für fraglich. Sie denke, dass dadurch auch ein zu großer Druck auf die Kinder aufgebaut werde.

Abg. Rothe-Beinlich merkte an, dass sie sich auch nicht für eine Bewertung der Rechtschreibung in anderen Fächern ausspreche und dies lediglich der Sensibilisierung dienen sollte, worauf **Frau Kraft** sagte, dass sie dem zustimme. Sie gehe genauso vor und halte es für richtig, dass Fehler angestrichen würden. Sprache höre nicht im Deutschunterricht auf, sondern werde auch in allen anderen Fächern benötigt.

Herr Oetzel teilte mit, dass er es ebenfalls für wichtig halte, auch in anderen Fächern Fehler anzustreichen und mit den Kindern darüber zu sprechen, um zu vermeiden, dass sich die falschen Schreibweisen bei den Kindern einprägten.

Abg. Jankowski bemerkte, dass zu recht auf die schwach ausgeprägte Fehlerkultur hingewiesen worden sei. Bei einer Methode wie „Lesen durch Schreiben“ werde eine solche schwache Fehlerkultur seines Erachtens gefördert, da diese vorsehe, dass im ersten Schuljahr keine Korrekturen vorgenommen werden sollen. Hinzu komme die unsaubere Aussprache von Lehrerinnen und Lehrern etwa durch Dialekte, was unter anderem auch der Grund dafür gewesen sei, dass in Ländern wie Bayern und Sachsen die Methode „Lesen durch Schreiben“ nicht angewandt werde. Ihn interessierte, wie der tlv die Methode „Lesen durch Schreiben“ konkret bewerte, und welche Erfahrungen man gemacht habe, wie sich diese Methode auf die Lese- und Rechtschreibleistung der Kinder auswirke.

Frau Kraft legte dar, dass sie die Methode des Schreibens, wie man es höre, in der 1. Klasse als absolut notwendig erachte, da viele Wörter in der deutschen Sprache durch das Gehör zu erschließen seien. Es sei wichtig, dass den Kindern zunächst dieses alphabetische Prinzip näher gebracht werde, dass sie sich viele Wörter selbst erschließen könnten, wenn sie deutlich ausgesprochen würden. Bei der Methode „Lesen durch Schreiben“ sei es

in der Tat so, dass lange Zeit keine Fehler angestrichen würden, was sie auch sehr kritisch sehe, da die Kinder so davon ausgingen, sie hätten die gesamte Zeit über alles richtig geschrieben, und dann alles wieder aufholen müssten.

Abg. Rothe-Beinlich interessierte weiterhin, wie mit Kindern mit einer manifestierten Lese-Rechtschreib-Schwäche umgegangen werde und ob die Lehrerinnen und Lehrer diesbezüglich ausreichend Unterstützung und Handhabe hätten.

Frau Kraft legte hierzu dar, dass sie ein Kind in ihrer Klasse betreue, bei dem eine Lese-Rechtschreib-Schwäche diagnostiziert worden sei. Sie habe sich dazu entschieden, für dieses Kind die Note im Deutschunterricht nicht auszusetzen, da der Deutschunterricht nicht nur Rechtschreibung umfasse, sondern auch das Hören, das mündliche Vortragen von beispielsweise Gedichten und eine richtige Aussprache wichtig seien. All diese Dinge würden auch verloren gehen, wenn die Deutschnote ausgesetzt werde. Aus diesem Grund habe man sich für einen Nachteilsausgleich entschieden und lange Zeit nach einer geeigneten Möglichkeit gesucht, für den Bereich der Rechtschreibung einen passenden Nachteilsausgleich zu finden. Sie selbst schreibe keine klassischen Diktate, wenn sie die Rechtschreibung abprüfe, sondern sie führe integrative Deutschkontrollen durch, die einen kleinen Diktatteil umfassten. Das Kind mit der diagnostizierten Lese-Recht-Schreibschwäche müsse dann anstelle des Diktats einen Lückentext ausfüllen, mit dem der Wortschatz abgefragt werde, der zuvor behandelt worden sei. Dadurch werde das Kind entlastet. Ihres Erachtens sei es jedoch wünschenswert, wenn hier noch einmal über geeignete Methoden nachgedacht werde, um einen Nachteilsausgleich für diese Kinder zu schaffen.

Herr Oetzel teilte ergänzend mit, dass er an seiner Schule ähnliche Erfahrungen gemacht habe, dass bei einem Kind mit Lese-Rechtschreib-Schwäche sehr schnell die Notenaussetzung gefordert werde. Er sehe es jedoch ebenfalls kritisch, dies für alle Fächer zu pauschalisieren.

Vors. Abg. Wolf wies darauf hin, dass in der schriftlichen Stellungnahme in Zuschrift 7/1252 ausgeführt werde, dass eine Richtlinie zur Förderung von Lese-Rechtschreib-Schwäche allein schulisch nicht umgesetzt werden könne. In der mündlichen Stellungnahme sei hingegen gesagt worden, dass eine engere Anbindung an Forschungsergebnisse gewünscht werde. Er sehe hier einen Widerspruch, da die Richtlinie entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse enthalte, weshalb er um ergänzende Ausführungen bat.

Herr Oetzel bekräftigte, dass sich der tlV eine engere Anbindung an Forschungsergebnisse wünsche, da man nur durch Forschung besser werden könne, sowohl als Lehrer als auch als

Schüler. Es könne nicht einfach gesagt werden, dass man es auf eine bestimmte Art mache, sondern nur durch fundierte Forschungsergebnisse könne eine Verbesserung erzielt werden. Dies gelinge ebenfalls nur dann, wenn ausreichend Fachkräfte zur Verfügung stünden, auch für die Diagnostik, und mehr Nachforschungen betrieben würden, wo konkret Ursachen für Fehler lägen, welche Möglichkeiten es gebe, um dem entgegenzuwirken, und wie man als Lehrer auf eine Lese-Rechtschreib-Schwäche reagiere.

Herr Reukauf legte hierzu ergänzend dar, dass die wissenschaftlichen Ergebnisse auch wieder an die Basis zurück müssten. Es sei viel über das Studium und den Vorbereitungsdienst gesprochen worden, aber auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen müssten die Ergebnisse aus wissenschaftlichen Studien den Kolleginnen und Kollegen, insbesondere an den Grundschulen, übermittelt werden.

Vors. Abg. Wolf bat zudem um ergänzende Erläuterung der Aussage in der schriftlichen Stellungnahme in Zuschrift 7/1252, dass Lehrwerke mit unterschiedlichen Konzeptionen verunsicherten und oftmals das Lehrpersonal überforderten. Seines Wissens würden die Lehrwerke nicht vorgegeben.

Herr Oetzel bestätigte, dass die Lehrwerke zwar nicht pauschal von den Schulämtern vorgegeben würden. Es müsse jedoch eine Entscheidung für ein Lehrwerk getroffen werden. Wenn so eine Entscheidung getroffen worden sei, könne man als Lehrer nicht sagen, dass man mit einem anderen Lehrwerk unterrichte. Zum einen könne die Klasse A nicht mit einem anderen Lehrwerk unterrichtet werden als die Klasse B. Zum anderen verfüge die Schule nur über einen bestimmten Etat, der für Lehrwerke ausgegeben werden könne, weshalb nicht in jedem Jahr neue Lehrwerke angeschafft werden könnten, weil die Lehrerinnen und Lehrer, die neu hinzukämen, sagten, dass sie lieber mit einem anderen Lehrwerk unterrichten würden. An seiner Schule habe man viele Jahre gut mit einem Lehrwerk gearbeitet, nun habe ein Wechsel des Lehrwerks stattgefunden. Die Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt eine 1. Klasse übernehmen, hätten bereits jetzt schon Kritik an dem neuen Lehrwerk geübt, da es nicht so der Lebenswelt der Kinder entspreche wie das vorherige. Insofern lasse sich nicht sagen, dass die Lehrwerke nicht vorgegeben würden.

Abg. Tischner bat um ergänzende Einschätzung, inwiefern es in der Praxis möglich sei, für eine Klasse individuell eine Methode zur Vermittlung von Lesen und Schreiben zu wählen. Er vermute, dass sich dies mit Blick auf die Wahl eines einheitlichen Lehrwerks schwierig gestalte. Zudem interessierte ihn im Hinblick auf die Aussage, dass „schädliche pädagogische Konzepte“ zu verwerfen seien, welche Konzepte seitens des tlv nicht empfohlen würden.

Herr Reukauf erläuterte hierzu, dass durch den Wechselunterricht infolge der Coronapandemie deutlich geworden sei, welche Vorteil kleine Klassen hätten und wie individuell Schülerinnen und Schüler hätten gefördert werden können. An einer weiterführenden Schule sei der Unterricht mit nur zwölf Schülern sicherlich deutlich effektiver. Er selbst würde von sich behaupten, dass er vollständig lehrplankonform arbeite. Er schließe zwar ein Schuljahr ab, welches unter den besonderen Bedingungen der Coronapandemie stattgefunden habe, jedoch könne er sagen, dass seine Schülerinnen und Schüler all das wüssten, was der Lehrplan vorgebe. Die anfänglichen Probleme mit der Thüringer Schulcloud seien schnell behoben worden, sodass mittlerweile alles problemlos funktioniere und er alle Schülerinnen und Schüler habe mitnehmen können. Eine Lerngruppe habe eine Aufgabe zu Hause gemacht, die andere habe er im Klassenraum unterrichtet. Unter diesen Voraussetzungen habe er mit verschiedenen Methoden individuell auf die Schüler eingehen können. Dies könne er sich auch an den Grundschulen entsprechend vorstellen. Doch bei Klassengrößen von 20 bis 30 Kindern sei es nicht möglich, viele unterschiedliche Methoden parallel anzuwenden, insbesondere dann nicht, wenn nur ein Lehrer zur Verfügung stehe.

Abg. Baum bat um ergänzende Ausführungen im Hinblick auf die Aussage, dass der Deutschlehrplan sehr voll sei, und fragte, welche Inhalte des Lehrplans dazu führten, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht auf die Vermittlung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen konzentrieren könnten. Zudem interessierte sie, welche Unterstützung auf politischer Ebene geleistet werden könne, um die Rahmenbedingungen im Grundschulbereich zu verbessern.

Abg. Thrum erkundigte sich zudem, inwieweit der tlv mit den TMBJS zusammenarbeite, um die zuvor geschilderten Verbesserungsvorschläge einzubringen, und wie diese Zusammenarbeit insgesamt bewertet werde, worauf **Herr Reukauf** erklärte, dass die Zusammenarbeit in der Regel stets besser sein könne. Er wolle an dieser Stelle auch die Schulämter mit in die Betrachtung einbeziehen. Man habe zuletzt eine E-Mail aus einem Schulamtsbereich erhalten, die den Vorschlag enthalten habe, dass die Fächer Werken und Schulgarten zusammengelegt werden sollten, um augenscheinlich infolge des Lehrermangels und Personalnotstands wieder mehr Lehrerinnen und Lehrer für andere Fächer zur Verfügung zu haben. Man habe diesbezüglich eine Anfrage an die fünf Schulämter gerichtet und lediglich von einem Schulamt eine Antwort erhalten. Wenn beabsichtigt werde, Fächer zusammenzulegen, keine Gruppen mehr zu trennen und die Erzieher mit einzubinden, damit die Lehrkräfte mehr Zeit für andere Fächer hätten, dann könnte man hier entsprechend mehr Wert auf den Deutschunterricht legen. Es gebe bedauerlicherweise keinen einheitlichen Fahrplan, was die Korrektur von Rechtschreibfehlern anbelange. Er halte es auch für wichtig, dass es angestrichen

werde, wenn ein Wort falsch geschrieben sei. Doch er vermute, dass es viele Kolleginnen und Kollegen gebe, die dies nicht machten – selbst an den weiterführenden Schulen.

Abg. Tischner bat in diesem Zusammenhang um ergänzende Ausführungen, wie die Stundentafel verbessert werden könne, um mehr Deutschunterricht geben zu können, worauf **Frau Kraft** darlegte, dass es sich mit Blick auf die Ganztagschulen anbieten würde, wenn die musischen und künstlerischen Fächer eher auf den Nachmittag geschoben würden, da diese für viele Kinder auch zur Erholung und Entspannung dienten, und im Vormittagsbereich, wo die Konzentrationsfähigkeit der Kinder höher sei, mehr Platz für den Deutsch- und Matheunterricht geschaffen werde.

– **Frau Braschel, Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ Jena**, führte mit Blick auf den Schulalltag an der Grundschule „Heinrich Heine“ in Jena aus, dass am 4. September 2021 wieder 100 Grundschul Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen eingeschult würden. Ein Teil von ihnen habe von Buchstaben und Zahlen noch nie etwas gehört, andere könnten bereits ihren Namen schreiben und vielleicht auch bereits lesen. Ausgehend von diesen Entwicklungsunterschieden würden sieben Kernaussagen verdeutlichen, wie in der Schule gearbeitet werde und welche Bedingungen gebraucht würden.

Die erste Kernaussage laute, dass Kinder einzigartig seien, und dies sei auch gut so. Es gebe nun einerseits die Möglichkeit, diese Tatsache zu ignorieren und die Kinder im Gleichschritt mit systematischer Buchstabeneinführung durch das Schuljahr zu schicken. Das sei der einfachste Weg für Lehrer, weil jedes Kind zu jedem Zeitpunkt dasselbe tue. Kinder würden aber in diesem System über- oder unterfordert.

Es gebe andererseits die Möglichkeit, dass die Grundschullehrer sich dieser Tatsache der Unterschiedlichkeit der Kinder stellten, diese individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse aufgriffen und die Kinder in ihrem eigenen Tempo auf ihrem eigenen Lernweg voranschreiten ließen. Das sei eine riesige Herausforderung für die Pädagogen. Es verlange eine gute Diagnostik, eine Methodenvielfalt und ein extrem hohes Maß an Fachkompetenz wie zum Beispiel die Stufen des Schriftspracherwerbs. Ein Grundschullehrer brauche ebenfalls Fingerpitzengefühl und viel Geduld. Die Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ habe sich bewusst für diesen zweiten Weg entschieden, weil Differenzierung und Individualisierung von Unterricht wichtig seien. Hierfür würden aber auch Lehrer gebraucht, die dies wollten und die dies könnten. Sie hob in diesem Zusammenhang auch hervor, dass nach der Grundschule das Lernen und die Rechtschreibentwicklung nicht aufhörten und man keine „fertigen“ Kinder an die weiterführenden Schulen gebe.

