



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

UNIVERSITÀ LIEDIA DE BULSAN

Brixen

Bressanone

Perseon

Fakultät für Bildungswissenschaften | Facoltà di Scienze della Formazione | Facoltà de Sciënza dla Formazion

## **FREIE UNIVERSITÄT BOZEN**

### **FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN**

Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften  
für den Primarbereich

#### **BEST PRACTICE BEIM SCHRIFTSPRACHERWERB:**

Differenzierung des Anfangsunterrichts unter Berücksichtigung  
verschiedener Schülertypen

#### **Betreuer**

Prof. DDr. Werner Wiater

#### **eingereicht von**

Evelyn Grazio

**Schlagworte:** Schriftspracherwerb, Anfangsunterricht, Lesen und Schreiben, Best Practice;

**Session: I**

**Akademisches Jahr: 2006/2007**

*„Wir brauchen nicht mehr  
zu belehren,  
sondern werden immer mehr zu  
OrganisatorInnen von einer Lernumwelt,  
in der die Kinder ihre  
eigenen Wege finden können.  
Umwege und Verirrungen  
gehören dazu – zu verhindern,  
dass sie Sackgassen für die Kinder werden,  
ist eine unserer wichtigsten Aufgaben  
im Anfangsunterricht.“*

(Brinkmann 1994, S. 43)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>6</b>
<b>Einleitung.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Klärung der Grundbegriffe.....</b>	<b>10</b>
1.1 Definition von Lesen .....	10
1.2 Definition von Schreiben.....	12
1.3 Sprache, Schrift und Schriftsprache.....	13
1.3.1 Schrift als Repräsentationssystem von Sprache .....	13
1.3.2 Unterschiede zwischen Sprache und Schrift .....	15
1.3.3 Prinzipien der Schrift.....	17
<b>2. Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb .....</b>	<b>19</b>
2.1 Physiologisch-organische Voraussetzungen.....	19
2.2 Zentrale Funktions- und Verstehensleistungen.....	20
2.3 Psychologische Grundbedingungen.....	24
2.4 Soziokulturelle Voraussetzungen.....	26
2.5 Heterogene Schrift- und Sprachvorerfahrungen.....	27
<b>3. Leselehrverfahren.....</b>	<b>30</b>
3.1 Einzelheitliche oder lautsynthetische Verfahren.....	30
3.1.1 Buchstabiermethode .....	31
3.1.2 Lautiermethoden.....	32
3.2 Ganzheitliche oder analytische Verfahren.....	34
3.2.1 Klassische Verfahren der Ganzheitsmethode .....	34
3.2.2 Stufen des ganzheitlichen Lesens.....	35
3.3 Integration der Leselehrverfahren .....	37
3.3.1 Der Methodenstreit .....	37
3.3.2 Analytisch-synthetische Leselehrverfahren .....	39
3.3.3 Methoden integrierende Leselehrverfahren.....	40

<b>4.</b>	<b>Schreiblehrverfahren.....</b>	<b>43</b>
4.1	Von der Druckschrift zur Schreibschrift.....	44
4.2	Schreiben in der Ganzheitsmethode.....	46
4.3	Die Bewegungsmethode.....	49
4.4	Kommunikatives Schreiben .....	53
<b>5.</b>	<b>Aktuelle Methoden des Schriftspracherwerbs.....</b>	<b>55</b>
5.1	Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess .....	55
5.1.1	Pädagogisch-psychologische Grundlage .....	55
5.1.2	Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs.....	56
5.2	Der Spracherfahrungsansatz .....	59
5.3	Lesen durch Schreiben.....	63
5.4	Schulversuch Phonetisches Schreiben.....	65
<b>6.</b>	<b>Die Forschung .....</b>	<b>69</b>
6.1	Gegenstand und Ziel der Forschung.....	69
6.2	Methodenwahl .....	70
6.2.1	Der Ansatz Best Practice .....	70
6.2.2	Qualitative Forschung .....	72
6.2.2	Der Fragebogen.....	74
6.2.3	Die Auswertung .....	77
6.3	Durchführung der Forschung .....	79
6.4	Auswertung der Forschung.....	81
6.5	Forschungserwartung .....	83
<b>7.</b>	<b>Auswertung und Analyse.....</b>	<b>87</b>
7.1	Einsatz der Unterrichtsmethoden.....	87
7.2	Schülertyp A .....	88
7.2.1	Anlauttabelle.....	88
7.2.2	Buchstabeneinführung.....	90
7.2.3	Lernen mit allen Sinnen .....	92
7.2.4	Förderliche Materialien .....	94

7.3	Schülertyp B .....	95
7.3.1	Anlauttabelle .....	96
7.3.2	Buchstabeneinführung .....	97
7.3.3	Lese- und Schreibübungen .....	99
7.3.4	Förderliche Materialien .....	101
7.4	Schülertyp C .....	103
7.4.1	Anlauttabelle und Buchstabenvertiefung .....	103
7.4.2	Lese- und Schreibanlässe.....	105
7.4.3	Förderliche Materialien .....	107
7.5	Schülertyp D .....	109
7.5.1	Schreiben und freies Schreiben .....	110
7.5.2	Lesen und Vorlesen .....	112
7.5.3	Förderliche Materialien .....	114
<b>8.</b>	<b>Kritischer Rückblick auf die Forschung.....</b>	<b>116</b>
8.1	Forschungsmethode und Forschungsprozess .....	116
8.2	Antworten auf die Forschungsfragen .....	117
8.3	Forschungserwartungen und Forschungsergebnisse.....	119
	<b>Schlussbemerkung .....</b>	<b>123</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>125</b>
	<b>Anhang: Fragebogen .....</b>	<b>130</b>
	<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>134</b>

## **Vorwort**

Im ersten Studienjahr absolvierte ich mein Praktikum in einer ersten Grundschulklasse. Zu diesem Zeitpunkt war das erste Halbjahr seit Kurzem vorbei: Die Kinder konnten lesen und schreiben, wobei es Unterschiede in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und folglich auch in ihren schriftsprachlichen Leistungen gab. Ich war fasziniert davon, dass die Kinder in so kurzer Zeit so gute Kenntnisse aufgebaut und ihre schriftsprachliche Kompetenz erweitert hatten. Ich fand, dass Kinder im Anfangsunterricht eine unglaubliche Leistung vollbringen, und wollte von da an mehr über diese Entwicklung und die Lernprozesse der Kinder in Erfahrung bringen. Ich stellte mir aber auch die Frage, wie man den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht werden und sie in ihren Lernprozessen bestmöglich unterstützen kann. Da mich das Thema des Schriftspracherwerbs seitdem immer sehr interessiert hat, beschloss ich, mich in meiner Laureatsarbeit genauer mit dieser Thematik zu beschäftigen. Um mich auch praktisch in diesen Bereich zu vertiefen, habe ich mein Praktikum im letzten Studienjahr in einer ersten Klasse abgelegt. Da ich von Schulbeginn an dabei war und die Entwicklung der Kinder über mehrere Monate hinweg beobachten, miterleben und mitgestalten durfte, habe ich einen direkten Bezug zum Thema Schriftspracherwerb bekommen und eigene wertvolle Erfahrungen sammeln können. Nach dieser Zeit bin ich heute noch immer begeistert von der Leistung, die die Kinder im ersten Schuljahr hinsichtlich des Schriftspracherwerbs vollbringen. Ich bin davon überzeugt, dass es eine der wichtigsten Aufgaben des Anfangsunterrichts ist, die Kinder in ihrem Lernprozess und in ihrer Entwicklung optimal zu fördern und dabei auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen.

An dieser Stelle möchte ich mich all jenen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. DDr. Werner Wiater für die Betreuung meiner Laureatsarbeit und die wertvollen Ratschläge. Ein herzlicher Dank gilt auch den Direktoren der Schul- und Grundschulsprengel, die es mir ermöglicht haben, die Lehrpersonen ihrer Grundschulen zu befragen. Ein besonderer Dank gilt eben diesen Lehrpersonen, die sich die Zeit genommen haben, auf meine Fragen zu antworten und von ihren Erfahrungen zu berichten.

## Einleitung

Der Schriftspracherwerb zählt unumstritten zu den Schwerpunkten der Grundschularbeit. Über keinen Unterrichtsgegenstand wurde und wird wohl soviel diskutiert und geredet wie über das Lesen- und Schreibenlernen. Für die Schulanfänger stellt der Anfangsunterricht eine große Herausforderung dar und er nimmt einen wichtigen Einschnitt im Leben der Kinder vor. Die meisten Kinder kommen mit hohen Erwartungen in die Schule und wollen Lesen und Schreiben lernen. Die dafür grundlegenden Voraussetzungen sind aber nicht bei allen Kindern gleichermaßen vorhanden, weshalb die Lehrpersonen im Unterricht entsprechend darauf reagieren müssen. Darum ist es wichtig, dass sich die Lehrpersonen umfassend mit der Thematik des Schriftspracherwerbs auseinandersetzen und die notwendigen Kompetenzen erwerben, Unterricht erfolgreich zu gestalten. Lehrpersonen sollten ein fundiertes Wissen über den Unterrichtsgegenstand selbst, also die Schriftsprache, über die notwendigen Voraussetzungen beim Kind und verschiedenen Lese- und Schreiblehrverfahren aufweisen. Nur so ist es ihnen möglich, aus der Vielzahl der didaktisch-methodischen Möglichkeiten auszuwählen und den individuellen Fähigkeiten der Kinder gerecht zu werden. Meine Laureatsarbeit hat zum Ziel, eben dieses Grundwissen zum Schriftspracherwerb zu vermitteln. Außerdem wird im Forschungsteil der Frage nachgegangen, ob und wie im Schulalltag erfolgreich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger reagiert wird und welche Methoden und Elemente in den Anfangsunterricht eingebaut werden.

Meine Laureatsarbeit umfasst insgesamt acht Kapitel. Im *ersten Kapitel* werden grundlegende Begriffe zum Thema Schriftspracherwerb definiert und genauer erklärt. Dabei werden verschiedene Autoren herangezogen, um die Entwicklung des Verständnisses von Lesen und Schreiben im Laufe der Zeit bis in die Gegenwart aufzuzeigen. In diesem Kapitel werden zudem die Zusammenhänge und Unterschiede von Sprache und Schrift sowie die Prinzipien der Schrift beschrieben, um sensibel zu werden für Kinder und die Schwierigkeiten, die beim Lesen- und Schreibenlernen auftreten. Im *zweiten Kapitel* werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb thematisiert. Um erfolgreich Lesen und Schreiben zu lernen, werden beim Kind bestimmte physiologisch-

organische, kognitive, psychologische, soziokulturelle und schriftsprachliche Kompetenzen vorausgesetzt. Da diese Grundlagen nicht bei allen Kindern gleichermaßen gegeben sind, muss die Schule darauf reagieren. Um alle Kinder optimal zu fördern, ist eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts unverzichtbar. Das *dritte Kapitel* zeigt verschiedene Leselehrverfahren auf. Die Hauptrichtungen und verschiedenen Lehrgänge der letzten fünf Jahrhunderte werden beschrieben und analysiert. So werden die historischen einzelheitlichen und ganzheitlichen Methoden thematisiert sowie die Integration der beiden Leselehrverfahren, die noch heute aktuell ist. Es wird deutlich, dass die Entwicklung der Methoden bis heute anhält und mit Diskussionen und veränderten Sichtweisen konfrontiert wird. Die Entwicklung der Schreiblehrverfahren ist Bestandteil des *vierten Kapitels*. Die konventionellen Methoden zum Schreibenlernen werden beschrieben und analysiert. Diese herkömmlichen Verfahren sind heute nicht mehr in ihrer extremen Ausprägung erhalten, finden sich aber in veränderter Form in Lehrplänen wieder. Die Kenntnis der historischen Lese- und Schreiblehrverfahren sollte zur methodischen Kompetenz aller Lehrpersonen gehören: Dadurch können sie angemessen auf individuelle Unterschiede und Schwierigkeiten im Unterricht reagieren und die passenden Elemente bzw. Aspekte der verschiedenen Verfahren heranziehen. Im *fünften Kapitel* werden aktuelle Methoden des Schriftspracherwerbs genauer dargestellt. Die veränderte Sichtweise der kindlichen Entwicklung und der Lernprozesse hat dazu geführt, dass heute freiere Lernformen gefordert werden. Dies hat auch Auswirkungen auf die Lese- und Schreibdidaktik: Heute stehen Konzepte im Vordergrund, die Lesen und Schreiben miteinander verbinden und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger berücksichtigen. Bevor in diesem Kapitel genauer auf aktuelle Methoden, wie den Spracherfahrungsansatz, eingegangen wird, werden die Grundlagen und neuen Sichtweisen des Schriftspracherwerbs und der kindlichen Entwicklung aufgezeigt. Das *sechste Kapitel* beschäftigt sich mit der Forschung. Zunächst werden Gegenstand und Ziel der Forschung genauer beschrieben: Ich gehe der Frage nach, ob es eine erfolgreiche Methode im Sinne einer „Besten Praxis“ beim Schriftspracherwerb gibt. Durch Erfahrungsberichte Südtiroler Lehrpersonen soll aufgezeigt werden, wie man im Unterricht erfolgreich auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schulanfänger reagieren kann. In einem nächsten Schritt wird die Methodenwahl begründet und genauer auf die Unter-

punkte Best Practice, qualitative Forschung und Fragebogen eingegangen. Des Weiteren wird beschrieben, wie die Durchführung und Auswertung der Forschung erfolgt und welche Erwartungen ich an die Forschung stelle. Im *siebten Kapitel* werden die Ergebnisse der Forschung beschrieben. Nachdem zuerst kurz der allgemeine Tenor zum Einsatz der Unterrichtsmethoden thematisiert wird, werden in den folgenden Unterkapiteln Erfahrungsberichte zu verschiedenen Schülertypen präsentiert. Die allgemein gültigen Unterrichtselemente und Aspekte pro Schülertyp werden in jeweils drei Abschnitten dargestellt: Nach den Erkenntnissen der Lehrpersonen folgt eine Quintessenz im Sinne der Best Practice, welche durch einen Kommentar abgeschlossen wird. Im *achten Kapitel* wird ein kritischer Rückblick auf die Forschung gegeben. Ich gebe Antworten auf meine Forschungsfragen und überprüfe bzw. vergleiche die Ergebnisse mit meinen Forschungserwartungen. Die Durchführung der Forschung, deren Ablauf und Ausgang werden kritisch betrachtet und Schlussfolgerungen daraus gezogen.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass in dieser Arbeit aufgrund der Einfachheit und der Lesbarkeit die männliche Form verwendet wird, immer aber auch die weibliche gemeint ist und daher beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen werden. Wörtliche Zitate werden genau übernommen und können so die weibliche und/oder männliche Form enthalten.

# 1. Klärung der Grundbegriffe

## 1.1 Definition von Lesen

In der Literatur finden sich zahlreiche Definitionsversuche, um den Begriff des Schreibens zu klären. Meiers (1998, S. 18) führt folgende Definitionen verschiedener Autoren an:

- *Stephani, 1803*: „Das Lesen aber besteht in der Fertigkeit, die vorliegenden Buchstaben in der angegebenen Ordnung Sylben-, Wörter- und Satz-Weise auszusprechen. Alles beruht mithin darauf, den Laut (nicht den Namen) eines jeden Buchstaben in der größten Geschwindigkeit angeben, und ihn in Verbindung mit anderen in einzelnen Stimmabsätzen, d. h. sylbenweise aussprechen zu lernen.“
- *Gagné, 1965*: „Dazu ist anzumerken, dass es sich bei einigen der grundlegenden Lernvorgänge ... um die Produktion von Sprechlauten und die Zuordnung von Lauten zu geschriebenen Buchstaben handelt.“
- *Kern, 1930 und 1958*: „Lesen ist ... Sinnerfassung, Sinnentnahme.“ „Der Sinn ist das Treibende im Lesegeschehen.“
- *Goodman, 1976*: „Lesen ist ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten. Es schließt ein Zusammenspiel von Sprache und Denken ein. Effizientes Lesen ist nicht das Ergebnis einer präzisen Perzeption und Identifikation aller Elemente, sondern Ergebnis einer Fertigkeit im Auswählen der wenigsten, produktivsten Hinweise, die erforderlich sind, um Denksätze hervorzubringen, die gleich das erste Mal richtig sind.“
- *Neisser, 1974*: „Lesen ist äußerlich gelenktes Denken.“

Meiers (ebd., S. 18f.) stellt fest, dass die Definitionen von Stephani und Gagné das Lesen als eine Zuordnung des Buchstabens zum jeweiligen Laut und der fließenden Aussprache in Silben und Wörtern beschreiben. Diese Erklärungen fallen unter die Bezeichnung „rekodierendes Lesen“, da ihnen Begriffe wie Sinnerfassung, Sinnentnahme und Sinnverständnis fehlen. Nach Heuß (1997, S. 17) ist das Rekodieren die Umsetzung der Nachricht oder Mitteilung aus dem grafischen Symbolsystem in das phonetische Symbolsystem. Damit stellt sich beim Leser aber nicht zwangsläufig ein Verständnis für das Gelesene ein. Das Text-

verständnis erfolgt erst beim „dekodierenden Lesen“. Damit meint man das Lesen einschließlich der Sinnerfassung. Meiers (1998, S. 19) bemerkt, dass die Definitionen von Kern, Goodman und Neisser die Dekodierung in ihre Erklärungen einschließen. Der Autor betont letztlich das psycholinguistisch-kognitive Probiervverhalten, das Goodman in seinem Definitionsversuch als wesentliches Strukturmerkmal des Lesevorgangs nennt. Der Leser befindet sich beim Lesen in einer Suchhaltung, „bei der er von dem bereits Erfassten her das Kommende vermutet, um beim weiteren Lesen festzustellen, ob seine Vermutung richtig oder falsch ist.“ (ebd., S. 21).

Schenk (2001, S. 12f.) unterscheidet ebenfalls zwischen den verschiedenen Begriffen des Lesens:

- *Lesen im engen Sinn*: Lesefertigkeit mit Sinnentnahme. Damit ist die Umsetzung grafischer Zeichen in sprachliche Informationen gemeint.
- *Lesen im weiten Sinn*: Verstehen im Sinne von Interpretation. Dies meint ein Leseverständnis in umfassendem Sinn, eine sprachliche Kommunikation, bei der das aktive Verarbeiten der Informationen hineinspielt.

Bereits Grumbel (1980, S. 46ff., zitiert in Schenk 2001, S. 13) betrachtete das Lesen als einen Vorgang, der verschiedene Komponenten beinhaltet. Demnach ist Lesen zum einen ein *äußerlich-technischer Vorgang*, d. h. eine Assoziation von grafischen, visuellen und lautlichen, akustomotorischen Elementen, also passives Reagieren auf Schriftbilder und schlichtes Nennen der Buchstaben, Wörter und Sätze. Lesen ist aber auch ein *gedanklich-verarbeitender Vorgang*, d. h. die Entnahme eines Sinngehalts und die gedankliche Verarbeitung der Informationen, die durch Schriftzeichen fixiert sind.

Neuere Definitionsversuche des Lesebegriffs bestätigen, so Kliewer & Pohl (2006, S. 416f.), dass Lesen nicht nur bedeutet, eine Zeichenkette zu entziffern, sondern auch, die Zusammenhänge eines Textes zu erschließen und zu verstehen. Der Lesebegriff wird heute von älteren Auffassungen abgegrenzt. Früher ging man davon aus, dass Lesen eine eher passive Informations- oder Sinnentnahme bzw. die spiegelbildliche Rekonstruktion des Bewusstseinsinhalts des Schreibers sei. Aktuelle Definitionen messen dem Leser aber auch eine mentale

Konstruktivität zu. „Aus der theoretischen Modellierung des Lesebegriffs als konstruktiver Prozess folgt die Notwendigkeit, ihn als kognitiv flexibel zu verstehen.“ (ebd.). Lesen beinhaltet zudem die Involviertheit des lesenden Subjekts, und zwar in Gestalt bestimmter Motivationslagen und ästhetischer bzw. affektiver Erfahrungen (Genuss, Betroffenheit, Identifikation, usw.).

## 1.2 Definition von Schreiben

Im Gegensatz zum Begriff Lesen gibt es in der Literatur weniger Definitionen zum Begriff Schreiben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Schreiben bis in die jüngste Vergangenheit „als isolierter Lernakt aufgefasst und der methodische Schwerpunkt auf die Vermittlung der manuellen Fertigkeit“, also die graphomotorische Technik gelegt wurde (Schorch 2003, S. 44). So findet sich bei Ludwig (1983, S. 38) zunächst eine allgemeine Definition des Schreibbegriffes. Er meint in erster Linie den Vorgang des Schreibens mit der Hand, der auf die planvolle Tätigkeit einer einzelnen Person beschränkt ist und wie ein homogener und kontinuierlicher Prozess abläuft.

Heute weiß man aber, dass Lesen und Schreiben lernpsychologisch zusammenhängen und einander bedingen. Meiers (1998, S. 24) nennt folgende Definitionsversuche verschiedener Autoren:

- *Kainz, 1967*: Schreiben als „Tätigkeit des Umsetzens sprachlicher Bedeutungseinheiten [...] und verbalausformulierter Gedankengänge eines innersprachlichen Konzepts in sichtbare Zeichen.“
- *Lewandowski, 1980*: Schreiben als „Darstellung des Redestroms hinsichtlich seiner phonologisch relevanten bzw. distinktiven Merkmale.“
- *Glöckel*: Schreiben ist eine komplexe Handlung mit folgenden Dimensionen: Sprachhandlung (bewusste Niederlegung von sprachlicher Bedeutung in grafischen Symbolen), optisch gesteuerte Handlung, manuelle Ausführungshandlung im Bereich der Feinmotorik, eine mit Werkzeugen ausgeführte Handlung (was die Einübung in Werkzeuge und Materialien notwendig macht) sowie eine individuelle Handlung (die immer eine individuelle Note, die Handschrift der Person, trägt).

- *Bärmann, 1979*: „Schrift ist Spur eines Werkzeugs auf einer Unterlage, hervorgerufen und nach überlieferten Zeichen zum Zwecke der Dokumentation und der Kommunikation in Bewegung gestaltet von menschlicher Hand.“

Meiers (ebd.) merkt zusammenfassend an, dass das Schreiben als eine komplexe Tätigkeit anzusehen ist, die stets auf Sinnverstehen abzielt. Schreiben ist zudem eine expressive Tätigkeit unter Verwendung der Schriftzeichen, die dem Sprechen unter Verwendung der Laute analog ist. Er hält außerdem fest, dass unsere Schrift eine Buchstabenschrift ist. Deshalb ist für das Schreiben- als auch das Lesenlernen „die lautliche Durchgliederung der gesprochenen Sprache notwendig, um zu wissen, welche Zeichen in welcher Reihenfolge für die Laute eines Wortes zu schreiben sind.“ (ebd.).

Schorch (2003, S. 45) hält fest, dass die Kompetenz des Handschreibens ein zentrales Aufgabengebiet der grundlegenden Bildung darstellt: aus rein zweckbezogenen Gründen (Schreiben als Kommunikations- und Dokumentationsmittel, zur Informationsspeicherung und zur Erleichterung von Lernprozessen) als auch aus ästhetischen Aspekten, da Schriften Bestandteil und Träger von Kulturen und deren Geschichten sind. Der Schreibakt ist in der heutigen Didaktik durch drei Basiskomponenten bestimmt (ebd.): Festhalten von Bedeutungen durch Schriftzeichen (Sinnkomponente), eindeutige Formgebung vereinbarter Schriftzeichen (Formkomponente) und bewegungsflüssige Darstellung der Schriftzeichen (Bewegungskomponente)

### **1.3 Sprache, Schrift und Schriftsprache**

#### **1.3.1 Schrift als Repräsentationssystem von Sprache**

Die ursprünglichste Darstellungsform von Sprache ist das Bild. Davon zeugen heute noch Höhlenzeichnungen der frühesten Zeit oder auch Kirchenbilder. Doch nicht nur die Entwicklungsgeschichte der Menschheit ist von dieser ersten Darstellungsform geprägt, sondern auch die individuelle Entwicklung des Menschen.

So nutzt jedes Kind zunächst das Bild, um etwas darzustellen oder verständlich zu machen (vgl. Meiers 1998, S. 34).

Bildzeichen zählt man zu den nichtalphabetischen Schriften. Mit ihnen wird nicht auf die Vermittlung spezieller Wörter gezielt, sondern vielmehr auf die unmittelbare Sinnfindung beim Betrachter. Diese Bildzeichen haben meist einen realistischen/naturalistischen Bezug und sind nicht an eine bestimmte Sprache gebunden. Die Verwendung von Bildern, Bildzeichen oder Piktogrammen stößt aber schnell an ihre Grenzen. Diese liegen zunächst in der Eindeutigkeit und Aussagekraft der Bilder. Außerdem ist es kaum möglich, abstrakte Ideen oder komplexe Inhalte mittels Bildern darzustellen. Aus diesem Grund entstanden alphabetische Schriften, zu denen auch unsere Buchstabenschrift gehört (vgl. Topsch 2000, S. 6f.).

Das Prinzip der alphabetischen Schrift erklärt sich folgendermaßen: Laute und Lautsequenzen werden durch Buchstaben und Buchstabensequenzen ausgedrückt. Somit kann man eine unendlich große Zahl von Wörtern in ihrem Lautbestand erfassen und mithilfe des eng begrenzten Zeichensystems fixieren. „Da nicht die Bedeutung, sondern die Lautung der Sprache durch die Schrift erfasst wird, setzt die Teilhabe am schriftsprachlichen Kommunikationsprozess in einer alphabetischen Schrift (Buchstabenschrift) Kenntnis des Zeichenrepertoires und die Kenntnis der Sprache voraus.“, so Topsch (ebd., S. 9).

Meiers (1998, S. 37f.) hebt ebenfalls hervor, dass ein kompetenter Umgang mit Schrift mehr voraussetzt als reine Buchstabenkenntnis und mehr ist als Lesen und Schreiben. Er benennt verschiedene Fähigkeiten, die beim Prozess des Verschriftens aktualisiert werden. So muss die gesprochene Sprache in ihre hörbaren Einzellaute zerlegt, d. h., das einzelne Wort muss auditiv analysiert werden. Den ermittelten Lauten muss anschließend der jeweils vom Alphabet her vorgesehene Buchstabe zugeordnet werden. Das gefundene Zeichen (Buchstabe) muss fixiert, geschrieben werden. Dann muss beachtet werden, dass der nächste Buchstabe auf der rechten Seite angelegt wird. Im nächsten Schritt muss der Schreiber ständig kontrollieren, inwieweit er das Wort lautlich segmentiert und die entsprechenden Buchstaben notiert hat, um an der richtigen Stelle fortzufahren. Der Autor bemerkt auch, dass bei diesem Prozess viele Merkmale der gesprochenen Sprache nicht festgehalten werden, wie beispielsweise Beto-

nung und Lautstärke. Außerdem werden Begleitaktionen des Sprechers, wie Mimik und Gestik, beim Verschriftungsprozess nicht berücksichtigt. Man kann also festhalten, dass die Buchstabenschrift die gesprochene Sprache nicht im 1:1 Verhältnis wiedergibt. Aus dieser Differenz ergeben sich viele Lernschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 37f.).

### 1.3.2 Unterschiede zwischen Sprache und Schrift

Unsere Buchstabenschrift setzt einen doppelten Übersetzungsprozess voraus: Der Sachverhalt wird durch eine Lautfolge repräsentiert, diese wiederum durch die Schrift (vgl. Topsch 2000, S. 12).

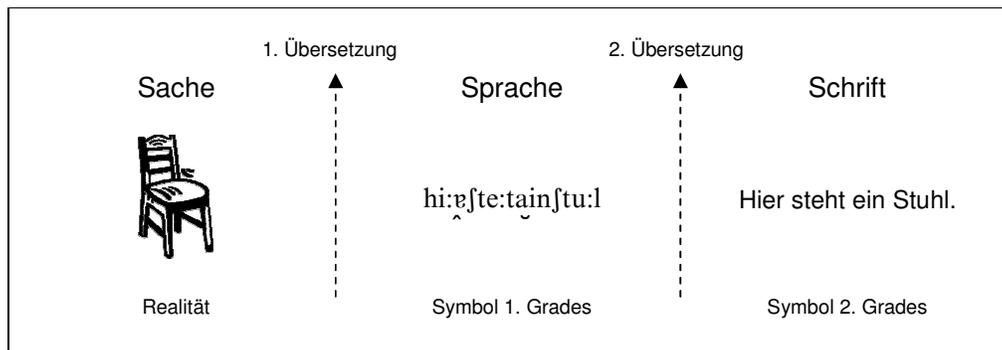


Abb.: Strukturschema Schriftsprachliches Handeln als doppelter Übersetzungsprozess (aus Topsch 2000, S. 12)

Es wird ersichtlich, dass Sprache und Schrift unterschiedliche Symbolsysteme darstellen und zwischen ihnen eine Reihe von Differenzen bestehen. Aus diesem Grunde ergeben sich beim schriftsprachlichen Handeln spezifische Schwierigkeiten, die in den folgenden drei Problemfeldern dargestellt werden sollen (vgl. ebd., S. 12).

#### *Formale Unterschiede*

Der Informationsgehalt einer Aussage wird in der mündlichen Kommunikation häufig durch paralinguistische Aspekte (Intonation, Lautstärke) und nonverbale Aspekte (Mimik, Gestik) unterstützt. Diese Bedingungen können aber in der Schriftsprache „nicht unmittelbar, sondern nur im Rahmen des Kontextes vermittelt werden.“, so Topsch (ebd., S. 13). In den ersten Phasen des Schriftspracherwerbs erhalten die Texte aber aufgrund ihrer Begrenztheit kaum Kontext, wo-

mit ein wichtiges Informationssystem nicht verfügbar ist. Meiers (1998, S. 36) betont in diesem Zusammenhang, dass das Bild gerade deshalb im Laufe des Lernprozesses in vielfältiger Funktion noch mit der Schrift verbunden bleibt, und zwar „als Hilfe zur Sinnfindung und Sinnvermutung, als Gedächtnisstütze, als Arbeitsanweisung, als Ansporn zum Lesen, als Ergänzung zum Text, als Gegen-aussage zum Text, als Stellvertreter für ein Wort.“

Eine weitere Differenz zwischen Sprache und Schrift liegt in den zahlreichen Regeln und Konventionen, die in der Schriftsprache eingehalten werden, aber nicht in der gesprochenen Sprache. Dazu gehören die Schreib- und Leserichtung, das Zeilenprinzip, Trennzeichen, Interpunktionszeichen, die Lücke zwischen Wörtern, usw. (vgl. Topsch 2000, S. 12ff.).

#### *Sprechsprache und Schriftsprache*

Topsch (ebd., S. 16f.) hält fest, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen Schriftsprache und Sprechsprache darin besteht, „dass Sprechsprache im Kern kontinuierlich ist und sich vielfach ohne Absetzungen zwischen den Wörtern vollzieht. Absetzungen, Lücken und Pausen erfolgen in der Sprechsprache eher nach sprechökonomischen und/oder nach inhaltlichen Gesichtspunkten.“ Die Schriftsprache hingegen ist gegliedert und durch Absetzungen gekennzeichnet, um die einzelnen Wörter voneinander zu trennen. So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob wir uns etwas „zutrauen“ oder ob uns „zu trauen“ ist. Dieser Unterschied in Bedeutung und Aussprache wird durch Wortlücken konstituiert.

#### *Laute und Buchstaben*

In unserer Buchstabenschrift werden, allgemein formuliert, lautliche Abfolgen durch grafische Abfolgen (Buchstaben) dargestellt. Das Hauptproblem liegt darin, dass es keine einfachen Zuordnungen zwischen den Lauten und den Schriftzeichen gibt. Im Deutschen gibt es eine Vielzahl von Lauten (der Duden nennt 57), aber nur 30 Buchstabenzeichen. Nicht alle von diesen Lauten sind jedoch bedeutungsunterscheidend (vgl. ebd., S. 18). Meiers (1998, S. 39) hebt hervor, dass die Buchstaben (Grapheme) keinesfalls einzelne Laute (Phone) darstellen, sondern Lautklassen (Phoneme), von denen es 38 gibt. Somit wird deutlich, dass es

keine unmittelbare Zuordnung zwischen den Sprechlauten und den Buchstabenzeichen geben kann.

Einerseits kann ein Phonem durch unterschiedlichen Buchstaben schriftlich dargestellt werden (ebd., S. 40):

- Phonem /t/: kann wiedergegeben werden als <t> (Tinte), als <th> (Theater), als <tt> (Mutter), als <dt> (Stadt), als <d> (Wald), als <tth> (Matthäus).
- Phonem /i/: kann wiedergegeben werden als <i> (Igel), als <y>, als <ie> (hier), als <ih> (ihr), als <ieh> (Vieh), als <ee> (Jeep).
- Phonem /gs/: kann wiedergegeben werden als <gs> (flugs), als <x> (Hexe), als <ks> (Kekse), als <cks> (Klecks), als <chs> (Fuchs).

Andererseits können identische Buchstabenzeichen für unterschiedliche Phone-me stehen. So wird beispielsweise der Buchstabe /v/ in den Wörtern „Vater“ und „Vase“ unterschiedlich ausgesprochen.

### **1.3.3 Prinzipien der Schrift**

Die Buchstabenschrift basiert auf unterschiedlichen Prinzipien, die im Folgenden kurz dargestellt und erläutert werden. Topsch (2000., S. 24ff.) weist darauf hin, dass diese Prinzipien nebeneinander bestehen, sich aber teilweise widersprechen oder wechselseitig ihre Anwendung einschränken.

#### *Lautorientierung*

Das „Phonematische Prinzip“ ist das wichtigste Prinzip unserer Schrift. Damit sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen gemeint, die bereits im vorhergehenden Abschnitt genauer beschrieben wurden.

#### *Konventionsorientierung*

Zu dieser Gruppe gehören Prinzipien, die im Sprachraum historisch gewachsen sind. Das „Morphologische bzw. morphematische Prinzip“ erklärt die gleich bleibende Schreibweise des Wortstammes, auch bei veränderter Aussprache (etwa aufgrund der Auslautverhärtung). So schreibt man <Tag> (wg. <Tage>), obwohl man das Wort [ta:k] ausspricht. Das gegenteilige Prinzip ist das „Homonymieprinzip“. Topsch (ebd., S. 25) erklärt, dass es das Bestreben gibt, „Wörter, die

gleichlautend sind, aber für unterschiedliche Inhalte stehen, durch unterschiedliche Schreibweisen voneinander abzuheben.“ Ein Beispiel dafür sind die Wörter Wal, Wahl und Waal, die gleichlautend sind, aber unterschiedlich geschrieben werden. Ein weiteres Prinzip ist das „Etymologische Prinzip“, das Wortverwandtschaften sichtbar machen soll (z. B. <Kamm> und <kämmen>, <Naht> und <nähen>). In der Entwicklung der Schriftsprache haben auch „Ästhetische Prinzipien“ eine Rolle gespielt. Es ist beispielsweise ästhetisch begründet, dass man zwar <Saal>, aber nicht <Sääle> schreibt und dass es bei /i/ und /u/ keine Verdopplung gibt.

