

Schriftspracherwerb in der
Montessori-Grundschule

Schreiben vor Lesen

Systematischer Schriftspracherwerb
in der Eingangsstufe

Ein Konzept und ein Praxishandbuch
für das Schreiben- und Lesenlernen
in der Montessori-Grundschule

Klaus Schäfer | Barbara Valentin

© Klaus Schäfer | Barbara Valentin Karlsruhe 2013

Kontakt:

Klaus Schäfer

Email: kl_schaefer16@gmx.de

Barbara Valentin

Email: barbara.valentin@web.de

*Wir wollen das Alte, weil wir das Neue nicht erkennen können,
und wir suchen immer das Grandiose,
das in den bereits versunkenen Dingen liegt,
ohne in der schlichten Einfachheit des Neubeginns
den Keim zu erkennen, der sich in der Zukunft entfalten soll.*

Maria Montessori

in: Die Entdeckung des Kindes.

Kap. XIV „Die geschriebene Sprache“, S. 224.

Freiburg 1969

Einleitung

Wir legen hier eine Neubearbeitung des Konzepts „Schreiben vor Lesen“ für die Montessori-Grundschule vor.

In der ersten Ausgabe vor 20 Jahren ging es dem Erstautor darum, für seine Schulpraxis in einer Montessoriklasse eine Lösung für den Erwerb des Schreibens und Lesens zu finden, die mit den Prinzipien der Montessori-Pädagogik in Einklang stand. Das hieß damals, Neuland zu betreten, da auch in vielen Montessorischulen nach einer Fibel unterrichtet wurde bzw. Verfahren aus dem Kinderhaus einfach in die Grundschule übertragen wurden.

Die Auseinandersetzung mit den diversen Ansätzen wurde geringfügig überarbeitet und in die neue Ausgabe aufgenommen, um den Entstehungsweg für Interessierte nachvollziehbar zu machen.

Naturgemäß nahm damals die Begründung und Absicherung der neuen Methode einen breiten Raum ein, galt es doch, mögliche Einwände zu entkräften und die Vorteile des Konzepts herauszuarbeiten.

Nach 10 Jahren Erprobung durch verschiedene Lehrkräfte und Schulen wurde 2002 eine zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage vorgelegt, in die zahlreiche Praxiserfahrungen eingegangen sind. Noch immer waren die Grundschulen des Regelschulwesens die Zielgruppe. Deshalb wurde Wert darauf gelegt, das Konzept in einen zeitgenössischen Reformunterricht einzubetten, mit der Folge, dass eine Reihe von Kompromissen eingegangen wurden, die wir von heute aus als unnötig und in etlichen Punkten als geradezu hinderlich ansehen.

Die Neubearbeitung legt einen ganz klaren Akzent auf die Montessori-Pädagogik. Es ist ein Konzept für die Montessori-Grundschulen. Es reflektiert eigene Klärungsprozesse und ausgedehnte praktische Erfahrungen in der Montessori-Grundschule mit entfalteter Freiarbeit und altersgemischten Gruppen.

Wir haben den Titel geändert, da es in der Vergangenheit immer wieder zu Verwechslungen mit dem vom Inhalt her konträren Reichen-Konzept „Lesen durch Schreiben“ kam. Zwar stimmen wir Reichens theoretischer Kritik an der herkömmlichen Schreib- und Leseerziehung in etlichen Punkten zu, nicht hingegen seinen praktischen Konsequenzen. Wir kommen zu vollkommen anderen Schlüssen, nämlich einem, nach sorgfältiger Analyse in Schwierigkeitsstufen systematisierten, kompakten Schreibkurs, der sich mit größtmöglicher Passung hinsichtlich der pädagogischen Prinzipien, des didaktischen Arrangements und der Konzentration der methodischen Mittel in den Gesamtansatz der Montessori-Pädagogik im Rahmen der Grundschule integriert.

Wie Montessori Erziehung als „Hilfe zum Leben“ versteht, so sehen wir unseren Ansatz als Hilfsmittel zur Selbstbildung und Selbsterziehung des Kindes beim Schriftspracherwerb in der Grundschule. Wir stellen unser Konzept bewusst in die Tradition der Montessori-Pädagogik.

Die ursprüngliche Fragestellung der ersten beiden Fassungen blieb gleich:

Wie sollte ein Konzept für den Schreib- und Leseerwerb für Grundschul Kinder aussehen, das ihrer besonderen Entwicklungsstufe Rechnung trägt und eben auch der Tatsache, dass sie die sensible Phase in der Kinderhauszeit, für die Montessori einen spezifischen Ansatz entwickelte, versäumt haben. Montessori selbst war der Meinung, dieser Ansatz

habe anders auszusehen als der fürs Kinderhaus, ohne einen solchen jedoch zu entwickeln.

Montessori beschrieb, dass Kinder im Alter von 5 Jahren sich in 20 Tagen alle Buchstaben angeeignet hätten, wofür Erstklässler in Deutschland fast ein ganzes Jahr brauchen. In vielen Ländern beginnen Kinder in Montessori-Kinderhäusern bereits mit 3 Jahren nach Montessoris Methode mit dem Schreiben. Montessori selbst stellte eine regelrechte Schreibexplosion fest, der kurz darauf eine Leseexplosion folgte. Das sind nun ganz offenkundig andere Erscheinungen als der Trott durch ein Jahr.

Unsere Frage war, wie eine Konstellation, die Methode und das Arrangement aussehen müssten, um auch in der Grundschule solche Explosionen hervorzurufen.

Unsere Lösung legen wir hier vor, begründen sie und gehen vor allem auf die Umsetzung und die zahlreichen praktischen Fragen ein. Wir haben zusammen mit anderen unser Konzept in der Praxis erprobt, ausgewertet und festgestellt, dass es sich bewährt hat. Wir haben es geschliffen und verfeinert. Neu hinzugekommen ist der ganze zweite Hauptteil, in dem es um Problemfelder von Kindern, um Diagnose und Förderung geht.

Auf dem vorliegenden Konzept aufbauend haben wir auch ein neues Konzept für die Rechtschreiberziehung entwickelt und für beide die dazu gehörenden Materialien erarbeitet. Darüber hinaus haben wir ein integriertes Förderkonzept für die Montessori-Schule entwickelt, aus dem wir die entsprechenden Kapitel mit Zusätzen hier in den Text aufgenommen haben.

Der Tradition Montessoris folgend sehen wir eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Wir wenden uns an die reflektierende Lehrkraft, die gleichzeitig nach pädagogischer Fundierung und nach Anregungen und Lösungsvorschlägen für ihre Praxis sucht.

Weder plaudern wir in der Art einer Ratgeberliteratur aus dem Montessori-Nähkästchen, noch legen wir hier einen Text für die akademische Diskussion vor. Wir wollten ein Praxishandbuch schreiben für diejenigen, die in Montessori-Grundschulen oder nach Montessori-Prinzipien arbeiten und darüber hinaus für alle, die neugierig auf andere Sicht- und Herangehensweisen sind.

Genauso deutlich betonen wir, dass es uns nicht um ein abgeschottetes Museum pädagogischer Antiquitäten geht. Entwicklungen gehen weiter, auch Altbewährtes muss sich immer wieder kritischer Überprüfung unterziehen lassen.

Wir meinen nicht nur, sondern sind uns auf Grund unserer praktischen Erfahrungen auch sicher, eine innovative Lösung für ein Problem in der Montessori-Praxis der Grundschule gefunden zu haben, die wir anderen gerne vorstellen möchten und von der wir annehmen, dass sie auch andere in ähnlicher Lage interessieren könnte.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir anregungsreiche Lektüre und allen, die das Konzept in der Praxis anwenden, ein gutes Gelingen.

Über Rückmeldungen freuen wir uns, für kritische Einwände danken wir.