Die zweite Kernaussage laute, dass die Gesellschaft und die damit verbundene Kindheit sich in den letzten Jahren rasant verändert hätten. Dies betreffe unter anderem auch die Lesekultur. Für richtiges Schreiben sei das Lesen aber entscheidend und grundlegend. Die Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ habe dies erkannt, aber die gesamte Gesellschaft müsse sich darauf einstellen.

Die dritte Kernaussage laute, dass Kinder gute Schüler sein und es auch richtig für die Lehrer und Eltern machen wollten. Wenn Kinder ihre ersten Texte verfassten, seien sie stolz darauf. Die Erwachsenen müssten das aber sehen wollen und diese Leistungen akzeptieren können. Es müsse endlich wieder eine Kultur im Land einziehen, bei der es nicht darum gehe, was man alles nicht könne, sondern was man schon könne. Kinder lernten mit Freude und Motivation anknüpfend an ihre eigenen Erfahrungen. Kinder müssten auch verstehen, warum und wie sie etwas lernten. Kinder wollten so schreiben wie die Erwachsenen und dass andere das Geschriebene lesen könnten. Sie kämen aber nur schrittweise von ihrer eigenen Kinderschrift zur Erwachsenenschrift. Es brauche die kleinen Schritte für die Grundschulkind und nicht eine Fehlerkultur, wo permanent mit dem Rotstift im Text des Kindes angestrichen werde, was es falsch geschrieben habe. Sie verlören dann die Lust am Schreiben. Die Lehrer korrigierten durchaus Fehler und es werde den Kindern die richtige Rechtschreibung gelehrt. Die Kinder lernten es aber schrittweise und müssten bei der Rechtschreibung nicht alles auf einmal können.

Die vierte Kernaussage laute: „Es gibt nicht die Methode, die für jedes Kind gleichermaßen funktioniert. Eine Methode ist nur so gut wie der Lehrer, der sie überzeugend, aber auch immer wieder hinterfragend umsetzt.“ Die Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ habe sich in den 1990er-Jahren für den individuellen Schriftspracherwerb entschieden, hinterfrage und modifiziere ihn immer wieder. Mit Blick auf die Aussage im Antrag der Fraktion der AfD in Drucksache 7/350, dass mit den Kindern experimentiert werde, informierte Frau Braschel, dass man aus dieser Phase längst heraus sei. Es würden Lehrplaninhalte mit den Kindern umgesetzt. Ein Grundschulkind müsse einen vollen Topf haben, um sich mit dem, was es brauche, bedienen zu können. Ein guter Grundschullehrer müsse sich immer wieder die Frage stellen, wo das Kind jetzt gerade stehe, was der nächste Schritt für dieses Kind sei und was es dazu brauche.

Die fünfte Kernaussage laute, dass Lehrer den Anspruch auf eigene Weiterbildung haben und sich regelmäßig fortbilden müssten. Bei der individuellen Fortbildung liege ein Stück weit die Verantwortung bei den Schulleitern, durch Hospitieren und persönliche Gespräche selbst Impulse zu setzen. Sie setze an der Staatlichen Grundschule „Heinrich Heine“ auf schulinterne Fortbildung, weil mehr Lehrer beteiligt seien und über diese Basis geredet werden

könne. Man habe mit Prof. Dr. Sasse von der Humboldt-Universität zu Berlin und mit Prof. Manner über Schriftspracherwerb gesprochen. In Dienstberatungen könne man partizipieren von Lehrern, die Studien gelesen hätten und auf Fortbildungen gewesen seien. Eine Kultur zu inhaltlichen Diskussionen in dem Kollegium sei wieder anzustreben. Sie wünsche sich wissenschaftlich fundierte Fortbildungsangebote und nicht Fortbildungen, zu denen nachmittags die Lehrer, die den ganzen Tag mit Kindern gearbeitet hätten und deren Aufnahmefähigkeit nicht mehr so groß sei, geschickt würden.

Die sechste Kernaussage laute, dass man Grundschullehrer zu sein, nicht mit links mache. Grundschullehrer unterrichteten drei Hauptfächer und ein Nebenfach. Es gebe keine andere Schulform, wo dieses breite Repertoire so eingefordert werde. Die Kenntnis der 26 Buchstaben, dass man selbst lesen, schreiben und rechnen könne, reiche nicht aus, um es anderen beibringen zu können. Grundschullehrer brauchten die Kenntnis und das Know-how, wie das Lernen gelernt werde. Der Beruf des Grundschullehrers sei ein überaus verantwortungsvoller und äußerst anstrengender Beruf. In die Grundschule gehörten die am besten ausgebildeten Lehrer. Sie spreche sich insofern dafür aus, das Referendariat für einen Grundschullehrer zu verlängern, weil sie ein Jahr nicht für ausreichend halte.

Die siebte Kernaussage laute: „Die Grundschule legt die Grundlagen für das weitere lebenslange Lernen und trotzdem wird sie immer wie ein Stiefkind behandelt.“ Zur Klassengröße sei die Untergrenze im Schulgesetz festgelegt worden, damit die kleinen ländlichen Schulen erhalten werden könnten. Die Schulen in den Städten führten mit 25 Kindern und gemeinsamen Unterricht den Anfangsunterricht in der Schuleingangsphase durch, was mit einem Lehrer in der Klasse nicht mehr leistbar sei. Die Klassenstufen 3 und 4 könnten auch mit 25 Kindern unterrichtet werden.

Abschließend stellte sie die Frage, warum die Rechtschreib-, Sport-, Lese- und Mathematikleistungen schlechter geworden seien. Andere europäische Länder hätten in diesen Studien besser abgeschnitten, weil schon lange erkannt worden sei, dass es besser funktioniere, wenn nicht nur ein Lehrer, sondern mit einem zweiten Lehrer oder Sonderpädagogen etc. 25 Kinder unterrichtet würden. Die Debatte sollte darüber geführt werden, wie man das Geld vernünftig einsetze, anstatt über ein Verbot irgendeiner dieser Methoden zu reden. Bildung koste Geld, aber dieses werde in die Zukunft investiert.

Abg. Tischner interessierte, ob Methoden probiert worden seien, von denen man wieder Abstand genommen habe, worauf **Frau Braschel** antwortete, nach einem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ einer Lehrerin sei zunächst – wie von Herrn Reichen anfangs empfohlen – überhaupt nichts verbessert worden, aber man sei sehr schnell an die Grenzen gekommen

und habe das sehr stark verändert. „Lesen durch Schreiben“ sei nicht zu verwechseln mit „Schreiben nach Gehör“. Sie halte jede Methode, die im Grundsatz einen individualisierten Ansatz verfolge, die mit einer Anlauttabelle anfangen, wo die Kinder am Ende auf ihre Vorerfahrungen zurückgreifen könnten, für sinnvoll. Sie halte nichts von einer Methode, wo Kinder zunächst das große gedruckte „A“, danach das „M“ lernten und dann „Mama“ und „am“ lesen könnten, das Wort „Zaun“ aber nicht gelesen, sondern als Bild dargestellt werde.

Frau Läßker ergänzte zur Floskel „Lesen durch Schreiben sei Schreiben nach Gehör“, sie habe Herrn Reichen in den 2000er-Jahren noch kennenlernen dürfen und er habe eine sehr spezielle Meinung zur Rechtschreibung gehabt, aber sie kenne keine Schule, die so noch in der Reinform unterrichte. Die Methode sei modifiziert und weiterentwickelt worden, sodass Rechtschreibung eine Rolle spiele. Es sei definitiv nicht der Fall, dass Schulen, die „Lesen durch Schreiben“ unterrichteten, Kinder vier Jahre lang nach Gehör schreiben ließen und Fehler nicht anstrichen. Man wende eine Methodenvielfalt an und wenn es ganz schwierig sei, dann könne man auch schon mal ein anderes Buch/Lehrwerk einsetzen und mit den Kindern individuell arbeiten, aber das gehe nur mit genügend Personal. In einer Klasse mit 31 Schülern sei es schwer möglich, individuell zu arbeiten.

Abg. Thrum nahm Bezug auf die Aussage, dass Eltern zu Hause mehr mit ihren Kindern lesen sollten, und fragte, ob eine zunehmende Digitalisierung vor allem im privaten Bereich für eine zunehmend fehlende Rechtschreibkompetenz verantwortlich sei.

Frau Braschel trug vor, Lesen und Digitalisierung bedinge sich trotzdem. Auch wenn man am Computer sitze, müsse in der Schulcloud gelesen werden. Sie glaube, dass das im Hinblick auf die Rechtschreibung nicht zuwiderlaufe. Kontraproduktiv sei, wenn man Kinder, die lesen könnten, nicht dazu bekomme, ein Buch in die Hand zu nehmen. Das müsse wieder in Familien ein Kulturgut werden.

Vors. Abg. Wolf fragte, wenn die jungen Kollegen aus der ersten Phase dann in die zweite Phase übergängen, ob es dort wirklich diese Herausforderung hinsichtlich eines Anpassungsprozesses an die entsprechend gewählte Methode in der Schule gebe.

Frau Braschel führte aus, in den Anfangsunterricht müssten die am besten ausgebildeten Lehrer. An der Staatlichen Grundschule „Heinrich Heine“ hospitierten viele junge Kollegen bereits in der universitären Ausbildung oder als Lehramtsanwärter. Nur, wer den Anfangsunterricht in seinem Praktikum durchlebt habe, dürfe ihres Erachtens in der 1. und 2. Klasse unterrichten. An der Staatlichen Grundschule „Heinrich Heine“ habe man ein Team von Kollegen, die in den letzten Jahren sehr intensiv in der Schuleingangsphase gearbeitet hätten

und jetzt rotiere das langsam. Sie halte nichts davon, Quereinsteiger oder Lehrkräfte, die keinerlei Erfahrungen im Anfangsunterricht gesammelt hätten, in den Grundschulen unterrichten zu lassen.

Abg. Rothe-Beinlich interessierte, wie an der Staatlichen Grundschule „Heinrich Heine“ mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche umgegangen und wie das für die unterschiedlichen Fächer gewertet werde.

Frau Läßker führte aus, es gebe auch an der Staatliche Grundschule „Heinrich Heine“ Kinder, die Probleme beim Schriftspracherwerb hätten, die gebe es aber nicht nur bei der Methode „Lesen durch Schreiben“, sondern auch im Fibelunterricht. Das sei eine individuelle Lernvoraussetzung eines Kindes.

Kindern in Texten mit dem Rotstift alles anzustreichen, was sie nicht richtig geschrieben hätten, führe zur Demotivation. Es würden die Texte der Kinder zum Beispiel nach Fehler Schwerpunkten wie Groß- und Kleinschreibung, Satzanfänge groß schreiben usw. angeschaut. Schwerpunktorientiert mit Kindern an dem Text zu arbeiten, mache Spaß. Es sei wichtig als Lehrer, wenn er vor der Klasse stehe, deutlich zu sprechen, mit den Kindern die deutliche Aussprache zu trainieren, denn die sei auch Grundlage des Schreibens und Lesens und des Schriftspracherwerbs. Bei Wörtern, die man nicht so schreiben könne, wie man sie höre, gebe es Möglichkeiten wie die Mitsprech-, Nachdenk- und Merkwörter, anhand derer die Kinder nachschauen könnten, wo man eine Regel finden müsse, wo man ein Wort ableiten könne und welches Wort man einfach wissen müsse, dass beispielsweise Apfelsine nicht mit „ie“ geschrieben werde, weil man das „i“ lang spreche, sondern das ein Lernwort sei, was man wissen müsse.

Frau Braschel ergänzte, ein Kind mit Lese-Rechtschreib-Schwäche nehme der Lehrer an die Hand, lese dem Kind vor und es müsse dann nur noch Eintragungen vornehmen oder die Abfrage erfolge mündlich, sodass das Kind nicht bestraft werde.

– **Frau Scheika, Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera**, hielt sich im Wesentlichen an die Ausführungen der schriftlichen Stellungnahme (siehe zwischenzeitlich **Zuschrift 7/1280**).

– Prof. Dr. Winkler, Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena, Philosophische Fakultät, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, *Zuschrift 7/1242*, erklärte, sie sei Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der FSU Jena. Zu diesem Fachbereich gehörten Prozesse des fachlichen Lehrens und Lernens im Deutschunterricht. Sie selbst betreibe als Wissenschaftlerin Forschungen und lehre für die Praxis für den Deutschunterricht. An der FSU Jena würden Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe, die Regelschulen und Gymnasien, ausgebildet, weshalb die Primarstufe nicht zu ihrem Forschungsschwerpunkt gehöre. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehörten die Forschung zur Professionalisierung von Deutschlehrkräften und auch die Forschung zur Unterrichtsqualität im Deutschunterricht.

Ausgangspunkt der heute geführten Debatte sei ein Befund des Bildungsmonitors 2016, wonach Thüringer Schülerinnen und Schüler im Bereich Rechtschreiben im Bundesvergleich unterdurchschnittlich abgeschnitten hätten. Aus diesem Befund würden nun in den vorliegenden Anträgen im Wesentlichen zwei Fragestellungen abgeleitet. Die erste Fragestellung laute zugespitzt und leicht vereinfacht, ob sich das Konzept „Lesen durch Schreiben“ für die Leistungen der Thüringer Schülerinnen und Schüler im Bildungsmonitor 2016 verantwortlich machen lasse. Die zweite, differenziertere und weitergefasste Frage laute, wie die Qualität des Unterrichts im Bereich Schriftspracherwerb so weiterentwickelt werden könne, dass die Thüringer Schülerinnen und Schüler die KMK-Bildungsstandards künftig wieder besser erfüllen könnten.