### *Regelorientierung*

Darunter versteht man aktuell vereinbarte Regeln und Ausnahmeregeln, die per Beschluss veränderbar sind. Zu diesen diversen Regeln gehören Groß- und Kleinschreibung, Eigennamen-Großschreibung, Trennung, s-ss-ß Regeln, usw.

## 2. Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb

### 2.1 Physiologisch-organische Voraussetzungen

Eine wichtige Voraussetzung für das Lesenlernen ist die *Funktionstüchtigkeit der Sinnesorgane und der Sprechwerkzeuge*. Der Leseanfänger liest Buchstaben, Einzelworte und kleine Wortgruppen. Diese leseoptische Leistung wird leichter erbracht, wenn die Buchstaben einfach, groß und klar dargestellt und die Zeilen kurz und übersichtlich gegliedert werden. Unabdingbar für den normalen Sprech-erwerb ist auch gutes Hören. Dadurch werden Anregungen und Impulse für die Entwicklung des Sprechens gegeben. Die Fähigkeit, Sprache auditiv zu differen-zieren und zu analysieren, entwickelt sich in etwa zur Zeit des Schuleintritts. Zu den sprechtechnischen Fähigkeiten gehören das phonetisch richtige Bilden der Laute, Lautkomplexe, Wörter und Sätze, das sprechmotorisch korrekte Gliedern der Sprache sowie eine gute Artikulation. Damit ist man in der Lage, störungsfrei zu sprechen. Die Sprachentwicklung ist mit Schulbeginn im Wesentlichen abge-schlossen: Das Kind spricht meist in vollständigen Sätzen, die jedoch noch häu-fig kurz und einfach sind (vgl. Schenk 2001, S. 45ff.).

Das Schreibenlernen ist eine komplexe psychomotorische Aktivität, die *schreib-motorische Fähigkeiten* erfordert. Schreiben, so Schilling (1990, S.17, zitiert in Heuß 1997, S. 51) „vollzieht sich auf kleinem Raum, d. h., es werden kleinräumi-ge Bewegungen erlernt, die eine gute Koordination, hohe Zielgenauigkeit, be-wusste Steuerung und die visuomotorische Kontrolle von Fingern und Hand vor-aussetzen.“

Das Kind sammelt bereits im Vorschulalter durch das Kritzeln und Zeichnen wich-tige Erfahrungen:

- Umgang mit Schreibwerkzeugen, Greifen und Führen des Stifts,
- Erkennen und Unterscheiden von Formen, Größen und Richtungen,
- Erfassen des Aussage- und Symbolwerts grafischer Zeichen.

Der Prozess des Schreibenlernens verlangt vom Kind die Fähigkeit, eine Vielzahl von Einzelimpulsen zu einer Bewegung zu koordinieren. Erst durch das Zusam-menwirken von Muskeln und Gelenken wird die Ausführung unterschiedlicher Schreibbewegungen möglich. Die Hand des Schulanfängers ist aber noch nicht

voll entwickelt: Die Skelettentwicklung sowie die Handmuskulatur sind noch un-  
ausgereift. Deshalb zeichnet sich das Schreibverhalten des Schulanfängers  
durch rasche Ermüdung, häufiges Absetzen und eine verkrampfte Stifthaltung  
aus. Förderlich sind großflächige Übungen, die den Lernenden entlasten (vgl.  
Schenk 2001, S. 50ff.).

Eine positive Bedingung bei Schulbeginn ist auch ein *altersgemäßer körperlich-  
organisch-funktioneller Entwicklungsstand* des Kindes. Der geistig-seelische  
Entwicklungsstand und die körperliche Reife des Schulanfängers korrelieren aber  
nicht zwangsläufig miteinander. Deshalb ist darauf zu achten, dass es nicht zu  
einem vorzeitigen Schulbesuch kommt. Den Schulbelastungen müssen die Kin-  
der nämlich nicht nur geistig, sondern auch körperlich gewachsen sein. Durch  
das längere Sitzen oder die Belastung durch das Schreiben kann es leicht zu  
Haltungsschäden kommen. Außerdem führt eine körperliche Überforderung  
rasch zu Misserfolgen und zum Verlust des Selbstvertrauens und der Lernfreude  
(vgl. ebd., S. 52f.).

## **2.2 Zentrale Funktions- und Verstehensleistungen**

Gutes Sehen ist eine Notwendigkeit für den Prozess des Lesenlernens. Zu die-  
sen *visuellen Fähigkeiten* zählen laut Schenk (ebd., S. 54) folgende Teilleistun-  
gen:

- Formenauffassung und –differenzierung: Erkennen und Unterscheiden  
von Wortteilen, Wortganzen und Buchstaben (ganzheitliches und einzel-  
heitliches Erfassen);
- Durchgliederungsfähigkeit: Erkennen und Merken von Reihenfolgen, Ana-  
lyse und Synthese von Buchstaben, Silben, Wörtern, Satzteilen;
- Raumorientierung: Unterscheiden von links und rechts, oben und unten;
- Speicherung visueller Wahrnehmungen: Einprägen und gedächtnismässi-  
ges Abrufen von Buchstaben, Buchstabengruppen, Buchstabenreihen,  
Wort- und Satzbildern.

Die meisten Schulanfänger verfügen über die für das Lesenlernen erforderlichen Wahrnehmungsleistungen: Sie können visuelle Reize ganzheitlich als auch differenziert wahrnehmen. Trotzdem muss im Anfangsunterricht die genaue Strukturierung von Wortschriftbildern intensiv geübt werden (z. B. durch ähnliche Wortbilder wie „Mama – Mami“). Es ist auch wichtig, die visuelle Durchgliederungsfähigkeit der Schulanfänger zu trainieren, da es noch häufig zu Verwechslungen ähnlicher Wortschriftbilder oder zum „Ratelesen“ kommt (vgl. ebd., S. 55).

Eine weitere Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Lese- und Schreiblehrgang sind die *auditiven Fähigkeiten*. Ist das Kind in der Lage, den Lautfluss der gesprochenen Sprache in Lauteinheiten zu zerlegen und Einzellaute herauszuhören, so kann es Buchstaben und Laute einander zuordnen. Sobald die Lautstruktur ins Bewusstsein rückt und dadurch der Umgang mit lautlichen Segmenten möglich wird, spricht man von der phonologischen Bewusstheit (vgl. ebd., S. 56). Nach Meiers (1998, S. 62) ist beim Kind dann ein phonologisches Bewusstsein vorhanden, wenn es „an Hand der Lautung feststellt, dass sein Name genau so beginnt wie ein anderer, [...] Reimwörter findet u. ä.“. Die meisten Schulanfänger verfügen aber nicht über diese Fähigkeit. Für das Kind dominiert meist die Bedeutung des Wortes, d. h., es ist inhaltlich bestimmt. Das Kind ist somit noch nicht im Stande, die Sprache zu vergegenständlichen oder zu objektivieren. Dies zeigt sich zum Beispiel deutlich, wenn für das Kind das Wort „Haus“ länger ist als das Wort „Streichholzschächtelchen“: Die Wortlänge wird dabei komplexbestimmt von der Wortbedeutung abgeleitet (vgl. Schenk 2001, S. 56). Bereits Bosch (vgl. Meiers 1998, S. 63) kommt in einem Experiment aus dem Jahre 1937 zu dem Ergebnis, dass die meisten Schulanfänger die Wortlänge vom Bedeutungsgehalt her bestimmen und nicht vom realen Wortklang. So verhielten sich lediglich 5 von 43 Kindern „sprachgegenständlich“ korrekt. Mannhaupt (2001, S. 94ff.) hat sich mit zahlreichen Studien und Untersuchungen hinsichtlich der Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb beschäftigt. Er kommt zu dem Schluss, dass phonologische Bewusstheitsfertigkeiten nachweislich Vorläufer für den erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellen.

Neben der Fähigkeit zur Vergegenständlichung und Objektivierung der Sprache nennt Schenk (2001, S. 57) auch die auditive Durchgliederungsfähigkeit. Damit meint die Autorin die Fähigkeit, „Wörter, Wortteile, Laute hörend und sprechend

aus dem Sprachfluss abzuheben und auszugliedern.“ Boschs Untersuchungen wurden durch Katzenberger (1967) und Schmalohr (1968) überprüft: Demzufolge sind die auditiven Fähigkeiten bei Schulanfängern in dem Maße entwickelt, wie sie für das Lesenlernen erforderlich sind. Dennoch gibt es große Unterschiede. Meist fehlen aber ein wirkliches Lautbewusstsein und eine auditive Durchgliederung, weshalb diese besonders gefördert werden müssen (vgl. ebd., S. 58f).

Für das Erlernen der Schriftsprache wird ein bestimmtes Niveau an *sprachlichen Fähigkeiten* vorausgesetzt. Die gesprochene Sprache entwickelt sich während des Lese- und Schreiblehrgangs weiter. Ein bestimmtes Niveau an syntaktischen und semantischen Grundkenntnissen ist aber Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind selbstständig den Sinn der gesprochenen Sprache erschließen kann. Zu diesem Basiswissen gehören nach Schenk (ebd., S. 60):

- Kenntnis eines bestimmten Wortschatzes,
- Vertrautheit mit dem Gebrauch einfacher Satzformen,
- freies und störungsfreies Sprechen der Standardsprache,
- korrektes Artikulieren sowie
- Sprachverständnis (Erfassen und Verstehen des Inhaltes gesprochener und gedruckter Sprache).

Bei den meisten Schulanfängern ist diese Stufe der allgemeinen Sprachfähigkeit entsprechend entwickelt (vgl. ebd.).

Zum *elementaren Schriftverständnis* gehört zunächst die Fähigkeit zur Bedeutungserfassung der Schrift. Damit meint Schenk (ebd., S. 61) das Verständnis, dass Geschriebenes einen Sinn- und Bedeutungsgehalt hat und dass man Gesprochenes auch schreiben kann. Brügelmann & Brinkmann (1994, S. 45) halten fest, dass das Kind folgende Sachverhalte begreift:

- Schrift ist Träger von Informationen: Diese werden beim Schreiben hineingelegt und beim Lesen wieder herausgeholt. Schreiben ist also nicht nur bloßes Spurenmachen. Diese Einsicht zeigt sich beim Kind beispielsweise darin, dass es Wellenlinien auf ein Papier kritzelt und den Erwachsenen bittet, dies vorzulesen oder es selbst „liest“.

- Schrift hält Bedeutungen wortwörtlich fest: Schreiben ist Festhalten von Sprache. Das Kind „liest“ selbst geschriebene Zeichen(folgen) mit derselben Bedeutung und besteht beim Vorlesen durch andere auf die identische Wiedergabe des eigenen „Textes“.

Dieses Verständnis für die Bedeutungshaltigkeit der Schrift darf bei Schulanfängern aber nicht vorausgesetzt werden.

Eine weitere Fähigkeit, die mit dem Nachdenken über Sprache zusammenhängt, ist das Symbolverständnis. Zunächst geht die Symbolpraxis vom Kind selbst aus und ist individuell sehr unterschiedlich. Sobald ein Kind den eigenen Kritzelleien Bedeutungen beilegt, kann man erkennen, dass es ein erstes Verständnis aufgebaut hat. Es hat verstanden, dass sich Dinge abbilden lassen und man Gedanken sichtbar festhalten kann. Das Kind gibt den Dingen und Zeichen seiner Umwelt subjektive Bedeutungen, die nicht zwangsläufig mit denen der Erwachsenen übereinstimmen. Das Kind wählt in dieser Phase die Symbole nicht immer gleich und überprüft sie auch nicht mit anderen hinsichtlich des Aussagegehalts. Es ist noch davon entfernt, die Symbole in einer bestimmten Verfahrensweise – von links nach rechts, von oben nach unten, in grammatikalisch gleich bleibender Form - zu verwenden bzw. zu lesen. Beim Schriftspracherwerb muss das Kind jedoch verstehen, dass die Schrift auf bestimmten Regeln und Konventionen beruht, die für korrektes Lesen und Schreiben eingehalten werden müssen. Ein Beispiel dafür ist die Beachtung der Schreibweise der Buchstaben, d. h., das Kind muss erkennen, dass man die Buchstaben nicht spiegelverkehrt schreibt (R und nicht Я). Für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist es wichtig, dass das Kind ein grundsätzliches Symbolverständnis aufgebaut hat (vgl. Meiers 1998, S. 55f.).

Elementares Schriftverständnis bedeutet schließlich auch, dass das Kind in der Lage ist, das Strukturprinzip der Buchstabenschrift zu verstehen. Diese Fähigkeit bezeichnet man als *Lautschriftverständnis*. Im Speziellen meint Schenk (2001, S. 61) damit „die Erkenntnis, dass es möglich ist, die Lautung der Sprache in Buchstabenreihen darzustellen.“ Dieses Verständnis entsteht jedoch erst beim Lesen der Buchstabenschrift: Das Kind kommt zur Einsicht, dass Buchstaben in Laute umgesetzt werden müssen, um Wörter und Sätze lesen zu können (vgl. ebd., S. 61f.). Meiers (1998, S. 68) betont, dass sich eine frühe Sensibilisierung in diesem

Bereich positiv auf den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit auswirkt. Dies erfolgt beispielsweise durch Reimen, durch Silbenklatschen oder durch Aufgaben, bei denen ein Laut auf ein bestimmtes Wort zu beziehen ist (z. B. „Ich sehe etwas, was du nicht siehst, es fängt mit /f/ an.“).

Der Lernprozess der Kinder wird außerdem durch *spezielle kognitive Fähigkeiten* begünstigt. Dazu zählt zunächst die Assoziationsfähigkeit. Unter Assoziation versteht man die Verbindung von mindestens zwei Bewusstseinsinhalten bzw. Vorstellungen. „Die Assoziation ist nach Auffassung der Assoziationstheoretiker Grundlage jeder Gedächtnisleistung, die Vorbedingung der Reproduktion von früher Erlerntem.“ so Engelkamp (2004, S. 75). Die Assoziationsfähigkeit ist besonders in den Anfangsphasen des Leselernprozesses von großer Bedeutung, denn das Kind muss Verknüpfungen von Schrift- und Klangbild, Buchstabe und Laut herstellen. Beim Schriftspracherwerb werden außerdem viele Bewusstseinsinhalte im Gedächtnis gespeichert, die vom Kind wieder hervorgebracht werden. Dabei unterscheidet man zwischen dem Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis. Im Langzeitgedächtnis erfolgt die langfristige Speicherung von Buchstaben/Lauten und Schriftbildern/Wortklangbildern. Das Umsetzen eines Wortschriftbildes in Sprache fordert hingegen das Kurzzeitgedächtnis: die aufgenommenen Schriftzeichen bleiben so lange im Bewusstsein, bis das Wort oder der Text entschlüsselt ist. Zu den speziellen kognitiven Fähigkeiten zählt man letztlich auch die Fähigkeit zur Sinnerwartung/Antizipation. Liest das Kind einen Satz, so stellt es bereits bei den ersten Wörtern eigene Sinnvermutungen an. Dies begünstigt das Erkennen der Wörter und den Verstehensvorgang. Antizipation ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lesen (vgl. Schenk 2001, S. 62f.).

### **2.3 Psychologische Grundbedingungen**

Hier ist zunächst die *Lernmotivation* zu nennen. Darunter versteht man die Beweggründe, die das Lernen und seine Intensität bedingen. Motivation besteht darin, dass ein im Kind liegendes Grundbedürfnis, in diesem Fall der Wunsch, Lesen und Schreiben zu lernen, angesprochen wird. Ein bestimmter Anreiz sollte vom Lerngegenstand, der Sache selbst ausgehen. Für die Lernmotivation ist es

sehr wichtig, dass das Kind die Lernaufgabe auch bewältigen kann. Dadurch kommt es zu einem Lernerfolg, der wiederum motivierend wirkt. Außerdem ist eine allgemeine positive Einstellung des Schulanfängers, eine intrinsische Motivation von großer Bedeutung (vgl. ebd., S. 64f.). Über die Richtung der inneren Motivation, die vom Kinde her kommt, weiß man aber nichts Genaues. Liedel (1995, S. 35) weist darauf hin, dass diesbezügliche Befragungen bei Schulanfängern ergeben haben, dass es ihnen Spaß macht und sie das gerne machen. Daraus schließt die Autorin, dass die Absichten wohl größtenteils unbewusst sind und von den Kindern nicht verbalisiert werden können. Sassenroth (2003, S. 105) bemerkt, dass die Motivationen der Schulanfänger ganz unterschiedlich sind: „Ich wollte lesen, es hat mich interessiert.“ – „Ich wollte beim Autofahren wissen, was auf den Schildern steht.“ – „Dann kann ich allein meinen Wunschzettel schreiben.“

Auch die *Konzentrationsfähigkeit* ist für das schulische Lernen entscheidend. Wie lange Kinder konzentriert und aufmerksam arbeiten können, hängt nicht nur vom Alter ab, sondern auch von der jeweiligen Situation, deren Bedingungen (wie Aufgabenart und Motivation) und der Tageszeit. Schulanfängern ist es generell nur möglich, über kurze Zeitspannen aufmerksam und konzentriert zu arbeiten. Der Anfangsunterricht muss laut Schenk (2001, S. 67f.) bedenken, dass die Aufmerksamkeit der Kinder noch weitgehend interessenbezogen bzw. unwillkürlich ist. Grundsätzlich steigt aber mit zunehmendem Alter der Kinder auch deren Konzentrationsleistung. Außerdem muss bedacht werden, dass Kinder bei aktiven Handlungen allgemein größere Ausdauer zeigen als bei ausgesprochenen Denkprozessen.

Als Voraussetzung für die Schulfähigkeit gilt auch der *soziale Entwicklungsstand*. Dieser kennzeichnet sich positiv durch folgendes Verhalten des Schulanfängers aus: Relative Selbstständigkeit; Bereitschaft, außerfamiliäre Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzubauen bei gleichzeitiger Fähigkeit, sich von bisherigen engen Bindungen an familiären Bezugspersonen zu lösen; Bereitschaft zur sozialen Integration in die Peergroup mit der Fähigkeit, die Wünsche dieser Gruppe über die eigenen zu stellen. Dieses Verhalten steht in sehr engem Zusammenhang mit den sozialen Erfahrungen aus Familie, Freundes-

kreis, Kindergarten usw., die die Kinder gemacht haben. Diese Vorerfahrungen sind sehr heterogen. Wurde die Beziehung zu den engsten Bezugspersonen durch einen emotional warmen und liebevollen Umgang geprägt, so sind diese Kinder „allgemein heiterer, freundlicher, (reagieren) emotional stabiler, (zeigen) sich interessierter bei verschiedenen Tätigkeiten und (sind) eher zu Kooperation mit anderen bereit.“ stellt Nickel (1982, S. 294f., zitiert in Schenk 2001, S. 68f.) fest. Kinder, die gegenteilige Erfahrungen gesammelt haben, können Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühle entwickeln und zu aggressiven Verhaltensweisen neigen (vgl. ebd., S. 68f.).

## **2.4 Soziokulturelle Voraussetzungen**

Die Entwicklung eines jeden Kindes wird durch *soziokulturelle Milieufaktoren* beeinflusst. Zwischenmenschliche Beziehungen, wirtschaftliche Lebensbedingungen sowie gesellschaftliche Strukturen und Normen prägen den Entwicklungsstand. Ein stabiles und gutes soziales Gefüge, emotionale Zuwendung sowie eine anregungsreiche Umwelt begünstigen die Entwicklung des Kindes und fördern grundlegende Einstellungen sowie visuelle, auditive und sprachliche Fähigkeiten. Besonders bedeutend für den Schriftspracherwerb ist ein familiärer Alltag, der die Beschäftigung und den Umgang mit Sprache, Schrift und Büchern fördert (vgl. Heuß 1997, S. 40ff.). Dabei agieren die Eltern als Vorbild und tragen positiv zur Entwicklung des Kindes bei, wenn sie einen selbstverständlichen Umgang mit Lesen und Schreiben pflegen, häufig vorlesen und auch erste Schreibversuche mit den Kindern unternehmen (vgl. Schenk 2001, S. 70). Auch Meiers (1998, S. 53) hebt die Bedeutung der soziokulturellen Milieufaktoren hervor. Er spricht von einer „frühen literarischen Sozialisation“, wenn Reize bzw. Anregungen aus der Umwelt des Kindes kommen, die die elementaren Zugriffe auf Schrift und Sprache positiv begünstigen.

Wie wichtig eine früh beginnende und erfolgreiche Lesesozialisation von Kindern für ihr späteres Leseverhalten ist, zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung aus dem Jahre 1993 der Universität Köln. Eine Studie über das „Leseclima in der Familie“ wurde mit einer repräsentativen Stichprobe von 200 Familien mit Kindern von 9 bis 11 Jahren durchgeführt. Die Ergebnisse fasst Hurrelmann (1995,

S. 122f.) folgendermaßen zusammen: „Rund 40% der Kinder lesen mehrmals die Woche, 20% sogar jeden Tag. Werktags kommen sie auf etwa eine halbe Stunde Lektüre, am Wochenende sogar auf 50 Minuten durchschnittlich. Dennoch gibt es [...] eine Problemgruppe von rund 20%, die nicht nur wenig und selten lesen, sondern [...] sagen, dass sie keine Freude an Büchern haben.“ Die Forscher konnten feststellen, dass dies eng in Zusammenhang mit einem positiven Leseklima in der Familie und dem Bildungsstand der Eltern steht (vgl. ebd.).

Der Erfolg des Lese- und Schreiblehrgangs beim Schulanfänger wird stark durch die *Unterstützung im Elternhaus* beeinflusst. So macht es einen Unterschied, welche Einstellung die Eltern zum Lesen und Schreiben, zur Leistung, zur Schule und zur Lehrperson haben. Deshalb ist ein enger Kontakt zwischen Schule und Elternhaus wichtig: Dabei sollte das Vertrauen der Eltern gewonnen werden, ihnen ein Einblick in die didaktischen und methodischen Überlegungen verschafft werden sowie ein Informationsaustausch stattfinden. Die Eltern sollten auch besonders über die speziellen Lernformen des Erstunterrichts informiert werden, damit einer möglichen Gleichgültigkeit und nicht-adäquatem häuslichem Üben vorgebeugt werden kann. Den Eltern sollten, wenn nötig, Anregungen und Hilfestellungen gegeben werden, damit die Kinder zu Hause in einem anregungsreichen und harmonischen Klima arbeiten und lernen können (vgl. Schenk 2001, S. 69-71).

## **2.5 Heterogene Schrift- und Sprachvorerfahrungen**

Schulanfänger kommen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Anfangsunterricht. Dabei können Entwicklungsunterschiede von bis zu drei, vier Jahren auftreten. Dies zeigt sich in einer Repräsentativerhebung von Rathenow und Vöge aus dem Jahre 1982. Dabei erforschten sie die schriftsprachlichen Vorkenntnisse von 182 Schulanfängern in einem hessischen Bezirk. Die folgenden Ergebnisse machen deutlich, dass die Kenntnisse der Kinder sehr heterogen sind (vgl. Sassenroth 2003, S. 100):

Niveau	%	Schriftsprachliche Fähigkeiten
Literal	8	Textleser: Sinnerfassendes Lesen einfacher altersgemäßer Texte.
	9	Wortleser: Logographemische Wortkenntnisse, Synthesefähigkeit; 20 Buchstaben bekannt.
Literale	19	Einzelne logographemisch gespeicherte Wörter; z. T. Synthesefähigkeit; 11-20 Buchstaben bekannt.
Vorstufe	20	Wenige logographemisch gespeicherte Wörter; kaum Synthesefähigkeit; 6-10 Buchstaben bekannt.
Präliteral	37	Keine logographemisch gespeicherten Wörter; keine Synthesefähigkeit; 1-5 Buchstaben bekannt.
Aliteral	7	Keine logographemisch gespeicherten Wörter; keine Synthesefähigkeit und Buchstabenkenntnisse.

Abb.: Buchstaben- und Wortkenntnisse von 182 Vorschulkindern (aus Sassenroth 2003, S. 100)

Dieser tabellarischen Darstellung lässt sich zusammenfassend entnehmen, dass rund 17% der Schulanfänger Leser oder Fast-Leser waren. 39% der Vorschulkindern waren Leseanfänger, kannten einzelne Wörter und waren in der Lage, 6-20 Buchstaben zu benennen. Die verbleibenden 44% der Schulanfänger waren Nicht-Leser, kannten kein Wort und waren im Stande, maximal 5 Buchstaben zu benennen (vgl. Brügelmann & Brinkmann 1998, S. 30).

Auch Richter & Brügelmann (1994, S. 64f.) sind der Auffassung, dass der Schulanfang hinsichtlich des Schriftspracherwerbs keine „Stunde Null“ ist. Im Jahre 1989 führten sie eine Untersuchung bei 505 Kindern in 26 Anfangsklassen durch, um die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schulanfänger zu ermitteln. Ihre Ergebnisse zeigen folgende durchschnittliche Kompetenzen der Kinder zu Schulbeginn:

- „Eigene Buchstaben“: Die Kinder konnten 7 bis 14 Buchstaben reproduzieren, d. h. ihnen bekannte Buchstaben frei aus dem Gedächtnis schreiben.

- „*Eigene Wörter*“: Die Schulanfänger waren in der Lage, selbstständig 1 bis 2 Wörter orthografisch korrekt zu schreiben.
- „*Embleme und Schrift*“: Die Kinder konnten 4 bis 7 (von insgesamt 10) Schriftzüge aus einer Anzahl von verschiedenen Schreibweisen den entsprechenden Werbe-Emblemen zuordnen.
- „*Buchstaben-Diktat*“: Die Schulanfänger waren im Stande, 5 bis 9 Laute den korrespondierenden Buchstaben zuzuordnen.

Beide Untersuchungen machen deutlich, dass sich die schriftsprachlichen Vorkenntnisse der Kinder sehr voneinander unterscheiden. Brügelmann & Brinkmann (1998, S. 30) weisen darauf hin, dass dabei „die Verteilung von Klasse zu Klasse variieren wird. Mit der genannten Bandbreite (fehlender) Vorerfahrungen muss aber jeder Anfangsunterricht rechnen.“ Die Aufgabe der Lehrpersonen liegt also darin, entsprechend darauf zu reagieren.

### **3. Leselehrverfahren**

Beschäftigt man sich intensiver mit der Geschichte des Schriftspracherwerbs, so stellt man fest, dass sie weitgehend als Geschichte des Erstleseunterrichts festgehalten wurde. Das Schreibenlernen verlief zwar häufig parallel, fand aber weniger Beachtung.

Die Geschichte des Erstleseunterrichts beginnt im 16. Jahrhundert, genauer gesagt nach der Erfindung der Buchdruckerkunst durch Johann Gutenberg (1394-1468) und nach der Übersetzung des Neuen Testaments durch Martin Luther (1483-1546). Bis heute kommt dem Schriftspracherwerb eine entscheidende Rolle in der intellektuellen Entwicklung des Kindes zu. Aus diesem Grund lässt sich erklären, weshalb es so zahlreiche Versuche gab, ein „besseres“ methodisches Konzept zu finden. Topsch (2000, S. 33) betont, dass es in keinem anderen schulischen Lernbereich eine derartige Vielfalt an Lösungs- und Verbesserungsversuchen gibt. Bereits Göbelbecker (1933, S. 10, zitiert in Topsch 2000, S. 33) konstatierte, „über keinen Unterrichtsweg der Grundschule ist seit 400 Jahren soviel geredet, diskutiert und geschrieben worden wie über den ersten Leseunterricht.“

Von den zahlreichen Leselehrmethoden, die in den letzten fünf Jahrhunderten entwickelt wurden, lassen sich laut Schenk (2001, S. 76) zunächst die zwei Grundformen unterscheiden: einzelheitliche (oder synthetische) und ganzheitliche (oder analytische) Verfahren. Diese klassischen, historischen Methoden weisen grundsätzlich verschiedene Zugänge auf, lassen sich aber beide aus der Sachstruktur der Buchstabenschrift begründen. Heute begegnen sie uns in der Integration der methodischen Ansätze.

#### **3.1 Einzelheitliche oder lautsynthetische Verfahren**

Die einzelheitlichen oder lautsynthetischen Verfahren weisen sich dadurch aus, dass am Beginn einzelne Elemente stehen, und zwar der Buchstabe/Laut oder der Buchstabenname/Laut. Theoretisch begründet werden diese Methoden durch ein besonderes Lesekonzept: Lesen als Zusammenziehen von Lauten im Sinne der elementaren Lesetechnik, wobei das Sinnverständnis zunächst zweitrangig

ist. Sie verweisen auch auf das lerntheoretische Prinzip: vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Außerdem ist ihre Vorgehensweise charakterisiert durch die Schritte Lautgewinnung, Lautverschmelzung und Erlesen von Silben und Wörtern. Die verschiedenen einzelheitlichen Verfahren unterscheiden sich in der Lautgewinnung (vgl. Valtin 2003, S. 761).

### **3.1.1 Buchstabiermethode**

Die Buchstabiermethode ist die uns älteste bekannte Methode, die nach römischem und griechischem Vorbild arbeitete. Auch Kloster-, Dom- und Stiftsschulen im Mittelalter lehrten nach dieser Methode. Mit der Erfindung der beweglichen Lettern in der Buchdruckerkunst nahm die Bedeutung der Buchstaben des Alphabets zu. Der Unterricht begann zunächst mit dem Auswendiglernen des Alphabets. War die Abfolge der einzelnen Buchstabennamen gesichert, so wurde die Zuordnung von Schriftzeichen und Buchstabennamen erlernt. Schließlich erfolgte das systematische Lesen durch Zusammenleseübungen und Buchstabenaddition. Beim Lesen der Einzelbuchstaben wurde jedoch deren typische Lautung nicht berücksichtigt. Konsonanten wurden beispielsweise als Be, Ce, De benannt und gelesen und so blieb unberücksichtigt, dass sie im Wortverbund nie so lauten wie als Einzelbuchstaben des Alphabets. Dies erschwerte den Lese-lernprozess ungemein. Mit der Zeit wurden im Unterricht verschiedene Hilfsmittel eingesetzt, wie etwa das ABC-Büchlein, Reim- und Singübungen sowie erste Fibeln (vgl. Heuß 1997, S. 59f). Um das methodische Vorgehen zu verdeutlichen, zeigt Topsch (2000, S. 35f.) die drei zeitlich aufeinander folgenden Stufen der Buchstabiermethode folgendermaßen auf:

1. Auswendiglernen des Alphabets durch Vor- und Nachsprechen: A – B[ee] – C[ee] – D[ee] usw.
2. Übungen zum Silbenlesen: Schüler buchstabierte »a bee«, Lehrer sprach vor »ab«, Schüler wiederholte »a bee - ab«
3. Lesen ganzer Wörter: Der Schüler buchstabierte die einzelnen Silben und sprach anschließend das Wort geschlossen aus, z. B.  
»Vau-aa – Va     tee-ee-err – ter             Va-ter«

Da mit der Buchstabiermethode das Lesenlernen ein langwieriger Prozess war, war das Verfahren sehr umstritten und erhielt viel Kritik. Dennoch blieb sie bis

weit ins 19. Jahrhundert bestehen. Sie wurde aber in Bayern im Jahre 1803 und in Preußen im Jahre 1872 offiziell verboten (vgl. Schenk 2000, S. 77).

### **3.1.2 Lautiermethoden**

Bereits im 16. Jahrhundert gab es Kritik an der Buchstabiermethode. Ihr wurde die Lautiermethode entgegengestellt. Bei diesem Verfahren wurden nicht mehr die Buchstabennamen, sondern die den Buchstabenzeichen zugeordneten Laute ausgesprochen. Einer der Ersten, der einen Leselehrgang nach diesem Prinzip entwarf, war Valentin Ickelsamer im Jahre 1527. Sein Ansatz „beruht auf der Ableitung der Laute aus der gesprochenen Sprache, sodass beim lautierenden Zusammenlesen von Schriftzeichen zu Silben oder Wörtern nur die Laute selbst, nicht aber die Buchstabennamen berücksichtigt werden.“ (Topsch 2000, S. 36). In der Geschichte des Schriftspracherwerbs ist die Methode von Ickelsamer von großer Bedeutung und sie findet sich heute in aktuellen Ansätzen. In seiner Zeit fand sie allerdings keine sonderliche Beachtung. Erst 1872 konnte sie sich in Preußen durchsetzen. Heinrich Stephani entwickelte das Verfahren weiter, prägte den Namen „Lautiermethode“ und führte sie 1803 als Schulrat in Bayern ein (vgl. ebd., S. 37). Die Lautiermethode weist zwei besondere Schwierigkeiten auf, die sich beim Erlernen der Lautschrift ergeben: Zum einen die Funktion des Erlernens der Einzellaute, die den Kindern zu diesem Zeitpunkt nicht verständlich ist, und zum anderen die Lautsynthese, d. h. die Lautverschmelzung oder das Zusammenschleifen der Laute. Um diesen Problemen entgegenzuwirken, wurden im 19. und 20. Jahrhundert Varianten entwickelt, und zwar die Anlaut- und die Naturlautmethode (vgl. Schenk 2001, S. 78).

#### *Anlautmethode*

Ein weiterer Lesedidaktiker des 16. Jahrhunderts war Peter Jordan. Er führte die Lautlehre Ickelsamers in seiner „Leyenschul“ fort. Er favorisierte dabei aber nicht die vollständige Analyse des gesprochenen Wortes, wie es sein Vorgänger tat, sondern er führte die Lautgewinnung durch Beachtung des Anlautes ein. Er begründete somit das Anlautverfahren, das bis heute in unterschiedlichen Formen Bestand hat. Bei der Anlautmethode wird die Aufmerksamkeit auf einige wenige Wörter gelenkt, die den zu erlernenden Laut im Anlaut haben und abbildbar sind

(vgl. Topsch 2000, S. 37). Als Gedächtnisstütze gibt es für jeden Laut ein Merkwort und ein entsprechendes Bild (z. B. Esel für „e“), um den Laut besser zu behalten (vgl. Schenk 2001, S. 80).

### *Naturlautmethode*

Eine weitere Variante der Lautiermethode ist die Naturlautmethode, die Schenk (ebd., S. 79) auch als Sinnlaut- oder Interjektionsmethode bezeichnet. Wichtigster Vertreter dieses Verfahrens war Johann Amos Comenius (1596-1680). Er führte die Naturlautmethode mit seinem Werk *Orbis pictus* ein. Ausgangspunkt bildete dabei ein lebendiges Alphabet. Topsch (2000, S. 37) erklärt, „die Lesanfänger sollten ein Tier [...] betrachten, dessen Stimme nachahmen und auf diese Weise den entsprechenden Laut aussprechen.“ Die korrekte Zuordnung von Buchstabe und Laut wurde durch neben dem Tierbild stehende Buchstabenzeichen verdeutlicht. Auch mit Geschichten und den Kindern vertrauten Situationen wurde versucht, den für die Kinder sinnlosen Einzellauten Bedeutungen zu geben (z. B. aus dem Kikeriki des Hahnes wird das „i“ gewonnen, oder das Kind ruft „i“, weil es sich schmutzig gemacht hat). Dieses Vorgehen bedingte jedoch oft, dass die Kinder aufgrund der lebhaften und bunten Einführungsgeschichten den Sinn des Gelesenen nicht entnehmen konnten (vgl. Heuß1997, S. 66f). Obwohl die Schriftspracherwerbsdidaktik dieses Verfahren seit geraumer Zeit kritisch betrachtet, so Topsch (2000, S. 38), werden bis heute Laute mithilfe des Naturlautverfahrens in Fibeln eingeführt.