Klaus Schäfer | Barbara Valentin
Karlsruhe, Oktober 2013

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Ausgangspunkte..... | 9 |
| 1.1 | Was ist Schreiben?..... | 9 |
| 1.2 | Vorerfahrungen der Kinder..... | 9 |
| 1.3 | Vorerfahrungen der Kinder werden ignoriert..... | 10 |
| 1.4 | Schwung und Begeisterung der Kinder werden gebremst..... | 10 |
| 1.5 | Die Fibel ist die Bibel..... | 11 |
| 1.6 | Die Methoden des Schreiben- und Lesenlernens scheinen beliebig..... | 12 |
| 1.7 | Die Wahl der Erstschrift scheint ebenfalls beliebig..... | 13 |
| 2 | Überlegungen und Untersuchungen..... | 14 |
| 2.1 | Montessoris Schreib- und Leselernansatz innerhalb ihres Konzepts der sensiblen Phasen für den Spracherwerb..... | 14 |
| 2.1.1 | Sensible Periode für Lautsprache..... | 14 |
| 2.1.2 | Sensible Periode für Schriftsprache..... | 14 |
| 2.1.3 | Sensible Periode für Grammatik..... | 16 |
| 2.1.4 | Montessoris Schreib- und Leselernansatz für das Kinderhaus..... | 17 |
| 2.1.5 | Bewertung des Ansatzes..... | 19 |
| 2.2 | Das Leselernkonzept J. Reichens „Lesen durch Schreiben“ – eine Alternative?..... | 20 |
| 2.2.1 | Lerntheoretische und lesedidaktische Grundlagen..... | 20 |
| 2.2.2 | Kritische Prüfung des Ansatzes..... | 21 |
| 2.2.3 | Zur Kritik im Einzelnen..... | 22 |
| 2.3 | Der Schreib- und Leseanfang mit der Steinschrift..... | 22 |
| 2.3.1 | Vorzüge der Steinschrift..... | 22 |
| 2.3.2 | Kritische Prüfung..... | 23 |
| 2.4 | Der Schreibanfang mit der Grundschrift (Großbuchstaben)..... | 24 |
| 2.4.1 | Vorzüge der Grundschrift (Großbuchstaben)..... | 24 |
| 2.4.2 | Mit der Grundschrift zur individuellen Handschrift..... | 25 |
| 2.4.3 | Kritische Prüfung..... | 25 |
| 2.5 | Der Spracherfahrungsansatz als neueres Konzept für den Schriftspracherwerb..... | 25 |
| 2.5.1 | Das Konzept des Spracherfahrungsansatzes..... | 25 |
| 2.5.2 | Kritische Prüfung..... | 27 |
| 3 | Das Konzept „Schreiben vor Lesen“ - ein neuer Ansatz für den Schriftspracherwerb in der Grundschule, insbesondere in der Montessori-Grundschule..... | 28 |
| 3.1 | Pädagogische Einordnung des Konzepts..... | 28 |
| 3.1.1 | Schriftspracherwerb in der Grundschule von heute..... | 28 |
| 3.1.2 | Freiheit und Ordnung in der Montessori-Pädagogik: zwei Seiten einer Medaille..... | 29 |
| 3.2 | Der Schreibkurs in Einzelaspekten..... | 31 |
| 3.2.1 | Primat des Schreibens und phonologische Bewusstheit..... | 31 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.2.2 | Verdichtung statt Fibeltrott | 31 |
| 3.2.3 | Absichern durch individuelle Förderung | 32 |
| 3.2.4 | Schriftspracherwerb als Teil des allgemeinen Spracherwerbs | 32 |
| 3.2.5 | Systematischer Schriftspracherwerb als indirekte Vorbereitung auf die Rechtschreiberziehung und als Prävention..... | 34 |
| 3.2.6 | „Schreiben vor Lesen“ im Kontext der Montessori-Pädagogik..... | 35 |
| 3.2.7 | „Schreiben vor Lesen“ in Stufenunterricht und Freiarbeit | 35 |
| 3.2.8 | Das begleitende Material..... | 36 |
| 3.2.9 | Erstschrift: Großbuchstaben der Grundschrift..... | 36 |
| 3.2.10 | Der Verlauf des Kurses im Überblick: Buchstabenfolge | 36 |
| 3.2.11 | Der Verlauf des Kurses im Überblick: Zeitabläufe | 37 |
| 3.2.12 | Typische Einführungsstunde (Skizze)..... | 38 |
| 4 | Analyse der Laut- bzw. Buchstabengruppen..... | 39 |
| 4.1 | Allgemeine Fragen und Probleme der akustischen, der optischen und der graphomotorischen Analyse | 39 |
| 4.1.1 | Lautwert und Lautname | 39 |
| 4.1.2 | Anlaut – Inlaut – Auslaut..... | 39 |
| 4.1.3 | Wortmaterial zur Lautanalyse | 39 |
| 4.1.4 | Minimaloppositionen | 40 |
| 4.1.5 | Übungen und Rätsel zur akustischen Analyse im Unterricht (am Beispiel „K“) | 40 |
| 4.1.6 | Schreibmittel und Schreibumgebung | 42 |
| 4.1.7 | Schreibformulare des Schreibkurses | 42 |
| 4.1.8 | Buchstabengestalt..... | 43 |
| 4.1.9 | Signalbilder und Merksprüche zur Bewegungsspur der Buchstaben..... | 44 |
| 4.2 | Vokale und Diphtonge: Akustische Analyse | 44 |
| 4.2.1 | Kurze und lange Vokale | 44 |
| 4.2.2 | Vokale im Anlaut und im Wort | 45 |
| 4.2.3 | Problem „O / U“ | 45 |
| 4.2.4 | Problem „E“ | 45 |
| 4.2.5 | Problem „A“ | 45 |
| 4.2.6 | Diphtong „AU“ | 46 |
| 4.2.7 | Diphtonge „EI“ und „EU“ | 46 |
| 4.3 | Vokale: Optische und graphomotorische Analyse | 46 |
| 4.3.1 | Schreibrichtung der Buchstaben | 46 |
| 4.3.2 | Diphtonge mit Bindebogen..... | 47 |
| 4.4 | Konsonanten: akustische Analyse | 47 |
| 4.4.1 | Harte und weiche Konsonanten, Minimaloppositionen | 47 |
| 4.4.2 | Problem „N / M“ | 47 |
| 4.4.3 | Harte und weiche Konsonanten, Auslautverhärtung..... | 48 |
| 4.4.4 | Problem „R“ | 48 |
| 4.4.5 | Problem „W / F, V“ | 48 |
| 4.4.6 | Problem „S / Z“ | 48 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.5 | Konsonant – Vokal – Pärchen | 49 |
| 4.6 | Konsonanten: optische und graphomotorische Analyse | 49 |
| 4.6.1 | Einfach zu erzeugende Konsonanten | 49 |
| 4.6.2 | „Z“ und „S“ | 49 |
| 4.7 | Phonogramme: Akustische Analyse | 50 |
| 4.7.1 | „SCH - SP - ST“ | 50 |
| 4.7.2 | „CH / R“ | 50 |
| 4.7.3 | „NG / NK“ | 51 |
| 4.7.4 | „QU / K“ | 51 |
| 4.8 | Umlaute: Akustische und optische Analyse | 51 |
| 4.9 | Einführung von Laut und Buchstaben im Unterricht | 51 |
| 4.10 | Die Schreibung der Ziffern | 53 |
| 4.10.1 | Graphomotorische Analyse der Ziffern | 53 |
| 4.10.2 | Lernhilfen | 56 |
| 4.11 | Bekanntmachung mit Dehnung und Schärfung | 57 |
| 5 | Einführung der Kleinbuchstaben | 57 |
| 5.1 | Zeitpunkt und Kontext | 57 |
| 5.2 | Zeitpunkt der Einführung der Kleinbuchstaben | 58 |
| 5.3 | Analyse der Schwierigkeiten | 58 |
| 5.3.1 | Feinmotorik | 59 |
| 5.3.2 | Wo fangen die Buchstaben an? | 59 |
| 5.3.3 | Mangelnde Reversionsresistenz | 59 |
| 5.4 | Buchstabenanalyse im Einzelnen | 60 |
| 5.5 | Einführung und Übung | 63 |
| 5.5.1 | Allgemeines | 63 |
| 5.5.2 | Didaktische Überlegungen | 64 |
| 5.5.3 | Stundengliederung | 64 |
| 5.6 | Elterninformation | 64 |
| 5.7 | Hinweise zur Einführung und Übung | 65 |
| 5.8 | Begleitende Grammatiklektionen: Einführung von Nomen und Artikel | 65 |
| 5.9 | Merksprüche zur Bewegungsspur der Buchstaben | 66 |

1 Ausgangspunkte

Den grundsätzlichen Überlegungen liegen folgende Beobachtungen und Fragen zu Grunde:

1.1 Was ist Schreiben?

Inhaltlich betrachtet ist Schreiben Mittel der Kommunikation, wenn ein Schreiber Texte verfasst, die er an Leser richtet oder in denen er eigene Gedanken für sich festhält oder sich Notizen macht.

Unter einem handwerklich und technisch-logischen Aspekt ist Schreiben die graphomotorische Erzeugung von Schriftzeichen, also Schrift. Dabei werden in Systemen mit einer Lautschrift Phoneme in Grapheme übersetzt. Diese Schriftzeichen können eigenhändig mittels Schreibwerkzeugen in verschiedenen Schriftarten hervorgebracht werden. Man kann die Zeichen mit Hilfe von Stempeln oder Lettern drucken. Man kann Schreibmaschinen, einen Rechner mit Tastatur oder nur mit einem Touch-Screen oder die Tasten eines Handys benutzen. Mit Hilfe des Rechners lassen sich unzählige Schriftarten erzeugen. Man kann Drucken in Schreibschriften und Schreiben in Druckschriften. Man kann auch nur mit der Hand schreiben. Auch dafür gab und gibt es im Schulunterricht verschiedene Schriften: früher die Sütterlinschrift, dann die lateinische Ausgangsschrift, später die Vereinfachte oder die Schulausgangsschrift und seit neuestem die Grundschrift. Unterrichtsziel ist, dass die Kinder formstabil, formklar, ökonomisch und flüssig schreiben, um auf diesem Weg eine eigene Handschrift zu entwickeln.

1.2 Vorerfahrungen der Kinder

Wenn Kinder zusehen, wie andere - seien es ältere Kinder oder Erwachsene – lesen oder schreiben, lernen sie Schriftgebrauch kennen.

Kinder bringen bei Schuleintritt eine Menge an Vorerfahrungen mit Buchstaben und Schreibversuchen mit:

In Kritzelbildern tauchen die ersten Buchstabenzeichen auf. Mit etwa 4 Jahren entwickeln Kinder ein besonderes Interesse für solche Zeichen. Sie ahmen Buchstaben mit Stöcken und Kreide nach und beginnen, ihre Namen zu schreiben, spontan fast immer in Großbuchstaben. Manche schreiben auch einfache Wörter wie „MAMA“ und „PAPA“.

Das Schreiben kommt vor dem Lesen.

Diese Beobachtung machte bereits Maria Montessori. Sie stellte fest, dass Kinder zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr in eine Phase erhöhter Sensibilität für Schreiben und Lesen eintreten und zog daraus den Schluss, für die Kinder im Kinderhaus spezielle Materialien zur Vorbereitung der Wiedergabe von Schriftzeichen und der Handhabung von Schreibgeräten zu entwickeln.

Diese Kinder haben ein Vorverständnis davon, dass Zeichen eine Bedeutung haben, dass Sprache aus Lauten besteht und ein Laut durch ein Zeichen dargestellt werden kann. In diesem Alter sind sie fähig, Laute akustisch zu diskriminieren, müssen allerdings ihr Ohr in zahlreichen Übungen noch intensiver schulen.

Auch im herkömmlichen Unterricht ist festzustellen, dass Erstklässler schon in den ersten Schulwochen im Durchschnitt die Hälfte der Großbuchstaben kennen, insbesondere A, O, S, E, L, M, B, R, I.

Sie benennen bekannte Buchstaben mit dem Buchstabennamen oder dem entsprechenden Laut. Zusätzlich nennen manche von ihnen dabei Wörter, die entsprechend anlauten. Damit haben sie schon den phonematischen Bezug zwischen Schrift und Sprache erkannt. Andere Kinder hingegen haben Laute als kleinste sprachliche Einheiten noch nicht im Blick.

1.3 Vorerfahrungen der Kinder werden ignoriert

Die spontanen vorschulischen Versuche der Kinder finden im Kindergarten und leider auch in vielen Montessori-Kinderhäusern insgesamt nur wenig Beachtung und Unterstützung.

Trotzdem findet man zu Beginn des ersten Schuljahres immer vereinzelte Leser und Schreiber, die durch eine entsprechend gebildete Umgebung Anregung und Hilfe fanden. Manche dieser Kinder verstecken ihre Fähigkeiten in der Schule, um nicht aufzufallen.