Die erste Frage könne mit einem klaren Nein beantwortet werden. Gründe hierfür habe sie in ihrer schriftlichen Stellungnahme in *Zuschrift 7/1242* dargelegt. Sie wolle in diesem Zusammenhang noch einmal auf zwei Missverständnisse eingehen, die im Kontext der Debatte um Lesen und Schreiben immer wieder aufträten. Von den Kolleginnen der Staatlichen Grundschule „Heinrich Heine“ in Jena sei bereits dargelegt worden, dass man die Methode „Lesen durch Schreiben“ nicht auf „Schreiben nach Gehör“ reduzieren könne. Damit hänge zusammen, dass Erwachsene in der Regel Rechtschreibung und Lesen beherrschten. Im Deutschen werde jedoch anders geschrieben als gesprochen, auch dann, wenn ein stark ausgeprägtes Hochdeutsch gesprochen werde. Die meisten deutschen Wörter seien Zweisilber oder könnten auf eine zweisilbige Grundstruktur gebracht werden, zum Beispiel „Vater“, „Mutter“, „Hose“, „Röcke“, „singen“, „sinken“. In der zweiten unbetonten Silbe werde der Vokal mit dem Buchstaben „e“ aber anders gesprochen als verschriftlicht. Wenn man als Schriftkundiger meine, man spreche ein „e“, liege das daran, dass man dies bereits verinnerlicht habe. Schülerinnen und Schüler, die Rechtschreibung erst lernten, müssten diese strukturelle Systematik zunächst erst erfassen. Strukturbezogenes Schreiben sei deshalb außerordentlich wichtig.

Das zweite Missverständnis sei zu meinen, dass die Unterrichtsmethoden bzw. Verfahrensweisen, die man selbst erlebt habe und die einem selbst nicht geschadet hätten, auch für Schülerinnen und Schüler heute zu empfehlen seien, beispielsweise das Diktat. In der Wissenschaft bestehe seit rund 30 Jahren Einigkeit, dass das Diktat kein geeignetes Instrument zur Rechtschreibdiagnostik sei. Insofern seien die Ausführungen des tlv dahin gehend widersprüchlich gewesen, dass einerseits eine stärkere wissenschaftliche Orientierung in Ausbildung und Unterricht gefordert worden sei und man sich andererseits für das Diktat stark gemacht habe.

Zur zweiten Frage, was getan werden könne, um den Unterricht im Bereich Schriftspracherwerb weiterzuentwickeln, teilte Prof. Dr. Winkler mit, dass sich diese Frage nicht so einfach beantworten lasse. Das liege daran, dass zu wenig darüber bekannt sei, wie Unterricht im Schriftspracherwerb tatsächlich an den Schulen realisiert werde. Die individuelle Wahrnehmung, wie den eigenen Kindern der Schriftspracherwerb in der Schule beigebracht werde, oder auch Beobachtungen, wie man selbst und die Kollegin oder der Kollege den Kindern dies vermittelten, sei keine tragfähige Grundlage, um darauf Beschlüsse aufzubauen. Es handele sich um individuelle Wahrnehmungen von vielen Einzelfällen, die aus wissenschaftlicher Sicht nicht für eine allgemeingültige Aussage ausreichten. Es sei ebenso wenig bekannt, welche Unterrichtsformen und Realisierungsformen von didaktischen Konzepten im Schriftspracherwerb bei welchen Schülerinnen und Schülern wie wirkten. Es gebe zwar Indizien dafür, jedoch werde viel mehr Wissen benötigt, um wissenschaftlich fundierte Entscheidungen treffen zu können und sich nicht nur von der subjektiven Wahrnehmung und tradierten Überzeugungen leiten zu lassen.

Sie empfehle deshalb, dem Landtag vorzuschlagen, die empirische Erforschung des Unterrichts im Bereich Schriftspracherwerb zu unterstützen. Darüber hinaus sollte der Ausschuss dem Landtag empfehlen, Maßnahmen zu unterstützen, die den Thüringer Lehrpersonen eine nachhaltige Fortbildung ermöglichen. Über die Relevanz der Lehrerinnen und Lehrer und auch der Fortbildung sei im Laufe der Anhörung bereits vieles gesagt worden. Lehrerinnen und Lehrer seien der Schlüssel für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Sie seien es, die mit ihren fachlichen und fachdidaktischen Kenntnissen dafür sorgten, dass die Lernangebote möglichst gut und wirksam seien. Im Bereich Rechtschreiben sollten Deutschlehrkräfte sowohl an den Grund- als auch an den weiterführenden Schulen über fundierte Kenntnisse des deutschen Schriftsystems verfügen. Sie sollten außerdem wissen, dass lernwirksamer Unterricht auf das Erkennen von Strukturen und Regelmäßigkeiten ziele und wie ein solcher Unterricht realisiert werden könne. Das Studium an der FSU Jena umfasse das Modul „Orthografie, Grammatik und Schule“, welches genau diese Inhalte umfasse. Hierzu bestünden Kooperationen zwischen den Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern, um die

verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven zu verzahnen und auf den Unterricht zu beziehen. Die Studierenden hätten insofern die Gelegenheit, sich ein entsprechendes Wissen aufzubauen. Doch insbesondere bei schon länger praktizierenden Lehrpersonen und bei Seiteneinsteigern könne nicht davon ausgegangen werden, dass sie die neuesten Kenntnisse zu gutem und wirksamem Fachunterricht kennten. Aus diesem Grund halte sie es für wichtig, Fortbildungsmaßnahmen zu unterstützen und zu etablieren, die auf dem neuesten Stand der Wissenschaft seien und sich gleichzeitig mit dem Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern vereinbaren ließen. Die Pflicht zur Fortbildung, die in Thüringen bestehe, sei das eine. Wer im Rahmen der Berufstätigkeit systematisch dazulernen wolle, was bei den allermeisten Lehrerinnen und Lehrern der Fall sei, benötige entsprechende Rahmenbedingungen. Frau Braschel habe in ihren Ausführungen aus der Perspektive der Schulleiterin dargestellt, wie sie an ihrer Schule solche Rahmenbedingungen schaffe. Sie habe aber auch deutlich gemacht, dass es nicht um 90-minütige Schnellfortbildungen gehe, sondern um Kooperationen in Teams über einen längeren Zeitraum hinweg. Zu günstigen Rahmenbedingungen gehöre auch, dass man den Lehrerinnen und Lehrern Zeitfenster schaffe, etwa durch punktuelle Entlastungsstunden, und dass Schule und Wissenschaft miteinander kooperierten. Die FSU Jena pflege derartige Kooperationen mit Lehrerinnen und Lehrern, die jedoch immer wieder mitteilten, wie schwierig es für sie aus zeitlichen Gründen sei, in den Austausch zu treten, obwohl sie diesen gern hätten.

Prof. Dr. Winkler teilte abschließend mit, dass die öffentlichen Diskussionen um Rechtschreibleistungen zyklisch wiederkehrten, ein hohes Aufregungspotenzial hätten und sehr stark emotional besetzt seien. Rechtschreiben sei zweifellos eine wichtige Kulturtechnik, wenn jedoch Debatten um den Schriftspracherwerb und um das Schreibenlernen zu sehr auf das Rechtschreiben fokussiert würden, dann verliere man aus dem Blick, dass ein guter Text auch weitere Kriterien erfüllen müsse, als orthografisch richtig geschrieben zu sein. Nur seien diese Merkmale von Textqualität nicht so leicht zu erkennen und nicht so öffentlich wirksam zu diskutieren. Hinzu komme, dass Rechtschreibfehler kein Ausweis von Dummheit seien. Sie könnten, insbesondere in den frühen Phasen des Rechtschreiberwerbs, auch darauf hinweisen, was ein Kind im Bereich des Rechtschreibens bereits gelernt habe. Insofern sei die Debatte um Diktate und das Anstreichen aller Fehler auch eine zu starke Verkürzung.

Abg. Schaft teilte mit, dass in der schriftlichen Stellungnahme in Zuschrift 7/1242 auch ein Überblick über die bestehende empirische Forschung zu dieser Thematik gegeben werde. Diesbezüglich interessiere ihn, welche dieser bestehenden Projekte gegebenenfalls als Ansatzpunkt dienen könnten, auf dem in Thüringen aufgebaut werden könne.

Prof. Dr. Winkler erklärte, sie habe dem Antrag der Fraktionen Die Linke, der SPD und Bündnis 90/Die Grünen entnommen, dass eine Abfrage an den Schulen erfolgen solle, welche Konzepte dort realisiert würden. Dies könnte ihres Erachtens ein erster Schritt sein, sich zunächst einmal anzuschauen, wie konkret die Schulen vorgehen, und mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort zu überlegen, wie Zusammenhänge von Lehren und Lernen so in den Blick genommen werden könnten, dass es auch für die Lehrerinnen und Lehrer Erkenntnisse bringe. Es könnte sich dabei zunächst um eine klein angelegte Studie handeln, die im Verbund von Wissenschaft und Praxis entwickelt werde. Man könne es aber durchaus auch größer anlegen. Ihr Schwerpunkt liege nicht auf diesem Bereich, aus diesem Grund könne sie lediglich ihre Gedanken dazu äußern. Bremerich-Voß und Riegler et al. machten sich etwa dafür stark, sich näher anzuschauen, wie bestimmte Konzepte tatsächlich realisiert würden. Dies schließe beispielsweise auch die Frage mit ein, wie Lehrerinnen und Lehrer in der Primarstufe Rechtschreibfehler korrigierten. Aus Befragungen sei bekannt, dass nur ein geringer Anteil sage, dass sie keine Korrekturen vornähmen. Wichtig wäre aber auch zu wissen, wie korrigiert werde, insbesondere im Hinblick darauf, wie Kinder aus Fehlern lernen könnten. Wie solche Projekte konkret zugeschnitten würden, müsste aber mit den Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Bereich forschten, noch einmal näher betrachtet werden, damit solche Forschungen auch realisierbar seien und zeitnah zu Erkenntnissen führten.

Abg. Dr. Hartung fragte, ob der im Antrag der Fraktion der CDU in Drucksache 7/435 hergestellte Zusammenhang zwischen dem verpflichteten Erlernen der Schreibschrift und einer verbesserten Rechtschreibkompetenz ebenfalls so gesehen werde, worauf **Prof. Dr. Winkler** antwortete, dass sie sich in diesem Bereich zu wenig auskenne. Sie halte es jedoch für angebracht, dieser These eine differenziertere Betrachtung zugrunde zu legen.

– **Prof. Dr. Hüttis-Graff, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,** hielt sich im Wesentlichen an eine PowerPoint-Präsentation, die ihrer schriftlichen Stellungnahme (zwischenzeitlich **Zuschrift 7/1281**) entnommen werden könne. 2018 habe sie in Hamburg eine diachrone Längsschnittstudie zum Rechtschreiblernen in der Grundschule durchgeführt. Sie ergänzte, dass, während früher die Rechtschreibleistungen nach dem Leistungseinbruch in Klasse 2 leicht angestiegen seien, 20 Jahre später die guten Leistungen in den ersten beiden Schuljahren in Klasse 3 und 4 deutlich absänken. Dies sei kein einzelner Befund, sondern auch andere Befunde zur Entwicklung der Rechtschreibleistung innerhalb der Grundschulzeit beim Schreiben von einzelnen Wörtern bestätigten die betreffenden Ergebnisse. So sei bei Neunormierungen von Rechtschreibtests festgestellt worden, dass die Rechtschreibleistungen im Test in Klasse 1 und 2 im Vergleich zu früher gestiegen seien und erst in Klasse 3 und 4 ein Leistungsabfall erfolge. Daher bleibe festzuhalten, dass in den

Klassenstufen 1 und 2 heute nicht von einem Rechtschreibverfall gesprochen werden könne. Sie gehe davon aus, dass dies grundsätzlich auch in Thüringen der Fall sei. Was die Kinder nach der Pandemiezeit schon könnten, werde jede Lehrperson selbst in ihrer Klasse evaluieren, um ihr Lernangebot anpassen zu können. Insofern gehe es darum, die Diagnose nicht unbedingt zu delegieren, sondern mit den Kindern durchzuführen. Normal sei in der Anfangsklasse ein Leistungsunterschied von etwa drei Jahren. Dies sei im Zuge der Anhörung bereits gesagt worden. Die Befunde zeigten, dass es darauf ankomme, Erklärungen und Ursachen für den Leistungsabfall nach der 2. Klasse zu finden.

Zur mit „Exkurs: Methoden im Anfangsunterricht“ überschriebenen Folie ergänzte sie, die im Rechtschreiben zweitbeste Klasse des BLK-Modellversuchs 1996 sei nach Angaben der Lehrerin im Anfangsunterricht mit „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet worden, die beste Klasse mit einer Fibel. Im Weiteren hielt sie sich überwiegend an die Darlegungen in der schriftlichen Stellungnahme (siehe Zuschrift 7/1281) und merkte bezüglich guter und schlechter Fehler überdies an, dass ein Beispiel für einen guten Fehler in Klasse 1 sei, wenn das Wort „Vater“ im Anlaut mit „F“ geschrieben werde. Ein Beispiel für einen schlechten Fehler sei, den Auslaut des Worts „Vater“ mit „a“ zu schreiben. Erfolgreiche Rechtschreiblerner erprobten in Klasse 1 ihre an richtig geschriebenen Wörtern gemachten Beobachtungen an anderen Wörtern. Dabei machten sie in Klasse 1 Fehler, die gleichwohl lernproduktiv seien. Aus diesen Befunden seien Folgerungen für einen differenzierten Umgang mit Fehlern in Klasse 1 zu ziehen, der über ein Anstreichen aller Fehler hinausgehe. Es gehe um situations- und kindsspezifische Rückmeldungen, selbstständige Kontrolle, Rechtschreibgespräche und passende Anschlussaufgaben.