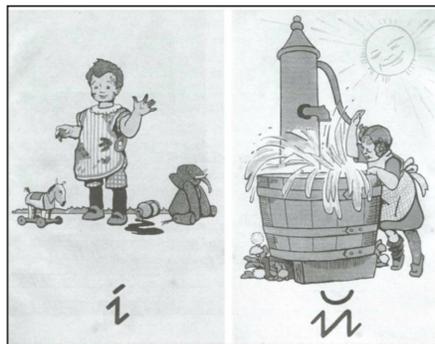


Abb.: „Sinnlautmethode“ aus der Fibel „Kinderwelt“, 1933  
(aus Schenk 2001, S. 79)

## **3.2 Ganzheitliche oder analytische Verfahren**

Die ganzheitlichen oder analytischen Verfahren gingen nicht von einzelnen Elementen wie den Graphemen und Phonemen aus, sondern von einem Sprachganzen. So wurde der Leselehrgang mit Sinneinheiten wie einem Wort (Ganzwortmethode) oder einem Satz (Ganzsatzmethode) begonnen. Das Konzept des Lesens bezog sich vor allem auf die Sinnentnahme und die Inhaltserfassung. Im weiteren Verlauf des Lehrgangs dienten die ganzheitlich eingepprägten Wörter zur Analyse der Grapheme und Phoneme. Theoretisch begründet wurden diese Verfahren mit der Ganzheitspsychologie und der Gestaltpsychologie (vgl. Valtin 2003, S. 764). „Nach der Ganzheitspsychologie“, so Schenk (2001, S. 86), „tritt uns jede Wahrnehmung zunächst als ganzheitlicher Gesamteindruck entgegen; er erfährt erst allmählich eine Differenzierung vom ungegliederten, diffusen Ganzen über das Herauslösen einzelner Teile zur voll durchgegliederten Ganzheit.“ Die Gestaltpsychologie ist der Ansicht, dass ein Wortbild nicht in seinen einzelnen Buchstaben, sondern als geschlossenes Ganzes am Besten aufgefasst wird. Für diese Wahrnehmung ist eine differenzierte und gut gegliederte Gestalt von großer Bedeutung (vgl. ebd.).

### **3.2.1 Klassische Verfahren der Ganzheitsmethode**

#### *Ganzwortmethode nach Brückl*

Die Ganzwortmethode nach Hans Brückl basierte auf der Ganzheitsmethode, die der damalige Schulrat Kerschensteiner 1912 in den USA kennen gelernt hatte. Dieser beauftragte Brückl, selbst Versuche in seiner Münchner Volksschule durchzuführen. Brückl passte die Methode den Bedürfnissen seiner Klasse an und 1922 erschien die Fibel „Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Schreiben, Lesen und Zählen“ (ab 1923 „Mein erstes Buch“). In dieser Fibel wurde zunächst von Ganzwörtern ausgegangen. Erst zu einem späteren Zeitpunkt wurden diese Wörter in Sätze eingegliedert. Die Sprachsituationen und Handlungszusammenhänge sowie die Wörter/Texte selbst entstammten den Ideen und Vorschlägen seiner Schüler. Er verwendete die Normaldruckschrift, um die Wörter gut gegliedert, leicht einprägsam und wieder erkennbar darzustellen (vgl. Schenk 2001, S. 87).

### Ganzsatzmethode nach Kern

Artur und Erwin Kern veröffentlichten 1930 ihre Fibel „Lesen und Lesenlernen“. Im Unterschied zur Ganzwortmethode von Brückl gehen die Brüder Kern in ihrem Leselehrgang nicht von Wörtern, sondern von Sätzen aus. Außerdem verwenden sie im Gegenzug zu Brückl die Schreibschrift als Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. ebd.).

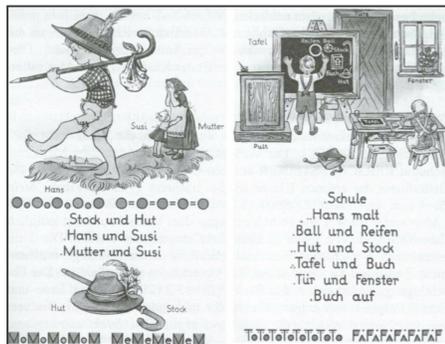


Abb.: Fibelseiten aus „Mein erstes Buch“, Brückl 1954  
(aus Schenk 2001, S. 88)



Abb.: Fibelseiten aus „Wir lernen lesen“, Kern o.J.  
(aus Schenk 2001, S. 89)

### 3.2.2 Stufen des ganzheitlichen Lesens

Die Ganzwort- und die Ganzsatzmethode unterscheiden sich von einzelheitlichen Verfahren darin, dass sie von der ganzheitlichen Auffassung der Wort- bzw. Satzgestalt ausgehen. Die Eingangsphase der beiden Verfahren ist verschieden, da die Einführung der Schriftsprache auf der Grundlage von Wörtern bzw. von Sätzen erfolgt. In den übrigen Phasen des Lehrganges sind die beiden Methoden prinzipiell gleich. Das ganzheitliche Lesenlernen erfolgt bei beiden Verfahren in drei Stufen, die sich gegenseitig überlagern (vgl. Topsch 2000, S. 40). Auch Schenk (2001, S. 88f.) nennt die drei Phasen der Ganzheitsmethode, die sie folgendermaßen beschreibt:

#### I. Stufe des naiv-ganzheitlichen Lesens:

##### *Einprägen von Wörtern und Sätzen*

- Optisches Erfassen und Einprägen der Wortschriftbilder sowie Zuordnung der Bedeutung ohne Übersetzung der Buchstaben in Laute, ähnlich dem Lesen einer Begriffsschrift.

- Satzvariationen durch Wortumstellungen.
- Antizipation des Sinns: Sinnbeilegung durch die Lehrperson bzw. Sinnfindung mithilfe der Illustrationen oder des Kontextes.
- Mehrere Wochen wird nur „naiv-ganzheitlich“ gelesen, das Lautschriftlesen (Übersetzen der Buchstaben in Laute) bleibt zunächst unberücksichtigt.

## *II. Stufe der Durchgliederung:*

### *Analyse von Teilgestalten und Buchstaben/Lauten*

- Bekannte Wortschriftbilder werden in Buchstaben und Laute zerlegt: Bewusstes Entdecken und Herauslösen von Buchstabengruppen (Teilganze, Signalgruppen) und Lautkomplexen bzw. Herauslösen von Einzelbuchstaben/-lauten aus dem Wortganzen.
- Übungsformen zur methodischen Unterstützung: Entdecken von Ähnlichkeiten im Buchstaben- und Lautbestand und Abheben durch Markieren und Anordnung der Wörter (Wörterturm), Gestaltvariation („Zaubern“), Gestaltabbau und –aufbau.

## *III. Stufe des selbstständigen Erlesens:*

### *Synthese von Buchstaben/Lauten*

- Die an bekannten Wortbildern erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden nun auf neue Schriftbilder angewendet.
- Selbstständiges Erlesen von Texten mit immer weiter werdender Antizipation des Sinnes (Hilfen der Sinnfindung durch Bilder und Wortvorgaben treten zurück, das Anspruchsniveau der Texte steigt).
- Anstreben des überschauenden Lesens.

Topsch (2000, S. 40) macht darauf aufmerksam, dass es neben dieser Einteilung auch weitere Stufenmodelle gab. Er nennt das Acht-Phasen-Modell von Ilse Lichtenstein-Rother. Diese Einteilung, die das ganzheitliche Vorgehen im Unterricht unmittelbar sichtbar macht, sollte wegen seiner inhaltlichen Differenziertheit und Nachvollziehbarkeit ergänzend betrachtet werden.

<i>Stufe I:</i>	Verständnis des Symbolcharakters der Schrift.
<i>Stufe II:</i>	Gliederung des Satzes und Abheben bekannter Wortgestalten.
<i>Stufe III:</i>	Auffassen und Unterscheiden von Buchstaben durch Gleichheitsabstraktion.
<i>Stufe IV:</i>	Zuordnung von Lauten zu Buchstaben.
<i>Stufe V:</i>	Buchstaben als Zeichen für Lautgruppen, das Wort als Lautfolge in Übereinstimmung mit der Buchstabenfolge (Funktion der Buchstaben).
<i>Stufe VI:</i>	Erlesen unbekannter Wörter in Texten mit vorwiegend bekannten Wortbildern.
<i>Stufe VII:</i>	Erlesen einfacher Texte, aber noch den [...] Inhalt, den 'Sinnrahmen' vorweggebend.
<i>Stufe VIII:</i>	Erlesen von Texten unbekanntem Inhalts.

Abb.: Achtphasiges Aufbauschema des ganzheitlichen Verfahrens (aus Topsch 2000, S. 40)

### 3.3 Integration der Leselehrverfahren

#### 3.3.1 Der Methodenstreit

Jahrelang gab es heftige Diskussionen um die traditionellen Verfahren. Die Auseinandersetzungen beschäftigten sich mit den Vor- und Nachteilen der synthetischen und analytischen Verfahren. Deshalb sollen diese hier kurz zusammengefasst werden (vgl. Schenk 2001, S. 91).

Die Buchstabiermethode wurde von Anfang an kritisiert. Dennoch blieb sie bis ins 19. Jahrhundert erhalten. Bereits Ickelsamer wandte sich mit seinen Grundgedanken gegen diese Methode, denn er sah darin reines Nachahmungslernen (vgl. Valtin 2003, S. 761f.). „Diese Methode konnte den Schüler nur zu geistlosem Buchstabieren und Syllabieren befähigen. Zum Sinn findenden Lesen kam er [...] nicht [...]“, so urteilte auch Reinhard (1962, S. 22, zitiert in Heuß 1997, S. 62). Obwohl auch die Lautierverfahren nicht ohne Kritik auskamen, sind zunächst doch einige Vorteile zu nennen. Mit diesen Ansätzen kam es zum Verständnis

des Lautschriftprinzips und die akustisch-sprechmotorische Komponente wurde durch intensives Sprechen und Hören der Laute berücksichtigt. Dennoch wurde auch an diesen Verfahren Kritik laut. Ein großer Nachteil wurde darin gesehen, dass die Lesetechnik auf Kosten des Sinnverständnisses überbetont wurde, da das Lesen auf reines Lautverschmelzen reduziert wurde. Die Lehrgänge waren zum Teil von großer Inhaltsleere und Abstraktheit bestimmt, was unter anderem die bereits erwähnten lebhaften Einführungsgeschichten bedingte. Diese waren aber nicht sehr förderlich für das Lesen, da zu stark vom eigentlichen Wortinhalt abgelenkt wurde. Es wurde auch kritisiert, dass bei diesen Verfahren die wichtige Funktion der Worterwartung gefehlt hat. Weitere Nachteile lagen darin, dass die Laut-Buchstaben-Zuordnung nicht eindeutig war und die Lehrgänge zu stark von der Lehrperson geführt wurden.

Auch die ganzheitlichen Verfahren waren der Kritik ausgesetzt. So kam die ökonomische Lesetechnik erst spät zum Einsatz, da die Lautschrift als Begriffsschrift gelehrt wurde. Zudem bestand die Gefahr des ratenden Lesens und der Gedächtnisüberforderung, da die Buchstaben zu Beginn des Lehrganges nicht gelehrt wurden. Ein weiterer Nachteil lag darin, dass die Kinder durch diese Methode zunächst nicht selbstständig lesen konnten und die Lehrperson alles vorlesen musste. Schließlich wurde auch kritisiert, dass die Texte oft inhaltsarm waren. Dies lag daran, dass anfangs nur wenige Wörter zur Verfügung standen und neue Sätze oft nur durch Wortumstellungen zustande kamen. Man sah aber auch Vorteile an den Ganzheitsmethoden, wie etwa die Tatsache, dass Lesen von Anfang an Sinnerfassung sei. Überschauendes und Sinn vermutendes Lesen sowie eine selbstständige Lernhaltung wurden durch diese Verfahren gefördert.

Diese Vor- und Nachteile der verschiedenen Leselehrverfahren führten zum Methodenstreit, der seinen Höhepunkt in den 60er Jahren erreichte. Er wurde schließlich ohne überzeugende Argumentation für eine Position überwunden. Es wurden empirische Untersuchungen durchgeführt, etwa durch Schmalohr, Müller oder Ferdinand, die keinen eindeutigen Effektivitätsbeweis einer Methode brachten. Man kam zu dem Schluss, dass erfolgreiche Lehrgänge durch eine Mischung beider Methoden gekennzeichnet seien. Man versuchte nun, die beiden Methoden so miteinander zu verflechten, dass die Nachteile ausgeschlossen und

die Vorteile genutzt wurden. So entstanden analytisch-synthetische sowie Methoden integrierende Leselehrverfahren (vgl. Schenk 2001, S. 83ff.).

### **3.3.2 Analytisch-synthetische Leselehrverfahren**

Dieses Verfahren beruht darauf, dass die Analyse und die Synthese schon in den ersten Lerneinheiten erfolgen. Ausgegangen wird dabei von ganzen sprachlichen Einheiten, also von Wörtern oder Sätzen. Die Laute und Buchstaben werden analysiert und schließlich in der Synthese wieder verbunden (vgl. Topsch 2000, S. 44). Die Lehrgangsstufen der historischen Ansätze entfallen, analytische und synthetische Prozesse werden durchgängig miteinander verknüpft. Schenk (2001, S. 93) erklärt, dass mit jedem Buchstaben Lautgewinnung, Sicherung des Lautzeichens, Synthese der Laute zu Wörtern und Textlesen erfolgen.

In analytisch-synthetischen Leselehrgängen lernt das Kind von Anfang an, sinnvolle Wörter (beispielsweise Oma, Mama) zu lesen. Gleichzeitig wird mit den Wörtern auch im Textzusammenhang gearbeitet. Der Wortbestand kann durch Bildwörter von Beginn an zu Sätzen und kurzen Geschichten erweitert werden (z. B. Mama am  Schenk (ebd., S. 93f.) betont außerdem, dass die Erarbeitungswörter sofort auditiv, visuell und sprechmotorisch durchgegliedert werden. Durch Dehnen, Zerschneiden der Wörter, Laute benennen, Wortab- und Wortaufbau, Laute zusammenlesen, werden die Buchstaben und Laute gewonnen. Die Anfangswörter sind mit Hauptaugenmerk auf Lauttreue und Analysefähigkeit gezielt ausgewählt. Allerdings merkt die Autorin an, dass es bei diesem Verfahren zu einem begrenzten Textangebot und einer „Schmalspurdidaktik“ des Lesenlernens kommt. Die Sprach- und Satzaufbauformen sind aus lehrgangsmethodischen Gründen stereotyp und entsprechen nicht der natürlichen Sprachform des Schulanfängers.

Bei den analytisch-synthetischen Leselehrverfahren lassen sich laut Schenk (ebd.) zwei Varianten unterscheiden:

„Absolut analytisch-synthetische Verfahren“ verwenden nur Wörter, die zur Buchstabengewinnung vollständig durchgegliedert und wieder synthetisiert werden können. Das methodische Vorgehen basiert zunächst auf der Einprägung von ausgewählten lautgetreuen, leicht strukturierbaren und gut darstellbaren Ganz-

wörtern. Diese werden visuell, auditiv und sprechmotorisch durchgegliedert, Grapheme und Phoneme werden gewonnen und diese Wörter synthetisiert. Mit dem erarbeiteten Schriftzeichenbestand können dann neue Wörter erlesen werden. Dieses Verfahren wird beispielsweise in der Fibel „Frohes Lernen“ (Kunschak u. a.) verwendet.

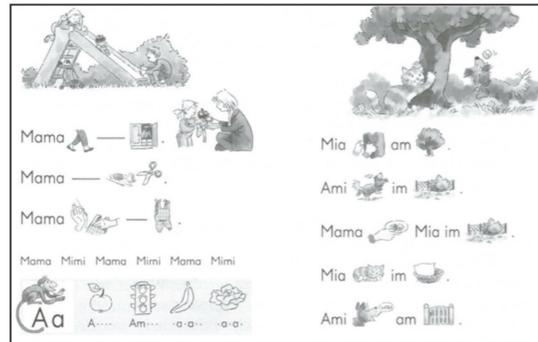


Abb.: Fibelseiten aus „Frohes Lernen“, 1998  
(aus Schenk 2001, S. 95)

„Analytisch-synthetische Verfahren mit ganzheitlicher Ergänzung“ verwenden Wörter, aus denen nur einzelne Buchstaben analysiert werden (z. B. A und a aus Andrea). Außerdem werden auch Wörter verwendet, die nicht zur Buchstabengewinnung dienen. Diese Wörter enthalten aber meistens eine eindeutige Lautstruktur und können bereits nach kurzer Zeit synthetisch erlesen werden. Dies bedingt, dass die Wortauswahl und das Wortmaterial von Anfang an größer und die Texte umfassender und inhaltsreicher sind. Zusätzlich enthalten einige Fibel zusätzliche Texte für weiter fortgeschrittene Leser. Zu den Fibel, die sich auf dieses Verfahren beziehen, gehört die „Kleeblatt Fibel“ (Behnken u. a.).

### 3.3.3 Methoden integrierende Leselehrverfahren

Nach Pregel und Menzel ist die Aufgabe des Leselehrgangs von Anfang an mehr als die reine Vermittlung der Lesefertigkeit. Das Hauptziel liegt darin, die Sprachkompetenz zu erweitern. Deshalb dürfen weder das Sprachangebot in den Lesetexten noch die Übungsformen die Entwicklung eines natürlichen Sprechstils und den sprachlichen Gedankenreichtum einengen. Von Beginn an werden möglichst klanggetreue Wörter verwendet, die für die Analyse von Einzellaute geeignet sind. Außerdem werden auch Wörter für variationsreiche bedeutsame Texte so-

fort eingebaut. Wörter wie ich, wir, groß, klein, usw. sind im aktiven Sprachschatz des Kindes vorhanden und sind für kindgemäße Texte notwendig. Deshalb werden sie sehr früh angeboten und ganzheitlich oder über Morpheme erschlossen. Wörter werden also auf zweierlei Weise eingeführt: Synthetisierend, d. h. Wörter wie z. B. Foto, rot und Tor werden mit bereits bekannten Buchstaben oder Buchstabengruppen erlesen, und ganzheitlich, d. h. Einprägen des Wortschemas, z. B. spielt, mag, bin, ist (vgl. Schenk 2001, S. 96).

Eine Integration der Methode bezieht sich auf mehrere Dimensionen. Sie liegt dann vor, „wenn eine sinnerfüllte Ganzheit (Wort, Satz) als Ausgangspunkt gegeben ist, von der her die kognitiven Prozesse des Lesens (Wahrnehmung und Verarbeitung der Merkmale der Schrift, auditive Durchgliederung der gesprochenen Sprache, Sinnerfassung ...) ausgelöst werden, [...] wenn von Anbeginn an sowohl die Kenntnis der Elemente der Schrift (Buchstaben, Satzzeichen) als auch die Einsicht in deren Funktion umfassend angestrebt werden.“ (Meiers 1998, S. 104). Menzel (1988, S. 8, zitiert in Schenk 2001, S. 96) selbst begründet sein Methoden integrierendes Leselehrverfahren auch damit, dass dieses „von Anbeginn an interessantere, spannendere, sinnvollere und natürlichere Texte“ bieten und ermöglichen kann im Vergleich zu Verfahren, die nur synthetisch zu erlesende Wörter anbieten. Ein Fibelbeispiel, das auf diese Methode aufbaut, ist die „Leseschule“ (Franz/Regelein).

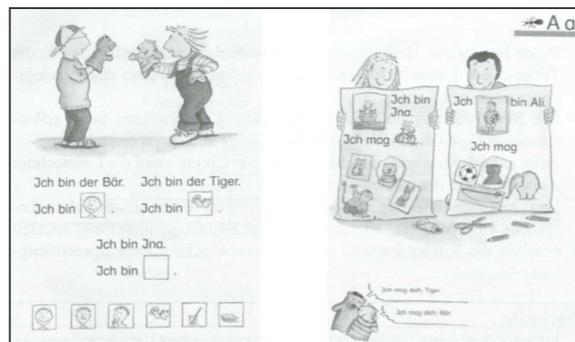


Abb.: Fibelseiten aus „Leseschule“, 1995  
(aus Schenk 2001, S. 99)

Kritik gibt es auch an der Integration der Leselehrverfahren. Es wird bemängelt (besonders beim „absolut analytisch-synthetischen“ Verfahren), dass das begrenzte Wortangebot am Anfang des Lehrganges die Gefahr einer restringierten Sprache birgt (vgl. Valtin 2003, S. 764). Die Texte sind häufig sprachlich dürftig,

inhaltslos und langweilig. Schenk (2001, S. 100) weist außerdem darauf hin, dass speziell beim „Methoden integrierenden Verfahren“ darauf zu achten ist, dass die Kinder nicht überfordert werden. Die Vorteile der Methode liegen laut der Autorin zunächst darin, dass die Befähigung zur Sinnentnahme und die Einführung in die Technik des Lautschriftlesens von Beginn an angestrebt werden. Die Findung des Wortklanges und der Wortbedeutung durch Sinnerwartung und Wortvermutung wird unterstützt, was ein weiterer positiver Aspekt der Methoden ist. Das „Methoden integrierende Verfahren“ bietet zudem viele Möglichkeiten zur individuellen Förderung der einzelnen Kinder.

## 4. Schreiblehrverfahren

In der pädagogisch-didaktischen Literatur findet man sehr viel zu den verschiedenen Leselehrgängen, weniger aber zu den Schreiblehrgängen. Dies liegt daran, dass die beiden Lehrgänge zwar meistens parallel verliefen, der Schwerpunkt aber auf dem Erstleseunterricht lag. Man kann aber dennoch verschiedene Konzepte und Methoden der Schreiblehrverfahren unterscheiden.

Auf der Konzeptebene lassen sich zwei Interpretationen des Schreibens unterscheiden: Schreiben als motorisch-technischer Aspekt bezieht sich auf die Form des grafischen Gestaltens und auf den Bewegungsablauf. Dabei werden die Schönheit, Geläufigkeit und die Lesbarkeit der Handschrift betont. Schreiben als sinnhafte sprachliche Handlung erfordert hingegen die Technik des Aufschreibens, das Herstellen eines Textes sowie die Einhaltung orthografischer Regeln und Normen (vgl. Valtin 2003, S. 768).

Laut Valtin (ebd.) lassen sich drei methodische Ansätze des Erstschreibunterrichts unterscheiden, die den Leselehrmethoden entsprechen:

- *Synthetische Methoden:* Ausgegangen wird dabei vom einzelnen Buchstaben. Die Lehrperson schreibt diesen an die Tafel und die Kinder schreiben den Buchstaben ab. Später entstehen durch Zusammenfügen einzelner Buchstaben Silben und Wörter, die ebenfalls von den Schülern abgeschrieben werden.
- *Ganzheitliche Methoden:* Bei diesen Verfahren steht der Bewegungsablauf eines ganzen Wortes im Vordergrund.
- *Analytisch-synthetische Methoden:* Die Kinder üben sich in der Schrift durch Nachschreiben einzelner Buchstaben sowie ausgewählter Wörter.

Es gibt verschiedene Auffassungen darüber, ob und wie das Schreiben- und Lesenlernen miteinander verbunden werden soll. Im historischen Rückblick wurden verschiedene Möglichkeiten vertreten. Graser entwickelte 1817 eine Schreib-Lese-Methode, die vom Schreiben und den geschriebenen Buchstaben ausgeht. Dabei sollte das Schreiben der Buchstaben durch begleitendes Mitsprechen gefestigt werden, beispielsweise beim „i“: „Rauf, runter, rauf, Pünktchen drauf.“ Montessori (1971) und Steiner (1919/48) stellten das Schreibenlernen vor das Lesenlernen. Den Grund sahen sie darin, dass Schreiben die weniger abstrakte

Leistung darstelle. Andere Schreibdidaktiker waren anderer Meinung und stellen das Schreibenlernen zunächst in den Hintergrund. Man begann mit schreibmotorischen Übungen, bevor man zum eigentlichen Schreiben kam. In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Lese- und Schreibunterricht in den Grundschullehrplänen bis in die 80er Jahre zeitlich voneinander getrennt. Dies wurde vor allem von den Vertretern der analytisch-synthetischen Methoden kritisiert. Sie betonten, dass sich die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens gegenseitig stützen könnten und Schreiben eine kommunikative Handlung sei. Heute wird im Anfangsunterricht überwiegend zeitgleich mit dem Lesen- und Schreibenlernen begonnen. Um eine Integration der beiden Lehrgänge zu ermöglichen, wird meist die Druckschrift als Ausgangsschrift verwendet (vgl. ebd., S. 768f.). Schenk (2001, S. 104) verweist auf den bayrischen Lehrplan von 1981. Dieser fordert, dass „Kinder von Anfang an erfahren, dass Schreiben der Verständigung dient und ‚gestalterischen Ansprüchen‘ zu genügen hat.“ Um eine einseitige Lehre zu verhindern, besteht heute eine umfassende Methodenkombination.

Schenk (ebd.) unterscheidet vier konventionelle Schreiblehrverfahren, die im Folgenden genauer beschrieben werden. Die Autorin ist der Auffassung, dass die Kenntnis dieser Verfahren, die allesamt im 20. Jahrhundert entwickelt wurden, zur methodischen Kompetenz jeder Lehrperson gehören sollte.

#### **4.1 Von der Druckschrift zur Schreibschrift**

Der Anfangsunterricht nach Hans Brückl fordert für die Anfangsphase des Schreibens und Lesens eine Schriftform, und zwar die Normaldruckschrift aufgrund ihrer Einfachheit, Klarheit und Unverbundenheit. Die Buchstaben dieser Schrift bestehen aus den zwei Grundformen Kreis und Gerade. Diese Elemente können von den Kindern ohne weiteres nachgebildet werden. Brückl beachtet den Pestalozzischen Grundsatz, der besagt, dass Schreiben eine natürliche Fortsetzung des Zeichnens sei. Deshalb wird im Unterricht nicht sofort mit dem Schreiben begonnen, sondern mit zeichnerischen Übungen. Mit diesen soll ein Formensinn entwickelt, eine natürliche Schreibhaltung erlernt und eine bestimmte Beherrschung des Schreibgerätes gewonnen werden. Dazu werden vier be-

sondere Formen aus den beiden Grundelementen bis zur Geläufigkeit geübt. Diese Formen sind die wichtigsten Bestandteile der Schrift (vgl. Brückl 1995, S. 48ff.):

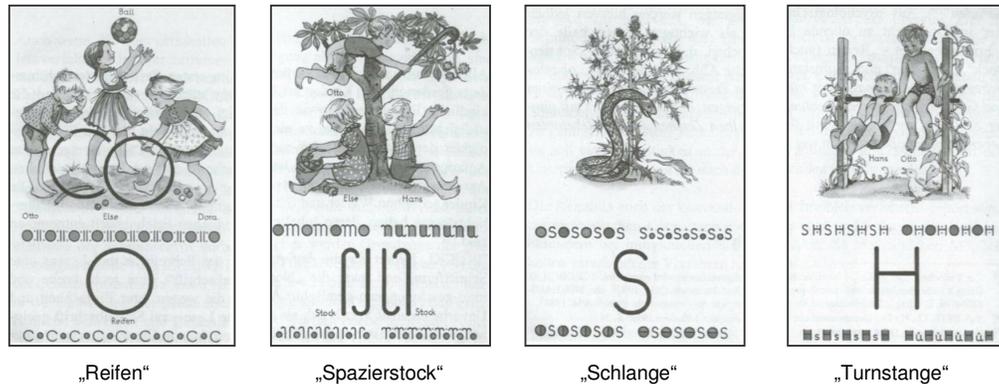


Abb.: Fibelseiten aus „Mein erstes Buch“, 1954 (aus Schenk 2001, S. 106)

Brückl (ebd., S. 49) verwendet diese Formen aus psychologischen Gründen, denn das „phantasiebegabte Kind vermag einer nüchternen Zusammenstellung von Kreisen und Geraden kein Interesse entgegenzubringen, es ist aber sofort mit ganzer Seele bei der Sache, wenn ihm dieselben Zeichen in gefühlsbetonten Lebensformen nahegebracht werden.“

Sobald die Kinder die Grundformen mit einer bestimmten Sicherheit beherrschen, werden sofort ganze Wörter und Sätzchen geschrieben. Dies erfolgt in Anlehnung an den ganzheitlichen Leselehrgang. Beim Schreiben werden die vier erlernten Grundformen Stück für Stück aneinandergereiht. Sämtliche Buchstaben können so in der Normaldruckschrift zusammengestellt werden. Um rhythmische und geschlossene Formen zu erhalten, werden in der Anfangsphase auch Reihungsübungen vorgenommen. So wird die Geschicklichkeit und Gewandtheit der kindlichen Darstellung verbessert. Sobald die Kinder die Normaldruckschrift voll beherrschen, erfolgt die Überführung in die Schreibschrift, und zwar am besten im letzten Jahresdrittel des ersten Schuljahres. Da die beiden Schriften eine große Ähnlichkeit aufweisen, geht es in dieser Phase darum, die bisher in der Druckform gezeichneten Formen schreibflüssig zu gestalten. Dies geschieht durch das Verbinden der Buchstaben mittels Anstriche, Verbindungsstriche, Rundungen und Schleifenzüge. Es werden nicht einzelne Buchstaben geübt, sondern stets ganze Wörter. Anfangs werden Wörter verwendet, deren Ausfüh-

rung ohne große Veränderung der Grundformen durch reines Verbinden möglich ist. Zuerst werden die Wörter in der Druckschrift geschrieben, dann werden die Verbindungen der einzelnen Buchstaben hergestellt (vgl. ebd., S. 49ff.). Brückl (ebd., S. 54) betont, dass dabei der „betreffende Schriftzug im ganzen wiederholt und bis zur Geläufigkeit geübt wird.“ Der Autor sieht in diesem Übergang zur Schreibschrift einen wünschenswerten Auftrieb im Schreibunterricht des letzten Jahresdrittels im ersten Schuljahr.

Schenk (2001, S. 107f.) nimmt eine Bewertung dieser Methode vor. Einen Vorteil sieht sie darin, dass durch eine Erstschrift die Schwierigkeiten verringert werden. Die verwendeten Grundformen zeichnen sich durch Klarheit und Einfachheit aus. Außerdem wird von Anfang an die Sinnhaftigkeit des Schreibens deutlich. Positiv bewertet sie auch die gegenseitige Unterstützung von Lesen und Schreiben. Negativ betrachtet sie die Einführung der Formelemente der Buchstaben durch sachfremde Sinndarstellungen. Zudem werde bei diesem Verfahren der unterschiedliche Bewegungscharakter von Druckschrift und Schreibschrift nicht entsprechend berücksichtigt.

#### **4.2 Schreiben in der Ganzheitsmethode**

Das Schreiben in der Ganzheitsmethode wurde von den Brüdern Artur und Erwin Kern entwickelt. Der Anfangsunterricht beginnt dabei mit dem Schreiben von ganzen Wörtern und Sätzchen, also von Sprachganzen. Einzelbuchstaben sind zunächst nicht bekannt und werden auch nicht als solche geschrieben. Begründet wird dies mit der Bewegungsformel, die das Schriftbild eines jeden Wortes enthält. Dies heißt, dass die einzelnen Bewegungen, die zur Darstellung eines Schriftbildes nötig sind, keine summative Aneinanderreihung sind. Viel mehr bilden sie ein Gefüge, ein abgestuftes ineinandergreifendes Gesamtgeschehen. Beim Zustandekommen der Bewegungsformel spielt das Auge eine wichtige Rolle. Es geht darum, ein Vorbild visuell aufzunehmen und darzustellen (Kern 1995, S. 56). Diese Aufgaben, so die Begründer der Methode, rufen „eine Reihe psychischer Prozesse hervor, die sich in ihrer Kompliziertheit und Verflochtenheit mit

den Bewegungen, deren Richtigstellung, Einstellung und anderem zum Bewegungsgesamt zusammenbauen.“ (ebd.).

Die Ganzheitsmethode beginnt den Schreiblehrgang mit ganzen Wörtern. Deshalb ist es notwendig, eine Schrift zu verwenden, die eine leichte Schreibbarkeit ermöglicht. Diese Voraussetzung erfüllt die „Deutsche Normalschrift“ (eine von 1941-1954 gültige lateinische Schulschrift), die eine verbundene Schrift ist. Im Anfangsunterricht wird aber nicht sofort mit dem Schreiben begonnen. Zuerst soll in einem vier- bis sechswöchigem „Vorkurs im malenden Zeichnen“ die Geschicklichkeit der Hand geübt werden. Dieser Vorkurs setzt folgende drei Schwerpunkte:

- *Ausbildung des Formsehens und des Formgefühls:* Dazu dienen Übungen wie Legespiele (z. B. mit Stäbchen, Fäden, Steinen) und Formspiele mit Plastilin.
- *Bilden der Formen durch grafische Darstellung:* Dabei wird zwischen Aufgaben für das Nachgestalten und Aufgaben für das freie Gestalten unterschieden. Beim Nachgestalten wird ein Vorbild nachgebildet, und zwar durch Nachzeichnen oder Nachmalen. Das Nachgestalten lässt sich mit dem Begriff des „Schreibturnens“ in Zusammenhang bringen. Damit sind rhythmische Zeichenübungen gemeint, bei denen beispielsweise der Rauch des Schornsteins, die Bewegung der Wasserwellen, der große Gartenzaun „schreibgeturnt“ werden. Großer Wert wird auch auf das Selbstgestalten gelegt. Bei jeder Gelegenheit und bei jedem Erlebnis sollte Gelegenheit zum malenden Gestalten gegeben werden.
- *Gelockerte Hand:* Dieser Bereich beschäftigt sich mit dem Training der Muskeln von Arm, Hand und Finger. Auch hier kommen Übungen aus dem „Schreibturnen“ zum Einsatz (z. B. Pendeln des Unterarmes wie das Pendel einer Uhr, dem Maler beim Anstreichen helfen, Finger werden Füße eines Käfers und krabbeln). Nach diesen Vorübungen geht man über zu Aufgaben mithilfe der Schreibgeräte.

Nach diesem Vorkurs wird mit dem Schreiben begonnen. Dabei werden Sprachganze abgebildet. Die ersten Wörter, die geschrieben werden, sollten aber dem Prinzip der „guten Gestalt“ entsprechen, da sie so eine klare Bewegungsformel ergeben. Dabei sollten aber leicht schreibbare Schriftbilder verwendet werden.

Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie möglichst gute, prägnante Gestalten darstellen, die Unter- und Oberlängen enthalten. Leicht schreibbare Schriftbilder sind u. a. Otto, da, ist, Tafel, schlechte Schreibbilder hingegen sind z. B. in, ein, im. Das zu schreibende Wort wird zunächst von der Lehrperson an die Tafel geschrieben und gemeinsam gelesen. Die Lehrperson spurt das Wort nach, die Kinder folgen dabei mit dem Auge und der Hand den Bewegungen der Lehrperson. Das Nachfahren in der Luft erfolgt mehrmals hintereinander. Im nächsten Schritt schreiben die Kinder das Wort an die große Schultafel, an die eigenen Schiefertafeln und schließlich ins Heft. Kern & Kern betonen, dass das Wort zunächst als Ganzes erfasst und abgemalt wird. Die Kinder malen das Wort so, wie sie ein vorgezeichnetes Haus nachmalen. Einzelbuchstaben kennen und schreiben sie nicht. Die Brüder heben außerdem die Bedeutung des Vorbildes hervor, denn die Schrift soll natürlich und deutlich, gut lesbar, gefällig und geläufig sein. Kern & Kern erkennen an, dass die Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in den Unterricht kommen. So unterteilen sie die Schreibanfänger in drei Gruppen. Die „Kritzler“ sind jene Kinder, die eigenartige Gekritzeln anfertigen, die mit dem Vorbild wenig gemeinsam haben. Zur Gruppe der „Gestaltsschreiber“ gehören Kinder, deren Abgemaltes in der Gestalt dem Vorbild ähnlich ist. Die „Richtigsschreiber“ sind jene Kinder, die das Wort oder Sätzchen ziemlich richtig abmalen. Durch zunehmende Fähigkeiten in der visuellen und auditiven Analyse eines Textes und durch Einübung der Bewegungsformel beim Schreiben entwickeln sich auch die Kinder der ersten beiden Gruppen schlussendlich zu „Richtigsschreibern“.

Die letzte Phase des Anfangsunterrichts beginnt, sobald im Leselehrgang die akustische Analyse (d. h. Herauslösen der Laute) einsetzt. Zeitgleich werden die Buchstaben schriftlich ausgegliedert. Da die Buchstaben so isoliert betrachtet werden, setzt der „Schönschreibunterricht“ ein. Dabei wird die Form eines einzelnen Buchstabens kurz betrachtet und somit sollen „Fehlformen“ ausgemerzt werden. Dann wird das Augenmerk aber erneut auf das ganze Wort bzw. den ganzen Satz gelegt.

Durch diese Methode wird das Ab- und Aufschreiben von Monat zu Monat flüssiger und formgerechter und die Rolle des Vorbilds rückt mit der Zeit immer mehr in den Hintergrund (vgl. Kern 1995, S. 56ff.).

Ein Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass die Schrift von Beginn an zusammenhängend und fließend ist. Schenk (2001, S. 109f.) hebt zudem positiv hervor, dass es am Anfang nur ein Schriftsystem, u. z. die Schreibschrift, gibt und die Schrift sofort als Sinnträger erlebt wird. Nachteilig betrachtet sie, dass das Endergebnis, d. h. die zügige Gestaltung von Wörtern und Sätzen, an den Anfang gestellt wird. Kinder werden überfordert, da sie Wörter in einem Zug schreiben sollen und das Schreiben nicht durch kleinere Einheiten (wie Silben) erleichtert wird. Selbstständiges Schreiben ist zunächst nicht möglich, da sich die Kinder zu lange am Vorbild orientieren müssen. Außerdem wird Fehlformen in der Schrift erst zu spät entgegengewirkt, da der Schönschreibunterricht erst mit der Analyse einsetzt.

### **4.3 Die Bewegungsmethode**

Aus dem Iserlohner Schreibkreis (1951-1965) entwickelte sich das Schreiben nach der Bewegungsmethode. Die Schreibdidaktiker kritisierten zum einen Brückls Methode, da diese durch das anfängliche Schreiben mit der Druckschrift das so genannte „Schreibstottern“ zu verantworten hätte. An der Methode der Brüder Kern kritisierten sie das Ganzheitsprinzip beim Schreiben, denn der Bewegungsablauf beim Schreiben könne niemals als geschlossene Einheit durchgeführt werden, sondern nur in einer Folge des Nacheinanders. Ein wichtiger Vertreter der Bewegungsmethode war Arnold Lämmel (vgl. Schenk 2001, S. 110).

Ziel der Schreiberziehung ist, so Lämmel (1995, S. 64), ein „dynamisch-rhythmisches Schreiben, das zu einer gut leserlichen, natürlichen und dem psycho-physischen Reifegrad des Kindes entsprechenden Schrift führt.“ Dabei folgt der Unterricht der Vorstellung, dass Schreiben vom Schwung aus geht und über immer diszipliniertere, bestimmte Bewegungen zu einer grafischen Spur, der Schrift, führt. Die Schrift soll natürlich schön sein. Dazu muss sie ausgeglichene Bewegungen und Rhythmus zeigen. Deshalb geht diese Methode nicht von der Schrift als einer festgelegten Form aus, sondern von einem bewegten, freien Schwingen, das schließlich zum Schreiben in einer bestimmten Form wird. Lämmel bemängelt, dass beim Schreiben zu sehr auf die Schrift und ihre Form ge-

achtet und dabei das Schreiben als natürliche Bewegung vergessen werde. Deshalb steht die „Vermittlung von Bewegungsvorstellungen“ im Mittelpunkt des Schreiblehrgangs. Dabei wird an das kindliche Spiel mit seinen motorischen Aktivitäten angeknüpft (vgl. ebd., S. 63ff).

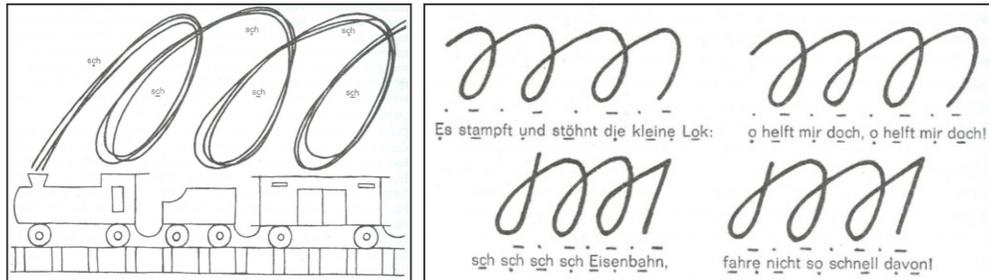


Abb.: Bewegungsrhythmen zur Unterstützung des rhythmischen Schwingens, 1975 (aus Schenk 2001, S. 112)

Der Schreibunterricht im ersten Schuljahr wird in 7 Phasen gegliedert (vgl. ebd., S. 66ff.):

### 1. Phase: Wir bereiten vor

Das Kind muss lernen, seinen Körper, insbesondere Arme, Hände und Finger zu kontrollieren und zu beherrschen. Dies soll durch Übungen wie Singen mit Ausdrucksbewegungen, Kneten und Formen von Plastilin, freies Malen und Fingerspiele erfolgen. Es ist wichtig, dass die Kinder dies spielend erleben und Sprache und Bewegung koordiniert werden.

### 2. Phase: Wir engen ein

Auch in dieser Phase geht es um vorbereitende Übungen, die jedoch eingengt werden. So kommt man vom freien Malen zum bestimmten Zeichnen (z. B. „Unsere Schule“), wobei die Lehrperson aber nichts vorzeichnen soll. Weitere Übungen sind Zeichengeschichten (wobei die Lehrperson nur erzählt) und Verszeichnen, z. B.  „Punkt, Punkt, Strich und Strich, fertig ist das Mondgesicht!“

### 3. Phase: Wir kommen in Schwung

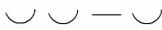
In dieser Phase geht es um die Einübung und das Training verschiedener Schwungübungen. Dazu gehören Großbewegungen im Stehen, Körperschwingen, Kniewippen, Schwungübungen an der Wandtafel, Schwingübungen mit dem

Zeigefinger auf die Tischplatte und Schwingen mit Stiften auf Papier. Die Schwünge sind rhythmisch und werden aus Liedern und Gedichten her erarbeitet. Man unterscheidet einfache Reihungen (drei Übungen aneinanderhängend) von komplizierten Reihungen (verschiedene Größen). Wichtig ist dabei, dass das Kind anfangs mitspricht. Außerdem wird bei den Übungen wie folgt differenziert: Vorübungen (werden aus Spielen oder Liedern abgeleitet und mit dem ganzen Körper geschwungen), Grobübungen (werden stehend im Großschwung dargestellt), einengende Übungen (beschränken sich auf kleinere Flächen, wie etwa den Tisch, und werden anfangs stehend, dann sitzend ausgeführt) und Feinübungen (exakt auszuführende Übungen, denen beim späteren Schreiben die Hauptaufgabe zukommt).

#### 4. Phase: Vom Schwung zum Wort

Es kommen verschiedene Übungen zum Einsatz, die „Schwungwörter“ verwenden. Diese lassen sich aus der ersten Grundform entwickeln, weshalb es nur eine geringe Anzahl dieser Wörter gibt. Kinder sollen so erleben, „wie sie aus etwas Gehörtem (Ton, Sprache) über die Bewegung (1. Sinngehalt) und den Rhythmus (2. Sinngehalt) hinaus zum eigentlichen Wort (3. Sinngehalt) vorstoßen. In dieser Phase wird den Kindern der Begriff „Schreiben“, der bis zu diesem Zeitpunkt nicht erwähnt wurde, klar, denn sie erleben das Wort als Bewegungsganzes. Ein Beispiel zur Veranschaulichung ist das Folgende:

Zuerst gelang man vom Lied zum Schwung: Ein Lied wird gesungen und geklatscht, unter Mithilfe der Lehrperson werden dazu die Schwünge entwickelt. Die Schwünge werden zuerst in der Luft gemacht, dann an der Tafel und schließlich auch auf Papier geschrieben. Dabei wird das Gehörte in Bewegung umgesetzt. Schließlich gelangt man vom Klang zum Wort:

Klatschen:                  
                  te te ta te    te te ta te    te ti ta te    eile

#### 5. Phase: Erarbeitung der Einzelform

Diese Phase tritt ein, sobald im Leselehrgang die Analyse eintritt. Deshalb können nun auch die Einzelbuchstaben beim Schreiben kennen gelernt werden. Dabei helfen die Grundschwünge beim flüssigen Schreiben. An die Buchstaben-

übungen, die rein rhythmisch erfolgen und wobei immer zwei Buchstaben aneinandergereiht werden, fügen sich Wort- und Satzübungen an.

#### *6. Phase: Wir lernen abschreiben*

Sobald die Kinder Wörter aus dem Gedächtnis schreiben können, lernen sie abzuschreiben. Dabei wird sehr darauf geachtet, dass die Kinder die Wörter nicht „zerhacken“. Die Lehrperson schreibt Wörter oder kurze Sätze in der lateinischen Ausgangsschrift (1953 eingeführt) an die Wandtafel. Nach mehrfachem gemeinsamen Lesen des abzuschreibenden Wortes geht es an die Schreibentwicklung, die einem klaren Ablauf folgt. Die Lehrperson deckt das Wort ab, es wird nochmals gesprochen, dann frei aus dem Gedächtnis geschrieben und miteinander verglichen. Abschließend wird das Wort nochmals gemeinsam an der Tafel und im Heft gelesen.

#### *7. Phase: Wir lernen „übersetzen“*

Die Methode sieht vor, dass das Schreiben- und Lesenlernen voneinander getrennt wird. Gelesen wird in der Druckschrift, geschrieben in der lateinischen Ausgangsschrift. In dieser letzten Phase geht es nun um die Übertragung der Druck- in die Schreibschrift. Dies können die Kinder erst, wenn sie eine wirkliche Schreibsicherheit und Abschreiberfahrung besitzen.

Schenk (2001, S. 113) erklärt die Vor- und Nachteile der Bewegungsmethode. Positiv ist zunächst, dass der Erwerb einer bewegungsgünstigen Schreibtechnik auf die Grundlage eingeschulter feinmotorischer Fertigkeiten gestellt wird. Außerdem erfährt das Lernen eine Erleichterung durch kindgemäßes Handeln. Negativ wird bewertet, dass eine gegenseitige Unterstützung von Lese- und Schreiblernprozess fehlt. Die Sprechverse können dazu führen, dass Wörter teilweise mit falschem Sinn belegt werden. Das Chorsprechen behindert das Einhalten der individuellen Schreibgeschwindigkeit.

#### **4.4 Kommunikatives Schreiben**

Die Methode „Kommunikatives Schreiben“ wurde von Wolfgang Menzel entwickelt. Es handelt sich um eine „kombinierte“ Methode, die sowohl Form, Bewegung als auch den Sinn des Schreibens einbezieht. Schreiben und Lesen sind eng miteinander verbunden und werden von Beginn an in den Erstunterricht integriert. Für Menzel ist Schreiben von Anfang an eine komplexe Handlung unter Beteiligung motorischer, kognitiver und insbesondere kommunikativer Faktoren. Er bezieht sich auf den Sprachwissenschaftler L. S. Wygotski, der die Schwierigkeiten beim Erlernen des Schreibens in der mangelnden Motivation des Kindes und in der Abstraktheit der Schriftsprache sieht (vgl. Schenk 2001, S. 114). Menzel versucht, dem entgegenzuwirken. Kinder sollen von Beginn an erfahren, dass Schreiben ein „Akt des Setzens lautbezogener Grapheme (Buchstaben), bedeutungstragender Zeichen (Wörter) und eine Handlung ist, mit der man Kontakt zu einem Partner aufnehmen und sich mit ihm verständigen kann.“ (Menzel 1995, S. 71).

Der Schreiblehrgang beginnt mit ersten kommunikationsbezogenen Schreibaufgaben, die neben Schreibübungen durchgeführt werden. Dabei bilden Kritzeln und Zeichnen den Ausgangspunkt. Die Kinder sollen Kritzelbriefe verfassen. Diese sind mit einem Informationsgehalt belegt und können im Laufe der Zeit ganz unterschiedlich ausfallen: Kritzeleien und Zeichnungen, Verwendung erster Buchstaben und bedeutungstragender Zeichen. Daraus entstehen später umfangreichere Mitteilungen. Dies hängt mit den individuellen Lernfortschritten der Kinder zusammen. Entscheidend ist, dass die Kinder von Beginn an die Erfahrung machen, dass ihre Kritzelbriefe tatsächlich etwas mit Schreiben als partnerbezogener Handlung zu tun haben. Die Briefe können daher für andere Kinder, Lehrpersonen und Eltern bestimmt sein. Neben dem Abschreiben wird bei dieser Methode auch die Wichtigkeit des Aufschreibens und Wiederlesens betont. Kinder müssen begreifen, dass präzises bzw. schönes Schreiben notwendig ist, damit das Geschriebene von einem selbst und auch von anderen gelesen und verstanden werden kann. Dies geschieht etwa durch Übungen, bei denen Lautketten in Schrift umgesetzt werden, durch Aufgaben, bei denen das Heraushören von Lauten aus Wörtern geübt wird. Dadurch werden die Kinder auch für den phonetischen Aspekt der Sprache sensibilisiert. Die Frage nach der zu verwen-

denden Erstschrift betrachtet Menzel unter kommunikativen Aspekten: Demzufolge muss die Erstschrift für das Schreiben und Lesen gleichermaßen geeignet sein. Somit ist nicht mehr die lateinische Ausgangsschrift zu verwenden, sondern die Druckschrift. Diese ist wegen der Klarheit der einzelnen Buchstabengestalten und des analytischen Charakters eine besonders gut lesbare Schrift und Untersuchungen zufolge auch besonders für das Schreiben geeignet (vgl. ebd., S. 71ff.).

Schenk (2001, S. 1115) führt auch für die Methode „Kommunikatives Schreiben“ eine Bewertung an. Ein klarer Vorteil liegt darin, dass der informative Charakter des Geschriebenen betont wird. Lesen und Schreiben unterstützen sich gegenseitig, wobei für beides dieselbe Erstschrift verwendet wird. Kinder werden zudem zu selbstständigem, entdeckendem Lernen angeregt. Die Autorin sieht aber die Gefahr, dass die schreibtechnische Seite vernachlässigt wird. Außerdem beschränkt sich der Kommunikationsdrang der Kinder nicht auf Wörter, deren Buchstaben bereits erarbeitet sind.

## **5. Aktuelle Methoden des Schriftspracherwerbs**

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Didaktik des Schriftspracherwerbs erneut gewandelt. Die wichtigste Veränderung ist laut Topsch (2000, S. 48) die Verbindung des Lesen- und Schreibenlernens zu einem integrierten Schriftspracherwerbsprozess. Noch in den 60er und 70er Jahren wurden Lesen und Schreiben voneinander getrennt vermittelt. Ab Mitte der 80er Jahre wurde aber die Integration der beiden Lehrgänge angestrebt. Dies wurde auch dadurch begünstigt, dass die Druckschrift als Anfangsschrift für das Lesen- und Schreibenlernen in die Richtlinien aufgenommen wurde (ebd.). Einige Didaktiker forderten, „starre Vorplanungen durch situative Lernsituationen, wissenschaftlich analysierten standardisierten Wortschatz durch individuelle Sprache und vorgefertigte Lehrgänge bzw. Fibeln durch Eigenfibeln oder beweglich organisierte Lernangebote zu ersetzen.“ (Blumenstock 1997, S. 94). So entwickelten sich neben straff gelenkten, systematischen Fibellehrgängen auch freiere Lernformen, die mehr die individuellen Lernvoraussetzungen und psychologischen Besonderheiten der Schulanfänger berücksichtigen. Diese Verfahren stellen eine enge Verbindung von Lesen und Schreiben her und ermöglichen den Lehrpersonen mehr Kreativität und Freiraum. Im Vordergrund stehen oft pädagogische Zielsetzungen wie Individualität, soziale Kompetenz, Selbstständigkeit und positive Lerneinstellung und nicht didaktische Ziele (ebd.).

### **5.1 Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess**

#### **5.1.1 Pädagogisch-psychologische Grundlage**

Lernprozesse und somit auch das Lesen- und Schreibenlernen werden heute als Denkentwicklung verstanden. Lernen wird nicht mehr als ein additiver Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten gesehen. Es wird vielmehr dadurch charakterisiert, dass das Kind ihm bedeutsame Erfahrungen und daraus gezogene Schlussfolgerungen selbstständig sammelt, ordnet, systematisiert und korrigiert. Diese werden verallgemeinert und in bereits vorhandene Denk- und Handlungsmuster eingebunden. Widersprechende Wahrnehmungen werden entweder blockiert oder es vollzieht sich eine qualitative Umstrukturierung des bestehenden

Denk- und Handlungsgefüges. Fehler werden dabei nicht als solche angesehen, sondern als „fruchtbare, größtenteils notwendige Schritte beim Erkenntnisgewinn“ (Kirschhock & Martschinke 1997, S. 3, zitiert in Schenk 2001, S. 121). Sie helfen uns, den Entwicklungsstand des Kindes festzustellen und Einblicke in seine momentanen Denk- und Handlungsstrukturen zu erhalten. Kinder organisieren so selbstständig und aktiv-entdeckend ihre Erfahrungen in Form von umfassenden, unzulänglichen Regeln.

In diesem Zusammenhang wird der Schriftspracherwerb analog zur Sprachentwicklung verstanden. Er erfolgt dabei nach ähnlichen Prinzipien wie das Sprechenlernen: Kinder eignen sich innerhalb weniger Jahre einen umfangreichen Wortschatz und zahlreiche Grammatikregeln an, und zwar ohne spezielle Unterweisung. Dabei imitieren Kinder zwar sprachliche Anregungen aus der Umwelt, aber sie erfassen selbstständig und systematisiert Sprachregeln und –strukturen. Analog dazu erhalten Kinder wichtige Einsichten in die Struktur der Sprache und beginnen, sich Schriftsprache anzueignen. Dies geschieht durch eigenes Probieren in einer Umgebung, in der gelesen und geschrieben wird. Dazu müssen authentische Lese- und Schreibanlässe geschaffen werden, bei denen die Kinder eigenständig subjektiv bedeutsame Inhalte verschriften können. Der persönliche Zugang zur Schriftsprache wird leichter und motivierter, wenn der interessenbezogene Sprachschatz der Kinder angesprochen wird. Falsche Schreibweisen sind unbedenklich, solange den Kindern die Abweichungen von der Norm bewusst sind. Eine orthografisch korrekte Schreibweise entwickelt sich nämlich allmählich durch häufige Konfrontation mit Gedrucktem und bei ausreichendem „Verschriften“. Didaktiker, die diese neue Auffassung von Schriftspracherwerb vertreten, sind beispielsweise Brügelmann, Dehn und Spitta (vgl. Schenk 2001, S. 121f.).

### **5.1.2 Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs**

Kinder durchlaufen in ihrer Schriftsprachentwicklung bestimmt typische Stadien, in denen sie sich an die normierte orthografische Schreibweise der Wörter annähern. Dies belegen verschiedene Forschungs- und Erfahrungsberichte. Schenk (ebd., S. 122) beschreibt das Schriftspracherwerbsmodell von Günther (1986). Dieses Stufenmodell zeigt den Normalverlauf. Jede Stufe ist nach der in ihr vor-

herrschenden Strategie des Umgangs mit Schriftsprache benannt. Die Schulanfänger befinden sich nicht alle auf derselben Stufe: Es hängt weitgehend von den in der Umwelt wirkenden Anregungen ab, bis zu welcher Stufe das jeweilige Kind vorangeschritten ist. Die Stufen des Modells sind in ihrer Reihe relativ festgelegt, der Übergang von einer Stufe in die nächste erfolgt meist fließend. Dennoch sind die Übergänge nicht immer klar und einschneidend. Es ist sehr unterschiedlich, wie lange ein Kind auf einer Stufe verweilt (ebd.). Sassenroth (2003, S. 45) betont außerdem, dass das Modell von Günther deutlich macht, dass die Prozesse des Lese- und Schreiberwerbs miteinander verwoben sind: „Es werden immer sowohl Prozesse der Rezeption wie auch der Produktion dargelegt und aufgezeigt, wie sie sich gegenseitig bedingen bzw. voneinander abhängen.“ Es wird aufgezeigt, wie und warum ein Kind seine bisherige Strategie umstellt, um die Stufe der nächsthöheren Entwicklung zu erreichen und sich so Schritt für Schritt der Schriftsprache nähert. Das Entwicklungsmodell von Günther zeigt eine hohe Übereinstimmung mit anderen Modellvorschlägen bezüglich des Ablaufes der einzelnen Phasen der Entwicklung. Unterschiede gibt es lediglich in der Bezeichnung und Ausdifferenzierung der einzelnen Phasen. Dennoch wurde das Modell in der Literatur auch kritisiert: Brügelmann u. a. zweifelten die Allgemeingültigkeit des Modells an, da nicht alle Kinder die beschriebenen Phasen durchlaufen. Nach einer genauen Überprüfung durch Günther konnte dieser sein Modell aber grundsätzlich bestätigen (ebd.).

Im Folgenden werden die Phasen der Normalentwicklung des Modells erläutert (ebd., S. 46ff.):

#### *Präliteral-symbolische Phase*

Diese Phase beginnt etwa ab dem zweiten Lebensjahr des Kindes. Das zentrale Element dieser Stufe ist die Bildanschauung, welche ein höheres Maß an Abstraktionsfähigkeit beinhaltet: Ein Bild repräsentiert den gemeinten Gegenstand lediglich und ist zudem auf eine zweidimensionale Bildfläche reduziert. Dennoch bleibt das Bild anschaulich und damit präliteral. Das Kind versucht, in einem Buch zu „lesen“, indem es angestrengt hineinschaut und eventuell mit dem Finger über die Seiten fährt. Das Kind „schreibt“ außerdem, indem es mit einem Stift Spuren aufs Papier bringt. Es handelt sich hierbei aber nicht um tatsächliches

Schreiben mit kommunikativer oder gedächtnisstützender Funktion, sondern das Kind orientiert sich lediglich an der Oberflächenstruktur der Schreibtätigkeit.

#### *Logographemische Phase*

Diese Phase setzt zwischen dem dritten bis fünften Lebensjahr ein. Das Kind erkennt nach und nach, dass Buchstaben etwas mit Sprache zu tun haben. Das Kind entwickelt eine logographemische Strategie: Wörter werden rein visuell identifiziert, wobei sich das Kind an hervorstechenden charakteristischen Merkmalen orientiert. Es geht dabei nicht um das Erkennen des gesamten Wortes, sondern einzelner Teilelemente und wichtiger äußerer Merkmale. Dies können etwa die Wortlänge oder auffällige Buchstaben sein. Diese Strategie bringt zunächst Erfolgserlebnisse mit sich, wenn kurze Texte aus den Bilderbüchern, die zuvor gemeinsam mit den Eltern erlesen wurden, vom Kind „erlesen“ bzw. „erraten“ werden. Das Kind versucht auch, die ersten Lesekenntnisse zu verschriftlichen. Der eigene Name ist oft das erste Experimentierfeld. Auch hier lässt sich der Einsatz der logographemischen Strategie beobachten: Buchstaben werden aus dem Gedächtnis notiert, wobei es oft zu Auslassungen oder Vertauschungen führt.

#### *Alphabetische Phase*

Diese Phase entspricht in etwa dem sechsten bis siebten Lebensjahr. Das Kind erfasst allmählich die Graphem-Phonem-Korrespondenz. Jedes Wort wird lautlich analysiert und anschließend durch Aneinanderreihung der Lautfolge verschriftet. Das Kind ist nun in der Lage, auch unbekannte Wörter zu entziffern, was mit der logographemischen Strategie nicht möglich war. Die alphabetische Strategie führt zwangsläufig zu Schreibfehlern, da die orthografischen Unregelmäßigkeiten nicht immer durch die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erfassen sind. Außerdem überwiegt eine stark phonetische Schreibweise, d. h., die Verschriftung erfolgt entsprechend der jeweiligen Aussprache des Wortes. Ein typisches Beispiel für diese Schreibweisen sind „Toa“ statt „Tor“ oder „Vata“ statt „Vater“. Am Ende dieser Phase können orthografische Muster auftreten, die jedoch inkonstant verwendet werden. Es kann auch zu Übergeneralisierungen kommen: Da aus „Vata“ nun „Vater“ geworden ist, wird dazu häufig im Analogieschlussverfahren aus „Sofa“ auch „Sofer“ oder aus „lila“ auch „liler“. Das Kind hat in der alpha-

betischen Phase noch keine klaren Vorstellungen vom Wortbegriff bzw. von den Wortgrenzen.

#### *Orthografische Phase*

Diese Phase beginnt etwa mit dem achten Lebensjahr. Die Grundeinheiten sind nun Morpheme, häufige Buchstabenkombinationen oder Silben. Das Kind löst sich vom Laut bezogenen Schreiben und erkennt, dass die „orthographisch korrekte Schreibweise unserer Sprache in weiten Teilen durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen bestimmt ist.“, so Sassenroth (ebd., S. 52). Charakteristisch für diese Phase sind grundlegende Kenntnisse bei den Graphem-Phonem-Korrespondenzen, bei der Großschreibung von Nomen oder bei der mehr und mehr korrekten Benutzung von Dehnungs- und Doppelungszeichen. Das Kind verfügt in dieser Phase über eine recht große Anzahl von sicheren Wörtern des Grundwortschatzes. Die logographemische Strategie beinhaltet eher ein Leseverfahren, die alphabetische Strategie eher ein Schreibverfahren. Die orthografische Strategie hingegen ist ein integrierender Zusammenschluss der beiden Operationsweisen. Sie wird zunächst beim Lesen angewandt und wird dann für das Schreiben unverzichtbar. Mit dieser Phase ist der Schriftspracherwerb als solcher im Wesentlichen abgeschlossen.

#### *Integrativ-automatisierte Phase*

Diese Phase beinhaltet keine neuen Vorgehensweisen beim Kind. Sie soll aber den langen Prozess verdeutlichen, bis die orthografische Strategie mit ihren zahlreichen Regeln soweit gefestigt ist, dass das Operieren mit der Schrift weitestgehend automatisiert ist. Schenk (2001, S. 124) merkt an, dass die Sicherheit und Geläufigkeit im Umgang mit der Schriftsprache erst durch viel Übung und nach langer Zeit erworben wird. Dies geschieht häufig erst im Jugend- oder Erwachsenenalter.

## **5.2 Der Spracherfahrungsansatz**

Der Spracherfahrungsansatz ist eine Verknüpfung verschiedener methodischer Ansätze mit dem Anliegen, Kindern individuelle Zugänge zur Schriftsprache zu

ermöglichen. Wichtiges Kennzeichen dieses Ansatzes ist der Verzicht auf einen festgeschriebenen Lehrgang. Es geht um die Aufhebung starrer Methodenpositionen zugunsten der Bereitstellung vielfältiger Lernmaterialien und Lernanlässe (vgl. Topsch 2000, S. 48). Der Begriff „Spracherfahrungsansatz“ wurde sehr stark von Hans Brügelmann geprägt.

Brügelmann & Brinkmann (1998, S. 91ff.) sehen die Aufgabe der Lehrperson darin, das Kind in seinen Lese- und Schreibversuchen zu unterstützen, seine individuellen Zugänge zur Schrift aufzunehmen, zu erweitern und zu differenzieren. Lernen ist ein eigenaktiver Prozess und kann durch den Unterricht angeregt, gestützt und herausgefordert werden. Der Unterricht kann das individuelle Lernen aber nicht Schritt für Schritt steuern. Die Autoren wollen einen veränderten Unterricht und stützen sich dabei auf verschiedene Annahmen: Kinder kommen mit unterschiedlichen Schriftspracherfahrungen in die Schule. Darum gibt es keinen Nullpunkt für den Unterricht, weder für die Einheiten Buchstaben und Wörter, noch für die Tätigkeiten Lesen und Schreiben. Kinder sind außerdem kompetente Lerner und „Sinnsucher“. Deshalb muss sich der Unterricht von einer Belehrung über Schrift abwenden und zum persönlichen Gebrauch von Schrift und zur aktiven Erkundung ihrer Logik gelangen. Lernen ist eine eigenaktive Konstruktion und kein Transport von Wissen. Individuelle Wege und Fehler als Vorformen sind deshalb wichtig und zu akzeptieren. Deshalb ist auch kein gleichschrittiger Unterricht durch sachlogisch aufgebaute Einheiten möglich.

Die Autoren (ebd., S. 98ff.) sind der Auffassung, dass Lehrgangsaufsteller die Lehrbarkeit von Lesen und Schreiben zu hoch einschätzen. Eine Steuerung des Lernens halten sie nicht für möglich. Vielmehr sehen sie die Notwendigkeit, die Kinder durch die Lehrpersonen und das Material anzuregen, herauszufordern und zu unterstützen. Sie sehen keinen Unterschied im Lernen von leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern und berufen sich dabei auf empirische Studien, die die Lernwege als grundsätzlich gleichartig, aber zeitversetzt ansehen. Außerdem sehen sie in Fibeln und Lehrgängen eine Einschränkung sowie eine Verführung zur Unselbstständigkeit der Lehrpersonen.

Der Spracherfahrungsansatz fordert Aktivitäten in vier parallel verlaufenden Bereichen, um den Kindern unterschiedliche Erfahrungen und Zugänge zu ermöglichen (ebd., S. 99f.):

*I. Freies Schreiben eigener Texte*

- Lust und Zutrauen zum Verfassen eigener Texte gewinnen, z. B. Kinder diktieren Erwachsenen eigene Texte;
- Hilfsmittel benutzen, z. B. Anlauttabelle, Wort-Bild-Lexikon;
- Verschiedene Verwendungsformen der Schrift erproben, z. B. Briefe, Einkaufszettel schreiben, Bilder beschriften;
- Austesten von orthografischen Hypothesen und Schreibstrategien durch lauttreues Verschriften.

*II. Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur*

- Lust auf Bücher und aufs Lesen bekommen;
- Entdecken, dass Schriftzeichen Bedeutung tragen;
- Baumuster und Sprachformen von Texten kennen lernen als Modelle für eigene Texte;
- Auseinandersetzen mit verschiedenen Selbst- und Weltsichten;
- Informationen gewinnen.

*III. Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren*

- Arbeiten am „Buchstaben der Woche“, nach und nach die Form- und Lautvarianten einzelner Buchstaben kennen lernen;
- Minimalpaare vergleichen, um Einsichten in die Struktur der Buchstabenschrift zu gewinnen, z. B. Memory;
- Auf- und Abbauübungen zur Festigung der Synthese und des „Sprungs zum Wort“ (Lesekrokodil);
- Aufbau der Sinnerwartung beim Lesen durch Nutzung des Kontextes, z. B. in Lückentexten, zerschnittenen Geschichten oder Texten.

*IV. Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes*

- „Eigene“ und „wichtige“ Wörter sammeln, z. B. in einem Schatzkästchen;
- Die Schreibweise häufig gebrauchter Wörter automatisieren;
- Modellwörter für unterschiedliche Rechtschreibmuster kennen und schreiben lernen (Analogiebildung);
- Alphabetisches Prinzip als Ordnungs- und Suchhilfe kennen lernen.

Auch im Spracherfahrungsansatz gibt es Momente, in denen Lehrpersonen erklären, in denen Kinder üben und systematisch an formalen Aspekten der Schrift arbeiten. Dabei werden aber drei Prinzipien berücksichtigt: Die Kinder arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben bzw. auf unterschiedlichen Niveaus, ihren Erfahrungen und Möglichkeiten entsprechend. Die Aktivitäten orientieren sich an bestimmten methodischen Kriterien, wie beispielsweise Förderung der Selbstständigkeit und Mitverantwortung der Kinder. Außerdem sind die Aufgaben nicht in der Erwartung angelegt, dass die Kinder alles, was gelehrt wird, ungefiltert übernehmen, oder dass alle Kinder dabei dasselbe lernen. Die Lehrperson spielt eine aktive Rolle, fordert die Kinder, macht ihnen aber keine verbindlichen Vorgaben. Es geht also um eine veränderte Sicht des Kindes und des Lernens. Der Unterricht kommt aber nicht ohne ein inhaltliches und methodisches Gerüst aus. Deshalb haben die Autoren als Orientierung für Lehrpersonen eine „Didaktische Landkarte“ entworfen. Diese besteht aus acht Lernfeldern, die „wesentliche Aspekte der Schrift(sprache) bzw. grundlegende Formen des Umgangs mit ihr“ beschreiben. „Über die vorgeschlagenen Aktivitäten können die Kinder grundlegende Einsichten gewinnen, aber auch spezifische Kenntnisse erwerben und elementare Fertigkeiten festigen.“, so Brügelmann & Brinkmann (ebd., S. 104). Da es an dieser Stelle zu umfangreich wäre, die didaktische Landkarte genau zu erläutern, werden lediglich ihre acht Lernfelder kurz genannt, um eine kurze Vorstellung davon zu bekommen. Die Lernfelder sind gleichwertig und geben keine Reihenfolge vor. Deshalb sollte der Unterricht in allen Phasen Angebote und Aufgaben zu allen Lernfeldern machen (vgl. ebd., S. 105f.): Aufbau der Schrift (selbstständiges Erlesen und Verschriften durch Einsicht in die Parallelität von Schriftkette und Lautfolge), Buchstabenkenntnis (Buchstaben in Formvarianten erkennen und verschiedenen Lauten zuordnen), Funktionen der Schriftverwendung (soziale Formen und persönlicher Nutzen des Lesens und Schreibens), Gliederung in Bausteine (Gliederung von Wörtern in Teile – Zusammenfassung von Buchstaben in Gruppen), Lautanalyse (Sprachlaute unterschieden, ausgliedern, verbinden), Sicht-Wortschatz (häufige Wörter rasch erkennen und „blind“ schreiben), Verfassen und Verstehen von Texten (Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe), Zeichenverständnis (Symbole vereinbaren, verwenden, verstehen).