Umgekehrt übersehen Lehrkräfte sie mitunter, da sie lieber an der bequemen Illusion einer Nulllinie, von der aus alle Kinder gemeinsam starten, festhalten wollen, auch um den besonderen Anforderungen entgegen zu können, die andernfalls an sie gestellt würden.

In welchem Ausmaß die Vorerfahrungen der Kinder aus der Grundschule ausgeblendet bleiben, zeigt die Tatsache, wie selten die spontane Bevorzugung der Steinschrift in didaktischen Konzepten Berücksichtigung findet.

1.4 Schwung und Begeisterung der Kinder werden gebremst

Bis die Erstklässler alle Buchstaben sowie das Schreiben und Lesen gelernt haben, ist fast ein ganzes Schuljahr vergangen.

Dabei werden die Kinder in Stunden, die von ihrer Struktur her weitgehend gleichförmig sind, langsam von Buchstaben zu Buchstaben geführt. Das Tempo wird in der Regel fast immer vom langsameren Mittelfeld der Klasse bestimmt.

Der Einsatz eines methodischen Varietés von Handpuppen, Geschichten, „Ich-hab-euch-was-mitgebracht“-Szenen, Spielchen, Liedchen, Tänzchen, Stationen

mit allen Sinnen (bisweilen auch unsinnige!) überdeckt die einem solchen Verfahren innewohnende Langeweile.

So trottet der Tross in der Regel bis Pfingsten durch die Fibelseiten. Dieser Trott ist aber auch als eine Form schulischer Sozialisation zu sehen, in der Kinder zu Schülern verfertigt werden.

1.5 Die Fibel ist die Bibel

Praktisch an jeder Schule ist eine Fibel samt dem entsprechenden Rattenschwanz an Zusatzmaterialien eingeführt. Die Verlage überbieten sich in der Markteinführung immer neuer Fibern und haben meistens mehrere Fibern in ihrem Angebot. Undurchsichtig ist aber, nach welchen Kriterien ein Fibelwerk in die Schule eingeführt wird, denn explizite und damit nachvollziehbare bzw. diskutierbare Kriterien für die Beurteilung und Auswahl liegen so gut wie nicht vor. Leider nehmen immer noch viele Lehrkräfte die Kritik am fibelorientierten Lesen- und Schreibenlernen nicht zur Kenntnis.

Auch heute (2013), 20 Jahre nach Erstvorlage des Konzepts „Schreiben vor Lesen“, gilt dieser Befund leider unverändert.

Fibern geben ein relativ starres methodisches Konzept vor, in dem Kinder Schritt für Schritt geführt werden und dabei häppchenweise Lernimpulse erhalten, die sie sich in diversen Aufgaben einer anschließenden Übungsphase einprägen sollen.

Fibern waren schon immer Mittel fürs Lesenlernen. Das zeigt schon allein das Buchformat. Ihnen wird ein Schreiblehrgang beigeordnet, der teilweise mit dem Textmaterial verzahnt ist, ein Verfahren, welches oft seltsame „literarische“ Blüten hervortreibt, so dass man hinsichtlich der Form und der Inhalte von einer speziellen Gattung „Fibeltext“ sprechen kann.

Durch eigenartige Namen, Figuren, Dialoge und Situationen entsteht eine Kunstwelt der Fibel. Kritische Untersuchungen dazu gibt es zur Genüge¹.

Im Vordergrund des Schreiblehrgangs steht die technische Seite des Schreibvorgangs und nicht der eigentliche Zweck des Lesens und Schreibens, die Kommunikation. Es geht primär nicht darum, dass sich das Kind mitteilt oder aus den Mitteilungen anderer etwas persönlich Bedeutungsvolles erfahren kann. Lesen und Schreiben sind damit etwa, das einem von außen auferlegt wird.

¹ Eine ausführliche Fibelkritik findet sich u. a. in G. Spitta: Kinder schreiben ihre eigenen Texte, Kl. 1 und 2. scriptor, Frankfurt/M. 1988

Angesichts einer Fülle pädagogisch treffiger Kritikpunkte ist nach den Gründen für die mangelnde Resonanz seitens der Pädagogen zu fragen.

Die Fibel bietet Sicherheit. Sie verspricht ein kleinschrittig durchgestuftes Programm, bunt, kindgemäß aufbereitet und mit zahlreichen fertigen Übungsangeboten versehen, mit dem alle Kinder gleichzeitig erfolgreich schreiben und lesen lernen. Obendrein bieten die Lehrerhandbücher ausführliche Stundenentwürfe bis hin zur fächerübergreifenden Vernetzung. Für alles ist gesorgt. So werden der Lehrkraft zahlreiche didaktische und methodische Entscheidungen abgenommen, allerdings um den Preis, dass sie zum unkritischen Anwender eines Fertigmenüs wird. Andererseits muss man konstatieren, dass die Verbreitung der Fibel nahezu total ist. Trotzdem erheben sich angesichts der didaktischen Monokultur zahlreiche Fragen:

Montessori berichtet vom Phänomen einer Schreibexplosion. Warum ist davon in der Schule nichts zu spüren?

Wo ist der Schwung der Kinder geblieben? Auf welche Weise wäre er zu erhalten? Freinet suchte nach der „méthode naturelle“. Kommt der Fibelunterricht einem natürlichen Lernweg des Kindes näher?

Wenn Lernen ein eigenaktiver, selbstgesteuerter Prozess des Individuums ist, wie kann in einem Fibelkurs das Kind sich aktiv am Prozess des Entdeckens von Schrift, ihrer Struktur, ihrer Funktion und Bedeutung beteiligen?

1.6 Die Methoden des Schreiben- und Lesenlernens scheinen beliebig

Nur noch vereinzelt trifft man auf Lehrkräfte, die auf der Ganzwortmethode beharren oder die Schreibschrift als Erstschrift bevorzugen. Sonderlinge versuchen es nach der Reichen-Methode. Im Großen und Ganzen hat sich die Druckschrift als Erstschrift durchgesetzt.

Die Methodenfrage ist allerdings kein bloß technisches Problem, sondern sie impliziert grundsätzliche pädagogische Vorstellungen oder Theorien, die aber nicht unbedingt ausgewiesen werden. Zu welcher Methode man kommt, oder nach welcher man greift, hat sehr viel mit dem Bild zu tun, was man vom Lernen und vom Kind hat.

Lässt man sich etwa von dem reformpädagogischen Impuls „Vom Kinde aus!“ leiten, so kommt man zu Fragestellungen wie der folgenden: Welche Hinweise ergeben sich aus der Beobachtung von Kindern für die möglichen Lernwege und Methoden?

Neben der pädagogischen Begründung der Methodenwahl sollten lernpsychologische Aspekte sowie die spezifischen didaktischen Gesichtspunkte eine Rolle bei der Entscheidung spielen.

Eine kritische Überprüfung und Evaluation sollte nach einer Praxisphase erfolgen. Provokativ wäre beispielsweise zu fragen, inwieweit spätere Schwächen beim

Lesen, Schreiben, Rechtschreiben oder Störungen in der Lernhaltung und Motivation nicht Folgen einer so sicher und erfolgreich scheinenden Anfangsmethode sind.

Betrachten wir das Lesenlernen. Die Tatsache, dass so viele Kinder im ersten Schuljahr lesen lernen, führen viele Lehrkräfte völlig selbstverständlich auf ihre Lehrleistung zurück. Dabei weiß bis heute noch niemand genau, wie der komplexe Vorgang des Lesens als Verarbeitung grapho-phonischer und syntaktischer und semantischer Information genau abläuft. Ganz offensichtlich vollbringen Kinder diese Leistung, ohne dass man sagen könnte, wie sie zu lehren sei².

1.7 Die Wahl der Erstschrift scheint ebenfalls beliebig

Die meisten Lehrgänge beginnen mit der gleichzeitigen Einführung von großen und kleinen Druckbuchstaben und – teilweise mit einer Verschiebung von einigen Wochen – mit einem Schreibschriftlehrgang. Jeder Buchstabe erscheint also in vier Formen. Die meisten Kinder müssen auf diese Weise parallel vier Alphabete lernen und brauchen deshalb fast ein Jahr, bis sie die gesamte Buchstabenpalette zur Verfügung haben, um jedes beliebige Wort schreiben und lesen zu können.

Dass es zu diesem weit verbreiteten Verfahren interessante historische und aktuelle Alternativen gibt, scheint wenigen bekannt zu sein. An anderer Stelle ist darauf zurückzukommen.

In den meisten Bundesländern entscheidet die Gesamtlehrerkonferenz einer Schule über die Schreibschrift. Etliche Berichte zeigen, dass oft persönlicher Gusto für die Entscheidung ausschlaggebend ist und es nicht so sehr die Sachargumente sind.

Auch daran hat sich heute (2013) nicht viel geändert, was die Debatte um die Grundschrift zeigt. Brachiale Argumente vom Kulturverfall und der Preisgabe der Ästhetik stellen noch so differenzierende Überlegungen vom Kinde her in den Schatten.

² Näheres hierzu siehe J. Reichen in seiner Einführung in den Lehrgang „Lesen durch Schreiben“. Heinevetter, Hamburg 1982

2 Überlegungen und Untersuchungen

Zunächst soll Montessoris Konzept des Lesen- und Schreibenlernens untersucht werden und geprüft werden, wie weit dieser Ansatz für die Grundschararbeit trägt. Hinsichtlich der pädagogischen und lerntheoretischen Begründung steht diesem historischen Ansatz der moderne von J. Reichen nahe, der eine Kritik am gängigen Anfangsunterricht formuliert und eine Alternative entwickelt, die danach dargestellt und geprüft werden soll. Anschließend soll die Steinschrift, deren Begründung in der reformpädagogischen Tradition liegt, auf ihre Tauglichkeit als erste Schreib- und Leseschrift untersucht werden, sodann die Parallelen und Unterschiede zur Grundschrift betrachtet werden und zum Schluss das moderne Konzept des Spracherfahrungsansatzes beleuchtet werden.

2.1 Montessoris Schreib- und Leselernansatz innerhalb ihres Konzepts der sensiblen Phasen für den Spracherwerb

2.1.1 Sensible Periode für Lautsprache

Montessori sah die erste Teilphase der ersten Erziehungsstufe, die Phase des absorbierenden Geistes (0 – 3 J.), geprägt von drei großen Sensibilitäten: für Ordnung, Bewegung und die Lautsprache.