Prof. Dr. Hüttis-Graff empfahl abschließend, dass keine Regulierung von Unterrichtsmethoden erfolgen sollte, da es darauf ankomme, wie Lehrpersonen diese im Unterricht einsetzten. Kinder seien nicht nur auf unterschiedlichen Lernständen, sondern lernten auch unterschiedlich. Stattdessen solle eine gemeinsame Diskussion von Praktikern und Wissenschaftlern aufrechterhalten werden. Darüber hinaus solle insbesondere eine Untersuchung von unterrichtlichen Gelingensbedingungen – worauf bereits Herr Rommeiß von der LEV Bezug genommen habe – für gute Rechtschreibleistungen im Anfangsunterricht sowie in Klasse 3 und 4 veranlasst werden – nicht nur bei diktierten Wörtern, sondern auch im Gebrauch, beim Textschreiben. Sie verwies auf die Darlegungen von Prof. Dr. Winkler, wonach es nicht nur um Rahmenbedingungen gehe, sondern auch um den konkreten Unterricht.

Hinsichtlich des Antrags der Fraktionen Die Linke, der SPD und Bündnis 90/Die Grünen in Drucksache 7/796 ergänzte sie, der Schriftspracherwerb sollte verpflichtender Teil im Studium des Grundschullehramts sein, was auch eine Vorgabe der KMK sei; für alle Lehreraus-

bildungsphasen. Es gehe nicht nur um die eine Methode, die dort zu vermitteln sei, und es müsse auch in der universitären Ausbildung an konkreten Praxisbeispielen gearbeitet werden, damit die Theorie nicht neben der Praxis stehe. Ihre darüber hinaus gemachten Ausführungen entsprachen überwiegend den Darlegungen in der schriftlichen Stellungnahme (siehe Zuschrift 7/1281).

Abg. Baum erkundigte sich, ob man basierend auf eigenen Beobachtungen der Ansicht sei, dass sich manche Phänomene aus den in Hamburg bestehenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen erklären ließen, und welche Unterschiede gegebenenfalls in anderen Ländern zu beachten seien.

Sie wies zudem darauf hin, dass Prof. Dr. Hüttis-Graff an einer in Nordrhein-Westfalen eingeführten Handreichung zum Grundwortschatz mitgearbeitet habe. In ihren Ausführungen habe sie hingegen gesagt, dass es eines solchen Grundwortschatzes nicht bedürfe, und auch Herr Heimann habe dargelegt, dass mittels vieler Schulbücher, die in diesem Zusammenhang verwendet würden, bereits eine Vielzahl von in der Praxis genutzten Wortschatzansätzen bestehe. Sie erbat weitere Ausführungen dazu, wie das Betreffende in Nordrhein-Westfalen abgelaufen sei.

Prof. Dr. Hüttis-Graff antwortete, Testnormierungen bestätigten, dass in Klasse 1 und 2 das Schreiben von Wörtern im Laufe der Jahrzehnte besser geworden sei, dies in Klasse 3 und 4 allerdings eher absinke. Sie vermute, dass erst einmal grundsätzlich keine Unterschiede bestünden. Unter den bestehenden Pandemiebedingungen lägen gleichwohl derart andere Verhältnisse vor, dass dies gar nicht so einfach sei. Zwischen den Ländern bestünden natürlich Unterschiede, was man am Ende von Klasse 4 sehe. Bestehe ein Interesse, zu Thüringen Genauerer selbst in Erfahrung zu bringen, müssten ihrer Auffassung nach entsprechende Daten längst vorliegen. In Hamburg würden regelhaft Mitte/Ende der 1. und Ende der 2. Klasse Tests durchgeführt, und in den folgenden Klassenstufen auch, sodass geschaut werden könne, ob es eine ähnliche Tendenz gebe. Die normierten Testergebnisse orientierten sich an einer Normstichprobe, und da müsste sich Entsprechendes in den prozentualen Ergebnissen zeigen.

Dass es eines Grundwortschatzes nicht bedürfe, würde sie so nicht sagen. In Nordrhein-Westfalen habe sie einen Grundwortschatz entwickelt und vorgeschlagen sowie die dazugehörige Handreichung ausgearbeitet. Der Grundwortschatz sei nicht so umfänglich. Es gehe nicht um ein Auswendiglernen der Wörter, sondern darum, dass die Kinder an den Wörtern, die sie interessierten bzw. die sie für ihren Schreibgebrauch bräuchten, die Rechtschreibung erlernten, und zwar die Generalisierung, die Strukturen erkannten. Dies könnten die Kinder

dann auf andere Wörter übertragen. Das bedeute, der Grundwortschatz sollte nicht umfangreich vorgegeben werden. Andere Untersuchungen zeigten, dass in allen Klassen das, was die Kinder an Inhaltswörtern schrieben, sehr unterschiedlich sei, je nachdem, mit welchen Projekten sie sich befassten, welche Texte sie läsen, welche sachunterrichtlichen Vorhaben vorkämen usw. Kinder sollten also an den Wörtern arbeiten und lernen können, die tatsächlich in einer Klasse benutzt würden. Sie ergänzte, zu einem Grundwortschatz gehörten nicht nur Inhaltswörter, sondern auch Strukturwörter wie „ich“, „du“, „und“ dazu. Es handele sich dabei um Wörter, die von den Schülern in ihren Texten sehr oft gebraucht würden, aber insbesondere auch um solche Wörter, die nicht regelhaft geschrieben würden. Es genüge nicht, nur abstrakte Strukturen der Rechtschreibung zu erwerben anhand von Wörtern, die den Kindern wichtig seien. Kinder sollten auch auf solche Wörter hingewiesen werden, die sie immer wieder gebrauchten, damit sie nicht monatelang „ont“ statt „und“ oder „ech“ statt „ich“ schrieben.

Abg. Rothe-Beinlich äußerte, sie halte die entsprechenden Darlegungen für schlüssig, insbesondere im Hinblick auf die jeweiligen Anträge. Sie fragte, ob sie es richtig verstanden habe, dass es Prof. Dr. Hüttis-Graff vielmehr darum gehe, eine flüssige Handschrift auszuprägen, als die reguläre Schreibschrift. Dies sei eine Kontroverse, die bereits auf Wahlplakaten zu beobachten gewesen sei. Sie habe es so verstanden, mit dem Tastaturschreiben schon in der Grundschule zu beginnen und letztlich zu einer flüssigen Handschrift zu gelangen, was nicht zwingend die klassische Schreibschrift sein müsse.

Prof. Dr. Hüttis-Graff sagte, alle Befunde zeigten, dass etwa sie selbst wie auch andere Teilnehmer der Anhörung nicht mehr in der Schreibschrift von früher schrieben, sondern eine individuelle Handschrift entwickelt hätten. Untersuchungen zufolge passiere dies unabhängig davon, ob man von einer festen Schreibschrift ausgehe und hinterher als einzelner Schreiber die Verbindungen und Formen lockere und individualisiere oder ob man umgekehrt von einer Handschrift ausgehe, die die Verbindungen noch ermögliche – wie die Grundschrift, die vom Grundschulverband vor über zehn Jahren in die Diskussion gebracht worden sei. Auch da würden Verbindungen individuell gezogen. Ihrer Kenntnis nach gebe es nicht unterschiedliche Effekte darauf. Allerdings komme es darauf an, von Anfang an Gespräche über die Schrift zu führen und sich klarzumachen, in welchen Situationen eine deutliche Schrift notwendig sei und wann so geschrieben werden könne, dass nur der Schreiber Betreffendes lesen könne – beispielsweise beim Schreiben von Einkaufszetteln, Notizen etc.

Abg. Tischner fragte, wie sich Prof. Dr. Hüttis-Graff hinsichtlich Korrekturen positioniere und was eine gute, motivierende Korrektur in der Grundschule ausmache. Zudem interessierte ihn, worin Ursachen dafür gesehen würden, dass die Rechtschreibleistungen in den Klassen

3 und 4 nachließen und welche Gelingensbedingungen in diesen Klassenstufen notwendig seien, um auf dem in den letzten Jahren erfolgreich erhöhten Niveau bleiben zu können.

Prof. Dr. Hüttis-Graff merkte an, das Anstreichen aller Fehler mache keine motivierende Korrektur aus. Kinder benötigten Rückmeldungen darüber, wie richtig geschrieben werde. Deshalb sei die Arbeit an einem übersichtlichen Bestand von Wörtern auch sehr wichtig. Mit Verweis auf ihre Darlegungen zur Nachfrage nach einem Grundwortschatz erläuterte sie, eine motivierende Korrektur setze daran an, was im Fokus des Kindes liege; die Fehler-schwerpunkte. Das heiÙe nicht, die meisten Fehler, sondern es gehe darum zu schauen, was in der Zone der nächsten Entwicklung liege bzw. was das Kind – nach Entwicklungsstufenmodellen oder nach seiner Aufmerksamkeit betrachtet – wohl als Nächstes lernen könne oder wo sich seine individuelle Lernbaustelle befinde. Dies zu erkennen, müssten Lehrkräfte lernen oder können, um Kindern eine motivierende Korrektur geben zu können, sodass die Kinder genau an dem weiterarbeiten könnten, was sie interessiere, was sie als Nächstes wissen wollten, wo sie Korrekturbedarf hätten. Insofern habe dies auch mit der Lehrerbildung zu tun.

Bezüglich des zu beobachtenden Leistungsabfalls in den Klassen 3 und 4 würden verschiedenste Ursachen diskutiert. Dies habe mit der Zusammensetzung von Klassen, der gesellschaftlichen Entwicklung sowie der Bedeutung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft und damit auch mit den Medien etc. zu tun. Ihrer Auffassung nach gehe es grundsätzlich darum, bei den Schülern eine Akzeptanz dafür zu wecken, dass es sinnvoll sei, Rechtschreibung zu lernen. Nicht nur, weil es eine Norm sei, sondern auch, weil man dann Texte besser lesen könne, und weil sonst unter Umständen sogar von anderen Personen Rückschlüsse auf ihre intellektuellen Qualitäten gezogen und ihnen Lebenswege verbaut würden. Dies bedeute, dass noch genauer geforscht werden müsse. Es gebe viele Erklärungsmöglichkeiten. Die eine Antwort könne sie nicht geben.

Abg. Hoffmann erkundigte sich, ob Studien vorlägen, wonach bestimmte Methodenmischungen erfolgreicher seien als andere, und ob es diesbezüglich eine Übersicht zu den einzelnen Ländern gebe.

Prof. Dr. Hüttis-Graff wies darauf hin, dass vonseiten der Praktiker geäußert worden sei, dass es dort Vertreter von bestimmten Lehrgängen gebe und auch viele Erfahrungen, wie mit den betreffenden Lehrgängen guter Unterricht gemacht werden könne. Nach ihrem Dafürhalten sei es unsinnig, etwas anderes zu verordnen bzw. zu regulieren. Es gebe keine Befunde dazu, dass bestimmte Lehrgänge besonders gut und andere besonders schlecht

seien. Alle Lehrgänge hätten Stärken und Schwächen, und die Schwächen müssten ausgeglichen werden.

Abg. Rothe-Beinlich sagte, ihres Wissens beinhalteten die in Hamburg in den Klassenstufen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 durchgeführten Kompetenztests „KERMIT“ stets den Bereich Deutsch. Durch diese Tests erfolge auch eine direkte Rückmeldung vonseiten der Schulen. Sie fragte, ob diese Tests auch für andere Länder zu empfehlen seien.

Prof. Dr. Hüttis-Graff gab zu bedenken, dass noch mehr zu testen für Schulen eine große Belastung bedeute. Noch mehr Aufsicht erhöhe die Belastung zusätzlich. Ein Vergleich zwischen den Klassen – dies sei der ursprüngliche Zweck der betreffenden stichpunktartigen Vergleiche innerhalb von Schulen gewesen – wäre gleichwohl wichtig zu unterstützen, indem Lehrkräften Diagnoseinstrumente oder – für den Schulanfang – Beobachtungsinstrumente zur Verfügung gestellt würden, sodass sie wüssten, wie es in dieser oder jener Klasse stehe, ob der bisherige Unterricht das erbracht habe, was man sich erhofft habe usw. Wie Verbesserungen gemacht werden könnten, auch in Bezug auf die kollegiale Zusammenarbeit und die Weiterentwicklung, sowie auf Fortbildungen zu setzen, halte sie für wichtiger, als einen von außen verordneten Leistungsvergleich.

– **Frau Förster, Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien**, teilte mit, dass im Anschluss an ihre Ausführungen Frau Do Manh Ergänzungen zu im Zuge der Anhörung gemachten Äußerungen machen werde.

Sie verwies zunächst auf die Darlegungen in der schriftlichen Stellungnahme in **Zuschrift 7/1266** und hob hervor, man befinde sich nicht in der Grundschulpädagogik bzw. Grundschuldidaktik, sondern man bilde im Lehramtsfach „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ für die Erweiterungsprüfung für Regelschule und Gymnasium aus. Insofern habe man zwar nichts mit der Grundschule zu tun, allerdings mit der Deutschdidaktik. Der Schriftspracherwerb spiele in diesem Ausbildungsbereich eine große Rolle und sei ebenfalls anteilig in Bachelor- und Masterstudiengängen „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der FSU Jena enthalten. Man befasse sich sowohl mit Bereichen der schulischen Bildung als auch der außerschulischen Bildung. Daher gebe es einen Fächer an Anwendungsbereichen, wo Schriftspracherwerb auf die eine oder andere Weise relevant sei bzw. sein sollte.

Ein großer Dreh- und Angelpunkt entsprechender Bemühungen beziehe sich auf die Heterogenität aufseiten der Lernenden. Dies stehe bei allen unterschiedlichen Lerngruppen, mit

denen man sich befasse, immer wieder im Fokus. In diesem Zusammenhang sei zu berücksichtigen, dass Deutsch ebenfalls entsprechend differenziert werden müsse: So gebe es Deutsch nicht nur als Muttersprache, sondern auch Deutsch als Familiensprache, als Bildungssprache, das Deutsche in der Fachsprache etc. Jeweilige Register müssten auseinandergelassen werden. Auch hier bräuchten Kinder, Jugendliche, Erwachsene verschiedene Kompetenzen bzw. unterschiedliches Vorwissen mit. Studierende würden auf den kompetenten Umgang damit vorbereitet, da sie beispielsweise dabei unterstützen könnten, dass Kinder bildungssprachliche Kompetenzen erwürben, sodass das Mitkommen in der Schule unterstützt werde, wo auf einmal eine Unterrichtssprache als eine Form der Bildungssprache praktiziert werde, die ihnen von zu Hause nicht bekannt sei. Dasselbe gelte für Fachsprachen, die in einzelnen Fächern relevant seien. Schriftlich gestellte Aufgaben würden auf Deutsch gestellt. Überall, auch wenn es um Mathematik gehe, spiele Deutsch eine Rolle. Hierbei müsse unterstützt werden, damit sich die betreffende Person inhaltlich und fachlich beteiligen könne. Zudem gehe es darum, Studierende darauf vorzubereiten, dass Schulklassen mehrsprachig und kulturell heterogen seien. Dies sei die Realität.