### 5.3 Lesen durch Schreiben

Die Konzeption „Lesen durch Schreiben“ wurde von Jürgen Reichen entwickelt. Mit dieser Methode will er den Schulanfängern die Möglichkeit geben, in einem offenen und kommunikativen Unterricht selbst gesteuert lesen und schreiben zu lernen. Die Kinder lernen am Beginn nur, wie gesprochene Sprache aufgeschrieben wird. Das Lesen lernen sie, indem sie schreiben. Besonderes Kennzeichen der Methode und zentrales Hilfsmittel ist die Buchstaben- bzw. Anlauttabelle, mit der die Kinder gesprochene Wörter schrittweise in Schrift umsetzen. Die Kinder arbeiten von Anfang an mit dem gesamten Laut- und Buchstabenmaterial (vgl. Stöckli 1998, S. 81f.). Laut Reichen (1987, S. 18f., zitiert in Stöckli 1998, S. 83f.) lernt das Kind mit der Einführung der Buchstabentabelle das Prinzip des Schreibens und Lesens kennen: Es erfährt, „dass gesprochene Wörter aus Lauten zusammengesetzt sind, dass geschriebene Wörter aus Buchstaben zusammengesetzt sind, und dass im Prinzip jedem Laut ein Buchstabenzeichen zugeordnet ist und umgekehrt.“ (ebd.). Das Kind erkennt schließlich auch, dass es dabei Ausnahmen und Schwierigkeiten gibt (z. B., dass verschiedene Laute mit demselben Buchstaben geschrieben werden). Der Schulanfänger entwickelt mit dieser Methode grundlegende Lautkenntnisse und kann mithilfe der Anlauttabelle jedes beliebige Wort phonetisch korrekt aufschreiben. Diese entscheidende Stufe ist aber nicht für alle Kinder gleich schnell und erfolgreich zu erreichen, denn sie setzt voraus, dass das Kind imstande ist, ein Wort in seine Einzellaute zu zerlegen. Mit der Zeit kann das Kind auch Sätze und Texte phonetisch korrekt schreiben und lernt, Wortlücken einzusetzen. Schließlich ist das Kind in der Lage, ohne Buchstabentabelle zu schreiben, da es die gesamte Laut-Buchstaben-Zuordnung verinnerlicht hat und beherrscht.

Bei vielen Kindern gibt es in der Lernentwicklung eine Phase, in der sie zwar schreiben, aber nicht lesen können. Bei den meisten Kindern stellt sich die Fähigkeit zum eigentlichen Lesen nach etwa einem halben Jahr des Schreibenlernens von selbst ein. Stöckli (1998, S. 84) weist darauf hin, dass vermutlich eine Art „Vorform von Lesen“ eine wichtige Rolle spielt. Das Kind muss sich beim Schreiben eines Wortes häufig vergegenwärtigen, was es bereits geschrieben hat und was nicht. Dies ist zwar noch kein eigentliches Lesen, da die Sinnent-

nahme fehlt, sondern vielmehr eine Sinnüberprüfung. Dennoch wird dadurch ein wichtiger Grundstein für das spätere Lesen gelegt.

Die Konzeption „Lesen durch Schreiben“ wird in der Literatur positiv als auch negativ gewertet. Schenk (2001, S. 129f.) hebt hervor, dass die oft rigide Systematik von Lehrgängen durchbrochen wird und selbstständiges, aktives und individuelles Lernen die Basis bildet. Einen weiteren Vorteil sieht sie darin, dass das Wortmaterial nicht begrenzt ist, da von Anfang an mit allen Buchstaben des Alphabets gearbeitet wird. Da am Beginn nur geschrieben, nicht aber gelesen wird, sind die Leistungsanforderungen an die Schulanfänger reduziert, was die Autorin positiv bewertet. Das Verfahren bedingt durch seine Vorgehensweise den Aufbau einer phonologischen Bewusstheit, was eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellt. Schenk (ebd.) unterstreicht schließlich, dass die Motivation der Kinder durch diese Konzeption gesteigert wird und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Die Autorin betrachtet einige Aspekte der Konzeption auch negativ. So kann diese Vorgehensweise leistungsschwächere Kinder schnell überfordern, da methodisch-didaktische Prinzipien, wie „Vermittlung des Lehrstoffs in kleinen Schritten“, nicht berücksichtigt werden. Das Auflautieren stellt zwangsläufig für viele Kinder eine Schwierigkeit dar, da die Phonem-Graphem-Zuordnung nicht immer eindeutig ist und das phonematische Gehör vieler Kinder noch nicht entsprechend entwickelt ist. Auch Topsch (2000, S. 52ff.) findet Kritikpunkte an Reichens Konzeption. So ist die Anlauttabelle nicht unbedingt schlüssig in ihrer Lautauswahl. Nicht nachvollziehbar ist für ihn etwa die Tatsache, dass die Tabelle die Zeichen „V“ (Abbildung: Vögel) enthält, obwohl es einen V-Laut nicht gibt und dieser somit nicht abhörbar ist. Somit schließt er aus, dass sich das Kind von der Anlauttabelle her die korrekte Verwendung von „V“ erschließen kann. Andererseits kann das Abhörangebot „v“ dazu führen, dass das Kind F-Wörter falsch verschriftet. Der Autor bemängelt zudem, dass die Anlauttabelle nur das „stimmhafte s“ (Abbildung: Sonne) beinhaltet, obwohl das „stimmlose s“ in der deutschen Sprache doppelt so oft vorkommt. Das „stimmlose s“ lässt sich in der Tabelle zwangsläufig nicht als Anlaut darstellen, da es in der deutschen Hochlautung kein anlautendes „stimmloses s“ gibt. Hier stellt sich Topsch (ebd.) nun die Frage, wie Kinder Wörter wie „Kasse“ oder „Bus“ analysieren sollen, wenn die Tabelle kein „stimmloses

s“ enthält. Zuletzt kritisiert er, dass der Kurz- und Langlaut des „ä“ vorhanden ist, von „ö“ und „ü“ hingegen nur der Langlaut. Außerdem sind „eu“ und der „ng-Laut“ vorhanden, „au, äu“ und Lautverbindungen wie „pf“ aber nicht. Der Autor ist außerdem der Auffassung, dass „Lesen durch Schreiben“ die Selbststeuerung der Kinder einschränkt, da nur ein einziger methodischer Zugriff möglich ist. Dies, obwohl sich unter den Vorschulkindern frühe Leser finden, die nicht schreiben können, und auch spontane Schreiber, die nicht lesen können. Eine für alle Kinder gleich bleibende Universalmethode kann es somit nicht geben.

#### **5.4 Schulversuch Phonetisches Schreiben**

Im Schuljahr 1997/98 startete der bayrische Schulversuch „Phonetisches Schreiben“, der sich über vier Jahre erstreckte. Es waren insgesamt zehn Grundschulen beteiligt, wobei aus jedem Regierungsbezirk mindestens eine Schule vertreten war. Im Vordergrund des Schulversuchs steht der Schriftspracherwerb der ersten Jahrgangsstufe. Da die Inhalte aber in die darauf folgenden Schuljahre mit einfließen, wurde der Schulversuch bis zur vierten Jahrgangsstufe weitergeführt (vgl. Schenk 2001, S. 131).

Der Schulversuch basiert auf den neuen wissenschaftlichen Kenntnissen, die im Punkt 5.1 „Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess“ beschrieben wurden. Mit dem Schulversuch sollen folgende Fragen geklärt werden (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1998, S. 2, zitiert in Schenk 2001, S. 131f.): „Ist die Methode für alle Schüler geeignet, insbesondere auch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, Schüler mit Sprachschwierigkeiten und Schüler mit Dialektsprache? Können durch das Einschalten der phonetischen Vorstufe die Rechtschreibleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit verbessert werden?“ Zudem sollten „didaktisch-methodische Maßnahmen entwickelt und erprobt werden, die einen auf den individuellen Entwicklungsstand der Kinder bezogenen Schriftspracherwerb ermöglichen unter Berücksichtigung der Spracherfahrung der Kinder, die den selbstständigen Aneignungsprozess mithilfe von strukturiertem Material fördern und unterstützen, die den individuellen Lernprozess beim Schriftspracherwerb intensivieren und dadurch evtl. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen, die zu einer Verbesserung der Orthografie-

leistungen beitragen, die die Motivation für den Lese- und Schreiblernprozess aufrecht erhalten und Kreativität fördern, die zum Abbau von Lernblockaden und damit Schulversagen führen.“

Die Konzeption „Phonetisches Schreiben“ geht von der Auseinandersetzung mit gesprochener und geschriebener Sprache aus: Das Kind eignet sich über das Schreiben die Phonem-Graphem-Beziehungen an und das Lesen entwickelt sich daraus von selbst. Zur Unterstützung werden zusätzlich Buchstaben eingeführt und sowohl optisch als auch akustisch gesichert. Die in gebundenen Lehrgängen üblichen Syntheseübungen fallen bei dieser Methode weg. Orthografische Besonderheiten und Regeln werden ebenfalls lehrgangsmäßig erarbeitet, eingeübt und gefestigt. Auf einen Fibellehrgang wird verzichtet. Es werden allerdings eigene Fabeln und Büchlein erstellt. Die Eigenverschriftung der Kinder wird von Anfang an intensiv gefördert. Diese Produkte werden auch als Lesestoff eingesetzt. Die offenen Lern- und Unterrichtsformen werden auf die Spracherfahrungen der einzelnen Kinder abgestimmt und bedingen so individualisierte, aktive und selbst gesteuerte Lernprozesse. Der selbstständige Schriftspracherwerb der Kinder wird durch „Laut-Bild-Buchstaben-Tabellen“ unterstützt. Diese sind dem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst und sichern ein Fortschreiten in drei Stufen (vgl. ebd., S. 132ff.):

#### *Phonetische Verschriftung*

In dieser Stufe wird mit der Ausgangstabelle gearbeitet. Diese umfasst lediglich Buchstaben, die eindeutige Lautwerte repräsentieren. So sind Grapheme, die vom Lautwert regelhaft abweichen (eu /oi/, ei /ai/, qu /kw/, x /ks/, z /ts/, sp /schp/, st /scht/) bzw. deren Klang deutlich variieren kann (c, v, y), nicht enthalten. Diese Tabelle hilft den Kindern dabei, lauttreue Wörter phonetisch korrekt aufzuschreiben. Die Tabelle enthält nur Großbuchstaben, wodurch das Einprägen der Graphem-Phonem-Beziehung erleichtert werden soll. Das eingesetzte Bild- und Wortmaterial beinhaltet nur Begriffe, die bereits bei „phonetischer Umschrift“ rechtschriftlich korrekt sind. Um die Lauterkennung und –unterscheidung zu üben, werden Wörter sprachlich durchgegliedert und in Lautketten zerteilt. Dies wird als eine unabdingbare Voraussetzung für eine spätere Rechtschreibsicherheit gesehen, weshalb der Unterricht relativ lange auf dieser Stufe verweilt. So



der hatte keine Auswirkungen auf ihre schriftsprachlichen Leistungen. Man geht davon aus, dass gerade diesen Kindern die intensive Hörschulung im phonetischen Unterricht entgegengekommen ist. Allerdings wirken sich Beeinträchtigungen beim Sprachverständnis (im Sinn von Bedeutungsverstehen) und Beeinträchtigungen beim Sprechen (wie nuscheln und lispeln) hochsignifikant negativ auf die Rechtschreibleistung aus. Besonders gute Rechtschreibleistungen werden erzielt, wenn offener Unterricht stattfindet, der viel Spielraum zum eigenständigen Lernen lässt. Eine Grundvoraussetzung für den Erfolg ist aber auch die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen. Im Vergleich zwischen den Versuchs- und Kontrollklassen stellt man fest, dass die Versuchsklassen in den ersten Jahren einen großen Vorsprung aufweisen konnten, bis zum Ende der Grundschulzeit aber in beiden Klassen vergleichbare Rechtschreibleistungen erzielt wurden. Der Schulversuch zeigt, dass Kinder mit phonetischem Unterricht erheblich bessere Rechtschreibleistungen erzielen als nichtdeutsche Kinder mit herkömmlichem Unterricht (vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2004, [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)).

## 6. Die Forschung

### 6.1 Gegenstand und Ziel der Forschung

Kinder kommen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Anfangsunterricht. Dies macht es notwendig, den Unterricht zu differenzieren und an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder anzupassen. Zum Schriftspracherwerb gibt es ein vielfältiges Angebot an didaktischen Methoden und Materialien. Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht darin, diese an die Schulanfänger anzugleichen.

Ziel meiner Forschung ist es, dieser Tatsache genauer auf den Grund zu gehen und Lehrpersonen nach ihren Erfahrungen und ihrem didaktischen Handeln zu befragen. Dies soll im Sinne der „Best Practice“ erfolgen: Die Lehrpersonen sollen ihre Praxiserfahrungen hinsichtlich ihres Erfolgs reflektieren und so Aussagen zur „Besten Praxis“ machen. Dabei geht es um unterschiedliche Schülertypen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Dabei stelle ich folgende Forschungsfrage:

*Gibt es eine erfolgreiche Methode im Sinne einer „Besten Praxis“ beim Schriftspracherwerb?*

Im Einzelnen geht es um folgende Unter-Fragen:

- *Wird der Anfangsunterricht zum Schriftspracherwerb hinsichtlich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bzw. verschiedener Schülertypen differenziert?*
- *In welcher Form wird der Unterricht diesbezüglich differenziert?*
- *Mit welchen Methoden und Unterrichtselementen sind Südtiroler Grundschullehrer dabei besonders erfolgreich?*
- *Welche Materialien eignen sich besonders, um die verschiedenen Schülertypen optimal zu fördern?*

Da ich mit meiner Forschung Meinungen und Erfahrungsberichte von Lehrpersonen einhole, ist eine qualitative Forschung sinnvoll. Ziel der qualitativen For-

schaft ist die Untersuchung eines sozialen Feldes in seiner Vielfalt und Gesamtheit und das Erkennen möglicher Zusammenhänge.

## **6.2 Methodenwahl**

### **6.2.1 Der Ansatz Best Practice**

Diese Forschung ist eine qualitative Forschung. Dabei orientiere ich mich am Ansatz der Best Practice. Man spricht von Best Practice, wenn eine Aufgabe, ein Problem oder ein ganzes Projekt besonders gut bearbeitet bzw. gelöst wurde. Diese Lösung gilt als Vorbild und kann als entsprechend nachahmungswürdig interpretiert werden. Der Ansatz umfasst auch die Aufbereitung, die Weitergabe und die Weiterentwicklung von Best Practice im Sinne optimaler Lösungen. Somit werden positiv gemachte Erfahrungen für andere Mitglieder der Gruppe nutzbar. Man kann sie aber nicht einfach von einem personellen und situativen Kontext zum anderen übertragen, sondern die Lösungen dienen vielmehr als Grundlage. Man kann die Methode „Best Practice“ primär der Wissenskommunikation zuordnen, da es vor allem um einen Wissensaustausch geht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Methode die Strukturierung und Darstellung von Wissen, Erfahrungen und Vorgehensweisen im Rahmen vorbildlicher Lösungen fördert (vgl. Reinmann-Rothmeier u. a. 2001, S. 94f.).

Der Ansatz Best Practice wird vorwiegend in der Qualitätsentwicklung von Unternehmen verwendet. In letzter Zeit wird die Methode aber vermehrt auch im Gesundheits- und Bildungswesen eingesetzt. Moser & Tresch (2003, S. 15f.) definieren diesen Ansatz folgendermaßen:

*„Best Practice bezeichnet einen Ansatz zur Qualitätsentwicklung, bei dem die Reflexion über das Zustandekommen von Leistungen das Kernstück des Evaluationsprozesses bildet. Best Practice hat zum Ziel, erfolgreiche Prozesse zu identifizieren, zu analysieren und für das eigene Handeln verfügbar zu machen. Best Practice bedeutet, von den erfolgreichen Erfahrungen und Methoden anderer zu lernen, um die eigene Leistung zu steigern. [...]*

*Unterrichtspraxis ist dann erfolgreich, wenn die Schülerinnen und Schüler bestmögliche Leistungen zeigen.“*

Zentrales Element der Forschungsmethode ist die Reflexion der Prozesse, die zu guten Leistungen führen. Für Lehrpersonen bedeutet dies, ihren Unterricht bewusst zu reflektieren. Man darf aber nicht davon ausgehen, ein Patentrezept für den besten Unterricht und die beste Methode zu erhalten. Bei erfolgreichen Lernprozessen spielen unzählige Faktoren und Bedingungen mit, die gleichzeitig wirken und voneinander abhängen. Dies bedingt, dass Lehrpersonen mit der gleichen Methode unterschiedliche Erfolge erzielen können. Die Frage nach der besten Praxis lässt sich also nie eindeutig und allgemein gültig beantworten (vgl. ebd., S. 16f.)

Der Ansatz Best Practice wählt eine bestimmte Vorgehensweise. Zunächst wird aufgrund der Leistungen der Schüler erfolgreicher Unterricht bestimmt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er eine Wirkung zeigt und die Kinder etwas lernen. Dabei wird eine Auswahl von Leistungen getroffen, denn nicht alle Ziele des gesamten Unterrichts können herangezogen werden. Es bieten sich fachliche als auch fächerübergreifende Ziele an. Fachliche Leistungen in Sprachen, Mathematik oder Naturwissenschaften sind aber besonders geeignet, um erfolgreichen Unterricht zu bestimmen, da der Zusammenhang zwischen Leistungen und Unterrichtsqualität unbestritten ist. Die Leistungen der Kinder können aber nicht unmittelbar miteinander verglichen werden. Es müssen stets auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden. Im nächsten Schritt geht es um die Analyse erfolgreichen Unterrichts. Dabei geht es um die Frage, wie Schüler gute Leistungen erreichen und worin dabei das Erfolgsgeheimnis der Lehrpersonen besteht. Die Lehrpersonen müssen also ihren Unterricht analysieren und reflektieren. Das Ergebnis ist dann ein Abbild des professionellen Wissens der Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 20ff.). Damit wird ein „Blick in die Schulzimmer gewährt, wenn auch nur in Form von Vorstellungen aufgrund schriftlich festgehaltener Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern.“ (ebd., S. 26). Ein weiterer Schritt des Ansatzes liegt in der Entwicklung von Verbesserungsmaßnahmen. Meist lassen sich relativ einfach konkrete Maßnahmen entwickeln, da die Analyse anhand des professionellen Wissens und Handelns der Lehrpersonen

erfolgt. Moser & Tresch (ebd., S. 27) weisen darauf hin, dass es bei Best Practice auch zu Aussagen führen kann, die wissenschaftlichen Theorien widersprechen. Darin sehen die Autoren aber auch eine Stärke des Ansatzes: Die Umsetzung des Wissens in Unterrichtssituationen, nicht isoliertes Theoriewissen, führt zum Erfolg. Der Abschluss der Best Practice liegt darin, konkrete Maßnahmen umzusetzen und zu kontrollieren, ob eine Verbesserung des Unterrichts stattgefunden hat.

### **6.2.2 Qualitative Forschung**

Qualitative Forschungsmethoden haben sich in den letzten zwanzig Jahren etabliert und sind heute ein akzeptiertes, weit verbreitetes Instrument in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Ausschlaggebend dafür war, dass qualitative Methoden in unterschiedlichen Forschungsfeldern, etwa in der Kindheits- und Jugendforschung, Unterrichts- und Schulforschung sowie Sozialpädagogik, erfolgreich praktiziert wurden.

Empirisch-quantitative Forschung ist auf eine theorie- und hypothesengeleitete Quantifizierung von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhängen in der sozialen Wirklichkeit ausgerichtet und bedeutet Zergliederung, Dimensionierung und Messung. Qualitativ-empirische Forschung hingegen hat eine möglichst gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder zum Ziel. Qualitativ-empirische Forschungsprojekte wollen einen möglichst unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld erhalten, wobei die Weltsicht der dort Handelnden berücksichtigt wird. Aus den unmittelbaren Erfahrungen werden Beschreibungen, Interpretationen und Klassifikationen erstellt (vgl. Terhart 1997, S. 27f.).

Flick (2005, S. 16ff.) hält fest, dass qualitative Forschung im Wesentlichen durch vier Kennzeichen bestimmt ist:

- *Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien*: Der Forschungsgegenstand muss empirisch untersuchbar bzw. die Fragestellung empirisch realisierbar sein. Laut Bortz und Döring (2006, S. 44) sind Themen mit „philosophischen Inhalten (z. B. [...] Sinn des Lebens) sowie Themen, die sich mit unklaren Begriffen befassen [...], die Untersuchung ungewöhnlicher Personen (z. B. psychische Probleme bei Zwergwüchsi-

gen) oder ungewöhnliche Situationen“ empirisch nicht untersuchbar. Die Methoden müssen offen gestaltet werden, um der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden. Die Gegenstände werden in ihrer Komplexität und Ganzheit im alltäglichen Kontext untersucht. Somit ist das Untersuchungsfeld das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag. Die Methoden sind zudem durch Offenheit gegenüber ihrem Gegenstand charakterisiert.

- *Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit:* Qualitative Forschung verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der Perspektiven und setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungen an, die mit dem Gegenstand verknüpft sind. Das Wissen und Handeln der Beteiligten wird untersucht, ihre Interaktionen und Umgangsweisen werden analysiert und Zusammenhänge werden beschrieben und erklärt. Dabei wird berücksichtigt, dass sich die Sicht- und Handlungsweisen unterscheiden, da sie mit unterschiedlichen subjektiven Perspektiven und sozialen Hintergründen verknüpft sind.
- *Reflexivität des Forschers und der Forschung:* Die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten wird zum zentralen Bestandteil der Erkenntnis. Die Subjektivität von Untersuchten und Forschern sowie Reflexionen des Forschers über seine Eindrücke und Beobachtungen im Feld fließen in den Forschungsprozess ein.
- *Spektrum der Ansätze und Methoden qualitativer Forschung:* Man geht nicht von einem einheitlichen theoretischen und methodischen Verständnis aus, sondern von verschiedenen theoretischen Ansätzen und dazugehörigen Methoden. Dabei sind subjektive Sichtweisen ein erster Ansatzpunkt. Ein weiterer Forschungsstrang beschäftigt sich mit der Herstellung und dem Ablauf von Interaktionen. Ziel einer dritten Forschungsrichtung ist die Rekonstruktion der Strukturen in sozialen Feldern und des latenten Sinns von Handlungen.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass qualitative Forschung auch mit Kritik bzw. einigen Problemstellungen konfrontiert wird. So gibt es Diskussionen um die Darstellbarkeit der Ergebnisse: Die Schwierigkeit wird darin gesehen, wie man Eigenerfahrungen darstellen und auf andere kommunizierbar

machen kann. Dies führt zu experimentellen und non-linearen Repräsentationsformen der Forscher. Ein weiteres Problem liegt in der Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit der Geltungsbegründung interpretativ gewonnener Daten. Häufig wird bemängelt, dass qualitative Forschung aus nicht verallgemeinerbaren Einzelfallschilderungen besteht, unkontrollierbar und deshalb keine Wissenschaft sei. Somit ist die qualitative Forschung stets einem gewissen Legitimationsdruck ausgesetzt, was in einem konstruktiven Sinne aber auch als positiv gesehen werden kann (vgl. Terhart 1997, S. 38f.).

Zu den Erhebungsinstrumenten, die in der qualitativen Forschung verwendet werden, gehören u. a. die Beobachtung, das Interview, die Inhaltsanalyse und die Befragung.

### **6.2.2 Der Fragebogen**

Der Fragebogen ist ein Instrument zur schriftlichen Befragung. Atteslander (2000, S. 114) definiert den Begriff Befragung wie folgt: „Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen. Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar.“

Die schriftliche Befragung wird verwendet, wenn aus Zeit- und Kostengründen Interviews nicht möglich sind. Handelt es sich bei den Befragten um eine homogene Gruppe (z. B. Eltern, Mitglieder eines Vereins), so ist die Methode gut verwendbar (vgl. Friedrichs 1990, S. 237).

Der Fragebogen ist dadurch gekennzeichnet, dass er allen Befragten eine sprachlich klar strukturierte Vorlage zur Beurteilung vorgibt. Somit beurteilen alle Personen anhand derselben Merkmale und Eigenschaften. Meist gibt es festgelegte Antwortmöglichkeiten auf klar vorgegebene Fragen. Die Antworten auf eine Frage werden nicht einzeln für sich, sondern meist in Zusammenfassung mit anderen ausgewertet (vgl. Konrad 1999, S. 83).

Der Fragebogen lässt sich nach bestimmten Gesichtspunkten klassifizieren (ebd., S. 84f.):

*Nach dem Grad der Standardisierung*

- Nicht oder schwach standardisierte Fragebögen: Sie enthalten die Themen der Befragung, aber weder die Fragen, noch die Reihenfolge der Fragen, noch die Antwortmöglichkeiten sind festgelegt.
- Teilstandardisierte Fragebögen: Festgelegt sind die genauen Formulierungen und die Reihenfolge der Fragen; die Antwortmöglichkeiten sind dagegen nicht genauer bestimmt.
- Vollstandardisierte Fragebögen: Hier sind die Frageformulierungen, die Fragenreihenfolgen und die Antwortmöglichkeiten festgelegt.

*Nach der Kommunikationsform*

- Fragebögen zur Bearbeitung in Anwesenheit eines Interviewers im Einzelversuch: Eine Person wird mündlich befragt, die Antworten werden ebenfalls mündlich mitgeteilt.
- Fragebögen mit schriftlicher Vorgabe der Fragen und schriftlicher Beantwortung: Persönliches schriftliches Interview.
- Befragung in der Gruppe: Mehrere Personen werden gleichzeitig befragt.
- Fragebögen zur Bearbeitung in Abwesenheit eines Interviewers im Einzelversuch: Fragen werden mündlich vorgegeben und mündlich beantwortet (z. B. Telefonbefragung).
- Fragebögen zur Bearbeitung in Anwesenheit eines Interviewers in Einzel- oder Gruppenversuch: Fragen werden schriftlich vorgelegt und schriftlich beantwortet (z. B. postalische Befragung).

*Nach dem angestrebten Gültigkeitsbereich der Aussagen*

- Individual-diagnostische Fragebögen: Ziel ist es, Aussagen über Individuen zu erhalten.
- Fragebögen, die Aussagen über Gruppen anstreben: Die Antworten des einzelnen Individuums interessieren nicht.

*Nach dem Inhalt der angestrebten Aussagen*

- Fakten-, wissens- oder kenntnisorientierte Fragebögen: Es sollen Informationen über Individuen oder Gruppen gewonnen werden.

- Meinungs- bzw. einstellungsorientierte Fragebögen: Hier sollen ebenfalls Kenntnisse über einzelne Personen oder Gruppen gewonnen werden. Jedoch werden nicht Kenntnisse, sondern Meinungen erfragt.
- Persönlichkeitsorientierte diagnostische Fragebögen: Ziel dieser Instrumente ist es, etwas über die Person des Befragten zu erfahren, z. B. über seine Vorlieben, Interessen oder bestimmte Persönlichkeitsmerkmale.

Konrad (ebd., S. 87f.) nennt zudem die Vor- und Nachteile der Fragebogenmethode. Zu den Vorteilen zählt er zunächst, dass die Kosten sowie der Zeit- und Personalaufwand gering sind. Die Befragung geografisch verstreuter Personen ist möglich, allerdings nur per Post. Der Befragte steht nicht unter einem eventuellen Einfluss des Interviewers und hat zudem mehr Zeit zur Beantwortung der Fragen. Ob die Antworten durchdachter und gültiger sind als solche, die im Interview gegeben werden, ist noch umstritten. Zu den Nachteilen gehört die niedrige Rücklaufquote, die man bei Postversand oder Wiederholungsmessungen erzielen kann. Die Erhebungssituation ist unkontrollierbar, da etwa andere Personen die Antworten des Befragten beeinflussen können. Es herrscht Unkenntnis über die Art der Ausfälle, da kein Nachfragen möglich ist. Einzelne Fragen können unsorgfältig, unvollständig oder gar nicht beantwortet werden, weshalb die Repräsentativität der Befragung in Frage gestellt wird. Bei der Fragebogenmethode gibt es keine Erläuterung der Fragen oder nondirektes Nachfragen durch den Interviewer, was nachteilig zu betrachten ist. Außerdem eignet sich die Methode nur für schreib- und denkgewandte Personen. Da die Methode als subjektives Messverfahren eingesetzt wird, ist sie abhängig von subjektiven Strategien und Taktiken.

In der Literatur wird zwischen verschiedenen Arten von Fragetypen unterschieden. So nennt Atteslander (2000, S. 158ff.) folgende Differenzierung:

- *Offene und geschlossene Fragen*: Die beiden Fragetypen unterscheiden sich im Spielraum, der dem Antwortenden gelassen wird. Bei einer offenen Fragestellung gibt es keine festen Antwortkategorien, weshalb die befragte Person die Antwort völlig frei formulieren kann. Bei einer geschlossenen Fragestellung werden hingegen alle möglichen bzw. relevanten

Antworten nach Kategorien geordnet vorgegeben. Die befragte Person muss lediglich aus diesen Antwortmöglichkeiten auswählen.

- *Direkte und indirekte Fragen:* Bei der direkten Frage wird der Befragte direkt angesprochen bzw. befragt. Bei der indirekten Fragestellung versucht der Interviewer, eine Gesprächssituation zu schaffen, in der der Befragte auch über gefühls- und wertbeladene Probleme seine Gedanken frei äußert, die er ansonsten aus sozialen oder persönlichen Gründen zurückhalten würde. Damit sollen Informationen über unbewusste Zusammenhänge manifest werden.
- *Fragen nach unterschiedlicher Zentralität von Meinungen:* Man unterscheidet hierbei Fragen nach Werthaltungen, Fragen nach der Klärung von Gefühlen, Fragen nach Verhaltensregeln, Fragen nach vergangenen und aktuellen Verhalten und Fragen nach der Rationalisierung von Werten oder Verhaltensregeln bzw. Verhaltensweisen.

Schnell et al. (2005, S. 334f.) haben einige Faustregeln entwickelt, die bei der Frageformulierung berücksichtigt werden sollen: Die Fragen sollen einfache Wörter enthalten und kurz formuliert werden. Sie sollten konkret sein und keine bestimmte Beantwortung provozieren (Vermeidung von Suggestivfragen). Fragen sollten zudem neutral und nicht hypothetisch ausgearbeitet werden. Sie sollten sich nur auf einen Sachverhalt beziehen (Vermeidung von Mehrdimensionalität) und den Befragten nicht überfordern. Fragen sollten keine doppelten Negationen enthalten und zumindest formal „balanciert“ (negativ-positiv Antwortmöglichkeiten) sein.

### **6.2.3 Die Auswertung**

Die Auswertung einer empirischen Untersuchung verläuft laut Friedrichs (1990, S. 376) in drei Schritten: die (nachträgliche) Kodierung der Ereignisse, die Datenverarbeitung bzw. Datenaufbereitung und die Interpretation. Die größte Schwierigkeit besteht in der Kodierung, welche eine sprachliche Abbildung von Ereignissen ist. Man unterscheidet folgende Formen der Erstellung und Verwendung von Kategorien: Es gibt Kategorien, die vom Forscher vorgegeben werden und von den Betroffenen interpretiert werden (z. B. Befragung, Soziometrie). Es

gibt aber auch die Kategorien der Betroffenen, die herangezogen werden (offene Fragen, Inhaltsanalyse). Außerdem kann man auch schon durch andere Forscher interpretierte Kategorien der Betroffenen verwenden (z. B. Sekundäranalyse).

Flick (2005, S. 258ff.) beschreibt drei Formen des Kodierens, die verschiedene Umgangsweisen mit textuellem Material darstellen. Dabei kann der Forscher bei Bedarf die Formen miteinander kombinieren.

- *Offenes Kodieren:* Zu Beginn des Auswertungsprozesses steht stets das offene Kodieren. Damit werden Daten und Phänomene in Begriffe gefasst. Zunächst werden die Daten zerlegt: Aussagen werden in Sinneinheiten zergliedert und mit Begriffen bzw. Codes versehen. Dies erfolgt nicht für den gesamten Text, sondern für besonders aufschlussreiche oder unklare Passagen. Die erhaltenen Codes werden gruppiert und kategorisiert. Um die Kategorien inhaltlich näher zu bestimmen, werden die dazugehörenden Eigenschaften benannt.
- *Axiales Kodieren:* In einem nächsten Schritt können die erhaltenen Kategorien verfeinert und differenziert werden. Dabei wird eine Auswahl an Kategorien getroffen, deren Ausarbeitung am vielversprechendsten erscheint. Diese Kategorien werden mit vielen passenden Textstellen angereichert. Schließlich werden Beziehungen, Wirkungen und Zusammenhänge zwischen den Kategorien ausgearbeitet. Der Forscher wechselt dabei zwischen induktivem Denken (Entwicklung von Begriffen, Kategorien und Beziehungen aus dem Text) und deduktivem Denken (Überprüfung gefundener Begriffe, Kategorien und Beziehungen im Text).
- *Selektives Kodieren:* In diesem letzten Schritt kann das axiale Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau fortgesetzt werden. Eine Kernkategorie wird herausgearbeitet, um die sich die anderen Kategorien gruppieren und integrieren lassen. Ergebnis ist eine zentrale Kategorie und ein zentrales Phänomen.

### 6.3 Durchführung der Forschung

Bereits vor der Erstellung des Fragebogens habe ich im November 2006 zahlreiche Schul- und Grundschulsprengel in ganz Südtirol mittels E-Mail kontaktiert. Die E-Mail-Adressen habe ich der Homepage des deutschen Schulamtes entnommen. Insgesamt habe ich 50 Sprengel angeschrieben und sie über meine Laureatsarbeit und die Forschung informiert. Ich bat um das Einverständnis der Direktoren, die Lehrpersonen Ihres Sprengels mittels eines Fragebogens zum Thema „Best Practice zum Schriftspracherwerb“ befragen zu dürfen. Im Laufe der Zeit erhielt ich von den Sprengeln insgesamt 5 Absagen und 21 Zusagen. Von den restlichen 24 Sprengeln erhielt ich keine Antwort. Zusätzlich kontaktierte ich Ende November 2006 mittels E-Mail alle Studenten des berufsbegleitenden Studiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich und bat um Mithilfe bei meiner Forschung. Insgesamt erhielt ich von drei Studenten eine Zusage.