Die sensible Phase für die gesprochene Sprache steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Gehörsinns. Das Kind absorbiert die Sprache durch die unbewusste Aktivität der Intelligenz. Für seine Sprachentwicklung benötigt es eine sprachaktive Umgebung und eine intensive Beziehung. Sprechenlernen geschieht in einer sprechenden Umgebung ohne Lehrkräfte, aufgrund spontaner Erwerbung.

2.1.2 Sensible Periode für Schriftsprache

In der zweiten Teilphase der ersten Erziehungsstufe, der Phase des mathematischen Geistes (3 – 6 J.) und im Kinderhausalter analysiert das Kind alle bislang absorbierten Eindrücke und Erfahrungen und bringt sie in eine Ordnung, indem es auf einmal alles nach Mustern, Strukturen und Regelmäßigkeiten untersucht. Es wird zum bewussten Beobachter. Hierin liegt auch die Quelle und indirekte Voraussetzung für die spätere Rechtschreibung.

- **Verfeinerung der Sinnes- und Wahrnehmungsleistungen**

Es kommt zu einer Differenzierung der Raum- und Raumlagerwahrnehmung, der Richtungen im Raum, der Bewegungsrichtung und der Orientierung im Raum. Alle sind basale Voraussetzungen für das spätere Schreiben, ebenso wie die Differenzierung des Sehens und Vorstellens, die Form- und Größenwahrnehmung, die Formkonstanz und die Figur-Grund-Unterscheidung. Ereignisse und Handlungen werden sukzessiv-sequenziell angeordnet und geplant, Handlungsstrategien

entwickelt. Das Montessori-Sinnesmaterial ermöglicht dem Kind, seine Wahrnehmungen zu schulen und zu verfeinern. Es gewinnt klare Begriffe und schafft sich eine solide Grundlage für die Entwicklung seines Denkens, indem es die äußere Welt und seine innere Welt strukturieren und ordnen kann. Sichere Wahrnehmungsleistungen sind die Basis für die Feinunterscheidung ähnlicher Objekte anhand minimaler Unterschiede z. B. bei Lauten oder Zeichen.

- **Verfeinerung der Motorik**

Grob- und Feinmotorik, Körperkoordination, Gleichgewicht, Seitigkeit, Haltung, Reaktionsschnelligkeit, die Körperspannung im Allgemeinen und die Spannung und Entspannung der Muskeln, Greifen und Loslassen, Auge-Hand-Koordination, die praktische Geschicklichkeit und das Zusammenspiel von Motorik und Sensorik werden verfeinert. Hierin liegt die Aufgabe und besteht die Leistung des Montessori-Sinnesmaterials.

Durch betontes Sprechen, melodisch-rhythmisches Differenzieren, durch Reime und Lieder wird die Sprechmotorik verfeinert. Das Kind artikuliert genauer und deutlicher.

Die Probleme von Grundschulkindern, die dadurch auffallen, dass sie undeutlich und „verwaschen“ sprechen, die kaum sprechen und feine Lautunterschiede nicht hören bzw. nicht zum Ausdruck bringen können, resultieren sehr häufig aus jener Phase. Das gilt auch für die schreibmotorischen Schwierigkeiten.

Die schreibtechnische Vorbereitung erfolgt in dieser Zeit mittels besonderer Materialien: Materialien, für deren Handhabung man den Dreifingergriff benutzt, deren Form man umfährt und deren Flächen man, sofern möglich, schraffiert (Einsatzzylinder, geometrische Kommode, metallene Einsatzfiguren) und dem Tastmaterial, welches die Hand geschmeidig und leicht macht.

- **Gedächtnis und Merkfähigkeit**

Mittels der von ihm neu aufgebauten Ordnungen strukturiert das Kind sein Gedächtnis neu.

Handlungen und Ereignisse werden nach Abschnitten und Abfolgen im episodischen Gedächtnis gespeichert und abgerufen, akustische Phänomene im Hörgedächtnis. Begriffe, Kategorien und Klassifikationen werden im deklaratorischen bzw. semantischen Gedächtnis gespeichert und abgerufen. Regeln und Ordnungen werden gespeichert und wiedererkannt. All das sind wichtige Voraussetzungen für die Denkentwicklung auf dem Weg zur Abstraktion.

- **Aufmerksamkeit**

Nicht deviate Kinder zeichnen sich durch Neugier und den Drang nach spontaner Aktivität aus. Sie befinden sich häufig in einem Zustand einer grundsätzlichen Wachheit und Achtsamkeit. Sie beobachten ihre Umgebung genau, erkennen Bekanntes wieder und prägen sich Neues ein. Sie sind in der Lage, sich lang anhaltend in eine Arbeit zu vertiefen, wobei sie ihre Aufmerksamkeit polarisieren.

In diesem Zustand lernen sie besonders intensiv und ordnen sich dabei selbst. Auch hierfür werden die Grundlagen in der Phase des mathematischen Geistes geschaffen.

- **Personale Kompetenzen und Selbstkonzept**

Sofern Kinder nicht in Deviation gedrängt wurden, wollen sie von sich aus lernen. Dafür sind sie bereit sich anzustrengen. Kinder, die nicht in ihrem Selbstbewusstsein verunsichert und erschüttert wurden, zeigen eine gewisse Erfolgszuversicht, die ihnen hilft, Hindernisse zu überwinden und Frustrationen ohne zu resignieren auszuhalten. Sie lassen sich neugierig und vertrauensvoll auf Herausforderungen ein, suchen den Lernerfolg, können sich daran erfreuen und für weitere Eroberungen motivieren. Sie können sich für eine Arbeit selbst entscheiden, streben in der Wiederholung ihrer Tätigkeit nach Vervollkommnung ihrer neuen Fähigkeiten, arbeiten gründlich und sorgfältig und kontrollieren ihre Lernergebnisse gewissenhaft.

- **Günstige Faktoren für den Erwerb der Schriftsprache und der Rechtschreibung**

Wo günstige personale Faktoren und ein positives Selbstkonzept, eine gute Körperbeherrschung und Feinmotorik, sichere Wahrnehmungsleistungen vor allem in den Bereichen Hören und Sehen, eine wache Achtsamkeit, die Fähigkeit zu Konzentration, eine gute Artikulation, eine Freude an der Sprache und ein gutes Gedächtnis zusammenkommen, da ist ein guter Rechtschreiber nicht weit. Das erklärt auch, warum an manche Kinder die Rechtschreibung fast hinzufiegen scheint.

2.1.3 Sensible Periode für Grammatik

Grundsätzlich gilt, dass jede sensible Phase nicht abrupt abbricht, so wenig sie ja auch schlagartig angebrochen ist, sondern noch in die nächste ausstrahlt, in welcher die Errungenschaften verfestigt und stabilisiert werden.

Abweichend von ihrer Einteilung in Phasen von drei bzw. sechs Jahren sieht Montessori die sensible Periode für Grammatik im Alter von 7 – 9 Jahren. An anderer Stelle³ schreibt sie 1916 „Um die Grammatik zu studieren ist es (das Kind, d. Verf.) dazu am besten von fünfeinhalb bis sieben oder acht Jahre geeignet.“

Das sechste Lebensjahr markiert den Übergang zur Grundschule. Es findet ebenso ein Übergang zu systematischerem Lernen und zu höherer Abstraktion statt wie auch ein Perspektivwechsel von der Ich-Zentrierung zu einer Dezentrierung.

³ M. Montessori; in „Schule des Kindes“, Freiburg 2008

2.1.4 Montessoris Schreib- und Leselernansatz für das Kinderhaus⁴

In der Beobachtung der Entwicklung des Kindes stellte Montessori fest, dass mit etwa 3 Jahren die gesprochene Sprache ausgebildet ist. Auch das vierjährige Kind lebt noch in der formativen Sprachperiode. Es interessiert sich jetzt besonders für die Analyse der Wörter. Mit 5 Jahren ist diese schöpferische Periode, in der es Zeichen und Schrift nahezu mühelos absorbiert, im Abklingen.

Mit etwa 4 Jahren hat das Kind seine Logik weiterentwickelt, einen reichhaltigen Wortschatz aufgebaut, erkennt, dass Zeichen Bedeutung haben und Sprache aus Lauten besteht, kann Laute isolieren und Lauten Zeichen zuordnen.

Seine Hand ist geschickter geworden. Montessori spricht vom „suchenden Händchen“, das „noch weich und unkoordiniert“ ist. Die Hand des 6-7-jährigen Kindes dagegen hat ihre wertvolle Periode der motorischen Sensibilität verloren. 6-jährige Kinder interessieren sich nicht mehr so sehr für das Betasten von Buchstaben, sondern für sichtbare Buchstaben.

Hier liegt ein wichtiger Hinweis auf die Andersartigkeit des Schreib-/Leselernprozesses in der Grundschule, wonach andere Zugänge als die aus dem Kinderhaus erforderlich sind.

Das kleine Kind schreibt zuerst, bevor es liest. In „Die Entdeckung des Kindes“ sagt Montessori deutlich, dass das Schreiben dem Lesen vorausgehe. Sie spricht allerdings wiederum auch vom gleichzeitigen Erlernen von Lesen und Schreiben, meint aber in diesem Zusammenhang die Arbeit mit den Sandpapierbuchstaben. Das gleichzeitige Betrachten und Berühren sieht sie einerseits als indirekte Hinführung zum Lesen, andererseits als indirekte Vorbereitung des Schreibens.

In heftiger Abgrenzung von Séguin, dessen grundlegende Fehler sie in der Verwendung der Blockschrift und in der Vorbereitung des Schreibens durch das Studium der Geometrie sieht, geht Montessori von der Beobachtung eines schreibenden Menschen und der Bewegungsanalyse, nicht jedoch von der Analyse der Schrift aus. Daraus entwickelt sie ihre „psychologische Methode“, die Buchstabenform in der Schreibrichtung der Kursivbuchstaben berühren zu lassen. Die Kursivschrift unterstützt die Reversionsresistenz, da die verbindende Schreibbewegung stets von links nach rechts geht. Jedem Buchstaben ordnet sie ein Anlautbild zu, dem sie in kleiner Ausführung die Druckbuchstaben beigibt.