Darüber hinaus würden Studierende angeleitet, individuelle sprachliche Kompetenzentwicklungspläne konzipieren zu können. In diesem Zusammenhang nahm sie Bezug auf das im Zuge der Anhörung angesprochene Stichwort der Binnendifferenzierung, das allerdings eher unter „ferner liefern“ oder als etwas Problematisches angeführt worden sei. Gleichwohl handle es sich dabei im Bereich Deutsch als Zweitsprache um etwas Elementares, denn ohne wichtige Prinzipien könne kein Deutschunterricht durchgeführt werden. Häufig sei von DaZ-Förderungen die Rede, und zweitsprachliche Förderung erfolge oft sehr individualisiert bzw. für bestimmte Lerner in Kleingruppen.

Frau Förster konstatierte, man schließe sich ausdrücklich den Darlegungen von Prof. Dr. Winkler, Frau Braschel und Frau Läßker sowie Prof. Dr. Hüttis-Graff an.

Sie betonte, der kompetente Umgang mit Schriftsprache könne nicht auf Rechtschreibkompetenz reduziert werden. Insofern werde die Debatte hier schon sehr eng und einseitig geführt. Gleichwohl werde das Betreffende als attraktiv empfunden, weil orthografische Fehler gut gezählt werden könnten – darauf habe auch Prof. Dr. Winkler bereits hingewiesen. Derlei sei allerdings kein hinreichender Indikator für gutes Schreiben. An dieser Stelle sei es vorteilhaft, den Blick zu weiten. Es gehe nicht nur darum, dass Personen orthografisch korrekt schreiben. Letztlich gehe es darum, dass Kinder in kompetenter Weise an einer stark schriftgeprägten Gesellschaft, wie es die Bundesrepublik Deutschland sei, teilnehmen könnten. In dieser Hinsicht sei es elementar, dass Kinder auch schon sehr früh persönlich bedeutsame, sinnhafte Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Schrift machen könnten. Für Kinder sei

es wichtig, dass sie „dranblieben“ und nicht entmutigt würden bzw. dass sie motiviert würden und Spaß an der Sache hätten. Insofern gehe es hier darum, möglichst früh eine positive Haltung zu lernen und zu befördern.

Ihrer Auffassung nach müsse man sich klarmachen, dass die Methode „Lesen durch Schreiben“ eine Geschichte habe. Es sei bereits darauf hingewiesen worden, dass diese Methode weiterentwickelt und angepasst worden sei. Die Methode werde nicht in einer orthodoxen Form bzw. eindimensional durchgeführt, sondern häufig im Sinne der Methodenvielfalt kombiniert. Diesen Punkt wolle sie betonen, weil er heute noch nicht angesprochen worden sei: Die Methode „Lesen durch Schreiben“ habe insoweit einen legitimen Platz innerhalb der Methodenvielfalt, als dass sie in den Bereich der Spracherfahrungsansätze oder als Schriftverwendungsmethode hineinzähle, die den Blick darauf richteten, dass Lernende möglichst dazu eingeladen würden, auch Eigenes in den Lernprozess einzubringen. Die in der Praxis Tätigen hätten im Rahmen der Anhörung bereits darauf hingewiesen, wie wichtig dies sei. Kinder hätten Lust dazu, sich mitzuteilen und etwas aufzuschreiben. Insofern gehe es auch darum, diesen Impuls erst einmal zu füttern. Man müsse also unterscheiden – weshalb sie Betreffendes an der Stelle nicht pauschal ablehnen wolle – und sich die Frage stellen, was eine einzelne Methode könne und wo Möglichkeiten oder jeweilige Grenzen lägen. Hier sei es wichtig, dass Lehrkräfte Methoden gut danach beurteilen könnten, wann sie vorteilhaft passten bzw. wie man sie sinnvoll einsetzen könne. Darüber hinaus sei die Frage der Diagnostik relevant: in welcher Schrifterwerbsphase die Kinder stünden, was sie derzeit benötigten und wie leicht oder schwer es ihnen falle, das deutsche Schriftsystem bzw. vorhandene Regularitäten kennenzulernen und zu verstehen, und wo genau sie Unterstützung benötigten.

Kinder lernten individuell. Ihrer Auffassung nach seien in einem Faktencheck in einer Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Fremdsprache von Frau Simone Jambor-Fahlen all die Mythen und die Diskussion aufbereitet, mit der man sich derzeit befasse. In dieser Studie heiße es, dass zwischen leistungsstärkeren Kindern und leistungsschwächeren Kindern unterschieden werden müsse. Leistungsstärkere Kinder hätten meist bessere Eingangsvoraussetzungen. Dazu zählten literale Vorerfahrungen, ein bildungsnahes Elternhaus, eine höhere Motivation etc. Insofern sei häufig eine Schichtzugehörigkeit von Bedeutung. Solche Kinder erwürben eher unabhängig von der Methode die deutsche Rechtschreibung. Leistungsschwächere Kinder hingegen seien insofern benachteiligt, weil ihnen diese Analysefähigkeit – aus welchen Gründen auch immer – weniger zur Verfügung stehe. Sie müssten durch strukturierten Unterricht unterstützt werden, mit Übungen und durch Förderung, um den Code zu knacken.

Die Schrift spreche zu uns, allerdings nicht in dem Sinne, wie es die Rechtschreibsprache oder Schreiben nach Gehör impliziere. Zu sagen, dass im Wort „Mutter“ ein „e“ zu hören sei, sei nicht zielführend, da vielmehr ein „a“ zu hören sei. Zielführend sei, auf einem höheren Niveau des Schriftspracherwerbs zum Beispiel das silbische und das morphologische Prinzip kennenzulernen, um leistungsschwächere Kinder mit silbenbasierten Methoden gezielt unterstützen zu können, wie der silbenanalytischen Methode, der Arbeit mit der Morphemmethode usw. Daher richte sich das Plädoyer auf eine Methodenvielfalt und einen zielgenauen Einsatz von Methoden.

Fehlerhafte Schreibungen seien grundsätzlich aufschlussreich, und sie stimme diesbezüglich vielen Darlegungen von Prof. Dr. Hüttis-Graff zu. Ihrer Ansicht nach sei es allerdings nicht nur ein guter Fehler, das „F“ für das Wort „Vater“ zu verschriften, sondern auch den Auslaut von „Vater“ am Ende mit einem „a“ zu verschriften. Denn hier zeige der Fehler auch das Beherrschen des lautgetreuen Schreibens an und ebenso, wo das Kind stehe, wie etwa für unbetonte Silben sensibilisiert und wie eine orthografische Kompetenz weiter aufgebaut werden könne.

Frau Do Manh ergänzte, dass der DaZ-Bereich extrem heterogen sei, egal in welcher Altersstufe man sich bewege, ob im Kita-Bereich, Primarbereich oder im Bereich der Erwachsenenbildung. Häufig bestehe der Unterschied im DaZ-Bereich zum Standardsystem Schule darin, dass man an Fehlerkorrekturen ressourcenorientiert herangehe. Werde beispielsweise ein Wortdiktat geschrieben, bestehe der DaZ-Ansatz tendenziell darin zu schauen, welche Phänomene bereits richtig gemacht würden, um zu sehen, wie der momentane Stand des Schriftspracherwerbs bei dem betreffenden Kind oder einer lernenden Person sei. Es werde nicht auf ein Wort geschaut, dessen erste Silbe korrekt sei, der Auslaut jedoch nicht, und gesagt, das komplette Wort sei falsch. Ein solches Vorgehen wäre defizitorientiert und sei nichts, was man im DaZ-Bereich als Messlatte anlegen könne. Andernfalls hätte man nur noch mit dem Rotstift überzogene Blätter vorliegen.

Abg. Baum erkundigte sich, wie der Austausch zwischen Wissenschaft und Schule konkret, gegebenenfalls unabhängig von der Ausbildung/vom Studium selbst, noch einmal verstärkt und intensiviert werden könne. Sie gehe davon aus, dass die betreffenden Bereiche beim Schriffterwerb jeweils voneinander lernen könnten.

Frau Do Manh informierte, dass man sich derzeit bereits mit dieser Angelegenheit befasse. Zum einen erfolge eine Stellenausschreibung für eine Juniorprofessur, die sich mit Unterrichtsforschung befasse. Insofern wolle man aus der vermeintlichen Theorie in die Praxis hineingehen und schauen, wie es im Unterricht funktioniere bzw. was geschehe, damit Schu-

le nicht nur eine Blackbox sei, in die Kinder und Jugendliche geschickt würden und bei der man am Ende hoffe, dass es gut laufe. Zum anderen sei man damit befasst, ein Netzwerk zwischen Schulämtern, Schulen und dem Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien zu schaffen, um einen solchen Austausch im Dreieck zu gewährleisten. Sie erinnerte daran, was heute immer wieder gefordert worden sei: wissenschaftlich fundierte Weiterbildungen und Fortbildungen, die nicht nur an einem Freitagnachmittag erfolgten. Darüber hinaus müssten zunächst Bedarfe von Schule analysiert werden. Diese könnten nicht im luftleeren Raum erfasst werden, sondern es müsse Kontakt bestehen. Mit dem Netzwerk, das man derzeit zu initiieren versuche, reagiere man auf die Stimmen, die man aus der Praxis höre.

Der Tagesordnungspunkt wurde nicht abgeschlossen.

2. Punkt 2 der Tagesordnung

Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz (Gesetz über künstliche Intelligenz) und zur Änderung bestimmter Rechtsakte der Union; KOM (2021) 206 endg.

Unterrichtung durch die Landesregierung nach Art. 67 Abs. 4 LV i. V. m. § 54 b GO

– Vorlage 7/2228 –

dazu: – Vorlage 7/2238 –

Minister Holter berichtete, dass der AfEKM des Thüringer Landtages unter anderem dem AfBJS den Vorschlag für eine Verordnung zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz – das sogenannte Gesetz über künstliche Intelligenz – zur Mitberatung vorgelegt habe. Üblicherweise sei bei derartigen Vorlagen zu untersuchen, ob das Subsidiaritäts- und das Verhältnismäßigkeitsprinzip verletzt würden, und im Rahmen des Frühwarnsystems eine entsprechende Rückmeldung an die Europäische Union zu geben. In Thüringen liege die Prüfung dieser Vorlage im Zuständigkeitsbereich des TMWWDG. Der federführende AfEKM werde hierzu am 25. Juni 2021 beraten. Dazu werde innerhalb der Thüringer Landesregierung gerade eine schriftliche Unterrichtung erarbeitet, die ihm selbst und auch dem AfBJS noch nicht vorliege. Insofern fehle für die heutige Beratung noch die Grundlage. Die TSK habe jedoch mitgeteilt, dass das Ziel der Beratung weniger darin bestehen werde, die Subsidiarität und die Verhältnismäßigkeit zu untersuchen, sondern eher darin, das wichtige Thema im Landtag zu erörtern. Der AfBJS müsse deshalb entscheiden, ob und in welchem Umfang jetzt eine Diskussion stattfinden solle oder ob das Thema zu einem späteren Zeitpunkt aufgerufen werde und dann anhand der Stellungnahme, die im AfWWDG beraten

werde, später zu diskutieren sei. Die Details der Verordnung seien aus seiner Sicht wichtig, da sie Themen wie Digitalisierung und Bildung behandelten.

Vors. Abg. Wolf wies darauf hin, dass es laut Aussage der Landtagsverwaltung unschädlich sei, den TOP zu vertagen, bis alle Unterlagen vorlägen.

Der Ausschuss kam überein, den Tagesordnungspunkt auf die AfBJS-Sitzung am 9. Juli 2021 zu vertagen.

Der Tagesordnungspunkt wurde nicht abgeschlossen.

3. Punkt 3 der Tagesordnung

Verwaltungsabkommen über die Durchführung eines länderübergreifenden Vorhabens zur hoheitlich datensouveränen und rechtssicheren Weiterentwicklung der pädagogischen Schul-Cloud-Angebote der Länder Niedersachsen (Niedersächsische Bildungscloud, NBC), Brandenburg (Schul-Cloud Brandenburg) und Thüringen (Thüringer Schulcloud, TSC)

Unterrichtung durch die Landesregierung nach Art. 67 Abs. 4 LV i. V. m. § 54 GO

– Vorlage 7/2268 –

dazu: – „Kostenaufstellung_Verwaltungsabkommen“ (siehe Anlage 2)

Minister Holter wies darauf hin, dass das Thema „Schulcloud“ im AfBJS bereits mehrfach diskutiert worden sei, zum Beispiel wie die Cloud funktioniere, unter welchen technischen Bedingungen und wie Lehrer auf den Umgang damit vorbereitet seien. Dies alles sei Bestandteil der Frage gewesen, wie die Digitalisierung von Schule generell auszugestalten sei.

Wie bekannt sei, basiere die Thüringer Schulcloud auf einer Entwicklung des Hasso-Plattner-Instituts (HPI) in Potsdam, die insgesamt drei Bundesländer nutzten: Brandenburg, Niedersachsen und Thüringen. Bis zum 31. Juli 2021 habe das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Finanzierung übernommen, anschließend laufe sie aus. Auch die Zusammenarbeit von Thüringen – vertreten durch das ThILLM – und HPI ende zu diesem Zeitpunkt. Insofern sei man aufgefordert gewesen, einen Anschluss sicherzustellen, damit der digitale Unterricht nicht nur unter Pandemiebedingungen realisiert werden könne. In diesem Sinne seien zwischen den drei Bundesländern Brandenburg, Niedersachsen und Thüringen Verhandlungen geführt worden, im Auftrag des TMBJS durch das ThILLM, federführend unter Leitung von Staatssekretärin Dr. Heesen. Auch die anderen beiden Länder seien durch die zuständigen Staatssekretärinnen vertreten worden.