Der nächste Schritt bestand darin, den Fragebogen zu entwickeln. Da ich mich am Ansatz der Best Practice orientiere, mussten die Fragen offen sein, um die unterschiedlichen Erfahrungen und Aussagen der Lehrpersonen bestmöglich zu erfassen. So wurde ermöglicht, dass die Lehrpersonen ihre Antworten selbst formulieren und nicht durch eventuelle vorgegebene Antwortmöglichkeiten beeinflusst werden.

In der Untersuchung sollten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger berücksichtigt werden. Es konnten aber nicht alle verschiedenen Voraussetzungen in den Fragebogen einfließen, da dies in diesem Rahmen zu umfangreich und schwer realisierbar geworden wäre. Deshalb habe ich die Schülertypen entsprechend der heterogenen schriftsprachlichen Fähigkeiten klassifiziert:

- Schülertyp A: ohne Vorwissen (kann keine Buchstaben lesen/schreiben)
- Schülertyp B: kann einzelne Buchstaben lesen/schreiben
- Schülertyp C: kann Wörter lesen/schreiben
- Schülertyp D: kann Texte lesen/schreiben

Bei der schriftlichen Befragung wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, ihre eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren und folgende Fragen für jeden der vier genannten Schülertypen zu beantworten:

- Wie haben Sie bei diesem Schülertyp große Lernerfolge erzielt?
- Führen Sie bitte stichwortartig ein konkretes Beispiel an.
- Welche Materialien eignen sich besonders, um diesen Schülertyp zu fördern?

Anfang Januar 2007 verteilte ich die Fragebögen, die ich Mitte März 2007 einsammelte. Allerdings war die Rücklaufquote relativ gering, wie man der folgenden Tabelle entnehmen kann:

	<i>Schul- und Grundschulsprengel</i>	<i>Zusagen</i>	<i>Erhalten</i>
1	GSP Brixen	2	1
2	GSP Klausen I	2	0
3	SSP Bozen-Europa	1	1
4	SSP Bozen-Gries	15	4
5	SSP Bruneck I	2	2
6	SSP Deutschnofen	4	4
7	SSP Leifers	30	3
8	SSP Meran-Obermais	7	6
9	SSP Sand in Taufers	3	3
10	SSP Schlern	1	0
11	SSP St. Leonhard i. Passeier	7	0
12	SSP Sterzing II	10	2
13	SSP Tschöggelberg	7	4
		<b>91</b>	<b>30</b>
14	GSP Lana	unbestimmt	0
15	GSP Meran-Stadt	unbestimmt	0
16	SSP Sarntal	unbestimmt	0
17	SSP Terlan	unbestimmt	2
		<b>unbestimmt</b>	<b>2</b>

Die relativ geringe Rücklaufquote der ausgeteilten Fragebögen erkläre ich mir daher, dass vielen Lehrpersonen der Fragebogen zu umfangreich war, da er aus offenen Fragen bestand. Außerdem hatten mir in mehreren Fällen, wie sich im Nachhinein herausstellte, die Direktoren eine Zusage erteilt, ohne sich vorher mit den Lehrpersonen abzusprechen und sie über meine Befragung zu informieren. Da einige Lehrpersonen dieser Schulen nicht bereit waren, den Fragebogen auszufüllen, war die Rücklaufquote auch deshalb gering.

Von den Studenten des berufsbegleitenden Studiengangs erhielt ich von den drei Zusagen lediglich einen Fragebogen. Somit hatte ich insgesamt 33 Fragebögen, die in den Ausführungen der Antworten sehr unterschiedlich waren. Die meisten füllten den Fragebogen komplett aus und antworteten auf alle Fragen. Einige legten sogar Materialien, Arbeitsblätter oder sonstige Informationen bei. Andere wiederum füllten den Fragebogen nur zum Teil und sehr knapp aus.

#### **6.4 Auswertung der Forschung**

Zunächst wurden alle Fragebögen fortlaufend nummeriert, um deren Handhabung zu erleichtern und eventuelle Verwechslungen bei der Auswertung zu vermeiden. Die Auswertung der Fragebögen war etwas zeitaufwendig, da zunächst alle Antworten gelesen werden mussten. Gleichzeitig erfolgte die Codierung: Den unterschiedlichen Aussagen der Lehrpersonen wurden Codes zugeordnet, die dann zu Kategorien zusammengefasst wurden. Die Codes ergaben sich aus den Antworten der Befragten. Die Zuordnung der einzelnen Codes bzw. Kategorien zu den einzelnen Fragebögen machte ich mithilfe des Excel-Programms. Im nächsten Schritt wählte ich die am häufigsten genannten Kategorien, die ich zur weiteren Ausarbeitung herangezogen habe. Diesen Kategorien wurden zahlreiche passende Textstellen der unterschiedlichen Fragebögen sowie die genannten Beispiele der Lehrpersonen zugeordnet. Ein Problem bei der Auswertung lag darin, dass die meisten Lehrpersonen ihre Antworten nicht begründeten, obwohl sie im Fragebogen darum gebeten worden waren. Somit ging ein zentraler Aspekt meiner Forschung teilweise verloren. Außerdem gaben viele Lehrpersonen kein konkretes Beispiel an, was die Auswertung zum Teil erschwerte. Die Bei-

spiele sollten nämlich dazu dienen, die Erfahrungen und Aussagen der Lehrpersonen zu konkretisieren und zu untermauern.

Die Analyse und Darstellung der Ergebnisse folgt dem Vorgehen einer Best Practice Forschung aus dem Jahre 2003 von Moser & Tresch. Jedes Thema bzw. jede Kategorie wird in drei Abschnitte gegliedert und dargestellt:

- *Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen:* Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden thematisiert, d. h. das Wissen, die Erklärungen, die Stellungnahmen und die Erfahrungen der Lehrpersonen. Diese Erkenntnisse enthalten zu jedem Thema bzw. jeder Kategorie den Grundtenor und werden durch Originalzitate untermauert. Die Erkenntnisse müssen aber nicht zwangsläufig von allen Lehrpersonen in gleicher Weise geteilt werden.
- *Best Practice:* Best Practice enthält jeweils die Quintessenz über jedes Thema bzw. jede Kategorie. Diese Quintessenz über erfolgreichen Unterricht wird von allen Beteiligten im Allgemeinen unterstützt. Damit kommt es zwar zu einem Verlust an Vielfalt, aber zugleich auch zu präzisen allgemeinen Aussagen.
- *Kommentar:* Jedes Thema bzw. jede Kategorie wird mit einem Kommentar abgeschlossen. Das professionelle Wissen und die Erfahrungen der Lehrpersonen, d. h., die Ergebnisse der Analyse werden durch Expertenwissen kommentiert und aus einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Dabei werden Konvergenzen und Divergenzen von Aussagen und Theoriewissen festgehalten.

Allen Fragebögen wurde zuerst der Grundtenor zum Einsatz von Unterrichtsmethoden entnommen, der zu Beginn des nächsten Kapitels beschrieben wird.

## 6.5 Forschungserwartung

Mit dem Fragebogen zur besten Praxis beim Schriftspracherwerb möchte ich erforschen, wie und warum Südtiroler Lehrpersonen bei unterschiedlichen Schülertypen des Anfangsunterrichts erfolgreich sind.

Meine Forschungserwartung liegt zunächst darin, reflektierte und begründete Erfahrungsberichte und Aussagen von Lehrpersonen zu sammeln. Mit diesen ist es möglich, auf meine verschiedenen Forschungsfragen Antworten im Sinne einer Best Practice zu finden.

Ich gehe davon aus, dass es keine einzige, bestimmte Unterrichtsmethode gibt, die zu erfolgreichen Lernprozessen bei den verschiedenen Schülertypen führt. Vielmehr erwarte ich eine Methodenmischung im Unterricht, d. h. den Einsatz verschiedener Ansätze und Verfahren zum Schriftspracherwerb. Die Impulse und Anregungen stammen meiner Meinung nach eher von aktuellen Methoden wie dem Spracherfahrungsansatz und dem Verfahren „Lesen durch Schreiben“. Dennoch werden sich im Anfangsunterricht auch Ansätze aus analytisch-synthetischen sowie Methoden integrierenden Verfahren finden.

Eine weitere Erwartung liegt darin, dass der Anfangsunterricht hinsichtlich der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger differenziert wird. Ich bin der Meinung, dass die meisten Lehrpersonen zweigleisig fahren: Neben einem locker geführten Fibellehrgang, der für alle Kinder gleich bleibt, werden Angebote und Materialien bereitgestellt und eingesetzt, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst sind. Ein zentrales Merkmal des Unterrichts wird in den meisten Fällen die Anlauttabelle sein, die es den Kindern ermöglicht, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechend zu arbeiten. Ich gehe davon aus, dass außerdem die Einführung bzw. Erarbeitung der einzelnen Buchstaben wesentlicher Bestandteil des Unterrichts ist.

Ich erwarte mir, dass die Kinder im Anfangsunterricht mit vielfältigen Materialien arbeiten, die alle Sinne ansprechen. Die Materialien sprechen die verschiedenen Sinne an und trainieren verschiedene Aspekte und Bereiche, wie etwa Laut- und Buchstabenkenntnis sowie deren Zuordnung, Analyse- und Synthesefähigkeit,

Lese- und Schreibfertigkeit, Sinn- und Textverständnis, allgemeine Sprachkompetenz und auditiv-sprechmotorische Fähigkeiten. Diese Materialien werden für alle Schülertypen angeboten, allerdings mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Lernniveaus. Ich vermute zudem, dass das freie Schreiben und die Leseecke mit vielfältigem Lesestoff weitere wesentliche Bestandteile des Anfangsunterrichts sind, da sie die schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten üben und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger gerecht werden. Die Lehrpersonen werden den Kindern außerdem selbst viel vorlesen sowie den mündlichen Sprachgebrauch fördern (etwa durch den Morgenkreis), da diese beiden Elemente wichtig sind für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb bei allen Schulanfängern. Die Lehrpersonen nehmen beim Vorlesen und mündlichen Sprachgebrauch eine Vorbildfunktion ein.

Für die unterschiedlichen Schülertypen erwarte ich, dass es zwischen den Schülertypen A und B sowie den Schülertypen C und D Ähnlichkeiten gibt. Die Unterschiede liegen meiner Meinung nach im Leistungsniveau und im Schwierigkeitsgrad. Zwischen der Gruppe der ersten zwei Schülertypen und der Gruppe der letzten zwei Schülertypen gibt es sicherlich die größte Differenzierung aufgrund der großen Unterschiede in den schriftsprachlichen Fähigkeiten.

- *Schülertyp A: ohne Vorwissen (kann keine Buchstaben lesen/schreiben)*  
Nach einer Eingewöhnungszeit wird langsam und Schritt für Schritt die Anlauttabelle eingeführt. Dies wird durch verschiedene Spiele, wie etwa dem Anlautmemory, unterstützt. Durch häufiges Üben und Wiederholen können die Kinder allmählich selbstständig erste Wörter mit der Anlauttabelle schreiben und lernen immer mehr Buchstaben kennen. Zeitgleich werden in regelmäßigen Abständen die einzelnen Buchstaben eingeführt, geübt und durch Lernen mit allen Sinnen gefestigt. Um die Kinder für das Lesen zu motivieren, wird entsprechendes Lesematerial zur Verfügung gestellt, an das sich die Kinder langsam und freiwillig herantasten können. Übungen zur akustischen und optischen Differenzierung werden stets durchgeführt, um den Kindern die Laut-Buchstaben-Zuordnung verständlich zu machen und ihre Analyse- und Synthesefähigkeit zu verbessern.

Unterstützt wird der Lernprozess auch durch häufiges Vorlesen durch die Lehrperson und Kinder, die bereits lesen können.

- *Schülertyp B: kann einzelne Buchstaben lesen/schreiben*

Dieser Schülertyp kann von Beginn an mit der Anlauttabelle arbeiten und eignet sich somit schneller neue Buchstaben an. Da er bereits einige Buchstaben kennt, wird ihm das Prinzip der Anlauttabelle schneller verständlich sein und er kann bald Wörter oder kurze Sätze schreiben. Zur Festigung der Buchstaben und der korrekten Schreibrichtung und -form wird auch bei diesem Schülertyp die Buchstabenerarbeitung notwendig sein. Dies kann durch aktives Handeln und durch Bereitstellen unterschiedlicher Lernzugänge erfolgen. Zur Unterstützung des Lernprozesses sind Synthese- und Analyseübungen wichtig sowie Aufgaben zur Phonem-Graphem-Zuordnung. Um die Motivation aufrecht zu erhalten, werden Angebote zum freien Schreiben sowie dem Niveau entsprechendes Lesematerial bereitgestellt.

- *Schülertyp C: kann Wörter lesen/schreiben*

Dieser Schülertyp kann selbstständig Wörter lesen und schreiben. Dennoch werden die Buchstaben erarbeitet, um deren Schreibrichtung korrekt zu erlernen. Dies geschieht durch differenzierte Angebote, damit man den unterschiedlichen Lernkanälen der Kinder gerecht wird. Diese Kinder werden sich aber nicht so lange mit der Erarbeitung der einzelnen Buchstaben beschäftigen wie die ersten beiden Schülertypen. Viel wichtiger ist es, diese Kinder selbst lesen und schreiben zu lassen und ihnen unterschiedliche Schreib- und Leseanlässe sowie Anregungen zu bieten. Diese Kinder können sich langsam im freien Schreiben üben und ihre Lesefer-tigkeit mit unterschiedlichen Lesematerialien üben und verbessern. Die Anlauttabelle ist dabei nicht Voraussetzung, sondern kann eventuell als Unterstützung dienen. Eine langsame Annäherung an verschiedene Elemente der Schrift, wie beispielsweise die Klein- und Großschreibung sowie die Verwendung von Wortgrenzen und Satzzeichen, wird in den Unterricht eingebaut. Vergessen werden dürfen nicht verschiedene Übungen zur akustischen und optischen Differenzierung: diese fallen zwar weniger

umfangreich aus als bei den ersten beiden Schülertypen, sind aber dennoch notwendig, wenn auch auf einem anderen Niveau.

- *Schülertyp D: kann Texte lesen/schreiben*

Dieser Schülertyp benötigt eine kurze Erarbeitung der Buchstaben, um sich eine korrekte Schreibweise anzueignen. Diese Kinder sollen auf keinen Fall unterfordert werden und es muss darauf geachtet werden, dass sie im Unterricht motiviert werden. Sie können deshalb auch als Tutor für die Mitschüler eingesetzt werden: Sie können ihnen beim Schreiben- und Lesenlernen helfen und der Klasse Texte vorlesen. Außerdem wird diesen Kindern von Beginn an ein vielfältiges Angebot an Lese- und Schreibmaterial zur Verfügung gestellt, das unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beinhaltet. Da diese Kinder bereits Texte lesen und schreiben können, können sie bereits lernen, Wortgrenzen einzuhalten, Satzzeichen zu setzen sowie die Groß- und Kleinschreibung zu verwenden. Dazu werden Übungen angeboten, die selbstständiges Lernen mit allen Sinnen ermöglichen. Es werden außerdem Angebote bereitgestellt, um die orthografischen Kenntnisse dieser Kinder zu verbessern. Beherrschen diese Kinder die Druckschrift, so können sie bereits zur Schreibschrift übergeführt werden.

## 7. Auswertung und Analyse

Insgesamt wurden dreiunddreißig Personen befragt, deren Durchschnittsalter bei 38 Jahren liegt. Zweiunddreißig der Befragten waren Frauen, lediglich ein Mann war unter ihnen. Die Lehrpersonen unterrichten durchschnittlich seit 19 Jahren.

### 7.1 Einsatz der Unterrichtsmethoden

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Zunächst ist zu betonen, dass aus den Antworten der Lehrpersonen sofort ersichtlich wurde, dass es keine bestimmte Unterrichtsmethode gibt, die zum Erfolg führt. Vielmehr werden vielfältige Unterrichtsmethoden und deren Ansätze verwendet, um im Anfangsunterricht erfolgreich zu handeln.

*„Schüler kommen heute mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Schule; die homogene Klasse gibt es nicht. Um auf die Bedürfnisse und Kenntnisse der SchülerInnen einzugehen und Lernerfolge zu erzielen, ist innere Differenzierung notwendig. Betonen möchte ich, dass es die ‚eine‘ Methode nicht gibt, sondern viele Wege zielführend sein können.“*

#### Best Practice

Es gibt keine einzige bzw. richtige Unterrichtsmethode im Anfangsunterricht. Mit dem Einsatz vielfältiger und abwechslungsreicher Unterrichtsmethoden wird man den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger gerecht und bedingt somit erfolgreiche Lernprozesse.

#### Kommentar

Diese erste Erkenntnis der Lehrpersonen zum Anfangsunterricht deckt sich mit den Erfahrungsberichten der Lehrpersonen aus der Studie von Urs & Moser (2003, S. 71ff.): Erfolgreicher Unterricht wird durch einen abwechslungsreichen und vielfältigen Einsatz von Unterrichtsmethoden gekennzeichnet. Dabei müssen diese auf die Ziele des Unterrichts und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sein. Durch Abwechslung und Rhythmisierung im Unterricht steigt die

Motivation aller Beteiligten (Schüler und Lehrpersonen). Mit einem Wechsel zwischen lehrergesteuerten und offenen Unterrichtsformen kann man leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern gerecht werden.

## 7.2 Schülertyp A

Schülertyp A besitzt keine schriftsprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse und kommt somit **ohne Vorwissen** in den Anfangsunterricht. Er befindet sich auf einem aliteralen Niveau, hat keine Buchstabenkenntnis und kann somit weder lesen noch schreiben.

Die Auswertung der Fragebögen zeigte, dass sich erfolgreicher Unterricht in Bezug auf diesen Schülertyp durch folgende Merkmale kennzeichnet: Arbeit mit der Anlauttabelle, Einführung und Erarbeitung der einzelnen Buchstaben, Lernen mit allen Sinnen bzw. handelndes Lernen sowie der Einsatz von gezielten Materialien und Lernspielen. Im Folgenden werden diese Aspekte genauer analysiert.

### 7.2.1 Anlauttabelle

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Das wichtigste Hilfsmittel, um dem Schülertyp ohne Vorwissen zu den größtmöglichen Lernerfolgen zu verhelfen, ist ohne Zweifel die Anlauttabelle. Dabei wird nicht immer genau angegeben, ob es sich um die Buchstabentabelle der Methode „Lesen durch Schreiben“ oder um eine andere Anlauttabelle handelt. Viel wichtiger erscheint es, die Motivation der Kinder aufzugreifen und ihnen mithilfe der Anlauttabelle zu ermöglichen, von Anfang an zu schreiben. Die Erwartung der Kinder, dass in der Schule Lesen und Schreiben gelernt wird, soll also von Beginn an genutzt werden.

*„Schüler wollen, wenn sie in die Schule kommen, schreiben. Daher werden ihnen am Anfang bereits alle Buchstaben gegeben, damit sie so schnell wie möglich schreiben können. Sie erhalten eine Anlauttabelle mit ansprechenden Bildern und jeden Tag werden dazu öfters Übungen zum Memorisieren der Buchstaben gemacht.“*

Die Anlauttabellenbegriffe müssen den Kindern klar und verständlich sein. Deshalb werden die einzelnen Buchstaben und Laute sowie die dazugehörigen Abbildungen häufig geübt. Außerdem kommen verschiedene Lernspiele zu den Anlauten zum Einsatz.

*„Zunächst wird den Schülern die Anlauttabelle nahe gebracht. Durch tägliche Arbeit daran (durch spielerisches Tun), durch individuelles Arbeiten mit diesen Kindern, finden sie sich allmählich im Buchstabengewirr zurecht. Häufig auftretende Buchstaben werden im Gedächtnis behalten.“*

Es werden nicht alle Buchstaben der Tabelle gleichzeitig eingeübt. Es wird mit der Einübung bestimmter Buchstaben begonnen, um die Kinder nicht zu überfordern. Mit der Zeit werden schließlich alle Buchstaben erarbeitet. Durch häufiges Üben und spielerisches Tun können sich die Kinder auch selbstständig einzelne Buchstaben erschließen.

*„Ein Mädchen kommt ohne Vorkenntnisse, aber mit Freude und Spannung in die Schule. [...] Mit der Anlauttabelle lernt sie durch Übung und Lernspiele immer mehr auch nicht eingeführte Buchstaben zu erkennen.“*

Die Arbeit mit der Anlauttabelle erfordert, dass die abgebildeten Dinge und Gegenstände deutlich artikuliert werden. Da die Kinder erst Lauterfahrungen machen müssen, ist es wichtig, nicht den Buchstabennamen auszusprechen, sondern den entsprechenden Laut. Im Unterricht kommen außerdem viele Übungen zum Einsatz, die das Laut- und Buchstabenverständnis fördern.

*„Schrittweise Wörter aufbauen, damit das Kind merkt, dass die Buchstaben die Laute eines Wortes wiedergeben. Akustische und optische Differenzierungsübungen zum Wiedererkennen des Anlautes. Erste Wörter ‚abhören‘ und aufschreiben.“*

### Best Practice

Der Einsatz der Anlauttabelle kommt diesem Schülertyp sehr entgegen und fördert die Motivation im Anfangsunterricht. Allerdings muss eine langsame Annä-

herung an die Buchstabentabelle erfolgen. Häufiges Üben und Arbeiten sowie eine korrekte und genaue Aussprache der Laute sind Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Arbeiten mit der Anlauttabelle.

### Kommentar

Schenk (2001, S. 175) betont, dass sich die Kinder mit der Anlauttabelle selbstständig Buchstaben aneignen können und somit das eigenständige Lernen und freie Schreiben angeregt werden. Die Autorin bezeichnet die Lauttabellen als *das* Mittel zur Differenzierung. Der korrekte Umgang mit der Anlauttabelle setzt aber voraus, so Eckert (2003, S. 87f.), dass die Kinder darin geübt sind, die Anlautbilder eindeutig zu benennen und als Repräsentanten für einen Laut zu verstehen, weshalb eine gründliche Einübung mit dem Umgang der Tabelle notwendig ist. Eine weitere unabdingbare Voraussetzung ist die Fähigkeit, Worte als Lautfolgen durchgliedern zu können. Dann erst kann die Anlauttabelle eine nützliche Hilfe für Kinder in ihren Verschriftungs- und Leseprozessen sein. Im Speziellen sollte die Fähigkeit, An-, End- und Binnenlaute zu hören und zu isolieren sowie die Fertigkeit, Lautfolgen zu erfassen, trainiert werden. Dies kann beispielsweise sehr gut mithilfe von Anlautbildern und Dominospielen geübt werden. Helbig u. a. (2005, S. 55) weisen darauf hin, dass die Anlauttabelle für einige Kinder auch eine Schwierigkeit darstellen kann, da sie von Schulbeginn an mit fast allen Phonem-Graphem-Korrespondenzen konfrontiert werden. Deshalb ist es wichtig, die Arbeit mit der Anlauttabelle langsam und didaktisch gut aufbereitet einzuführen bzw. durchzuführen sowie bei der Auswahl der Lauttabelle die wichtigsten Kriterien für deren Gestaltung zu beachten.

## **7.2.2 Buchstabeneinführung**

### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Neben der Arbeit mit der Anlauttabelle werden in regelmäßigen Abständen die einzelnen Buchstaben eingeführt. Zu Beginn muss darauf geachtet werden, dass die Buchstabeneinführung nicht zu schnell voranschreitet, um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden. Haben die Kinder einmal die Graphem-Phonem-Zuordnung verstanden, kann die Einführung der weiteren Buchstaben schneller voranschreiten.

*„Buchstabe für Buchstabe langsam einführen (nicht alle auf einmal). Die einzelnen Buchstaben gut sichern und üben, am Anfang langsam weitergehen. Hat der Schüler einmal die Zuordnung Laut–Buchstabe verstanden, kann man das Tempo steigern.“*

Die Erarbeitung der einzelnen Buchstaben sollte durch eine systematische und durchdachte didaktische Aufbereitung gekennzeichnet sein. Die Buchstabeneinführung beinhaltet stets verschiedene Übungen und Arbeitsaufträge, durch die eine intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen Buchstaben ermöglicht wird. Wichtig ist dabei aber, dass sich die Übungen bei den unterschiedlichen Buchstaben wiederholen und nicht ständig neue Übungen eingeführt werden. Durch diese meist gleich bleibenden Übungen können Verwirrungen und Unsicherheiten beim Kind verhindert werden.

Die vertiefenden Übungen zu den einzelnen Buchstaben sind sehr vielfältig. Allen gemeinsam ist, dass sie die verschiedenen Sinne der Kinder ansprechen und aktives Handeln fördern. Häufig werden konkrete Dinge und Gegenstände, die meist den jeweiligen Buchstaben im Anlaut haben, zur Veranschaulichung verwendet.

*„Die einzelnen Buchstaben [...] genau erarbeiten, dabei versuchen, alle Sinne anzusprechen, also Hörübungen, optische und akustische Differenzierung, Fühlbuchstaben, Buchstaben nachlegen, aus Plastilin formen, [...] auch in Verbindung mit Geschichten.“*

Die Buchstabeneinführung ist durch häufiges Wiederholen der jeweiligen Buchstaben gekennzeichnet. Dadurch sollen sich die Kinder den Buchstaben selbst, seine Form und Schreibrichtung einprägen.

### Best Practice

Die einzelnen Buchstaben werden langsam eingeführt und durch häufiges Üben und Wiederholen gesichert. Ist den Kindern die Laut-Buchstaben-Zuordnung verständlich, kann die Buchstabeneinführung schneller voranschreiten. Wichtig ist,

dass sich die einzelnen Übungen bei den verschiedenen Buchstaben wiederholen, um Überforderungen zu vermeiden.

### Kommentar

Die Buchstabenkenntnis allein macht ein Kind nicht zum Leser. Es muss auch ihre Funktion verstanden werden. Die gedächtnismäßige Speicherung der Buchstaben bereitet den Kindern meist keine besonderen Schwierigkeiten. Dennoch muss die Buchstabeneinführung sorgfältig bedacht und unter Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Erkenntnisse durchgeführt werden, da das Kennenlernen der Buchstaben einen wichtigen Teil des Lernprozesses darstellt. Mit der Buchstabeneinführung soll die dauerhafte Speicherung des jeweiligen Buchstabens erfolgen. Deshalb ist eine durchdachte didaktische Aufbereitung wichtiger Bestandteil der Buchstabeneinführung. Dabei sollten folgende drei Prozesse beachtet werden: Buchstaben werden nicht einfach als solche abgespeichert, sondern vielmehr ihre Merkmale. Entscheidend ist auch die weitere Verarbeitung nach der visuellen Wahrnehmung des Buchstabens. Der neue Buchstabe wird mit anderen verglichen, auf Unterschiede untersucht, beschrieben oder auch rhythmisiert. Unterstützt werden diese Prozesse durch das Ansprechen verschiedener Sinne und Wiederholung (vgl. Meiers 1998, S. 218ff.).

### **7.2.3 Lernen mit allen Sinnen**

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Fühlen, riechen, sehen, hören, gestalten, sprechen, handeln. Es sind zahlreiche Begriffe, mit denen die Lehrpersonen die Wichtigkeit des handelnden Lernens und des Lernens mit allen Sinnen hervorheben. Der Lernstoff soll mit allen Sinnen und durch eigenes Tun und Handeln erfasst werden, um einen großen Lernerfolg bei diesem Schülertyp zu erzielen.

*„Große Lernerfolge lassen sich durch ganzheitliches Lernen erzielen. Man muss vom Vorwissen der Kinder aufbauen und dieses durch handelndes Lernen erweitern und alle Sinne ansprechen.“*

Das Ansprechen und Anregen möglichst vieler Sinne ermöglicht es, den Unterricht zu differenzieren. Die Schüler werden über mehrere Kanäle angesprochen und erhalten so unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff.

*„Im Prinzip ist jeder Schüler verschieden: Der eine reagiert besser auf akustische Reize, der andere ist mehr ein visueller Typ. Daher finde ich die Vielfalt so wichtig, die SchülerInnen suchen sich dann aus dem Angebot schon das heraus, was sie besonders anspricht.“*

Besondere Bedeutung kommt der akustischen Wahrnehmung zu. Diese ist wichtig, um den Kindern Lauterfahrungen und den Aufbau einer phonologischen Bewusstheit zu ermöglichen. Nur so kann der Schriftspracherwerb erfolgreich verlaufen.

#### Best Practice

Das Lernen mit allen Sinnen und das aktive Handeln der Schüler nehmen einen hohen Stellenwert im Anfangsunterricht ein. Den Kindern werden unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff ermöglicht, wodurch differenziertes und individuelles Lernen möglich wird. Durch selbstständiges Tun werden Lerninhalte aktiv erfahren und besser behalten bzw. gefestigt.

#### Kommentar

Die Erfahrungsberichte meiner Forschung stimmen mit den Ergebnissen der Studie von Urs & Moser (2003, S. 78f.) überein. Handelndes Lernen und das Ansprechen verschiedener Sinne ermöglichen einen abwechslungsreichen interessanten Unterricht. Die Lernfreude der Kinder wird geweckt und sie erarbeiten und erschließen sich selbstständig Lerninhalte. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto leichter wird neuer Lernstoff gespeichert. Außerdem wird dadurch differenzierter Unterricht bedingt. Es wäre aber falsch, anzunehmen, dass bloßes Lernen mit allen Sinnen und aktives Handeln der Kinder allein ausreichen würden, um erfolgreiche Lernprozesse zu erzielen. Auf didaktisch aufbereitete Instruktion und abstrakte Denkhandlungen im Unterricht darf nicht verzichtet werden. Weder handelndes Lernen noch uneingeschränktes theoretisches, abstrak-

tes Lernen sind Erfolg versprechend, sondern eine ausgeglichene Mischung von beiden.

#### **7.2.4 Förderliche Materialien**

##### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Die Lehrpersonen verwenden im Anfangsunterricht die verschiedensten Materialien: Anlauttabelle, Domino, Memory, Lesekasten, Tastkim, Buchstabenspiele, verschiedene Lernspiele, usw. Allen gemeinsam ist, dass sie handlungsorientiertes Lernen ermöglichen und die verschiedensten Sinne ansprechen.

*„Es eignen sich Materialien, die alle Sinne ansprechen, durch konkretes Handeln und Be-greifen wird das Lernen gefördert.“*

*„Für diesen Schülertyp eignen sich besonders Spiele und Materialien, die handlungsaktives Arbeiten ermöglichen. Indem der spielerische Charakter im Vordergrund steht, wird der Schüler motiviert und so auf das Lernen neugierig.“*

Mit diesem breiten Angebot an Materialien wird auf die Vielfalt der Schüler reagiert. So erhält jedes Kind einen individuellen Zugang zum Lernstoff. Wichtig ist, dass die Kinder langsam an die Materialien und Lernspiele herangeführt werden und das Angebot nicht zu schnell aufgebaut wird. Das wichtigste Material, das im Anfangsunterricht verwendet wird, ist die Anlauttabelle. Im Unterricht wird außerdem vor allem mit realen Gegenständen aus dem Alltag gearbeitet, um das Lernen zu veranschaulichen und einen Alltags- und Lebensweltbezug für die Kinder herzustellen. Regen Einsatz finden auch die unterschiedlichsten Materialien zur Buchstabenerarbeitung wie etwa Holzbuchstaben, Plastilin zum Formen, Fühlbuchstaben, Lernspiele zur akustischen und optischen Analyse wie Memory, Reimwörter und Dominos sowie Lesematerial aus der Regenbogenkiste.

##### Best Practice

Für diesen Schülertyp eignen sich Materialien und Lernspiele, die aktives Lernen unter Einbeziehung der verschiedenen Sinne bedingen. Das Angebot sollte lang-

sam aufgebaut werden und für die Kinder überschaubar bleiben. Alltagsgegenstände stellen einen Lebensbezug dar, wodurch sich die Kinder den Lernstoff besser aneignen können.

### Kommentar

Ein vielfältiges Angebot an Materialien und Lernspielen macht das Lernen der Kinder interessant und abwechslungsreich und wirkt sich zudem positiv auf die Motivation und die Neugierde aus. Lerninhalte können so aktiv und selbstständig erarbeitet und verinnerlicht werden. Sprechen die Materialien verschiedene Sinne an, so kann der Unterricht hinsichtlich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder differenziert werden (vgl. Urs & Moser 2003, S. 78).

Lernspiele zur optischen und akustischen Analyse sind für den Anfangsunterricht von großer Bedeutung, so Schenk (2001, S. 203). Nur durch regelmäßiges und systematisches Üben wird die Graphem-Phonem-Zuordnung automatisiert, und dies ist eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

## **7.3 Schülertyp B**

Schülertyp B kennzeichnet sich dadurch aus, dass er zu Schulbeginn **einzelne Buchstaben lesen und schreiben** kann. Der Schulanfänger befindet sich somit zwischen dem präliteralen und dem literalen Niveau und kennt einige Buchstaben.

Erfolgreicher Unterricht für diesen Schülertyp weist zum Teil die gleichen Merkmale auf wie für Schülertyp A, der keine schriftsprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse aufweist. Gemeint sind das Arbeiten mit der Anlauttabelle sowie die Einführung und Erarbeitung der einzelnen Buchstaben, wobei es aber kleine Unterschiede der Schwierigkeitsgrade gibt. Weitere Unterrichtselemente, die zu großen Lernerfolgen bei Schülertyp B führen, sind Lese- und Schreibübungen sowie die Arbeit mit gezielten Materialien. Nachstehend werden die genannten Aspekte genauer analysiert.

### 7.3.1 Anlauttabelle

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Auch diesem Schülertyp verhilft die Anlauttabelle zum Lernerfolg. Das Kind kennt schon einige Buchstaben und findet sich somit schneller mit der Arbeit mit der Anlauttabelle zurecht. Dennoch müssen das Prinzip und die Vorgehensweise mit der Tabelle von der Lehrperson genau erklärt und von den Kindern verstanden werden.

*„Durch das Arbeiten mit der Lauttabelle habe ich gute Erfolge erzielt. Sie ermöglicht den Kindern, über die Bilder den Lautwert des Buchstabens selbstständig und situativ herauszufinden und einzuprägen. Mit ihrer Hilfe können die Kinder von Anfang an verschriften, was ihnen wichtig ist.“*

Dieser Schülertyp beginnt schnell, erste Wörter zu schreiben. Mit zunehmender Buchstaben-Laut Kenntnis verfeinert das Kind seine Fähigkeit zur Abbildung der Lautstruktur und verschriftet auch kurze Sätze. Die Verschriftungen der Kinder sind in der Regel lautgetreu. Außerdem beginnen die Schulanfänger nach und nach, Wörter und Sätzchen zu lesen.

*„Schüler, die zu Beginn des Schuljahres einem Bild nur den Anfangsbuchstaben zuordnen konnten, schaffen es bald, kurze Wörter selbstständig (mit der Buchstabentabelle) zu schreiben.“*

Die Arbeit mit der Anlauttabelle wird auch bei diesem Schülertyp durch gezielte Übungen begleitet, wobei speziell die akustische und optische Differenzierung trainiert werden. Wiederholungen spielen eine wichtige Rolle, jedoch in geringerem Ausmaß als beim Schülertyp A.