⁴ Grundlage der Darstellung sind die folgenden Texte:

Maria Montessori: Die Methode des Schreibunterrichts, in: Texte und Gegenwartsdiskussion, hrsg. V. W. Böhm. Bad Heilbrunn 1996, 5. Aufl., S. 63 – 71

Maria Montessori: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg 1969, 11. Aufl., S. 207 - 268

In der schreibmotorischen Analyse unterscheidet Montessori zwei Arten von Bewegung: solche zur Wiedergabe der Schriftzeichen und welche zur Handhabung des Schreibgeräts unabhängig von der Schreibbewegung.

Für beide Arten entwickelte sie eine getrennte Vorbereitung. An den Einsätzen der *Zylinderblöcke* und der *metallenen Einsatzfiguren* lernt das Kind indirekt Führung und Haltung der Schreibfinger. Eine „leichte“ Hand wird geübt, indem die Finger die Oberfläche lauwarmen Wassers streifen. Eine „feste“, d. h. vom Willen geführte Hand wird geübt durch die Arbeit mit den Einsatzfiguren. Die begrenzt geführte Bewegung der Hand innerhalb einer Form wird durch Ausschraffieren der Figurenbilder geübt.

Auf dem Weg der *Dreistufenlektion* lernt das Kind durch gleichzeitiges Betrachten und Berühren der Sandpapiergestalten die Buchstaben kennen. Das Kind fährt die *Sandpapierbuchstaben* mit Zeige- und Mittelfinger der Schreibhand ab. Es kann dies auch mit einem Stöckchen tun und damit beide Bewegungsarten verbinden. Dabei baut das Gehirn des Kindes psycho-sensorielle Vorstellungsbilder auf, die durch vielfältige Übungen stabilisiert werden.

Zuerst werden die Vokale eingeführt, dann die nach dem Laut ausgesprochenen ersten Konsonanten. Beide werden sofort zu Silben verbunden: „ma, me, mi, mo, mu“. Rasch geht es weiter zur Bildung zweisilbiger Wörter („ro – sa“). Das Kind erhält als neues Material einen *Kasten mit sortiertem beweglichem Alphabet*.

Es hört lautgetreue Wörter auf die Einzellaute ab und legt die beweglichen Kursivbuchstaben. Dabei bewegt es dauernd die Lippen. Nach Montessori „schreibt“ das Kind die Wörter quasi von den verinnerlichten Vorstellungsbildern ab, so als sähe es dieses Wort in Kursivschrift vor sich. Dieses Kind kann noch nicht schreiben, ist aber in der Lage, mittels des psychischen Assoziationsmechanismus zwischen Seh- und Hörbildern Wörter zusammensetzen.

Aus dem gerade beschriebenen Stadium der getrennten Vorbereitungen heraus kommt es plötzlich zur Explosion des Schreibens. Die vorher isoliert geübten Bereiche werden quasi zusammengeschaltet. Das Kind schreibt Wörter in verbundener Kursivschrift.

Montessori gibt für die Phase von der Einführung der Buchstaben bis zum Schreiben einen beobachteten Zeitraum von anderthalb Monaten bei 4-jährigen Kindern an. 5-Jährige hätten sich in 20 Tagen alle Buchstaben angeeignet.

Nach ihren Beobachtungen betrug die Übergangszeit vom Schreiben zum Lesen 14 Tage. Am Anfang steht das Lesen der aufgeschriebenen Namen bekannter Dinge. Schließlich errät das Kind den Namen und der Zettel wird dem Gegenstand zugeordnet.

Lesen ist nach Montessori ein Vorgang der Interpretation eines Gedankens mit Hilfe von Schriftzeichen, bei dem die verstandesmäßige Arbeit überwiegt.

Während der sensiblen Periode für das Schreiben- und Lesenlernen im Alter zwischen 4 und 6 Jahren lernt das Kind in kürzester Zeit und nahezu mühelos das Schreiben und Lesen. Das 6-jährige Kind lernt nach Versäumen der besonderen sensitiven Periode anders, verstandesmäßiger und mühevoller.

Man kann also keineswegs das Verfahren aus dem Kinderhaus in die Grundschule übertragen. Nach Meinung Montessoris wäre für die Grundschule ein anderes Verfahren notwendig, welches sie aber nicht weiter ausgeführt hat.

2.1.5 Bewertung des Ansatzes

Auf den ersten Blick erscheint Montessoris Ansatz durchaus realistisch und plausibel zu sein. Inwieweit er tatsächlich im Kinderhaus trägt, ist nur schwer einzuschätzen, da man in vielen deutschen Kinderhäusern verhältnismäßig wenig praktische Anhaltspunkte findet. Es gibt auch keinerlei kritische Auswertungen. Was sind die Gründe? Ist es nur ein allgemeines Hinterherhinken oder verbergen sich da andere Probleme? Schreiben hat ja den Bezug zur konkreten Sprache. Im Italienischen schreibt man bis auf die Eigennamen und die Satzanfänge grundsätzlich alles klein. Das Italienische ist eine sehr lautgetreue Sprache. Das sind Unterschiede zum Deutschen. Welche Rolle spielen sie? Welche Rolle spielt die ehemals einzig erlaubte lateinische Ausgangsschrift? Irritierend ist, dass nicht einmal Hinweise über Schreibschwierigkeiten aus dem Kinderhaus vorliegen.

Was bislang sicher fehlt, ist ein von Montessori selbst als notwendig erachteter Ansatz für Kinder, die erst in der Grundschule auf dem Weg zum Schreiben und Lesen sind. Die Praxis mancher Montessori-Lehrkräfte, das Verfahren für das Kinderhaus umstandslos auf den Anfangsunterricht zu übertragen, ist sicher nicht in Ordnung, weil es den Entwicklungsstand der Kinder ignoriert.

Selbstverständlich können u.U. Teilelemente vor allem im Förderunterricht genutzt werden, etwa die Verbindung des Taktilen mit dem Visuellen, das Legen von Buchstaben vor dem Schreiben oder einzelne Materialien.

Keinesfalls darf übersehen werden, dass Schulanfänger sich doch in einer deutlich anderen Phase der Entwicklung befinden. Das spontane Hervortreten des Schreibprozesses in Form einer Schreibexplosion scheint ein besonderes Phänomen der 4-5-Jährigen zu sein.

Obendrein ist kaum vorstellbar, wie in einem altershomogenen Verband von 20-25 Erstklässlern die unzähligen individuellen Lektionen zu erteilen wären. Daran würde auch die Altersmischung prinzipiell nichts ändern.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie eine Methode für jene Altersgruppe aussehen könnte, die die Phänomene der Explosion des Schreibens und der des Lesens hervorzubringen in der Lage wäre, welches das kindliche Lernen beflügelt und das Selbstbewusstsein und zugleich die Kompetenz des Kindes fördert.

2.2 Das Leselernkonzept J. Reichens „Lesen durch Schreiben“ – eine Alternative?

Reichens Ansatz ist in mehrfacher Hinsicht konträr zu den vorherrschenden Lese- und Schreiblernmethoden.

2.2.1 Lerntheoretische und lesedidaktische Grundlagen

Lerntheoretisch geht er davon aus, dass jedes Kind seinen individuellen Lernstil und Lesestil hat. Er möchte daher Nachahmungs- und Übungsprozesse sowie rezeptives Lernen weitgehend einschränken zugunsten eines selbstgesteuerten, stark individualisierten Lernens.

Ansatzpunkte sind dabei für ihn Neugier und Lernwille des Kindes, das hauptsächlich Anregung und Anleitung nach dem Prinzip der minimalen Hilfe braucht. Es erarbeitet sich seinen Lernstoff selbst in seinem eigenen Tempo. Dieses aktive Lernen stärkt die Entwicklung des Selbstbewusstseins der Kinder. Seine individualisierten Lernangebote bettet Reichen in ein Gesamtunterrichtskonzept mit vielen Formen sozialen Lernens ein.

Lesedidaktisch geht Reichen davon aus, dass Lesenlernen ein selbstgesteuerter Prozess ist, der als solcher didaktisch nicht zu kontrollieren, also auch nicht zu lehren, sondern nur indirekt zu unterstützen ist, wobei entscheidend der Ansatz über das Schreiben ist.

In diesem Sinn bietet er eine Hinführung zur Lautstruktur der Sprache durch zahlreiche Lautierübungen, da die Hauptschwierigkeit im Auflautieren von Wörtern, d. h. im Zerlegen der Lautkette in Einzellaute liege.

Zum anderen bietet er eine Hinführung zur Zeichenstruktur der Schrift. Der Schüler erhält von Anfang an alle Buchstaben in Gemischtantiqua, also Groß- und Kleinbuchstaben, in Form einer Anlauttabelle, die jeden Buchstaben mit einem Signalbild verbindet.

Mit Hilfe dieser Tabelle kann das Kind theoretisch von Anfang an schreiben, sofern es lautieren kann. Ziel ist dabei nur das phonetisch korrekte Schreiben. Korrekt in diesem Sinne wären auch folgende Lösungen. „rOsE“, „filE krüsE“ oder „schbiNe“.

Dadurch, dass das Kind beim Schreiben immer wieder prüfen muss, bis wohin es das Wort schon geschrieben hat, kommt es zu einer Vorform des Lesens. Das eigentliche Lesen stellt sich aber irgendwann ein und wird in der Folge durch Leseangebote unterstützt.

Die Schüler erhalten weitere Zusatzmaterialien, vor allem in Form von Arbeitsblättern zur Schulung von Logik, Wahrnehmung, Konzentration und Feinmotorik. Für zahlreiche Aufgaben benötigt man ein Kontrollgerät.

Der Unterricht folgt dem Prinzip des Werkstattunterrichts, einer Art Freiarbeitsrahmen aus dem Umfeld der Freinet -Pädagogik, in dem die Schüler individuell arbeiten. Der gemeinsame Unterricht wird von Rahmenthemen, z. B. „Auf der Straße“, „Zu Hause“, „Schulsausflug“, etc. geleitet.

2.2.2 Kritische Prüfung des Ansatzes

Das Reichen-Konzept wird in Baden-Württemberg vereinzelt praktiziert, in größerem Umfang jedoch in der Schweiz und in Norddeutschland. Eine öffentlich wahrzunehmende fachliche Auseinandersetzung in Hochschule, Lehrerfortbildung oder Fachzeitschriften fand kaum statt. In welchem Umfang das Konzept heute (2013) in der von seinem Autor konzipierten Form umgesetzt wird, ist schwer zu beurteilen. Im Zuge der regelmäßig wiederkehrenden Medienkampagnen mit dem Tenor „Die Kinder können heutzutage kaum noch richtig schreiben“ wird Reichen als einer der Verursacher gebrandmarkt.