Infolge dieser Verhandlungen sei das vorliegende Verwaltungsabkommen erarbeitet worden (siehe Vorlage 7/2268), welches das Kabinett am Dienstag beraten habe und über dessen Unterzeichnung der AfBJS namens der Landesregierung in Kenntnis gesetzt werden solle. Das Verwaltungsabkommen sehe eine Zusammenarbeit der drei Bundesländer vor, um die Schulcloud weiter fortzuführen. Dafür habe das Land Niedersachsen die Dataport Anstalt des öffentlichen Rechts (AöR) beauftragt – eine norddeutsche Firma, deren Anteilseigner die norddeutschen Länder seien –, die Schulcloud weiterzuführen und weiterzuentwickeln. Dazu sei notwendig, das für die Schulcloud zuständige Personal des HPI in ein neues Arbeitsverhältnis zu überführen, wobei die Arbeitnehmer natürlich selbst darüber entschieden, einen solchen Wechsel zu vollziehen. Das Know-how dieser Mitarbeiter sei aber notwendig, um die Schulcloud fortzuführen. Mit dem Verwaltungsabkommen selbst werde die Grundlage geschaffen, damit Niedersachsen den Vertrag mit Dataport schließen könne.

Der Presse sei zu entnehmen gewesen, dass er, Minister Holter, die Kosten dafür nicht genannt habe. Dies beruhe auf einer Übereinkunft der Länder, erst mit Vertragsunterzeichnung am 2. Juli 2021 Zahlen zu veröffentlichen. Insofern habe er sich an die Absprache der Länder gehalten, dennoch stünden die Zahlen heute in der Zeitung; er wolle sie nicht erneut referieren. Es gehe um 17,4 Millionen Euro. Davon seien 6,8 Millionen Euro über den DigitalPakt Schule 2019 bis 2024 zu finanzieren – aus Mitteln für länderübergreifende Maßnahmen in Teil III des DigitalPakts. Das bedeute, dass keine anderen Maßnahmen wie die Digitalisierung der Schulen oder die Bereitstellung von Endgeräten davon berührt seien.

Abg. Baum merkte zunächst an, dass sie die Unterrichtung mit einem lachenden und einem weinenden Auge zur Kenntnis nehme. Sie wisse einerseits durchaus zu schätzen, welche Möglichkeiten die Schulcloud den Schulen in Pandemiezeiten in relativ kurzer Zeit eröffnet habe. Andererseits bedauere sie diesen Schritt, da andere aktuelle Systeme in den Schulen und die Erfahrungen, die damit gesammelt worden seien, nicht weiter genutzt würden. Diese Systeme seien zum Teil schon vor der Pandemie eingesetzt worden und damit etabliert, sie seien ebenfalls Open-Source-Lösungen und könnten bereits einiges von dem, was in der Schulcloud teilweise erst weiterentwickelt werden solle. Damit versage man sich ihrer Meinung nach, eine Netzwerkstruktur in Thüringen aufzubauen, in der Schulen und IT-Unternehmen in Thüringen ein eigenständiges System entwickeln könnten. Man versage sich außerdem die Möglichkeit, die Zusammenarbeit vor Ort zu stärken und die Systeme von Schulen nach individuellen Bedürfnissen anpassen zu können. Der eingeschlagene Weg sei deshalb bedauerlich, zumal das riesige System, das nunmehr geschaffen werden solle, über Niedersachsen betreut werde. Sicherlich sei ihre Weiterbeschäftigung an dem System für die Arbeitnehmer des HPI aber positiv.

Abg. Baum fragte, welche konkreten Weiterentwicklungen an der Schulcloud geplant seien und in welchem Zeitraum. Außerdem erkundigte sie sich, wie die Schulträger in den Prozess eingebunden würden, da sie am Ende vermutlich für die Administration verantwortlich zeichneten, und welche Möglichkeiten den Schulen zur Verfügung gestellt würden, individuell für sich passende Nutzungsanwendungen zu erhalten.

Minister Holter stellte zunächst fest, dass das HPI vom BMBF den Auftrag erhalten gehabt habe, die Schulcloud zu entwickeln. Das Ergebnis sei in der KMK vorgestellt worden. Das Bundesministerium habe damit die Erwartung verbunden gehabt, dass alle 16 Bundesländer die Cloud bundeseinheitlich anwendeten. Dazu sei es nicht gekommen. Nur die drei Bundesländer Brandenburg, Niedersachsen und Thüringen hätten sich entschieden, die Entwicklung des HPI als Basis für ihre eigenen Clouds zu verwenden. Wie die Thüringer Schulcloud entwickelt und ausgebaut worden sei, sei hinreichend bekannt. Nunmehr habe sich die Frage gestellt, ob es zu der Thüringer Schulcloud eine Alternative gebe oder man daran anschließen und das System weiter aufbauen sollte. Schon vor der Pandemie hätten einige Schulen mit individuellen Lösungen gearbeitet, die aber auch während der Pandemie hätten weiterbestehen können.

Herr Becker führte aus, dass in der Pilotphase der Schulcloud schon eine ganze Reihe Maßnahmen strukturiert und aufgenommen worden sei, die in eine Weiterentwicklung eingebracht werden könnte und werde. In der Pilotphase sei bereits viel weiterentwickelt worden. Er teile den Gedanken nicht, dass diese Elemente bei anderen bereits funktionierten. Vor einer Weiterentwicklung müssten zunächst die Systeme verglichen und skaliert werden, wie sie in der Lage seien, zum Beispiel auf eine sehr große Menge von Benutzern zu reagieren. Dies sei ein schwieriges Feld. Gerade in der Pandemiesituation sei deutlich geworden, dass kein System mit der Problematik der Skalierung, der Server und insbesondere der Videokonferenzen wirklich gut habe umgehen können. Dies lasse sich nachweisen.

Ohne genau ins Detail zu gehen, wies er darauf hin, dass man in Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern von HPI noch während der laufenden Pilotphase einen detaillierten Leistungsaufgabenkatalog erstellt habe, der auch auf den vielen Rückmeldungen der Schulen beruhe. Insofern sei die tatsächliche Basis einbezogen worden. Eine Aufgabe sehe zum Beispiel schulartsspezifische Entwicklungen vor, die es für solch große Systeme bisher nicht gebe. Beispielsweise verfüge auch die OER-Plattform Moodle nicht über Anpassungen an Grundschul- oder Berufsschulspezifika. Moodle sei ein klassisches Hochschulsystem, das dort zweifellos sehr gut funktioniere. Bei zentral gesteuerten Plattformen für die Allgemeinbildung müssten jedoch die individuellen Verhältnisse in den unterschiedlichsten Schularten einbezogen werden. Während der Pandemie hätten beispielsweise bereits über

400 Grundschulen die Schulcloud genutzt. Man müsse einbeziehen, wie diese überhaupt und praxisnah in der Cloud arbeiten könnten. Ein Grundschüler könne zum Beispiel nicht gut mit Textelementen umgehen. Hier bestehe deshalb hochgradiger Bedarf an Anpassungen und Weiterentwicklungen, die man sich zum Ziel gesetzt habe; dies sei auch mit den beiden anderen Bundesländern verabredet. Man wolle etwas Neues anbieten, das in der gewünschten Form noch nicht verfügbar sei.

Bezüglich der systemischen Nutzung der Schulcloud in Thüringen wies Herr Becker darauf hin, dass die Thüringer Schulcloud ein Element des Thüringer Schulportals sei. Das Schulportal selbst unterbreite bereits seit gut zehn Jahren grundsätzliche Angebote und Serviceleistungen, die in Thüringen entwickelt worden seien, unter anderem durch eine Thüringer Firma. Eine Erweiterung und Weiterentwicklung dieser bereits bestehenden Angebote zu nutzen, sei ein guter und wirtschaftlicher Ansatz. In Zusammenarbeit mit den anderen Bundesländern partizipiere man von Synergieeffekten, die Brandenburg und Niedersachsen anbieten könnten, und sei durchaus in der Lage, im Zeitraum der nächsten fünf Jahre selbstständig weiterzuentwickeln, ohne bei einem eingekauften Produkt teure Erweiterungen oder Entwicklungen zukaufen zu müssen.

Abg. Schaft nahm Bezug auf die Präambel des Verwaltungsabkommens in Vorlage 7/2268. Darin sei dargestellt, dass das HPI vom BMBF mit einem Forschungsauftrag beauftragt worden sei. Er gehe davon aus, dass der Forschungsauftrag wissenschaftlich begleitet und ein entsprechender Bericht erstellt worden sei. **Er bat darum, den Ausschussmitgliedern diesen Bericht zur Verfügung zu stellen, um sich auf Grundlage der Ergebnisse des Forschungsauftrages mit verschiedenen Fragestellungen fundiert auseinandersetzen zu können, was Minister Holter zusagte.**

Abg. Tischner sagte, dass die CDU-Fraktion bekannt dafür sei, der Thüringer Schulcloud kritisch gegenübergestanden zu haben. Mittlerweile habe man aber positive Rückmeldungen erhalten, dass das System stabil funktioniere, auch während der letzten großen Phase des Distanzunterrichts. Zurzeit nutzten aufgrund des wiedereingesetzten Präsenzunterrichts aber auch wieder sehr viel weniger Schüler die Schulcloud.

Wichtig sei der CDU-Fraktion, dass in Thüringen eine Cloud angeboten werden, die stabil, zukunftsorientiert und anwenderfreundlich sei – sowohl für Lehrer als auch Schüler. Dies sei bei der Thüringer Schulcloud zu erkennen. Wer sich mit Softwareentwicklung beschäftige, wisse aber um die Schnellebigkeit und Kostenintensität des Geschäfts, das verschiedenen Einflüssen und auch finanziellen Erfordernissen unterliege, die schwer zu kalkulieren seien. In dieser Hinsicht sei fraglich, ob der mit dem vorgelegten Verwaltungsabkommen beschrie-

bene Weg der richtige sei, zumal aus den Unterlagen zu entnehmen sei, dass eine Bindung bis zum Jahr 2026 vorgesehen sei.

Der Presse seien heute Zahlen zu entnehmen gewesen. Auch im Verwaltungsabkommen in Vorlage 7/2268 sei unter Punkt 6.1. von einer Kostenaufstellung in der Anlage 1 die Rede, die jedoch fehle. Er erkundigte sich nach dieser Aufstellung, der Aussagen zu Personalkosten, Entwicklungskosten etc. zu entnehmen seien. Sie sei für eine Einschätzung notwendig, inwieweit die hohen Summen für ein Unternehmen gerechtfertigt seien, das zudem nicht in Thüringen angesiedelt sei. Für das IT-Land Thüringen – wie Wirtschaftsminister Tiefensee oft betone – sei es „ein Schlag ins Gesicht“, dass diese Aufgabe weiterhin nach außen gegeben und nicht auf Thüringer Firmen zurückgegriffen werde.

Abg. Tischner äußerte weiterhin, in dem vorliegenden Verwaltungsabkommen ein vergabe-rechtliches Problem zu erkennen. Im Zusammenhang mit einer Lösung zur digitalen Kontaktnachverfolgung habe das TFM darauf gedrungen, dass eine Ausschreibung durchgeführt werde. In dem vorliegenden Verwaltungsabkommen stehe eine Summe von über 3 Millionen Euro jährlich in Rede. Insofern stelle sich die Frage, wie sich das TFM dazu positioniere.

Minister Holter verwies auf seine obigen Ausführungen über die Beauftragung des HPI durch das BMBF zur Entwicklung der Schulcloud im Jahr 2018. Im Ergebnis dessen habe sich Thüringen entschieden, das Angebot des HPI zu nutzen, da die Schul-Cloud des HPI den Vorstellungen Thüringens entsprochen habe und insofern nicht der gleiche Entwicklungsaufwand in Thüringen selbst erneut habe betrieben werden sollen. Zudem habe der Bund nicht nur die Finanzierung der Entwicklung, sondern die Finanzierung bis zum 31. Juli 2021 insgesamt übernommen gehabt. Insofern sei die Landesregierung dem Freistaat Thüringen haushaltsentlastend entgegengekommen, indem sie die Bundesfinanzierung voll ausgeschöpft habe. Wenn man einen anderen Weg hätte gehen wollen – was nicht in seinem Bestreben gelegen habe –, hätte man frühzeitig damit beginnen müssen, nach Alternativen zu suchen und Aufträge auszulösen. Dies wäre außerdem für die Zusammenarbeit mit den beiden anderen Ländern und dem HPI nicht förderlich gewesen. Ausgehend von der Strategie vor der Corona-Pandemie, die Schulcloud sukzessive über die Pilotschulen aufzubauen und Erfahrungen zu sammeln, sei nun die Entscheidung gefallen, auf dieser Basis fortzufahren. **Er sagte zu, die Kostenaufstellung des Verwaltungsabkommens über die Landtagsverwaltung als Anlage ans Protokoll nachzureichen (siehe Anlage 2).** Für die bloße Unterrichtung habe man die Kostenaufstellung nicht beigelegt gehabt.

Das Einvernehmen mit dem TFM über die Finanzierung bis zum Jahr 2026 sei bereits hergestellt. Solange Mittel aus dem DigitalPakt zur Verfügung stünden, würden zunächst diese

6,8 Millionen Euro aus Teil III aufgebraucht. Wenn der DigitalPakt 2024 auslaufe, müsse die weitere Finanzierung über den Landeshaushalt erfolgen. Dies sei mit dem TFM geregelt.

Herr Becker ergänzte, dass in der zugesagten Anlage 1 zum Verwaltungsabkommen (siehe Anlage 2) die Kosten aller drei Bundesländer aufgeführt seien.