*„Das kleine Vorwissen wird genützt, um die Motivation aufrecht zu erhalten. So wird immer wieder daran angeknüpft. [...] Mit der Anlauttabelle müssen die Schüler vertraut werden; dazu sind tägliche Hörübungen von großer Bedeutung.“*

Die Motivation der Kinder wird im Anfangsunterricht aufgegriffen und verstärkt, da sie von Beginn an selbst schreiben sowie ihrem Tempo und ihren Fähigkeiten entsprechend arbeiten können. Außerdem können sie ihre Lernfortschritte selbst erkennen und sind dadurch positiv angeregt für weitere Lernprozesse.

#### Best Practice

Das Arbeiten mit der Anlauttabelle erlaubt diesem Schülertyp, von Anfang an selbstständig zu schreiben. Da dieser Schulanfänger bereits Lauterfahrungen gesammelt hat und eine bestimmte Buchstabenkenntnis besitzt, kann er sehr schnell gezielt und erfolgreich mit der Anlauttabelle arbeiten. Er schreibt bald einzelne Wörter, dann auch kurze Sätze. Dennoch dürfen Übungen und Angebote zur akustischen und optischen Wahrnehmung im Anfangsunterricht nicht fehlen.

#### Kommentar

Durch die Anlauttabelle können sich Kinder selbstständig die Schriftsprache erschließen, so Leuchtenstern (1999, S. 14). Zu jedem Buchstaben findet sich eine passende Abbildung zum Anlaut. Die Tabelle gibt sinngebende Hilfe beim Einprägen von Lauten und Buchstaben und ermöglicht das selbstständige Erlesen unbekannter Buchstaben oder Wörter. Sind den Kindern bereits einige Buchstaben bekannt, so haben sie in der Regel keine großen Schwierigkeiten, mit der Anlauttabelle zu arbeiten. Unterstützende Hör- und Sprechübungen sind aber unerlässlich, um die Phonem-Graphem-Zuordnung zu verstehen. Da sich das phonematische Gehör der Kinder noch weiterentwickeln muss, darf auf diese gezielten Übungen im Unterricht nicht verzichtet werden (vgl. Schenk 2001, S. 130).

### **7.3.2 Buchstabeneinführung**

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Diesem Schülertyp sind zu Schulbeginn bereits einige oder mehrere Buchstaben bekannt. Die Anzahl der bekannten Buchstaben unterscheidet sich bei den einzelnen Kindern. Deshalb sowie zur Festigung der Buchstaben und ihrer Schreibrichtung werden die einzelnen Buchstaben eingeführt und erarbeitet. Der Unter-

schied zur Buchstabeneinführung bei Schülertyp A liegt darin, dass die Lehrpersonen bei Schülertyp B schneller Lernerfolge erzielen. Deshalb sind die Wiederholungszeiten verkürzt und weniger Übungen zur Festigung der Buchstabenkenntnis notwendig.

Die Einführung der einzelnen Buchstaben erfolgt durch die Lehrperson. Die weitere Erarbeitung und Vertiefung geschieht dann aber durch selbstständiges Tun und Üben der Kinder. Somit wird der Unterricht differenziert und individuelles Lernen ermöglicht. Die Kinder können aus einem bestimmten Angebot die Übungen den eigenen Bedürfnissen entsprechend auswählen.

*„Meistens habe ich die Buchstaben kurz [...] eingeführt. Die Schüler haben ihn dann selbst [...] erarbeitet und vertieft. Somit hat dieser Schülertyp die Möglichkeit, je nach seinem Wissensstand, seine Arbeit auszuwählen.“*

#### Best Practice

Die Buchstabeneinführung und deren weitere Erarbeitung dienen der Festigung und Vervollständigung der Buchstabenkenntnis. Bei diesem Schülertyp werden in der Regel schnellere Lernerfolge erzielt als bei Schülertyp A, weshalb das Wiederholen und Üben kürzer ausfällt. Die Vertiefung der einzelnen Buchstaben erfolgt selbstständig und handelnd durch die Kinder selbst, wobei ihnen ein vielfältiges Angebot bereitgestellt wird.

#### Kommentar

Auch Kinder mit einzelnen schriftsprachlichen Vorkenntnissen müssen die einzelnen Buchstaben genau kennen lernen. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung für den weiteren Lernprozess. Nur wer eine sichere Buchstabenkenntnis besitzt, kann unser Schriftsystem selbstständig beim Lesen und Schreiben verwenden. Die Buchstaben sollten nach einer Einführung aktiv und selbstständig vom Kind erarbeitet werden. Außerdem sollte das Kind aus einem vielfältigen Übungsangebot frei und individuell wählen können (vgl. Meiers 1998, S. 53f.). Zur Buchstabeneinprägung können visuelle, auditive, motorische, taktile und sprechmotorische Fähigkeiten der Kinder genutzt werden. Leuchtenstern (1999, S. 53f.) nennt verschiedene Formen der Einprägung: Über das Hören (z. B. Buchstabengeschichte), durch das Sprechen (z. B. Reime), über das Sehen (z.

B. Stempeln), über das Schreibdrucken, über kreatives Gestalten (z. B. Buchstabenheft), über das Fühlen und Tasten (z. B. Holzbuchstaben), durch Bewegung (z. B. Buchstaben legen und ablaufen), über Geruch und Geschmack (z. B. Geruchsrätsel) und mithilfe von Entspannungsübungen (z. B. Fantasiegeschichte).

### **7.3.3 Lese- und Schreibübungen**

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Neben der Arbeit mit der Anlauttabelle und der Einführung bzw. Erarbeitung der einzelnen Buchstaben werden die schriftsprachlichen Fähigkeiten dieses Schülertyps durch diverse Lese- und Schreibübungen trainiert und gefördert. Grundlage dafür ist das Vorwissen der Kinder sowie ihre meist große Motivation, Lesen und Schreiben zu lernen.

*„Diese Kinder haben schon konkrete Lauterfahrungen gemacht, wissen, worum es geht. Sie sind meist sehr leicht zu motivieren und machen sich auf die Suche, überall Buchstaben und Laute zu hören, sehen, schreiben, nachspüren, ...“*

Das Kind kann selbstständig eigene Verschriftungen und Leseversuche unternehmen und sich darin üben. Ausgangspunkt bilden die bereits bekannten Buchstaben. Mit zunehmender Buchstabenkenntnis und Steigerung der akustischen Differenzierungsfähigkeit verbessert sich das Kind immer mehr in seinen Lese- und Schreibversuchen. Häufige und wiederholende Lauterübungen sollen dem Kind zu einem besseren Verständnis der Laut-Buchstaben-Zuordnung verhelfen und sind deshalb oft in den Unterricht einzubauen. Dadurch fällt es dem Kind mit der Zeit immer leichter, eigenständig Wörter, oder mit der Zeit auch kurze Sätze zu erlesen und zu schreiben.

*„Aufbauend auf die bereits bekannten Buchstaben auch neue erlesen, Vermutungen zulassen, so ist das Kind auch weiterhin gefordert und ruht sich nicht auf seinem bisherigen Wissen aus.“*

Diesem Schülertyp werden die unterschiedlichsten Lese- und Schreibübungen angeboten. Bei den Schreibübungen kommt das freie Schreiben ins Spiel. Das Kind kann selbstständig und frei Wörter oder Sätzchen schreiben und kann eventuell durch Bilder oder Gespräche angeregt werden.

*„Dieser Schülertyp kann bereits einzelne Wörter schreiben. Er wird dieselben Buchstaben oder Wörter auch in Texten wieder entdecken. [...] Beim freien Schreiben wird dieser Schülertyp Wörter lautgetreu schreiben.“*

Den Lehrpersonen ist es wichtig, diese Kinder nicht zu unterfordern und ihnen etwas zuzutrauen. Diese Kinder wollen meist mit großer Freude schreiben und dies sollte auf keinen Fall unterbunden werden. Deshalb ist es auch wichtig, die Schreibversuche der Kinder zwar zu verbessern, aber mit Maß.

#### Best Practice

Diesem Schülertyp werden unterschiedliche Lese- und Schreibübungen bereitgestellt, um ihn optimal in seinem Lernprozess zu unterstützen. Ausgangspunkt bilden dabei die bereits bekannten Buchstaben, auf deren Grundlage sich die Kinder weitere Buchstaben auch eigenständig erarbeiten können. Langsam kann sich das Kind auch dem freien Schreiben zuwenden. Begleitend dazu müssen aber Analyse- und Syntheseübungen in den Unterricht eingebaut werden, um die phonologische Bewusstheit zu verbessern.

#### Kommentar

Kinder sollen Lesen und Schreiben nicht bloß als reine Kulturtechnik kennen lernen, sondern auch deren Funktionen erfahren und verstehen, so Helbig u. a. (2005, S. 69). Deshalb ist es sinnvoll, von Beginn an authentische Schreib- und Leseanlässe zu schaffen. Somit erfahren Kinder Lesen und Schreiben von Anfang an als sinnvolles Tun. Sie zeigen dabei meist großes Interesse und ihre Motivation wird durch unterschiedliche Lese- und Schreibübungen gestärkt. Wichtig ist dabei, dass die Schreib- und Lesesituationen authentisch sind und die Kinder individuelle Zugänge zum Lernstoff erhalten. So können sich Kinder, die sich in der alphabetischen Phase befinden, zunächst nur auf der Wortebene bewegen und sich später der Satzebene zuwenden. Damit wird man der entwicklungsori-

entierten Vorstellung einer qualitativ immer höherwertigen Ausdifferenzierung gerecht. Valtin (1998, S. 68f.) bemerkt zum freien Schreiben, dass die Kinder zunächst die dafür notwendigen Voraussetzungen (z. B. Fähigkeit zur Lautanalyse) erwerben müssen, um selbstständig frei schreiben zu können. Deshalb sind anfänglich Einübungen in selbstständige schriftliche Äußerungen notwendig, die etwa mithilfe von Schreibgeschichten-Bildern erfolgen. Zusätzlich dient die Anlauttabelle als Hilfsmittel bei eigenen freien Schreibversuchen, die stets auch durch analytisch-synthetische Übungen begleitet werden müssen.

#### **7.3.4 Förderliche Materialien**

##### *Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen*

Für diesen Schülertyp eignen sich dieselben bzw. ähnliche Materialien wie für Schülertyp A. So werden im Unterricht beispielsweise die Anlauttabelle, Buchstabenspiele, Wort-Bild-Karten, Alltagsgegenstände, Memory und Domino verwendet. Im Unterschied zu den Materialien, die sich für den ersten Schülertyp eignen, weisen diese Materialien aber einen größeren Schwierigkeitsgrad auf. Die Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit des individuellen Lernens, das durch differenzierte Lernangebote und vielfältige Materialien ermöglicht wird.

*„Lernerfolge lassen sich durch individuelles Lernen erzielen. Die SchülerInnen wählen das Angebot und die Schwierigkeiten selbst aus. Es wird innerhalb eines Lernangebotes differenziert. Wichtig ist handelndes Lernen.“*

Hervorgehoben wird auch, dass sich Materialien, die handlungsorientiertes Lernen unter Beteiligung der verschiedenen Sinne begünstigen, positiv auf die Lernprozesse der Kinder auswirken. Besondere Beachtung finden auch Materialien, die einem besseren Lautverständnis dienen.

*„Verschiedene Spiele, um die Laute zu erlernen und einzuprägen, z. B. Memory, Puzzle, Domino usw.“*

Zusätzlich werden diesem Schülertyp unterschiedliche Materialien zum Lesen und Schreiben bereitgestellt, die sich auf einem einfachen Niveau befinden: Le-

sekasten, Spiele zur Zuordnung Wort-Bild bzw. Buchstabe/Silbe-Bild, Texte mit wenigen Wörtern und vielen Bildern, usw.

Materialien zur akustischen und optischen Differenzierung sowie zur Buchstabenarbeit finden regen Einsatz im Unterricht. So wird u. a. mit Holz- und Magnetbuchstaben, Plastilin, Fühlbuchstaben und einem kleinen Sandkasten gearbeitet. Auch hier wird wieder das Lernen mit allen Sinnen betont.

### Best Practice

Für diesen Schülertyp eignen sich besonders Materialien, die aktives Lernen bedingen und die unterschiedlichen Sinne ansprechen. Außerdem kommen Materialien zum Einsatz, die eigene Schreib- und Leseversuche der Kinder fördern sowie dem Lautverständnis, der Analyse- und Synthesefähigkeit dienen. Dabei wird aufeinander aufbauendes Material verwendet, das mit einem einfachen Schwierigkeitsgrad startet.

### Kommentar

Die Forschungsergebnisse von Urs & Moser (2003, S. 78) bestätigen sich auch bei Schülertyp B. Der gezielte Einsatz vielfältiger Materialien macht einerseits den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter, andererseits fördert er individuelles Lernen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzugänge. Durch Materialien, die eigene Lese- und Schreibversuche anregen, können die Kinder Einsichten in Bauprinzipien der Schriftsprache und ihren Zusammenhang mit der gesprochenen Sprache gewinnen, auch wenn es sich hierbei zunächst nur um die lautorientierte Re-Konstruktion von Wörtern beim Schreiben und das phonologische Rekodieren beim Lesen handelt (vgl. Helbig u. a. 2005, S. 18).

Erfolgreicher Schriftspracherwerb kennzeichnet sich auch durch Lernen mit allen Sinnen aus. Kinder werden so auf unterschiedliche Weise angesprochen. Grimm (2004, S. 8f.) nennt verschiedene Materialien, die sich dafür eignen. Dazu gehören etwa Geschichten zum Vorlesen (Einbeziehung des emotionalen Bereichs), Wort-Bild-Karten (veranschaulichtes, bildhaftes Lernen), Buchstaben fühlen (spielerische multisensorische Erarbeitung), Bewegungsspiele (Einbeziehung von Aktionen) und differenziertes Lesematerial (Lernen mit Erfolgserlebnissen).

Dadurch werden die unterschiedlichen Lerntypen angesprochen und erfolgreiches Lernen wird ermöglicht.

## 7.4 Schülertyp C

Schülertyp C kommt in den Anfangsunterricht mit der Fähigkeit, **Wörter lesen und schreiben** zu können. Das Niveau, auf dem er sich befindet, ist somit literal, kann aber auch bis zur Vorstufe zurückreichen. Dabei können sich Anzahl der gespeicherten Wörter und die logographemischen Wortkenntnisse bei den einzelnen Kindern dieses Typs voneinander unterscheiden.

Um bei diesem Schülertyp erfolgreich zu sein, wird in den Unterricht die Arbeit mit der Anlauttabelle eingebaut und es werden zahlreiche Lese- und Schreiblässe für die Kinder bereitgestellt. Der Unterschied zu Schülertyp B, der einzelne Buchstaben lesen und schreiben kann, liegt darin, dass für Schülertyp C ein höherer Schwierigkeitsgrad gewählt wird. Im Unterricht werden zudem vielfältige Materialien eingesetzt. Im Folgenden werden die Merkmale des erfolgreichen Unterrichts für diesen Schülertyp genauer analysiert.

### 7.4.1 Anlauttabelle und Buchstabenvertiefung

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Die Lehrpersonen sehen die Arbeit mit der Anlauttabelle als sehr gutes Mittel zur Differenzierung. Deshalb arbeitet auch dieser Schülertyp von Beginn an mit der Anlauttabelle und kann so selbstständig schreiben und lesen. Die Einführung der Tabelle erfolgt kürzer als bei den ersten beiden Schülertypen, da die Kinder bereits zahlreiche Buchstabenkenntnisse mit in den Anfangsunterricht bringen.

*„Nachdem die Schüler mit der Anlauttabelle vertraut gemacht worden sind, ist es für sie leicht, jedes Wort zu schreiben und auch zu erlesen.“*

Da dieser Schülertyp die meisten oder alle Buchstaben kennt, dient ihm die Anlauttabelle als Hilfe beim Verschriften eigener Sätze oder kurzer Texte und auch

beim Lesen, muss aber nicht immer zwangsläufig verwendet werden. Die Kinder schreiben auch in dieser Phase lautgetreu.

*„Nachdem sich diese Schüler in wesentlich kürzerer Zeit auf der Anlauttabelle zurechtgefunden haben, konnten sie selbstständig Wörter schreiben oder in unterschiedlich anspruchsvollen Büchlein lesen.“*

Neben der Arbeit mit der Anlauttabelle werden auch für diesen Schülertyp die einzelnen Buchstaben eingeführt und erarbeitet. Dies geschieht allerdings nicht so ausführlich wie für die ersten beiden Schülertypen, da diese Kinder die Buchstaben bereits kennen.

*„Diese Kinder haben das einzelne Erarbeiten eines jeden Buchstaben nur in kurzer Form nötig, um die richtige Schreibweise (-richtung) der Buchstaben zu lernen.“*

Die Lehrpersonen wollen mit der Erarbeitung der einzelnen Buchstaben außerdem die Buchstabenkenntnis dieses Schülertyps sichern. Wiederholungen und vertiefende Übungen sind deshalb auch für diese Kinder wichtig, sie bekommen aber schwierigere Arbeitsaufträge.

#### Best Practice

Dieser Schülertyp findet sich von Beginn an sehr gut auf der Anlauttabelle zurecht und zieht sie als Hilfe beim selbstständigen Schreiben von Sätzen und kurzen Texten heran. Gleichzeitig erarbeitet und vertieft er die einzelnen Buchstaben, um diese zu sichern und sich eine korrekte Schreibweise anzueignen. Um diesen Schülertyp nicht zu unterfordern und seinen schriftsprachlichen Fähigkeiten gerecht zu werden, werden ihm schwierigere Arbeitsaufträge gestellt.

#### Kommentar

Die Anlauttabelle ermöglicht den Kindern einen weitgehend selbstständigen Weg zu unserem Schriftsystem. Sie ist für Schüler geeignet, die beim Lesen und Schreiben die alphabetische Strategie verwenden. Mit der Tabelle erhalten die Kinder ein Verständnis für das phonetische Prinzip und wenden es selbstständig

an. So können die Kinder immer mehr und differenzierter Theorien darüber entwickeln, wie unsere Schriftsprache eigentlich funktioniert. Verwendet das Kind aber erste orthografische Muster beim Schreiben, so ist die Anlauttabelle nicht mehr geeignet, da die Arbeit mit ihr eher ein Rückschritt wäre. Aus Erfahrungsberichten von Lehrpersonen kann man entnehmen, dass die Arbeit mit der Anlauttabelle die Eigenaktivität und Selbstverantwortung der Kinder fördert und ihnen freien Spiel- und Handlungsraum bietet. Ein selbstverständlicher Umgang mit Schrift wird praktiziert und ist somit die Grundlage für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb (vgl. Helbig u. a. 2005, S 54).

Haben Kinder den Begriff „Buchstabe“ bereits entwickelt und verstanden, so können die Buchstaben geübt und gesichert werden. Dehn (1994, S. 187) weist darauf hin, dass stets die optische mit der akustischen Gestalt der Buchstaben verbunden werden soll. Besitzen die Kinder bereits ein differenziertes und gesichertes kognitives Schema, können optisch und akustisch ähnliche Buchstaben/Laute auch relativ zeitgleich eingeübt werden. Die Verwechslungskonflikte können für diese Kinder durchaus förderlich sein.

#### **7.4.2 Lese- und Schreibanlässe**

##### *Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen*

Ein weiteres Unterrichtselement, das diesem Schülertyp zu großen Lernerfolgen verhilft, ist die Schaffung bzw. Bereitstellung verschiedener Lese- und Schreibanlässe. Den Kindern wird von Schulbeginn an die Möglichkeit gegeben, ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten einzusetzen und selbstständig Wörter, Sätze und kurze Texte zu schreiben bzw. zu lesen. Das kann frei, aber auch mithilfe der Anlauttabelle geschehen.

*„Schülertyp C kann selbstständig Sätze und Texte schreiben (eventuell die Anlauttabelle zu Hilfe nehmen) und lesen.“*

Um die Kinder zu motivieren und ihnen Anregungen zu geben, werden verschiedene Schreibanlässe geboten. Die Kinder können sich im freien Schreiben ihren Fähigkeiten und ihrem individuellen Arbeitstempo entsprechend üben. Als Anre-

gung dienen häufig Bilder, zu denen diese Kinder Wörter, Sätze oder kurze Texte schreiben können.

*„Diesem Schülertyp kann man Bilder oder kleine Bildgeschichten bereitstellen und er schreibt dazu je nach seinen Fähigkeiten.“*

Die Kinder können auch kleine Briefe an Lehrpersonen, Mitschüler oder andere Personen schreiben sowie erste Schreibversuche am Computer machen: So werden sie motiviert und schreiben mit Freude eigene kurze Texte. Die Lehrpersonen machen erneut darauf aufmerksam, dass die Verschriftungen der Kinder mit Maß verbessert werden sollen, d. h., die Verschriftungen der Kinder werden nicht direkt verbessert, sondern orthografisch korrekt darunter geschrieben.

*„... können die SchülerInnen selbst Sätze schreiben und werden so auch angespornt, da sie sehen, was sie können. Diese Sätze werden nicht verbessert, sondern nur mit ‚Erwachsenenschrift‘ übersetzt.“*

Die Schreibversuche der Kinder werden genutzt, um die Kinder zum Lesen anzuregen. Diese Kinder dürfen ihre selbst geschriebenen Sätze und kurzen Texte der gesamten Klasse vorlesen, wodurch sie selbst als auch die Mitschüler zum Lesen und Schreiben angeregt werden.

*„Dieser Schüler schreibt zu einem Bild nicht nur das Wort, sondern eine Geschichte; darf sie der Klasse vorlesen, stimuliert so den Ehrgeiz der anderen.“*

Die Kinder können sich ganz individuell im Lesen üben. Dazu wird ihnen unterschiedlichster Lesestoff mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung gestellt.: Erstlesebücher, Bildwortgeschichten, Bilderbücher mit einfachen Texten, einfache Kinderliteratur, usw.

### Best Practice

Diesem Schülertyp werden von Schulbeginn an verschiedene Lese- und Schreibanlässe geboten, um seine schriftsprachlichen Fähigkeiten optimal zu fördern bzw. zu verbessern. Das Kind kann sich im angeleiteten als auch freien Schreiben üben und selbstständig unterschiedlichsten Lesestoff erarbeiten. Fremde als auch eigene Verschriftungen können der Klasse vorgelesen werden, wodurch die gesamte Klasse zum Lesen und Schreiben motiviert werden kann.

### Kommentar

Eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist die Schaffung authentischer Schreib- und Leseanlässe im Anfangsunterricht, so Helbig u. a. (2005, S. 69f.). Verwenden die Kinder noch die alphabetische Strategie, so benötigt es Angebote, die nur Wörter erfordern, als auch Angebote, deren Verschriftungen Sätze oder auch kurze Texte beinhalten. Die Autoren betonen, dass die Kinder ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend aus dem Angebot der Lese- und Schreibanlässe frei auswählen sollen. Klenk & Sindern (2005, S. 72ff.) heben hervor, dass das Bedürfnis des Schulanfängers nach Schreiben und Lesen von Anfang an genutzt werden soll. Es gibt eine Fülle von Schreib- und Leseanlässen, die vom Kind selbst ausgehen können, aber auch von der Lehrperson angeregt oder vorgegeben werden können. Der Anfangsunterricht soll also gebundene als auch freie Schreib- und Lesesituationen ermöglichen. Kinder sollen erfahren und erleben, wie vielfältig sie sich mithilfe der Schrift ausdrücken können. Dies bedingt, dass sie immer wieder von der Schrift Gebrauch machen möchten. Um die Motivation und Freude der Kinder zu erhalten, sollen alle Schreib- und Leseversuche der Kinder erkannt und gewürdigt werden. Offene Aufgabenstellungen sollen Verschriftungen und Leseversuche auf der Wort-, Satz und Textebene ermöglichen, damit sie den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht werden.

### **7.4.3 Förderliche Materialien**

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Für diesen Schülertyp eignen sich zum Teil die ähnlichen Materialien wie für Schülertyp B. So setzen die Lehrpersonen im Unterricht häufig Lernspiele, wie

etwa Domino und Memory, ein. Da dieser Schülertyp aber über mehr Vorkenntnisse verfügt, werden die Lernspiele mit einem höheren Schwierigkeitsgrad angeboten.

Neben den Lernspielen werden für diesen Schülertyp hauptsächlich vielfältige Lese- und Schreibmaterialien angeboten. Diese unterscheiden sich in den gestellten Anforderungen, damit individuelles Lernen ermöglicht wird. Zu den Materialien, die den Lese- und Schreibprozess dieser Kinder fördern sollen, gehören u. a. verschiedene Schreibutensilien wie Farben, Stifte, Papier und Stempel. Um das Wort- und Textverständnis dieser Kinder zu üben, kommen beispielsweise Wort- und Bildkarten, einfache Lückentexte und Bildgeschichten zum Einsatz. Um die Kinder zum Lesen anzuregen, gibt es ein vielseitiges Angebot an Lesematerial: Lesefächer, einfache Kinderliteratur, Erstlesebücher, Bilderbücher mit einfachen Texten und Bibliotheksbücher.

*„Viel Material anbieten: Bilderbücher mit einfachen Texten, Lernspiele, Stempel, Stifte, Papier, Wortkarten, Bildkarten. Darauf achten, dass sich die Kinder nicht langweilen.“*

### Best Practice

Materialien zur Lese- und Schreibförderung finden häufigen Einsatz im Unterricht, um diesen Schülertyp optimal in seinem Lernprozess zu unterstützen. Die Materialien weisen verschiedene Schwierigkeitsgrade auf, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden. Zudem werden Lernspiele angeboten, die unterschiedliche Ansprüche an die Kinder stellen. Damit wird differenziertes und aktives Lernen ermöglicht.

### Kommentar

Materialien zur Leseförderung und Lesespiele sollen stets die visuelle als auch auditive Wahrnehmung der Kinder schulen sowie der Sicherung eines Grundwortschatzes dienen. Zudem sollen sie auch zum genauen Lesen und Entdecken bestimmter Textstellen anregen, eine ganzheitliche Worterfassung trainieren und die Sinnhaftigkeit von Wörtern, Sätzen und Texten erfahren lassen (vgl. Mertens & Potthoff 2000, S. 36f). Um die Kinder zum selbstständigen Lesen zu motivieren, ist es sinnvoll, ein Angebot an unterschiedlichen Lesematerialien bereitzu-

stellen. Dazu empfiehlt Leuchtenstern (1999, S. 133f.) die Errichtung einer Leseecke im Klassenzimmer. Durch ein reiches und buntes Angebot an Lesestoff wird eine gute Differenzierung ermöglicht. Für Kinder, die schon lesen können, stehen beispielsweise Bücher mit einfachen Texten bereit. Die Autorin betont, dass die Lehrperson eine Vorbildfunktion erfüllen soll: Deshalb soll sie die Kinder nicht nur zum Lesen anregen, sondern ihnen auch häufig vorlesen.

Didaktisch gut ausgewählte Schreibanlässe und –anregungen können die Schreiblust der Schulanfänger erhalten und fördern. Durch freies Schreiben können die unterschiedlichen Interessen und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich auch, feste Schreibzeiten anzusetzen, in denen die Kinder freies als auch angeleitetes Schreiben üben. Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden, müssen die Lese- und Schreibanregungen sowie die Materialien unterschiedliche Zugänge erlauben und verschiedene Niveaus ansprechen. So ist es sinnvoll, Übungen auf der Wort-, Satz und Textebene anzubieten (vgl. ebd., S. 178f.).

## 7.5 Schülertyp D

Dieser Schülertyp kommt mit den größten schriftsprachlichen Fähigkeiten in den Anfangsunterricht und kann **Texte lesen und schreiben**. Er ist somit Textleser und ist in der Lage, einfache altersgemäße Texte Sinn erfassend zu lesen und zu schreiben.

Die Auswertung der Fragebögen macht deutlich, dass dieser Schülertyp nicht zum Großteil der Schulanfänger gehört. Viele Lehrpersonen konnten keine Aussagen dazu machen, da sie noch keine Kinder mit diesen Kenntnissen im Anfangsunterricht hatten. Deshalb fielen die Aussagen zu diesem Schülertyp geringer aus im Vergleich zu den vorhergehenden Schülertypen. Aus den auswertbaren Fragebögen wurde dann aber ersichtlich, dass erfolgreicher Unterricht für diesen Schülertyp folgende Elemente enthält: Schreiben und freies Schreiben, Lesen und Vorlesen sowie der Einsatz gezielter förderlicher Materialien. Diese Aspekte werden nachstehend genauer analysiert.

### 7.5.1 Schreiben und freies Schreiben

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Dieser Schülertyp ist eine Ausnahme im Anfangsunterricht. Er kennt bereits die meisten bzw. alle Buchstaben. Daher ist es nicht sinnvoll, ihn mit der Anlauttabelle arbeiten zu lassen. Er benötigt dieses Hilfsmittel nicht und kann bereits selbstständig Wörter, Sätze und Texte schreiben. Um den Ansprüchen dieser Kinder gerecht zu werden und sie nicht zu unterfordern, müssen ihnen differenzierte Schreibanlässe und Arbeitsaufträge geboten werden, die von den Kindern selbstständig bearbeitet werden können.

*„Schülertyp D kann ohne Anlauttabelle schreiben, erhält differenzierte Schreibanlässe und bearbeitet diese.“*

Diese Kinder schreiben meist noch lautgetreu. Da sie aber über gute Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen, kann damit begonnen werden, sie auf erste orthografische Regeln und Rechtschreibmuster aufmerksam zu machen. Sie sollen langsam lernen, die Groß- und Kleinschreibung anzuwenden, Wortgrenzen einzuhalten und Satzzeichen zu setzen. Dies benötigt aber seine Zeit: Deshalb sollte die Lehrperson nur grob auf die Einhaltung orthografischer Regeln achten und den Kindern genügend Zeit lassen, das richtige Gespür dafür zu bekommen.

*„Immer noch werden Texte lautgetreu geschrieben. Allerdings kann jetzt begonnen werden, den Kindern ein Gespür zu vermitteln, dass die allgemeine Laut-Buchstaben-Zuordnung außerdem noch durch weitere orthografische Regelmäßigkeiten beeinflusst wird.“*

Die Kinder erhalten häufig die Möglichkeit, frei zu schreiben. Beim freien Schreiben können die Kinder eigene Texte verschriften, eigene Gedanken und Ideen schriftlich festhalten, ihre Motivation wird aufrecht erhalten und sie werden nicht in ihrer Schreibentwicklung behindert.

*„Während des Unterrichts werden oft Phasen des freien Schreibens eingesetzt. So können die Kinder ihre Gedanken mitteilen und es kommt keine Langeweile auf.“*

Den Kindern werden unterschiedliche Anregungen gegeben und somit differenzierte Schreibanlässe geboten. Die Kinder können Geschichten schreiben, zu Bildern schreiben, andere Texte schreiben, usw. Auch Übungen zum Wort- und Textverständnis sowie die Erarbeitung eines Grundwortschatzes sind Bestandteile des Anfangsunterrichts für diesen Schülertyp.

### Best Practice

Dieser Schülertyp schreibt von Schulbeginn an selbstständig und frei einfache Sätze und Texte. Er wird optimal in seinem Lernprozess gefördert, wenn ihm ein vielfältiges Angebot an Schreibanlässen und differenzierte Anregungen gegeben werden. Neben Phasen des angeleiteten Schreibens wird häufig Zeit zum freien Schreiben gegeben. Langsam kann damit begonnen werden, diese Kinder mit ersten orthografischen Regeln vertraut zu machen, die sie in ihren Verschriftungen beachten sollen.

### Kommentar

Diese Kinder verfügen bereits über die notwendigen Grundvoraussetzungen, um selbst schreiben zu können. Ihnen muss im Unterricht genügend Raum gegeben werden, spontan und frei schreiben zu können: viele freie Schreibanlässe ergeben sich nämlich vom Kind selbst, seinem Alltag und seinen Erfahrungen. Wirklich frei Schreibanlässe sind solche, bei denen das Kind selbst Zeitpunkt, Inhalt und Form bestimmt. Dennoch sollen unterschiedliche Anregungen gegeben werden, da es nicht allen Kindern immer leicht fällt, von sich aus frei zu schreiben. Außerdem ermöglichen Lernanstöße von Außen Weiterentwicklungen im Lernprozess der Kinder. Neben Phasen des freien Schreibens sollen auch gebundene Schreibanlässe in den Unterricht eingebaut werden. Langsam kann dann auch die Rechtschreiberziehung beginnen. Es ist allerdings darauf zu achten, dass mit Maß korrigiert wird, um den Kindern nicht die Motivation und Lernfreude zu nehmen (vgl. Klenk & Sindern 2005, S. 76f.). Kinder müssen langsam an erste orthografische Regeln herangeführt werden. Es ist wichtig, diese immer wieder zu verdeutlichen und zu reflektieren. Zunächst sollten nur Lesbarkeit und Wortabstände korrigiert werden. Mit der Zeit können neu erarbeitete Regeln, wie „Das erste Wort im Satz schreibt man groß.“ oder „Namenwörter schreibt man groß.“, zum Gegenstand der Korrektur gemacht werden. Man sollte aber zwischen frei-

en, eigenen Textproduktionen der Kinder und zwischen dem Abschreiben von vorgegeben Wörtern und Texten unterscheiden. Lehrpersonen sollten die Schreibprodukte der Schulanfänger maßvoll und zielgerichtet korrigieren, so Eckert (2003, S. 90f.).

### **7.5.2 Lesen und Vorlesen**

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Ein weiteres Unterrichtselement, das diesem Schülertyp zu großen Lernerfolgen verhilft, ist das häufige und gezielte Lesen bzw. Vorlesen. Da dieser Schülertyp bereits Sätze und Texte selbstständig lesen kann, steht ihm ein reichhaltiges Angebot an Lesestoffen zur Verfügung. Zu diesem Zwecke gibt es häufig eine Lesecke oder eine Klassenbibliothek, die den Kindern differenzierte Leseanlässe ermöglicht.

*„Diese Kinder können aus der reichhaltig eingerichteten Bibliothek und der Lesecke in der Klasse Bücher ausleihen und so bereits Texte lesen.“*

Die Kinder beginnen, einfache Texte zu lesen. Dies geschieht oft zuerst in Stillarbeit. Anschließend können die Kinder die Texte der Lehrperson und der gesamten Klasse vorlesen. Somit werden alle Kinder der Klasse zum Lesen motiviert. Lesestoff können auch die eigenen Verschriftungen der Kinder sein, wie etwa kurze Geschichten.

*„Liest der Klasse Texte vor – auch seine Geschichten – ist somit auch Ansporn für die Mitschüler, denn auch sie wollen so gut lesen und schreiben lernen.“*

Die Kinder können differenziert, d. h. ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend, aus einem vielfältigen Angebot an Lesestoff auswählen: Dazu zählen beispielsweise Lesebox, Kinderbücher, Zeitschriften, Lesetexte, die sich in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden.