Auf den ersten Blick bieten Reichens lernpsychologische und lesedidaktische Begründungen eine überzeugende Alternative zum überkommenen Fibellehrgang. Die konsequente Umsetzung des Prinzips selbstgesteuerten Lernens für den Schreib- und Leseanfang erweist sich als passend für offene Formen des Unterrichts und freies Arbeiten. Die Stärken des Ansatzes liegen im lesedidaktischen Teil, wo es Reichen gelingt, viele Schwachpunkte der herkömmlichen Lesedidaktik aufzudecken und ihr eine schlüssige Alternative gegenüberzustellen.

Problematisch erscheinen zum einen das reichlich aufwändige Hantieren mit der Anlauttabelle und zum anderen die von ihm selbst betonte Schwierigkeit des Auflautierens für die Schüler. Er selbst spricht von Schülern, die dieses Auflautieren noch im dritten Quartal des ersten Schuljahres nicht können. Fraglich ist auch, inwieweit nicht das mühselige Suchen mit Hilfe der Anlauttabelle das Schreiben lähmt, das vor allem bei schwächeren und ungeduldigen Schülern mit geringer Frustrationstoleranz.

Für Reichen hat das Prinzip entdeckenden, selbstgesteuerten Lernens absolute Priorität. Damit folgt er doch recht einseitig J. Bruner, zumal die Alternative ja nicht automatisch Rückkehr zum alten systematischen Unterricht der direkten Belehrung heißen müsste.

Der Haupteinwand ist allerdings ein pädagogischer, nämlich die fehlende Struktur. Freies Arbeiten und selbst gesteuertes Lernen setzen ein hohes Maß an Strukturierung der Lernumgebung, der Materialien, Methoden und Arbeitsformen voraus. Selbst wenn diese Strukturen vorhanden sind, so müssen Schulanfänger erst hineinwachsen. Viele brauchen dafür Zeit und Hilfe, damit sie zum Lernen hinfinden. Es reicht nicht, einfach ein Büffet mit zwei Alphabeten anzubieten.

Leider liegt eine kritische Evaluation nirgends vor, aus der man Rückschlüsse über Erfolg und Problemstellen ziehen könnte.

2.2.3 Zur Kritik im Einzelnen

Die Anlauttabelle hat zahlreiche Mängel. Viele Bilder sind nicht eindeutig. Ein „Ch“ im Anlaut gibt es im Hochdeutschen gar nicht. Phonogramme sowohl im Anlaut als auch im Wort (st, sp, ng, nk) fehlen. Andererseits werden die Vokale zusätzlich danach differenziert, ob sie offen oder geschlossen sind. Eine Schreibrichtungsfolge für die Erzeugung der Buchstabengestalt wird nicht angegeben. Damit erzeugen die Kinder die Buchstaben völlig beliebig, wodurch die Ausbildung einer Handschrift erschwert wird.

Die Zusatzmaterialien sind außerordentlich unübersichtlich und wenig ansprechend. Die Rahmenthemen und die dazu angebotenen Hefte und Kopiervorlagen wirken sowohl vom Inhalt wie von der Darstellung und Aufbereitung her ziemlich altbacken und lassen eher an den Gesamtunterricht im Stile der 50er Jahre denken.

2.3 Der Schreib- und Leseanfang mit der Steinschrift

Im Allgemeinen hat sich die Druckschrift als am effektivsten für das Lesenlernen herausgestellt.

Ebenso hat sich das Schreiben in Druckbuchstaben (Druckschreiben, Druckschrift als Erstschrift) durchgesetzt. Die Druckschrift knüpft an vorschulische Erfahrungen der Kinder an. Damit wirkt sie motivierend. Sie ist relativ leicht zu erlernen und zu schreiben.

Alle diese Vorteile gelten in noch größerem Maße für die Steinschrift (Großantiqua), die als Anfangsschrift in der Pädagogik von Fröbel über Sütterlin bis Steiner eine historische Tradition hat⁵.

2.3.1 Vorzüge der Steinschrift

Die Zeichen sind recht einfach zu erzeugen, da sie aus wenigen Großformen - ganzen und halben Kreisen, senkrechten, waagerechte und schrägen Linien - zusammengesetzt werden.

Alle Buchstaben haben die gleiche Höhe. Dadurch erscheint das Buchstaben- und Schriftbild geordnet, was wiederum zu besserer Lesbarkeit führt.

⁵ Vgl. dazu die Artikelserie von R. Valtin: Erstunterricht mit Großbuchstaben, in: Grundschule Hefte 3, 6, 7/8 des Jahrgangs 1990

Fast alle Buchstaben entwickeln sich nach rechts und „schauen“ nach rechts, mit Ausnahme des „J“. Fast alle beginnen von oben.

Die klaren, einfachen Buchstaben sind von Kindern leicht zu erlernen, und zwar sowohl bezogen auf das visuelle Erkennen und Behalten als auch auf die graphomotorische Wiedergabe.

Die großen Buchstaben sind verglichen mit den Kleinbuchstaben leichter voneinander zu unterscheiden, so z. B. „D“ und „B“.

Etliche Großbuchstaben sind symmetrisch und damit reversionsresistent.

Die Großdruckschrift ist nach Untersuchungen die bevorzugte Schrift der Kinder beim freien Schreiben.

Sie unterstützt und fördert die alphabetische Strategie.

Das begrenzte, aber zureichende Angebot von 26 Zeichen führt zu sehr frühem Verschriften. Eine Irritation durch zwei Alphabete ist nicht gegeben. So entsteht beim Schreibenanfang auch überhaupt nicht die Frage, ob bzw. wann ein Wort mit einem Großbuchstaben beginnt. Die Begrenzung des Angebots wirkt motivierend und konzentrierend. Erfolge zeigen sich rasch.

2.3.2 Kritische Prüfung

In der Literatur gibt es wenig Hinweise. Allerdings plädiert H. Brügelmann für die Steinschrift als anfängliche Leseschrift, da die Kinder nicht gleichzeitig 4 Alphabe lernen müssten und an den Großbuchstaben die Beziehung zwischen Schriftzeichen und Lauten an nur einer graphischen Variante erproben könnten⁶.

Häufiger Einwand ist hingegen, dass alle Bücher in Gemischtantiqua gedruckt sind.

Zum einen lassen sich ohne weiteres Lesematerialien in Großantiqua anfertigen⁷. Zum anderen ist der Zeitraum, in dem ausschließlich Großbuchstaben zur Verfügung stehen, begrenzt auf etwa 3 – 4 Monate. Nicht zuletzt kommen in der Umgebung von Überschriften, Hinweisschildern und Reklame zahlreiche Großdruckwörter vor.

⁶ vgl. H. Balhorn/ H. Brügelmann: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz 1987

⁷ vgl. die Lese- und Malhefte aus dem clug-Verlag

Praxiserfahrungen bestätigen die angeführten Vorteile, vor allem weil die Energie der Kinder sich auf die äußerst anstrengende erste Laut-Zeichen-Zuordnung (akustische und optische Differenzierung) konzentrieren konnte. Die technische Ausführung war relativ leicht zu bewältigen. Die Buchstaben wurden relativ schnell eingeprägt und gesichert. Auch Kinder mit wenig entwickelter Feinmotorik und mit Problemen in der Koordination von Auge und Hand oder mit der Raum-Lage-Wahrnehmung hatten Erfolgschancen.

Auf diese Weise war es möglich, dass Erstklässler in einem kurzen Zeitraum von etwa 6 – 8 Wochen sich das gesamte Laut- und Buchstabenangebot aufbauen konnten und damit schreiben konnten. Tatsächlich kam es zu regelrechten Schreibausbrüchen.

2.4 Der Schreibanfang mit der Grundschrift (Großbuchstaben)

Nachdem die vereinfachte Ausgangsschrift die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen konnte, was schon zu ihrer Entstehungszeit einige Kritiker vorhersahen, kam es zu einer erneuten Suche. Erst jetzt traute man sich, die Idee einer verbundenen Ausgangsschrift aufzugeben. Ziel ist es, das Kind an die Entwicklung seiner eigenen Handschrift heranzuführen. Für die Großbuchstaben stellt sich die Frage des Verbindens noch nicht zwingend. Diese Frage kommt erst mit den Kleinbuchstaben richtig auf.

2.4.1 Vorzüge der Grundschrift (Großbuchstaben)

Alle Argumente pro Steinschrift gelten auch für die Grundschrift. Darüber hinaus hat die Grundschrift ein gewaltiges Plus zu bieten, denn die Kinder müssen nicht zwei Schriften, Druckschrift und Verbundschrift, lernen. Die Grundschrift ist eine geschriebene Schrift und keine gedruckte!

Ein Vergleich der Großbuchstaben zeigt eine große Übereinstimmung zwischen Druckbuchstaben und den Großbuchstaben der Grundschrift. Kleine Abweichungen resultieren aus dem Schreibprinzip für die Grundschrift: „Von oben nach unten und von links nach rechts!“.

So werden „M“ und „N“ von oben begonnen. Beim „M“ wird aus der mittleren großen Zacke eine kleine. Das „J“ wird als einziger Großbuchstabe bis in den „Keller“ geführt und zeigt immer noch als Ausnahme nach links.

Das „Y“ erhält die Form des kleinen „y“ und wird auf die Grundlinie gestellt. Das „A“ beginnt als einziger Großbuchstabe von unten mit einem schrägen Aufstrich. Das „X“ beginnt links oben mit einem schrägen Abstrich, dem von oben her ein schräger Abstrich folgt.

2.4.2 Mit der Grundschrift zur individuellen Handschrift

Im weiteren Verlauf des Schreibkurses werden die Kleinbuchstaben eingeführt. Alle Kleinbuchstaben mit Abstrich laufen am Ende in einem Wendebogen aus. Anfänglich stehen sie noch unverbunden. Später wird beim weiterführenden Schreiben das Verbinden von Buchstaben in flüssiger Bewegung möglich. Die Kinder erhalten dazu Modelle für Verbindungen, die sie erproben können. Letztendlich findet jedes Kind zu seinen eigenen Lösungen, die am ehesten seiner eigenen Schreibökonomie und seinen Vorstellungen entsprechen.