Bezüglich der Inhouse-Vergabe wies er darauf hin, dass in Begleitung eines Wirtschaftsprüfungsinstituts aus Brandenburg und einer Kanzlei mehrere Handlungsoptionen für die Erstellung des vorliegenden Verwaltungsabkommens geprüft worden seien. Man habe im Ergebnis für die drei beteiligten Bundesländer Brandenburg, Niedersachsen und Thüringen ein vergabe-rechtliches Konstrukt ausgewählt, das eine Inhouse-Vergabe an die Firma Dataport durch Niedersachsen gestatte. Wie Minister Holter bereits ausgeführt habe, sei Niedersachsen dabei gemeinsam mit fünf weiteren norddeutschen Ländern Anteilseigner der Firma Dataport AöR. Thüringen und Brandenburg seien in diesem Konstrukt gleichberechtigt mit Niedersachsen verbunden, indem sie hinsichtlich der Leistungsbeziehung von Dataport gleichberechtigte Partner seien, was durch das Verwaltungsabkommen geregelt sei.

Abg. Baum teilte mit, dass sie Respekt vor der Arbeit habe, die das ThILLM in den vergangenen Monaten geleistet habe. Die Kritik der FDP-Fraktion richte sich an den Ansatz eines landesweiten Systems. Wenn ein System für das komplette Land aufgestellt werde – gleich um welches System es sich handele –, stoße man immer an Hosting- und Kapazitätsgrenzen. Hier werde Stabilität benötigt, darin stimme sie mit Herrn Becker überein. Sie widerspreche ihm aber dahin gehend, dass für die Lernmanagementsysteme, die sie im Blick habe, teure Erweiterungen zugekauft werden müssten. Auch Moodle und Ilias verfügten über einen offenen Code, der weiterentwickelt werden könne.

Ihr sei wichtig, dass die Schulen im Digitalisierungsprozess eine aktive Rolle spielten. In der digitalen Welt bestehe ein Problem darin, dass das Internet nach der Wahrnehmung vieler Nutzer nur aus Google und Facebook bestehe. Indem wieder nur ein großes System für alle installiert werde, könnten sich die Nutzer bei Schwierigkeiten zurücklehnen und darauf verweisen, dass das System nicht funktioniere. Auf diese Weise sei die gesellschaftliche Verantwortung im Hinblick auf die Digitalisierung nicht zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wiederholte sie ihre Frage, wie die Schulen in die Weiterentwicklung der Schulcloud eingebunden würden, damit sie individuelle, auf die eigene Schule zugeschnittene Adaptionmöglichkeiten der Schulcloud erhalten könnten.

Minister Holter erklärte, dass die FDP-Fraktion und die Landesregierung zwei unterschiedliche Ansätze verfolgten. Das TMBJS und insbesondere das ThILLM verstünden sich als

Dienstleister für die Schulen. Mit den Pilotschulen habe man Erfahrungen mit der Digitalisierung sammeln wollen und gesammelt. Die Pilotphase laufe nun aus und werde ausgewertet. Aufgrund der Corona-Pandemie sei man gezwungen gewesen, das Pilotprojekt erheblich auszuweiten. Die Schulen gäben dazu auch ein Feedback. Mittlerweile nutzten 864 Schulen die Schulcloud, sodass nur ein sehr geringer Anteil der Thüringer Schulen gar nicht an eine digitale Lernplattform angeschlossen sei oder andere Systeme nutze. Der Digitalisierung werde sich jedoch letztlich keine Schule entziehen können.

Herr Becker erläuterte, dass die Verwendung eines zentralen Systems in Schule den Vorteil berge, dass alle Schulen gleichmäßig erreicht werden könnten und miteinander vernetzt seien. Dies sei mit unterschiedlichen technischen Systemen schwierig, wenn auch nicht unmöglich. Schon jetzt zeigten sich Effekte darin, dass Lehrerfortbildungen über die Schulcloud stattfinden und Schulen untereinander problemlos kommunizieren könnten, sodass Netzwerkarbeit stattfinden könne. Derartige inhaltliche Aspekte sprächen für ein zentrales System. Daraus entwickle sich auch eine Mitarbeit und Beteiligung der Schulen an dem System, die Abg. Baum gefordert habe. Insofern sei die Einbeziehung der Schulen vorhanden. Abgesehen davon existierten auch technische Kontaktfunktionen. In der Pilotphase habe man die Möglichkeit gehabt, sowohl mit den Schulen als auch den verantwortlichen Entwicklern bei HPI zu kommunizieren. Das ThILLM habe im letzten Jahr für viele hunderte Lehrer Fortbildungen für das System durchgeführt. Man könne insofern zentral groß angelegte Fortbildungen anbieten, die effektiv seien und sicherstellten, dass alle Beteiligten den gleichen Kenntnisstand hätten. Es stelle ebenfalls einen Vorteil dar, dass man durch das zentrale System in der Lage sei, echte Netzwerkarbeit aufzubauen. Dies wäre bei heterogenen Systemen schwieriger, die mehr oder weniger gut zusammenarbeiteten.

Abg. Tischner nahm Bezug auf das früheste Kündigungsdatum des Verwaltungsabkommens am 31. Juli 2026 und fragte, ob der Zeitraum zwingend so lang gewählt werden müsse oder nicht eine frühere Kündigung denkbar sei, beispielsweise in zwei oder drei Jahren.

Des Weiteren erkundigte er sich, ob der AfBJS das Benehmen zum Verwaltungsabkommen überhaupt herstellen könne, obwohl den Ausschussmitgliedern die Anlage 1 des Verwaltungsabkommens mit der Kostenaufstellung noch nicht vorliege.

Minister Holter wies darauf hin, dass der Ausschuss keinen Beschluss fassen, sondern lediglich der Landtag über die Absicht der Landesregierung informiert werden müsse, das Verwaltungsabkommen zu unterzeichnen. Mit der Berichterstattung sei diesem Anliegen Genüge getan.

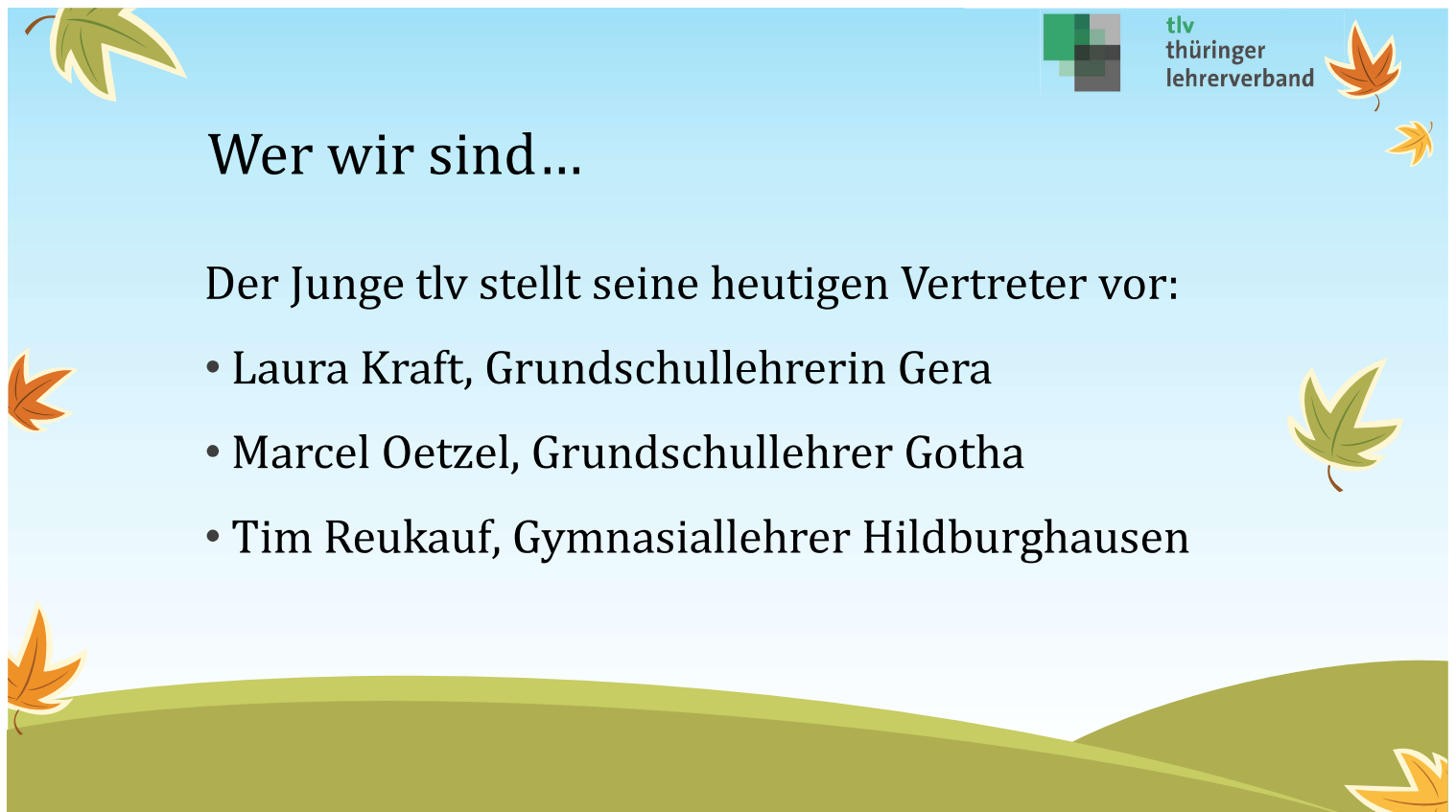
Der Ausschuss hat die Unterrichtung der Landesregierung über das Verwaltungsabkommen über die Durchführung eines länderübergreifenden Vorhabens zur hoheitlich datensouveränen und rechtssicheren Weiterentwicklung der pädagogischen Schul-Cloud-Angebote der Länder Niedersachsen (Niedersächsische Bildungscloud, NBC), Brandenburg (Schul-Cloud Brandenburg) und Thüringen (Thüringer Schulcloud, TSC) beraten und zur Kenntnis genommen (siehe zwischenzeitlich Drucksache 7/3573).

Der Tagesordnungspunkt wurde abgeschlossen.



Rechtschreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern

tlv thüringer lehrerverband



Wer wir sind...

Der Junge tlv stellt seine heutigen Vertreter vor:

- Laura Kraft, Grundschullehrerin Gera
- Marcel Oetzel, Grundschullehrer Gotha
- Tim Reukauf, Gymnasiallehrer Hildburghausen



Warum Rechtschreibkompetenz wichtig ist?

- das Fach Deutsch in der Grundschule hat viele Aufgabenbereiche
- ein Teilgebiet des Lehrplans ist der Bereich „Schreiben“
 - Wörter richtig schreiben können
 - Rechtschreibstrategien verwenden



Warum Rechtschreibkompetenz in der Schule wichtig ist?

- Beispiele aus dem Schulalltag

Im Frühling ist es jetzt schon merklich. -/

überall blühen die bunten Frühblüher. ///

Die Bienen finden ihre erste Nahrung. //

Man kann die Wärme der Sonne auf der Haut schon fühlen. /

Die Kühe kommen auch bald auf die Weide. /

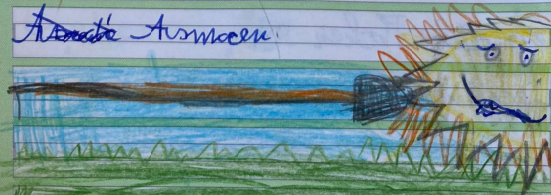
9,5 F = 0,5 P

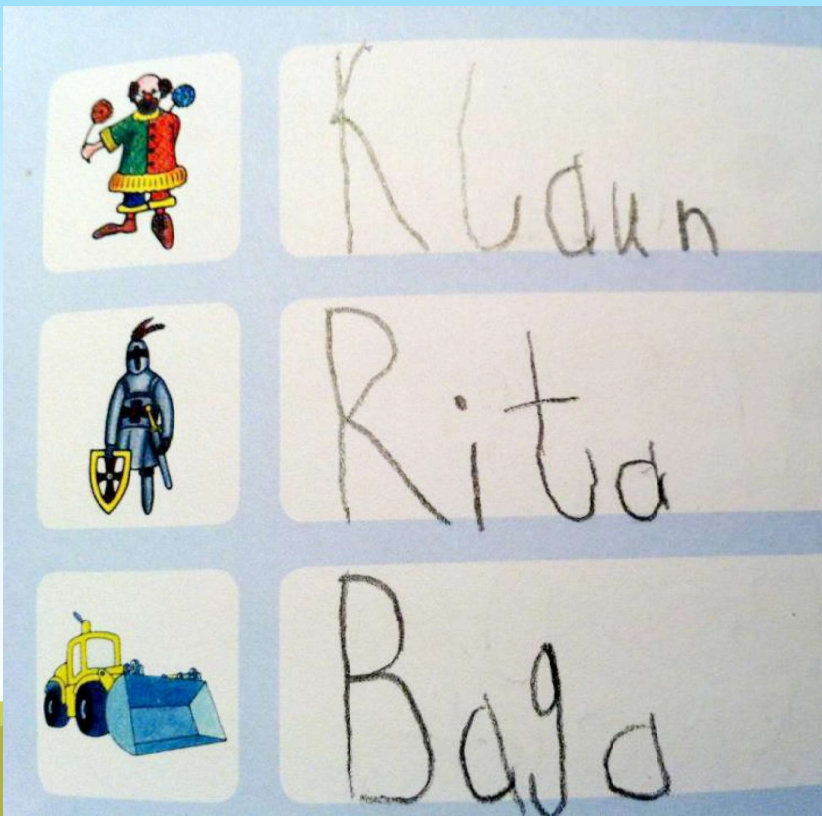
Im Frühling

An einem sonnigen
Tag im März...