### Best Practice

Um diesen Schülertyp optimal zu fördern, ist es wichtig, ihm ein reichhaltiges Angebot an Lesestoff zur Verfügung zu stellen. Dieses sollte verschiedene Zugänge ermöglichen und verschiedene Schwierigkeitsgrade beinhalten, um differenziertes Lernen zu ermöglichen. Sinnvoll ist die Errichtung einer Lesecke oder einer Klassenbibliothek. Neben selbstständigem Lesen sollte auch Vorlesen vor der Klasse oder der Lehrperson geübt werden.

### Kommentar

Regelmäßiges Lesen und Vorlesen sind eine unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Um diesem Schülertyp gerecht zu werden, ist es sinnvoll, differenziertes Lesematerial anzubieten, etwa in der Lesecke und einem Bücherregal. Bei der Auswahl des Lesestoffs sollte beachtet werden, dass die Form als auch die Inhalte die Kinder ansprechen, sie interessieren und zum Lesen anregen. Die Bücher sollen unterschiedliche Leistungsniveaus ansprechen und sich auf der Wort-, Satz- und Textebene bewegen. Meiers (1998, S. 200ff.) führt einige wichtige Rahmenbedingungen an, die gegeben sein sollten, denn bloßes Lesen und Vorlesen reichen nicht aus. Lesen soll eine Eigenaktivität des Kindes sein, die es motiviert vollzieht. Den Kindern soll genügend Zeit zum Lesen gegeben werden, weshalb regelmäßig feste Lesezeiten in den Unterricht eingebaut werden sollten, in denen die Kinder frei stöbern und lesen können. Die Kinder sollen nicht nur selbst für sich lesen, sondern auch der Klasse oder der Lehrperson vorlesen. Letzteres sollte aber immer freiwillig erfolgen. Große Bedeutung kommt auch dem Vorlesen durch die Lehrperson zu: Kinder sammeln beim Zuhören wichtige schriftsprachliche Erfahrungen, die sich positiv auf den Lernerfolg auswirken. Deshalb wird an dieser Stelle die Vorbildfunktion der Lehrpersonen unterstrichen: Die Lehrpersonen sollten einerseits häufig Vorlesen, andererseits den Kindern auch eine Lesefreude vermitteln können. Positive Anregungen und Motivationen für die Kinder finden sich auch in Aktivitäten wie beispielsweise Vorlesestunden mit den Eltern, Büchereibesuche und Autorenlésung, die in den Unterricht integriert werden können.

### 7.5.3 Förderliche Materialien

#### Erkenntnisse erfolgreicher Lehrpersonen

Die Lehrpersonen verwenden für diesen Schülertyp zum Teil dieselben Materialien wie für Schülertyp C. Allerdings werden diese hinsichtlich der Leistungsanforderungen gesteigert und auf unterschiedliche Lernzugänge differenziert. Sehr oft kommen Lernspiele, wie Logico Piccolo und Lük, zum Einsatz und dienen der Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz. Die Materialien werden häufig in Zeiten der freien Arbeit angeboten, wie auch bei Wochenplan- und Stationenarbeit, und regen zum freien Ausprobieren und Üben an. Die Kinder können aus dem bunten Angebot selbst auswählen und sich dann selbstständig mit den jeweiligen Materialien beschäftigen. Dieser Schülertyp kann zudem auch den anderen Kindern behilflich sein und sie in ihrem Lernprozess unterstützen.

*„Anbieten von vielen Materialien, denn der Schüler soll sich nicht langweilen. Er darf auch den Mitschülern erklären und ihnen helfen.“*

*„Anspruchsvolle Materialien: Text-Bild-Zuordnungen, Geschichten ordnen, Lückentexte füllen.“*

Diesem Schülertyp werden vielfältige Materialien und Anregungen zum Schreiben und Lesen angeboten. Diese beziehen sich von Anfang an nicht nur auf die Wortebene, sondern auch auf die Satz- und Textebene, um somit den Lernvoraussetzungen dieser Kinder gerecht zu werden. Die Materialien fördern das Text- und Sinnverständnis, regen zum freien und geleiteten Schreiben an und geben den Kindern die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichem Lesestoff zu beschäftigen.

#### Best Practice

Für diesen Schülertyp eignen sich unterschiedliche Lernspiele, die selbstständiges Arbeiten und Lernen ermöglichen. Allerdings sollten diese unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, um eine gute Differenzierung zu ermöglichen. Diese Kinder beschäftigen sich intensiv mit einem reichhaltigen Angebot an Lese- und Schreibmaterialien und werden somit optimal gefördert.

### Kommentar

Diese Kinder besitzen bereits die Fähigkeit, selbst Texte zu lesen und zu schreiben. Dennoch sind Materialien zur Verbesserung und Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit bzw. -fertigkeiten sehr wichtig. Die angebotenen Materialien sollten Übungen enthalten, die Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit und Lesetempo steigern, die Sinn erfassendes stilles sowie überschauendes Lesen fördern und gestaltendes Vorlesen üben. Es sollten auch stets Materialien und Übungen angeboten werden, die die Lesefreude wecken und steigern. Die Materialien zum Schreiben sollten folgende Aufgaben und Ziele beinhalten: Sicherung der erlernten Grundformen, Entwicklung der Handschrift, Beschleunigung des Schreibtempos, Automatisieren der Buchstabenformen sowie Gestaltung eines sauberen Schriftbildes (vgl. Leuchtenstern 1999, S. 221ff.).

Laut Klenk & Sindern (2005, S. 75) muss man aber stets bedenken, dass die bloße Bereitstellung von Materialien kein Kind zum Lesen und Schreiben bringt. Es bedarf vielmehr Anregungen und Erlebnisse, um die Kinder zu motivieren. Deshalb ist es wichtig, den Kindern gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen zu ermöglichen, die sie emotional bewegen und sie somit etwa zum Schreiben bringen. Dazu zählen auch häufige gemeinsame Gespräche.

## **8. Kritischer Rückblick auf die Forschung**

An dieser Stelle gebe ich einen Rückblick auf die Forschung, also auf deren Durchführung und Ablauf sowie auf die Ergebnisse. Zunächst werde ich genauer die Wahl der Forschungsmethode und den Forschungsprozess betrachten, dann Antworten auf meine Forschungsfragen geben und schließlich die Ergebnisse mit meinen Forschungserwartungen in Zusammenhang bringen. Diese Aspekte werden kritisch betrachtet und es werden Schlussfolgerungen daraus gezogen.

### **8.1 Forschungsmethode und Forschungsprozess**

Ich habe mich für eine qualitative Forschung entschieden, da ich Erfahrungsberichte von Lehrpersonen einholen wollte. Aus diesem Grund habe ich einen offenen Fragebogen erstellt und zahlreiche Schul- und Grundschulsprengel angeschrieben. Die Durchführung und der Ablauf der Forschung sind gut verlaufen: Ich habe früh genug begonnen, die Fragebögen zu verteilen und habe eine Frist zu deren Einsammlung gesetzt. Somit hatte ich genügend Zeit, die Fragebögen auszuwerten und die Ergebnisse zu analysieren. Leider musste ich aber feststellen, dass die Anzahl der retournierten Fragebögen nicht mit der Anzahl der Zusagen übereinstimmte. Dadurch fehlten mir Erfahrungsberichte und Aussagen von zahlreichen Lehrpersonen.

Mit dem von mir erstellten Fragebogen habe ich unterschiedliche Resultate erzielt: Einige Lehrpersonen füllten den Fragebogen vollständig aus und antworteten ausführlich auf meine Fragen, viele aber antworteten nur kurz und begründeten ihre Antworten nicht. Dies erschwerte die Auswertung, da relativ wenige nutzbare Aussagen zu den jeweiligen Schülertypen und Unterrichtselementen gemacht wurden. Um mehr aussagekräftige und begründete Erfahrungsberichte von den Lehrpersonen zu erhalten, wären Interviews wahrscheinlich effizienter gewesen. Diese sind zwar relativ zeitaufwendig, wodurch die Anzahl der befragten Personen geringer wird, man kann aber als Interviewer nachfragen und auf einige Antworten der Befragten genauer eingehen. So kann man ausführlichere Antworten erhalten und Begründungen einholen. Durch Interviews hätten zudem

Verständnisprobleme vermieden werden können. Die Frage nach den konkreten Beispielen war schlecht formuliert und unklar: Viele Lehrpersonen antworteten gar nicht auf diese Frage oder nicht meinen Erwartungen entsprechend. Die Beispiele hätten der Veranschaulichung dienen und konkrete Erfahrungen aufzeigen sollen. Gemeint waren Beispiele zum Lernprozess und Lernerfolg der jeweiligen Schülertypen, die Antworten der Befragten aber bezogen sich vielfach nur auf die Nennung geeigneter Materialien. Eine weitere Forschungsmethode, die möglicherweise aussagekräftigere Ergebnisse bedingt hätte, ist die Befragung nach der Delphi-Methode, die auch in der Best Practice Untersuchung von Urs & Moser aus dem Jahre 2003 verwendet wurde. Dabei werden Expertenwissen und Erfahrungsberichte mithilfe von Fragebögen eingeholt. Dies verläuft in mehreren Stufen, wobei die vorhergehenden Ergebnisse in die folgenden Befragungen einfließen und thematisiert werden. Am Ende sollen die Ergebnisse von allen Beteiligten akzeptiert bzw. angenommen werden. Diese Vorgehensweise ist allerdings sehr zeitaufwendig und beschränkt sich auf eine kleinere Anzahl von Personen, die auch die Bereitschaft für diese Vorgehensweise haben müssen.

## **8.2 Antworten auf die Forschungsfragen**

Mit meiner Forschung wollte ich verschiedenen Fragen nachgehen, welche ich nun folgendermaßen beantworten kann:

*Gibt es eine erfolgreiche Methode im Sinne einer „Besten Praxis“ beim Schriftspracherwerb?*

Diese Frage lässt sich klar beantworten: Es gibt keine einzige oder richtige Methode, die erfolgreich von allen Lehrpersonen angewandt wird. Vielmehr wird der Einsatz vielfältiger und abwechslungsreicher Unterrichtsmethoden und –elemente praktiziert, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der verschiedenen Schülertypen berücksichtigt. Somit lässt sich feststellen, dass die Differenzierung das zentrale Merkmal erfolgreichen Unterrichts darstellt.

*Wird der Anfangsunterricht zum Schriftspracherwerb hinsichtlich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bzw. verschiedener Schülertypen differenziert?*

Aus den Erfahrungsberichten der Lehrpersonen wird deutlich, dass der Anfangsunterricht unter Berücksichtigung verschiedener Schülertypen differenziert wird. Die Lehrpersonen versuchen, auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger zu reagieren und ihnen durch individuelles und differenziertes Lernen gerecht zu werden.

*In welcher Form wird der Unterricht diesbezüglich differenziert? Mit welchen Methoden und Unterrichtselementen sind Südtiroler Grundschullehrer dabei besonders erfolgreich?*

Der Unterricht wird auf verschiedene Weisen differenziert. Die Lehrpersonen wenden im Unterricht keine spezifische Methode an, sondern wählen passende Elemente aus verschiedenen Verfahren. Das zentrale Hilfsmittel im Anfangsunterricht ist die Anlauttabelle, die es den Kindern ermöglicht, ihren individuellen Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechend zu lesen und zu schreiben. Eine weitere Differenzierung wird durch die Bereitstellung verschiedener Lese- und Schreibübungen ermöglicht: Diese unterscheiden sich im Schwierigkeitsgrad und stellen verschiedene Leistungsanforderungen an die Kinder, wodurch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger berücksichtigt werden. Individuelles und differenziertes Lernen wird zudem durch ein vielfältiges Angebot an förderlichen Materialien ermöglicht, welches ebenfalls unterschiedliche Schwierigkeitsgrade anspricht und Lernen mit allen Sinnen bedingt.

*Welche Materialien eignen sich besonders, um die verschiedenen Schülertypen optimal zu fördern?*

Die Anlauttabelle ist das am häufigsten verwendete Unterrichtsmaterial. Mit ihr können die ersten drei Schülertypen selbstständig und ihren unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechend Lesen und Schreiben lernen. Regener Einsatz finden zudem Buchstaben in jeglicher Form, etwa in Holz oder Plastilin. Diese dienen der Einführung, Erarbeitung und Sicherung der Buchstaben. Die Lehrpersonen bieten weitere Materialien an, die für alle Schülertypen geeignet sind: unterschiedliche Lernspiele, Alltagsgegenstände, Materialien zur Analyse- und Synthesefähigkeit, Materialien zum Lautverständnis sowie verschiedene Le-

se- und Schreibmaterialien. Diese Materialien sprechen die verschiedenen Sinne an und begünstigen aktives Lernen. Da sie zudem unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, wird individuelles Lernen ermöglicht. Die Lehrpersonen sehen zudem in der Schaffung einer Lesecke bzw. einer kleinen Klassenbibliothek eine geeignete Möglichkeit, unterschiedliche Lesematerialien für alle Kinder anzubieten und sie somit in ihrem Lernprozess zu fördern.

### **8.3 Forschungserwartungen und Forschungsergebnisse**

Ich habe unterschiedliche Erwartungen an meine Forschung und die daraus resultierenden Ergebnisse gestellt, welche ich bereits in einem eigenen Punkt dieser Arbeit genauer beschrieben habe. An dieser Stelle nun bringe ich meine Forschungserwartungen mit den Ergebnissen in Verbindungen, vergleiche sie, stelle Übereinstimmungen bzw. Unterschiede fest und bringe eigene Reflexionen dazu an.

Meine erste Erwartung lag darin, reflektierte und begründete Erfahrungsberichte von Lehrpersonen zu sammeln und somit Aussagen im Sinne der Best Practice machen zu können. Allerdings musste ich feststellen, dass es wenige begründete und reflektierte Aussagen vonseiten der Lehrpersonen gab und viele von ihnen nur Aufzählungen nannten. Ich konnte zwar Antworten zur Besten Praxis geben, diese beruhen aber auf wenigen fundierten Aussagen und Originalzitatzen. Über die Ursachen dafür kann ich lediglich Vermutungen aufstellen: Der offene Fragebogen kann einige Lehrpersonen abgeschreckt haben, die Bereitschaft war nicht bei allen Befragten gleichermaßen vorhanden oder die Aufforderung zu reflektierten und begründeten Antworten war zu undeutlich formuliert oder wurde nicht gelesen.

Die Lehrpersonen sind sich einig, dass es keine einzige richtige Unterrichtsmethode gibt, die zu erfolgreichen Lernprozessen bei allen Schülertypen führt. Sie verwenden vielmehr unterschiedliche Aspekte verschiedener Verfahren und passen diese an die Lernvoraussetzungen der Kinder an. Diese Tatsache deckt sich mit meinen Erwartungen. Zudem wurde meine Vermutung bestätigt, dass die im

Unterricht verwendeten Impulse und Anregungen vielfach aus aktuellen Methoden, wie die Anlauttabelle aus dem Verfahren "Lesen durch Schreiben", verwendet werden. Aber auch Übungen und Elemente aus analytisch-synthetischen sowie Methoden integrierenden Verfahren finden regen Einsatz.

Meine Annahme, dass der Anfangsunterricht zum Schriftspracherwerb hinsichtlich verschiedener Schülertypen differenziert wird, wurde bestätigt: Die Lehrpersonen stellen Materialien und Übungen bereit, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst sind. Wichtige Aspekte sind außerdem die Arbeit mit der Anlauttabelle und die Einführung bzw. Erarbeitung der einzelnen Buchstaben. Meine Erwartung, dass Lehrpersonen auch häufig einen locker geführten Fibellehrgang einsetzen, stimmt mit den Ergebnissen nicht überein. Das liegt wahrscheinlich daran, dass man mit dieser Methode keine Differenzierung ermöglichen kann und die Fibel somit in den Antworten nicht genannt wurde. Ich gehe aber davon aus, dass viele Lehrpersonen im Unterricht dennoch mit der Fibel arbeiten, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

Die Lehrpersonen verwenden im Anfangsunterricht verschiedene Materialien, um die Kinder optimal in ihrem Lese- und Schreibprozess zu unterstützen. Meine Erwartung, dass die Materialien die verschiedenen Sinne ansprechen und unterschiedliche Bereiche, wie etwa Laut-Buchstaben-Zuordnung, Analyse- und Synthesefähigkeit sowie Lese- und Schreibfertigkeit, ansprechen, hat sich bestätigt. Wesentliche Aspekte des Unterrichts sind zudem, wie von mir vermutet wurde, das freie Schreiben und die Lesecke. Meine Annahme, dass die Lehrpersonen dabei eine Vorbildfunktion einnehmen und den Kindern häufig vorlesen, stimmte nicht mit den Ergebnissen überein. In den Erfahrungsberichten der Lehrpersonen wurden diesbezüglich keine Aussagen gemacht, was mich sehr verwundert hat. Möglicherweise hätte eine einleitende Frage, die sich auf alle Kinder des Anfangsunterrichts bezieht und nach allgemeinen, zentralen Aspekten erfolgreichen Lehrerhandelns gefragt hätte, darauf Antwort gegeben. Ich bin nämlich nach wie vor der Meinung, dass häufiges Vorlesen durch die Lehrperson den Schriftspracherwerb der Kinder positiv unterstützt und äußerst wichtig ist. Außerdem hatte ich die Erwartung, dass mündliches Sprachhandeln ein zentrales Unterrichtsmerkmal sei. Doch auch dieser Aspekt kam in den Antworten der Lehrpersonen nicht vor. Um genauere Aussagen dazu machen zu können, müsste man

dieser Tatsache genauer auf den Grund gehen und in Erfahrung bringen, ob die Lehrpersonen dem mündlichen Sprachhandeln tatsächlich wenig Bedeutung beimessen. Sollte dies der Fall sein, müsste man das Bewusstsein der Lehrpersonen dafür schärfen. Ich denke aber, dass sich die Lehrpersonen bei der Beantwortung meiner Fragen fast ausschließlich die Lernbereiche Lesen und Schreiben konzentriert haben, da auch die Schülertypen diesbezüglich differenziert wurden. Wahrscheinlich wurde deshalb anderen Bereichen, wie dem Vorlesen, dem mündlichen Sprachhandeln und der Sprachreflexion, keine Bedeutung beigemessen.

Im Folgenden werden nun meine spezifischen Forschungserwartungen hinsichtlich der unterschiedlichen Schülertypen und die diesbezüglichen Ergebnisse genauer betrachtet.

- *Schülertyp A: ohne Vorwissen (kann keine Buchstaben lesen/schreiben)*  
Um die Motivation dieses Kindes aufrecht zu erhalten und den Lernprozess optimal zu fördern, wird mit der Anlauttabelle gearbeitet. Dies erfolgt schrittweise und wird durch häufiges Üben und verschiedene Lernspiele unterstützt, welche besonders das Laut- und Buchstabenverständnis fördern. Diese Vermutung, sowie jene, dass in regelmäßigen Abständen die einzelnen Buchstaben eingeführt und erarbeitet werden, konnte somit bestätigt werden. Auch Lernen mit allen Sinnen spielt eine wichtige Rolle, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen. Die Materialien, die verwendet werden, sind vielfältig und werden an die Lernvoraussetzungen dieses Schülertyps angepasst. Meine Erwartung, dass häufiges Vorlesen durch die Lehrperson ein weiteres wichtiges Element sei, konnte nicht bestätigt werden.
  
- *Schülertyp B: kann einzelne Buchstaben lesen/schreiben*  
Ich ging davon aus, dass die Arbeit mit der Anlauttabelle, Übungen zur Analyse- und Synthesefähigkeit sowie die Buchstabenerarbeitung zu erfolgreichen Lernprozessen bei diesem Schülertyp führen. Dies bestätigen die Erfahrungsberichte der Lehrpersonen. Ich hatte auch richtig vermutet, dass die Kinder langsam an das freie Schreiben herangeführt werden und durch entsprechendes Lesematerial angeregt und motiviert werden. Die

verwendeten Materialien entsprechen meinen Annahmen und weisen höhere Schwierigkeitsgrade auf als die Materialien für den ersten Schülertyp.

- *Schülertyp C: kann Wörter lesen/schreiben*

Meine Erwartung, dass dieser Schülertyp die einzelnen Buchstaben kurz vertieft, hat sich bestätigt. Zentrales Merkmal erfolgreichen Unterrichts ist aber die Bereitstellung vielfältiger Lese- und Schreibanlässe, wobei das Kind selbstständig lesen kann und sich im angeleiteten und freien Schreiben übt. Dazu wird ein vielfältiges und differenziertes Angebot an Lese- und Schreibmaterialien bereitgestellt. Diese Ergebnisse decken sich mit meinen Vermutungen. Diese Kinder arbeiten noch mit der Anlauttabelle, was ich jedoch nicht erwartet hatte. Dieser Schülertyp wird noch nicht mit orthografischen Regeln und Elementen der Schrift konfrontiert, was nicht meinen Annahmen entspricht. Die Verschriftungen der Kinder werden nicht verbessert, sondern nur in Erwachsenenschrift übersetzt. Die Lehrpersonen wollen damit wahrscheinlich die Motivation der Kinder aufrecht erhalten und sie nicht überfordern.

- *Schülertyp D: kann Texte lesen/schreiben*

Die Lehrpersonen sind bei diesem Schülertyp erfolgreich, wenn sie ihm viel Zeit zum selbstständigen Schreiben und Lesen geben. Die Kinder können freie und angeleitete Texte schreiben, sich im Lesen üben und anderen Kindern bzw. der Lehrperson vorlesen. Dies hatte ich erwartet sowie die Tatsache, dass dieser Schülertyp eine kurze Buchstabenerarbeitung benötigt, um sich eine korrekte Schreibweise anzueignen. Letzteres hat sich allerdings nicht bestätigt. Die Materialien, die verwendet werden, ermöglichen, wie ich vermutet hatte, vielfältige Lese- und Schreibanlässe und weisen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf. Diese Kinder werden langsam mit ersten orthografischen Regeln vertraut gemacht, was mit meinen Erwartungen übereinstimmt. Allerdings konnte meine Annahme, dass die Kinder auch langsam an die Schreibschrift herangeführt werden, nicht bestätigt werden.

## **Schlussbemerkung**

In meiner Laureatsarbeit habe ich mich intensiv mit dem Thema Schriftspracherwerb beschäftigt und bin froh, dadurch mehr über diesen Bereich des Anfangsunterrichts in Erfahrung gebracht zu haben. Ich bin überzeugt, dass die Beschäftigung mit dieser Thematik mich in meiner diesbezüglichen Kompetenz gestärkt hat und eine große Bedeutung für meinen zukünftigen Lehrberuf hat. Im Nachhinein kann ich feststellen, dass ich meine Ziele erreicht habe. Ich wollte aufzeigen, welche unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Anfangsunterricht aufeinandertreffen und welche Fähigkeiten und Kenntnisse Schulanfänger entwickeln müssen, um Lesen und Schreiben zu lernen. Um ein Verständnis für den heutigen Deutschunterricht und die Methodenvielfalt zu bekommen, habe ich die geschichtliche Entwicklung verschiedener Lese- und Schreiblehrverfahren aufgezeigt und bin schließlich dazu gelangt, aktuelle Methoden des Schriftspracherwerbs zu beschreiben. Dabei war es mir wichtig, die veränderten Sichtweisen der Didaktik und der kindlichen Entwicklung darzustellen. Mit dieser Arbeit wollte ich einerseits theoretisch didaktische Möglichkeiten aufzeigen, die sich für den Anfangsunterricht Deutsch eignen, andererseits wollte ich in Erfahrung bringen, wie und mit welchen Methoden bzw. Unterrichtselementen Südtiroler Lehrpersonen tatsächlich erfolgreich im Anfangsunterricht arbeiten.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Theorie zum Schriftspracherwerb konnte ich mir ein fundiertes Basiswissen aneignen, auf dessen Grundlage ich meine Forschung aufbauen konnte. Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung meiner eigenen Untersuchung erwies sich als besonders zeitaufwendig, aber gleichzeitig war es eine sehr spannende und lehrreiche Erfahrung. Zu Beginn hatte ich einige Schwierigkeiten, die Forschung und die ihr zugrunde liegenden Lernvoraussetzungen bzw. Schülertypen einzuengen und zu definieren. Schließlich gliederte ich die Schülertypen nach ihren schriftsprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, d. h., nach ihren spezifischen Vorkenntnissen beim Lesen und Schreiben. Die Durchführung der Untersuchung verlief gut, obwohl ich feststellen musste, dass nicht alle Lehrpersonen mit der gleichen Bereitschaft und Ausführlichkeit auf meine Fragen antworteten. Die gesammelten Erfahrungsberichte und Aussagen der Lehrpersonen zur Unterrichtsdifferenzierung

unter Berücksichtigung der verschiedenen Schülertypen waren für mich besonders interessant. Die Auswertung der Fragebögen ermöglichte mir, basierend auf den Erkenntnissen der Lehrpersonen, Aussagen zur Besten Praxis zu machen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Anfangsunterricht zum Schriftspracherwerb hinsichtlich verschiedener Schülertypen differenziert wird. Es gibt keine einzige und richtige Methode, die erfolgreich im Unterricht eingesetzt wird. Vielmehr kommt der Methodenvielfalt und dem Einsatz verschiedener Unterrichtselemente eine große Bedeutung zu. Es ist wichtig, als Lehrperson über ein Grundrepertoire an Methodenkenntnis zu verfügen, das an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger angepasst wird und somit differenziertes Lernen möglich wird. Ein zentrales Unterrichtselement ist ohne Zweifel die Anlauttabelle, welche eine gute Differenzierung ermöglicht. Wesentliche Bestandteile, die je nach Schülertyp unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen und somit individuelles Lernen bedingen, sind die Einführung und Erarbeitung der Buchstaben sowie der Einsatz verschiedener Übungen und Materialien. Diese sprechen die verschiedenen Sinne an und trainieren die unterschiedlichsten Bereiche, wie Laut-Buchstaben-Zuordnung, Analyse- und Synthesefähigkeit, Text- und Sinnverständnis, allgemeine Sprachkompetenz, usw. Den Schulanfängern werden zudem vielfältige Lese- und Schreibmaterialien zur Verfügung gestellt, welche verschiedene Lernniveaus ansprechen und somit auch zu einer Differenzierung des Unterrichts beitragen.

An dieser Stelle möchte ich unterstreichen, dass die Beschäftigung mit diesem Thema eine sehr große Bereicherung für mich persönlich, aber auch für meinen bevorstehenden Beruf als Lehrperson war. Ich bin mir sicher, dass ich meine Schüler genau beobachten und den Anfangsunterricht an ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anpassen werde. Ich denke, ich bin sensibel geworden für die Bedürfnisse der Kinder und werde versuchen, den Unterricht zu differenzieren und den Kindern individuelles, aktives und selbstständiges Lernen zu ermöglichen. Die Leistung, die Kinder im Anfangsunterricht vollbringen, ist zu bewundern und „guter“ Unterricht muss in der Lage sein, allen Kindern und ihren Voraussetzungen gerecht zu werden und ihnen zu den bestmöglichen Lernerfolgen zu verhelfen.

## Literaturverzeichnis

### Bücher

Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin u. a.: Walter de Gruyter Verlag.

Blumenstock, L. (1997). Schriftspracherwerb: mit oder ohne Fibel? In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung* (Band 2, 3. aktual. u. erw. Aufl., S. 89-107). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Brinkmann, E. (1994). Lisa lernt schreiben. Stufen eines Schriftspracherwerbs ohne Lehrgang. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 35-43). Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.

Brückl, H. (1995). Von der Druck- zur Schreibrift. In G. Schorch (Hrsg.), *Schreiblernen und Schriftspracherwerb* (3., aktual. Aufl., S. 48-55). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 44-52). Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Dehn, M. (1994). *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen* (4., überarb. Aufl.). Bochum: Kamp Schulbuchverlag.

Eckert, C. (2003). Lesen und schreiben von Anfang an. Die Entwicklung der phonetischen Bewusstheit im Anfangsunterricht. In A. Schubert (Hrsg.), *Qualität im Deutschunterricht. Bewährte und neue Unterrichtsformen in der Grundschule* (S. 83-91). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

Engelkamp, J. (2004). Assoziation. In H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (14., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 75). Bern: Verlag Hans Huber.

Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung* (14. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Grimm, H. (2004). *ABC mit allen Sinnen* (14. Aufl.). Lichtenau: AOL Verlag.

Helbig, P., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Kummer U. (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Heuß, G. E. (1997). *Erstlesen und Erstschreiben. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.

Hurrelmann, B. (1995). Leseklima in der Familie. In H. Brügelmann, H. Balhorn & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 122-124). Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Kern, A. & E. (1995). Das Schreiben in der Ganzheitsmethode. In G. Schorch (Hrsg.), *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb* (3., aktual. Aufl., S. 56-62). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Klenk, G. & Sindern, A. (2005). Motivierende Schreib- und Leseanlässe in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe. In P. Helbig, E.-M. Kirschhock, S. Martschinke & U. Kummer (Hrsg.), *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten* (S. 72-98). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Konrad, K. (1999). Die Befragung. In M. Wosnitza & R. S. Jäger (Hrsg.), *Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie?* (2. vollst. überarb. Aufl.). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Lämmel, A. (1995). Schreiben nach der Bewegungsmethode. In G. Schorch (Hrsg.), *Schreiblernen und Schriftspracherwerb* (3., aktual. Aufl., S. 62-70). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Lesen (2006). In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik* (Band 1, S. 416-421). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Leuchtenstern, R. (1999). *So läuft ihr Deutschunterricht. Der Ratgeber von A bis Z für den Deutschunterricht in der Grundschule*. München: Oldenbourg Verlag.

Liedel, M. (1995). Schreibanfänge. In G. Schorch (Hrsg.), *Schreiblernen und Schriftspracherwerb* (3., aktual. Aufl., S. 33-41). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37-73). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Mannhaupt, G. (2001). *Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb. Zur Entwicklung der Schriftsprache im Vor- und Grundschulalter*. Köln: Kölner Studien Verlag.

Meiers, K. (1998). *Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr: ein Studienbuch*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Menzel, W. (1995). Schreiben als kommunikative Handlung. In G. Schorch (Hrsg.), *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb* (3., aktual. Aufl., S. 70-78). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag.

Mertens, E. & Potthoff, U. (2000). *Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht: Zusammenwirken von Lernen und Spielen; Spiele zu allen Sprachbereichen; Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Erlach, C. & Neubauer, A. (2001). *Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen*. Weinheim: Beltz Verlag.

Richter, S. & Brügelmann, H. (1994). Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 35-43). Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Sassenroth, M. (2003). *Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung* (5., unveränd. Aufl.). Bern: Verlag Paul Haupt.

Schenk, C. (2001). *Lesen und schreiben lernen und lehren: eine Didaktik des Schriftspracherwerbs* (3., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schnell, R., Hill, P. B & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. völlig überarb. u. erw. Aufl.). München u.a.: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Schorch, G. (2003). Das Schreiben mit der Hand – eine unverzichtbare Kulturtechnik. In A. Schubert (Hrsg.), *Qualität im Deutschunterricht. Bewährte und neue Unterrichtsformen in der Grundschule* (S. 43-54). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

Stöckli, M. (1998). *Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben im offenen Anfangsunterricht*. Aarau: Sauerländer Verlage.

Terhart, E. (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 27-42). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Topsch, W. (2000). *Grundkompetenz: Schriftspracherwerb*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag.

Valtin, R. (1998). Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Einblicke in den Schriftspracherwerb* (S. 59-74). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

Valtin, R. (2003). Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (Band 2, S. 760-771). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

### **Internetressourcen**

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2004). Schulversuch Phonetisches Schreiben. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung. In *ISB – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung*. Zugegriffen am 07. April 2007 über <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=83b54f6aa39783bb3425ab380f1fee8>

## Anhang: Fragebogen



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN  
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO  
UNIVERSITÀ LIGIA DE BULSAN

Brixen  
Bressanone  
Pesenon

Fakultät für Bildungswissenschaften | Facoltà di Scienze della Formazione | Facoltà de Scienza dla Formazion

Evelyn Grazio  
Bahnhofstr. 14  
39018 Siebeneich-Terlan  
evelyn.grazio@education.unibz.it  
Fax: 0471-617368

### „Best Practice beim Schriftspracherwerb“

#### Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen

#### Fragebogen für Lehrpersonen an Südtiroler Grundschulen

Liebe Lehrpersonen,

Mein Name ist Evelyn Grazio und ich studiere an der Freien Universität Bozen - Fakultät Bildungswissenschaften für den Primarbereich in Brixen. Ich bin im vierten und letzten Studienjahr der Richtung Grundschule und werde im Juli des nächsten Jahres meinen Abschluss machen.

Diese Befragung ist Teil meiner Laureatsarbeit „Best Practice beim Schriftspracherwerb“. Darin werden die entwicklungspsychologischen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sowie die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden thematisiert. Die Arbeit beinhaltet auch einen Forschungsteil, der sich an vier Schülertypen des Anfangsunterrichts orientiert: Schüler/innen ohne Vorwissen; Schüler/innen, die einzelne Buchstaben schreiben und lesen können; Schüler/innen, die einzelne Wörter schreiben und lesen können; Schüler/innen, die Texte schreiben und lesen können.

Ich möchte erforschen und beschreiben, welche Erfahrungen Lehrpersonen mit diesen Schülertypen gemacht haben und welche Methode für die einzelnen Typen besonders geeignet ist.

Bitte nehmen Sie sich genügend Zeit und reflektieren Sie Ihre Praxiserfahrungen. Beantworten Sie die Fragen möglichst ausführlich und begründen Sie Ihre Antworten.

#### **Persönliche Angaben:**

- Geschlecht:  W       M
- Alter: \_\_\_\_\_ Jahre
- Ich unterrichte seit \_\_\_\_\_ Jahren

**Schülertyp A: ohne Vorwissen (kann keine Buchstaben lesen/schreiben)**

1) Wie haben Sie bei diesem Schülertyp große Lernerfolge erzielt?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Führen Sie bitte stichwortartig ein konkretes Beispiel an.

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Welche Materialien eignen sich besonders, um diesen Schülertyp zu fördern?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Schülertyp B: kann einzelne Buchstaben lesen/schreiben**

1) Wie haben Sie bei diesem Schülertyp große Lernerfolge erzielt?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Führen Sie bitte stichwortartig ein konkretes Beispiel an.

---

---

---

---

---

---

3) Welche Materialien eignen sich besonders, um diesen Schülertyp zu fördern?

---

---

---

---

---

---

**Schülertyp C: kann Wörter lesen/schreiben**

1) Wie haben Sie bei diesem Schülertyp große Lernerfolge erzielt?

---

---

---

---

---

---

---

2) Führen Sie bitte stichwortartig ein konkretes Beispiel an.

---

---

---

---

---

---

3) Welche Materialien eignen sich besonders, um diesen Schülertyp zu fördern?

---

---

---

---

---

---

**Schülertyp D: kann Texte lesen/schreiben**

1) Wie haben Sie bei diesem Schülertyp große Lernerfolge erzielt?

---

---

---

---

---

---

---

2) Führen Sie bitte stichwortartig ein konkretes Beispiel an.

---

---

---

---

---

---

3) Welche Materialien eignen sich besonders, um diesen Schülertyp zu fördern?

---

---

---

---

---

---

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Laureatsarbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken und Formulierungen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Siebeneich, am 01.06.2007

Evelyn Grazio