2.4.3 Kritische Prüfung

War beim Druckschreiben mitunter ein eckiger Verlauf erforderlich (alle Großbuchstaben, insbesondere „G“, „e“, alle Abstriche am Ende der Kleinbuchstaben), so nähert sich nun die „ideale“ Buchstabengestalt der geschriebenen Wiedergabe an. Das macht das Leben für die Kinder leichter. Warum sollte man etwas dagegen haben?

Evaluationen liegen zum jetzigen Zeitpunkt (2013) naturgemäß noch nicht vor, jedoch sind die inhaltlichen Argumente von beträchtlichem Gewicht.

2.5 Der Spracherfahrungsansatz als neueres Konzept für den Schriftspracherwerb

Dieser Ansatz wurde vor allem durch die Beiträge von H. Balhorn, H. Brügelmann, M. Dehn, K. Meiers, S. Richter, G. Scheerer-Neumann, A. Specht-Hamdan, G. Spitta, und R. Valtin in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht.

2.5.1 Das Konzept des Spracherfahrungsansatzes

Der Schriftspracherwerb wird insofern konstruktivistisch betrachtet, als man davon ausgeht, dass Kinder die Schrift und die dazu nötigen Konzepte in ihrem Kopf konstruieren und erfinden müssen. Das tut jedes Kind individuell auf Basis der zur Verfügung stehenden Muster und Schemata.

Damit geht es nicht mehr um ein Lehren als Einbahnstraße vom Lehrenden zum Lernenden, sondern um den eigenaktiven Selbsterwerb des Lernenden, für den dieser Freiräume braucht und in dem dieser die Schriftsprache erforscht und Regeln bildet.

Die dabei notwendig auftretenden Fehler werden nicht defizitär, sondern positiv als Suchbewegungen und Annäherungen im Prozess des Konstruierens verstanden. Montessoris Verständnis des Fehlers als Freund des Lernens könnte, obzwar an Jahren deutlich älter, fast Pate gestanden haben.

In einer ähnlichen Form haben sich die Kinder bereits die erste Sprachform, die gesprochene mündliche Sprache angeeignet. Durch Hören und Nachahmen haben sie das Sprechen gelernt, ohne Schule und ohne Lehrgang.

Nun müssen sie die zweite Sprachform erlernen, wobei der Erwachsene vor Fehleinschätzungen auf der Hut sein muss, da er selbst Gesprochenes automatisch mit einem Schriftbild verbindet, was das Kind aber auf seiner Stufe nicht zur Verfügung hat. Kinder können zunächst den Lautstrom nicht in Sätze, Wörter und Einzellaute untergliedern. Sie müssen zuvor das alphabetische Prinzip unserer Schrift verstanden und die Laut-Zeichen-Struktur erfasst haben.

Grundvoraussetzung für den Schriftspracherwerb ist die phonologische Bewusstheit, die Fähigkeit, Wörter nach Lauten zu analysieren und in Phoneme zu gliedern.

Das eigentliche Problem des Schriftspracherwerbs ist die Einsicht in die Funktion der Schriftzeichen und in das Verfahren der Umsetzung von Sprache in Schrift und von Schrift in Sprache.

Hierfür ist der Zugang vom Sprechen zum Schreiben besonders hilfreich, weil das Kind Wörter aus dem Lautstrom isoliert und sie auf Einzellaute hin abhört, zu denen es dann Zeichenentsprechungen sucht. In diesem konstruktiven Prozess geht das Kind von einer sinnhaften Ganzheit, einem Wort mit Bedeutungsgehalt, aus und überträgt die Laute in Zeichen. Am Ende repräsentiert das Ensemble der Zeichen das gesprochene Wort.

Im traditionellen Fibelunterricht, so die Kritik, ging es zuerst um das Lesenlernen, was aber ein wesentlich abstrakterer Vorgang ist. Unterschwellig spukt dabei noch immer die veraltete Wortbildtheorie in vielen Lehrerköpfen herum, nach der sich im Kind Wörter durch Anschauen wie in einem fotomechanischen Verfahren einprägen, ein Grund für die Phobie vor Fehlschreibungen, erst recht solchen öffentlicher Art, in Texten oder an der Tafel. Die erste Frage gilt in diesem Fall immer den Fehlern und dem orthographischen Korrekturbedarf.

Aus dieser Sicht wirkt das phonetische Schreiben wie blanke Provokation, wenn die Kinder Wörter so schreiben, wie sie diese hören.

Da lautgetreue Wörter eindeutiger abgehört und orthographisch halbwegs korrekt verschriftet werden können, kommt dem Wortmaterial eine wichtige Bedeutung zu.

Lautgetreues Schreiben ist die Grundlage des Rechtschreibens, insofern die grundlegenden Regeln angelegt werden und obendrein ein beträchtlicher Teil des Gebrauchswortschatzes – immerhin etwa 50 % - in Anwendung dieser Strategie korrekt zu schreiben sind.

Als Hilfen führt der Spracherfahrungsansatz die Reduzierung des Buchstabenangebots auf die Großbuchstaben und dazu Signalbilder und Lauttabellen an.

Auf der Stufe des phonematischen Schreibens lernen die Kinder, dass man Sprache aufschreiben, Wörter in Laute zerlegen und für jeden Laut einen

Buchstaben schreiben kann, dass die Reihenfolge der Buchstaben der Lautfolge entspricht und dass die Wörter eine Bedeutung haben.

Im Zentrum des Anfangsunterrichts steht demnach nicht der Leselehrgang, sondern das Verfahren, wie Sprache verschriftet wird. Im Prozess des Schreibens prägt sich das Kind die Buchstabenform ein und lernt, die Zeichen zu schreiben. Hilfen können dabei Schreibrichtungs Pfeile und Merksprüche für den Bewegungsablauf sein.

2.5.2 Kritische Prüfung

Es gibt eine Fülle von Übereinstimmungen mit den bisher vorgestellten Ansätzen: Das Schreibenlernen geht dem Lesenlernen voraus. Die Lautanalyse ist dabei von hervorragender Bedeutung. Zwecks Eindeutigkeit werden lautgetreue Wörter bevorzugt. Großbuchstaben, Signalbilder, Bewegungssprüche und Schreibrichtungs Pfeile unterstützen das Lernen. Schreibenlernen ist ein konstruktiver Prozess des Individuums, das auf Regeln und Strukturen aus ist.

All das ist mit Montessoris Ansatz kompatibel, mehr noch, es zeigen sich Konturen für die Lösung der Frage, wie Kinder sich auf andere Weise als während der sensiblen Phase im Kinderhaus die Schriftsprache aneignen können.

Die theoretische Begründung des Ansatzes ist das eine, ein anderes ist seine Umsetzung in Unterricht.

Hier fehlten vor lauter Begeisterung für offenen Unterricht, freies Arbeiten und freies Schreiben deren Fundierung und Begrenzung durch klare Strukturen. Kreativität kann Systematik nicht ersetzen, hingegen kann Systematik Kreativität ermöglichen. Zwischen diesen Polen oszillieren fast alle dargestellten Schreiblernansätze mit Ausnahme des Montessori-Ansatzes, der die für die ganze Montessori-Pädagogik typische Balance findet: So viel Systematik und Struktur wie nötig für den Lernerfolg und so viel Freiheit wie möglich für das Kind. An dieser Dialektik kommt keine Pädagogik, die vom Kinde ausgehen will, vorbei.

Wo Kinder mit dem Angebot von Freiheit und Selbststeuerung überfordert sind, wo Hinweisschilder und Leitplanken auf Grund von Sach- und didaktischer Analyse fehlen, wo es an Orientierung mangelt, da wird der Lernerfolg bedroht, was sich zuerst bei den schwächsten Kindern zeigt. Ihre unfreiwillig gegebenen Beispiele werden in den Medienkampagnen breitgetreten, doch mit welchem Ziel? War es früher besser? Helfen mehr Zwang und Drill, mehr Führung und Kommando, mehr Kontrolle und Tests? Freiheit ist nicht einfach per se besser so wie Systematik und Strukturierung nicht von vornherein mit Zwangsjacken gleichzusetzen sind.

3 Das Konzept „Schreiben vor Lesen“ - ein neuer Ansatz für den Schriftspracherwerb in der Grundschule, insbesondere in der Montessori-Grundschule

3.1 Pädagogische Einordnung des Konzepts

3.1.1 Schriftspracherwerb in der Grundschule von heute

Der Schriftspracherwerb des Kindes ist nicht eine bloß technische oder didaktische Frage, sondern eine pädagogische, nämlich nach Einordnung in ein pädagogisches Ganzes. Man scheut heute oft die pädagogische Diskussion, tendiert sie doch dazu, rasch grundsätzlich und kontrovers zu werden, was in einer Konsensgesellschaft als bedrohlich empfunden und daher gerne gemieden wird. Völlig zu Unrecht vermeint man, dass Schule ein genuiner Ort der pädagogischen Diskussion sei, doch drehen sich die meisten Diskussionen um technologische, organisatorische oder methodische Fragen. Das Pädagogische, Fragen der Erziehung, ihrer Prinzipien und Ziele, des Menschenbildes, des Lernens und seiner Inhalte rumort im Untergrund der Gesellschaft. Das zeigt die Heftigkeit, mit der an einer kleinen Frage, wie etwa der Einführung einer neuen Schrift oder der Abschaffung eines Übergangsverfahrens, sich eine heftige Kontroverse entzünden kann, befeuert von den Medien und schnell gespalten in Lagern.

Blickt man auf die Kampfplätze der letzten 50 Jahre zurück, so lassen sich zwei nahezu archaische Pole ausmachen: Am konservativen Pol geht es um das Festhalten am Hergebrachten, um Ordnung, Führung, Vorgaben, Kontrolle, Zähmung, Anpassung und Zwang, am progressiven Pol wehen die Leitfahnen von Freiheit, Individuum, Selbststeuerung, Innenleitung, Selbstverantwortung und Kreativität.

Zwischen diesen beiden Polen tummeln sich zahllose moderne Zeitgenossen, die, der Alternativen zwischen schwarz und weiß überdrüssig, mal zur einen, mal zur anderen Seite neigen und gewichtig Bedenken tragen.