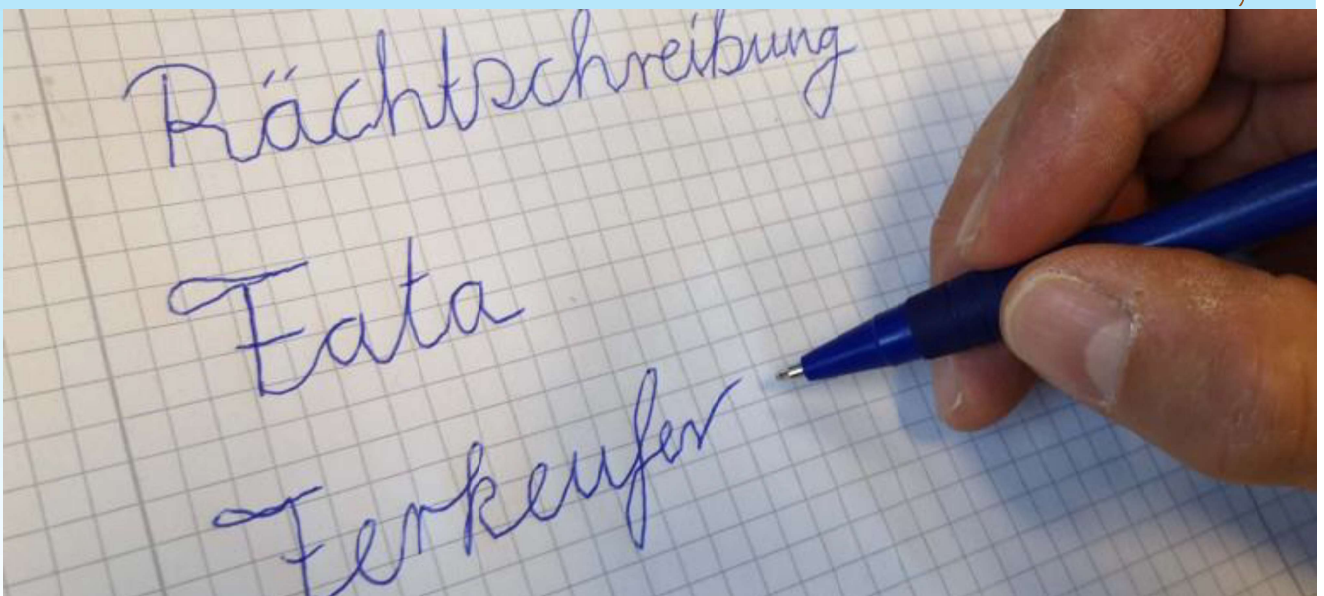
kommt im März die Osterhase...
und hat sie die Eier
und Zierfäden
die Bienen & Öffnen
die Osterhase

Die Sonnenstrahlen scheit
Trennt die Sonnenstrahlen
An der Sonne





Bildquelle: welt.de



Bildquelle: anzeiger24.de

Worin liegen die Ursachen für fehlende Rechtschreibkompetenz?

1. vorschulische Bildung

- Elternhäuser
- Kita

2. schulische Bildung

- voller Lehrplan
- zu wenig Stunden
- fehlendes Fachpersonal
- Schwache Fehlerkultur

3. Lehrerbildung und -fortbildung

4. gesellschaftliche Gründe

- Veränderungen der Lebensumwelten

Folgen

- schwache Fehlerkultur
- verschwommenes Selbstbild
- schulische Folgen
- geringe berufliche Erfolge/ Chancen



Forderungen

- eine Sensibilisierung für Rechtschreibung in allen Bereichen
- (sprachliche) Vorschulbildung in den Kitas
- Elternarbeit
- Ziele der Rechtschreibung müssen im Lehrplan verankert werden und als Bildungsstandard aufgenommen werden
- Überarbeitung der Stundentafel in der GS (mehr Deutschstunden)
→ Erhöhung des Übungsumfangs für Rechtschreibaufgaben
- Wiedereinführung von aussagekräftigen Kontrollmöglichkeiten, wie dem Diktat



Forderungen

- Wertigkeit der Rechtschreibung an Gesamtnote Deutsch erhöhen
- wissenschaftlich überprüfte Methoden und Material als Leitfaden (Verwerfung schädlicher pädagogischer Konzepte)
- Verstärkung der handschriftlichen Fertigkeiten (Schreibschrift)
- gezielte Vermittlung einer Rechtschreibmethodik in der Lehrer*innenausbildung und verstärktes Fortbildungsangebot
- multiprofessionelle Teams an den Schulen



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.



Tim Reukauf, Laura Kraft, Marcel Oetzel
post@tlv.de

Erläuterung: Hier dargestellt wird die Kostenplanung bis zum 31.07.2026 (Mindestlaufzeit Verwaltungsabkommen)

	Aug - Dez 2021	2022	2023	2024	2025	Jan - Jul 2026	Summe
Kostengruppe 1: Personal- und Sachkosten							
1.1 Personalkosten Dataport	2.693.333 €	6.464.000 €	6.560.960 €	6.659.374 €	6.759.265 €	4.002.048 €	33.138.981 €
1.2 Umsatzsteuer Dataport			1.246.582 €	1.265.281 €	1.284.260 €	760.389 €	4.556.513 €
1.3 Sicherheitsaudit Code/Pentest (inkl. Ust.)	125.000 €	304.500 €	309.068 €	313.704 €	318.409 €	188.525 €	1.559.205 €
1.4 Kosten für Datenschutz (inkl. Ust.)	41.667 €	200.000 €	100.000 €	100.000 €	100.000 €	58.333 €	600.000 €
Personal- und Sachkosten gesamt	2.860.000 €	6.968.500 €	8.216.610 €	8.338.359 €	8.461.934 €	5.009.295 €	39.854.699 €
Anteil je Verbundland	953.333 €	2.322.833 €	2.738.870 €	2.779.453 €	2.820.645 €	1.669.765 €	13.284.900 €
Kostengruppe 2: Betriebskosten (RZ)							
	Aug - Dez 2021	2022	2023	2024	2025	Jan - Jul 2026	
Anzahl angeschlossene Schulen Verbundländer	3111	3605	4005	4405	4755	4905	
davon BB	675	750	800	850	850	850	
davon TH	850	920	920	920	920	920	
davon NI	1586	1935	2285	2635	2985	3135	
Betriebskosten je Schule (pro Jahr, inkl. Ust.)	800 €	812 €	824 €	837 €	849 €	862 €	
2.1 Betriebskosten RZ	1.037.000 €	2.927.260 €	3.300.841 €	3.684.971 €	4.037.427 €	2.465.903 €	17.453.402 €
davon BB	225.000 €	609.000 €	659.344 €	711.061 €	721.727 €	427.323 €	3.353.455 €
davon TH	283.333 €	747.040 €	758.246 €	769.619 €	781.164 €	462.514 €	3.801.916 €
davon NI	528.667 €	1.571.220 €	1.883.251 €	2.204.290 €	2.534.536 €	1.576.066 €	10.298.031 €
2.2 Lizenzen und Wartung	174.271 €	418.250 €	424.524 €	430.892 €	437.355 €	258.951 €	2.144.242 €
davon BB	24.792 €	59.500 €	60.393 €	61.298 €	62.218 €	36.838 €	305.039 €
davon TH	28.875 €	69.300 €	70.340 €	71.395 €	72.466 €	42.906 €	355.280 €
davon NI	120.604 €	289.450 €	293.792 €	298.199 €	302.672 €	179.207 €	1.483.923 €
Betriebskosten gesamt	1.211.271 €	3.345.510 €	3.725.365 €	4.115.862 €	4.474.782 €	2.724.854 €	19.597.643 €
BB	249.792 €	668.500 €	719.737 €	772.360 €	783.945 €	464.161 €	3.658.494 €
TH	312.208 €	816.340 €	828.585 €	841.014 €	853.629 €	505.420 €	4.157.196 €
NI	649.271 €	1.860.670 €	2.177.043 €	2.502.489 €	2.837.208 €	1.755.273 €	11.781.954 €
Gesamtkosten	4.071.271 €	10.314.010 €	11.941.975 €	12.454.221 €	12.936.716 €	7.734.149 €	59.452.342 €
BB	1.203.125 €	2.991.333 €	3.458.606 €	3.551.813 €	3.604.590 €	2.133.926 €	16.943.393 €
TH	1.265.542 €	3.139.173 €	3.567.455 €	3.620.467 €	3.674.274 €	2.175.185 €	17.442.096 €
NI	1.602.604 €	4.183.503 €	4.915.913 €	5.281.942 €	5.657.853 €	3.425.038 €	25.066.853 €

Variante 45 VZÄ als Basis des Verwaltungsabkommens

Erläuterung: Hier dargestellt wird die Kostenplanung bis zum 31.07.2026 (Mindestlaufzeit Verwaltungsabkommen)

	Aug - Dez 2021	2022	2023	2024	2025	Jan - Jul 2026	Summe
Kostengruppe 1: Personal- und Sachkosten							
1.1 Personalkosten Dataport	2.693.333 €	6.464.000 €	6.560.960 €	6.659.374 €	6.759.265 €	4.002.048 €	33.138.981 €
1.2 Umsatzsteuer Dataport			1.246.582 €	1.265.281 €	1.284.260 €	760.389 €	4.556.513 €
1.3 Sicherheitsaudit Code/Pentest (inkl. Ust.)	125.000 €	304.500 €	309.068 €	313.704 €	318.409 €	188.525 €	1.559.205 €
1.4 Kosten für Datenschutz (inkl. Ust.)	41.667 €	200.000 €	100.000 €	100.000 €	100.000 €	58.333 €	600.000 €
Personal- und Sachkosten gesamt	2.860.000 €	6.968.500 €	8.216.610 €	8.338.359 €	8.461.934 €	5.009.295 €	39.854.699 €
Anteil je Verbundland	953.333 €	2.322.833 €	2.738.870 €	2.779.453 €	2.820.645 €	1.669.765 €	13.284.900 €
Kostengruppe 2: Betriebskosten (RZ)							
Anzahl angeschlossene Schulen Verbundländer							
davon BB	3111	3605	4005	4405	4755	4905	
davon TH	675	750	800	850	850	850	
davon NI	850	920	920	920	920	920	
Betriebskosten je Schule (pro Jahr, inkl. Ust.)	1586	1935	2285	2635	2985	3135	
	800 €	812 €	824 €	837 €	849 €	862 €	
2.1 Betriebskosten RZ	1.037.000 €	2.927.260 €	3.300.841 €	3.684.971 €	4.037.427 €	2.465.903 €	17.453.402 €
davon BB	225.000 €	609.000 €	659.344 €	711.061 €	721.727 €	427.323 €	3.353.455 €
davon TH	283.333 €	747.040 €	758.246 €	769.619 €	781.164 €	462.514 €	3.801.916 €
davon NI	528.667 €	1.571.220 €	1.883.251 €	2.204.290 €	2.534.536 €	1.576.066 €	10.298.031 €
2.2 Lizenzen und Wartung	174.271 €	418.250 €	424.524 €	430.892 €	437.355 €	258.951 €	2.144.242 €
davon BB	24.792 €	59.500 €	60.393 €	61.298 €	62.218 €	36.838 €	305.039 €
davon TH	28.875 €	69.300 €	70.340 €	71.395 €	72.466 €	42.906 €	355.280 €
davon NI	120.604 €	289.450 €	293.792 €	298.199 €	302.672 €	179.207 €	1.483.923 €
Betriebskosten gesamt	1.211.271 €	3.345.510 €	3.725.365 €	4.115.862 €	4.474.782 €	2.724.854 €	19.597.643 €
BB	249.792 €	668.500 €	719.737 €	772.360 €	783.945 €	464.161 €	3.658.494 €
TH	312.208 €	816.340 €	828.585 €	841.014 €	853.629 €	505.420 €	4.157.196 €
NI	649.271 €	1.860.670 €	2.177.043 €	2.502.489 €	2.837.208 €	1.755.273 €	11.781.954 €
Gesamtkosten	4.071.271 €	10.314.010 €	11.941.975 €	12.454.221 €	12.936.716 €	7.734.149 €	59.452.342 €
BB	1.203.125 €	2.991.333 €	3.458.606 €	3.551.813 €	3.604.590 €	2.133.926 €	16.943.393 €
TH	1.265.542 €	3.139.173 €	3.567.455 €	3.620.467 €	3.674.274 €	2.175.185 €	17.442.096 €
NI	1.602.604 €	4.183.503 €	4.915.913 €	5.281.942 €	5.657.853 €	3.425.038 €	25.066.853 €

	Aug - Dez 2021	2022	2023	2024	2025	Jan - Jul 2026	Summe	Netto-Betrag (ohne Ust.)
Finanzierungsbedarf	4.071.271 €	10.314.010 €	11.941.975 €	12.454.221 €	12.936.716 €	7.734.149 €	59.452.342 €	45.778.586 €
davon Digitalpakt Schule	4.071.271 €	10.314.010 €	11.941.975 €	4.774.118 €			31.101.374 €	27.704.864 €
davon Ländermittel	0 €	0 €	0 €	7.680.103 €	12.936.716 €	7.734.149 €	28.350.968 €	
Nichtnutzungsabhängige Fixkosten (paritätische Verteilung)	2.860.000 €	6.968.500 €	8.216.610 €	8.338.359 €	8.461.934 €	5.009.295 €	39.854.699 €	
Anteil je Verbundland	953.333 €	2.322.833 €	2.738.870 €	2.779.453 €	2.820.645 €	1.669.765 €	13.284.900 €	
Variable Kosten (länderspezifische Verteilung)	1.211.271 €	3.345.510 €	3.725.365 €	4.115.862 €	4.474.782 €	2.724.854 €	19.597.643 €	
BB	249.792 €	668.500 €	719.737 €	772.360 €	783.945 €	464.161 €	3.658.494 €	
TH	312.208 €	816.340 €	828.585 €	841.014 €	853.629 €	505.420 €	4.157.196 €	
NI	649.271 €	1.860.670 €	2.177.043 €	2.502.489 €	2.837.208 €	1.755.273 €	11.781.954 €	
Gesamtkosten BB	1.203.125 €	2.991.333 €	3.458.606 €	3.551.813 €	3.604.590 €	2.133.926 €	16.943.393 €	
Gesamtkosten TH	1.265.542 €	3.139.173 €	3.567.455 €	3.620.467 €	3.674.274 €	2.175.185 €	17.442.096 €	
Gesamtkosten NI	1.602.604 €	4.183.503 €	4.915.913 €	5.281.942 €	5.657.853 €	3.425.038 €	25.066.853 €	