Man kann dies gut an den unterschiedlichen Ansätzen zum Schriftspracherwerb in der Schule zeigen. Der alte Fibelunterricht und neuere Konzepte wie das von Reichen oder der Spracherfahrungsansatz lassen sich ohne Weiteres einem Pol zuordnen. Dazwischen tummeln sich zahllose Kompromissmodelle: Fibel mit Anlauttabellen, Fibel für den offenen Unterricht, Montessoriuunterricht mit Fibel, Fibel und freies Schreiben. Nahezu jedes Lehrwerk hat sein eigenes Steckenpferd. Manche Nutzer sehen ihre Originalität darin, wie bei einem Büffet von allem etwas zu nehmen, selbstverständlich nur das Beste.

Von Zeit zu Zeit enthüllen die Massenmedien oder einschlägige Vergleichstests ein düsteres Bild und eröffnen die Suche nach Schuldigen.

Die Befunde sind überhaupt nicht zu bestreiten: Viele Kinder haben Probleme mit dem Schreiben. Sie schreiben unklar, nicht bewegungsökonomisch, ohne stabile Form der Schrift. Noch kritischer ist der Stand der Rechtschreibleistungen. Auch die Lesefertigkeit ist Anlass zur Sorge.

Geht das auf das Konto der „Freiheitlichen“? Indirekt ja, denn inzwischen muss, wer up to date sein will, eine Schreibwerkstatt oder Buchstabentheke oder Lerninsel oder Lernstudio oder Lernzirkel haben und die Kinder in offenen Phasen freier werkseln lassen. In diesem umtriebigen Basar herrscht ein Gewimmel bunter Dinge, bei denen kaum zu erkennen ist, welches Ding welche Qualität hat. Sind es Dinge zum Spielen, zum Zeitvertreib, sind es Lernmaterialien, zu welchem Zweck? Um was geht es eigentlich? Was ist der Kern der Sache?. Die Botschaft ist so uneindeutig wie der Bote und die gesamte Umgebung. Wo sind Systematik, Sicherheit und Klarheit? Irritation ist die Folge.

3.1.2 Freiheit und Ordnung in der Montessori-Pädagogik: zwei Seiten einer Medaille

Das Kind ist in seiner Entwicklung von innen her auf Ordnungen angelegt und angewiesen. Sein Selbstaufbau der Physis und des Geistes ist ein Prozess des Anlegens von Ordnungen

Ordnungen in seiner äußeren Umgebung helfen: die Strukturierung der vorbereiteten Umgebung, der Materialien, des Tagesablaufs, die Geordnetheit der Lehrkraft. All das fördert den Aufbau innerer Ordnungen und führt hin zur Polarisierung der Aufmerksamkeit.

Montessori-Pädagogik ist eine Pädagogik der Freiheit. Die Kinder sollen nicht gegängelt, fremdgesteuert und einem Kommando mit dem Ziel der Anpassung und unterworfen werden, sondern sie sollen für sich zu Selbstdisziplin, Selbstverantwortung und Selbststeuerung kommen. Dazu brauchen sie vor allem die freie Wahl aus einem sorgfältig vorbereiteten Ensemble von Angeboten, die sie kennen gelernt haben.

Ohne diese Freiheit kann keine Selbstdisziplin entstehen. Aufgabe der Montessori-Lehrkraft ist es, das Kind an diese Freiheit heranzuführen. Soll Freiheit nicht in Beliebigkeit und Willkür ausarten, müssen ihr Ordnungen und Strukturen zu Grund liegen.

Ordnungen, Strukturen, Systematiken, Regeln, Gesetze und Bindungen ermöglichen erst Freiheit. Doch ebenso gilt: Nur aus der Freiheit entstehen im Kind innere Ordnungen und Selbstdisziplin. Nichts anderes geschieht, wenn das Kind entlang der gezeigten Bewegungsspur ein Material bearbeitet. Die dem Material innewohnenden geistigen Ordnungen werden frei. Das Kind nimmt sie nicht nur aktiv in seinen Geist auf, sondern entwickelt gleichzeitig Selbstdisziplin, Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und Konzentration.

In der freien Arbeit befasst sich das Kind nicht nur mit dem Sachaspekt eines Materials, sondern es macht soziale, psychische, geistige und moralische Erfahrungen, aus denen es Modelle für sein Lernen und sein Leben aufbaut. Es geht bei Montessori immer um die Bildung der Persönlichkeit und nicht um isolierte didaktische Aspekte einer Sache.

Das ist auch der pädagogische Rahmen für den Schriftspracherwerb. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Sache sorgfältig durch Analyse zu strukturieren und in eine systematische Ordnung zu bringen. Sie muss Schwierigkeiten in der Sache isolieren. Sie muss durch eine Isolierung der Umgebung für die notwendige äußere Ordnung vorbereitend sorgen. Gleichzeitig muss sie darauf achten, dass das Kind über die Arbeit an einer Sache hinaus Modelle für sein Lernen und Leben bilden kann, die mit den Werten der Montessori-Pädagogik übereinstimmen.

Nehmen wir die Einführung eines neuen Lautes und des dazu gehörenden Buchstabens:

- Die Lehrkraft muss den Laut einer akustischen Analyse unterziehen.
- Sie muss mögliche Probleme (Verwechslungen, Minimaldifferenzen, Artikulation) kennen und sich didaktische Lösungen überlegen.
- Sie wird ein Wortmaterial zusammenstellen, in dem dieser Laut im Anlaut oder innen vorkommt und sich Hörübungen ausdenken.
- Sie wird zur Unterstützung des Gedächtnisses ein Signalbild suchen und sich überlegen, wie dieses sicher verankert werden kann.
- Mit der gleichen Sorgfalt wird sie die Buchstabengestalt analysieren.
- Sie wird Bewegungsverlauf analysieren und systematisieren und auf mögliche Schreibprobleme und Fehlschreibungen achten.
- Sie wird sich zur Stützung des Gedächtnisses einen geeigneten Merkspruch für den Bewegungsverlauf ausdenken.
- Sie wird aus dem Wortmaterial geeignete Wörter aussuchen, sie diktieren und dabei die Kinder beobachten.
- Jede Einführung folgt in bündiger Form diesem regelmäßigen Muster. Ein solcher Fokus verleiht Sicherheit und gibt dem Lernen Struktur.

Das ist die Seite der Ordnung. Nun zu jener der Freiheit: In der Freiarbeit können die Kinder Übungen wiederholen, sich weitere Wörter von Mitschülern diktieren lassen oder gar Leseversuche machen. Sie können sich Formulare holen und so viel schreiben, wie sie wollen.

Alles dreht sich um den neuen Buchstaben und um Wörter. Schreiben lernt man durch die Tätigkeit des Schreibens. Stimulus ist nicht ein didaktisches Kaleidoskop, sondern ausschließlich der innere Drang des Kindes, das schreiben lernen will, weil es dadurch größer wird und es Erwachsenen gleich tun kann. Der Lohn ist die

Freude am eigenen Erfolg und manchmal auch die Bewunderung durch den Erwachsenen.

All das ist, aufs Wesentliche verdichtet, wenig spektakulär, fast karg. Ist die Arbeit vollbracht, ist das Kind zufrieden. Es hält sein schlichtes Schreibblatt, schwarz auf weiß ausgefüllt mit Buchstaben und Wörtern in der Hand. Und damit ist es gut. Keine Knallfrösche, fauchende Drachen, kein Simsalabim, keine mit den Füßen in Matsch gelatschte Buchstaben, nur Zeichen auf Papier. Aber das ist Schrift, eine der größten Kulturleistungen des Menschen und ein Eingangstor in die höhere Welt der Abstraktion.

3.2 Der Schreibkurs in Einzelaspekten

3.2.1 Primat des Schreibens und phonologische Bewusstheit

Montessori beschreibt nachdrücklich, dass Kinder im Alter zwischen 4 und 5 Jahren auf Grund einer sensiblen Phase und begünstigt durch diese sich das Schreiben in kürzester Zeit aneignen. Sie spricht von Zeiträumen von zwei bis drei Wochen. Die dafür vorgesehenen Materialien aus dem Kinderhaus sind bekannt, greifen jedoch nicht mehr im Grundschulalter, für das nach Meinung Montessoris ein anderes Verfahren notwendig wäre.

Der Kurs „Schreiben vor Lesen“ unternimmt einen solchen Versuch. In äußerst komprimierter Form führt er das Grundschulkind an das Schreiben heran, indem er das Buchstabenangebot auf die Großbuchstaben reduziert und eine einfache Lineatur dazu gibt.

Der Kurs verlangt konsequent ein Primat des Schreibens vor dem Lesen. Zuerst wird nur und ausschließlich geschrieben. Das Lesen wird beiläufig und indirekt vorbereitet und angebahnt. Während des Schreibkurses gibt es keinerlei lesedidaktische Impulse, Aufgaben oder Übungsmaterialien.

Erstes Ziel ist die phonologische Bewusstheit. Jedes Wort besteht aus Lauten, die durch ein oder mehrere Zeichen repräsentiert werden.

3.2.2 Verdichtung statt Fibeltrott

Ebenso folgen wir Montessori in der Feststellung, dass Grundschul Kinder zu Beginn der zweiten Entwicklungsstufe nicht mehr durch eine sensible Phase begünstigt sind wie etwa 4-5-Jährige und dass sie sich daher die Schriftsprache auf einem anderen Weg als jene aneignen müssen. Sensible Phasen hören nicht abrupt auf, sondern klingen aus. Um dies zu nutzen, um die enorme Lernbereitschaft und Motivation der Kinder aufzugreifen und um die Phänomene der Schreib- und Leseexplosion zu stimulieren, braucht es ein konzentriertes Kompaktprogramm, das

rasche Fortschritte ermöglicht und den Kindern einen Entwicklungsschwung verleiht.

Konkret heißt dies, dass für einen Zeitraum von 6 – 8 Wochen alle anderen Themen zurückgestellt bzw. untergeordnet werden. Mathematik z. B. läuft in dieser Zeit nur in der Freiarbeit über die Montessori-Materialien für den Aufbau des Zahlbegriffs und des Dezimalsystems. Die Schreibung der Ziffern wird zurückgestellt auf die Zeit nach Beendigung des Schreibkurses. Auch für die Befassung mit großen Themen der kosmischen Erziehung ist ein späterer Zeitpunkt günstiger, wenn die Kinder lesen können.

Alles dreht sich nur um Buchstaben und das Schreiben. Die Kinder lernen in diesen 6 – 8 Wochen mit Großbuchstaben schreiben und beginnen gegen Ende dieser Zeit mit dem Lesen.

Die Kinder wollen ja am liebsten sofort schreiben können und die Aussicht, dies in kurzer Zeit erreichen zu können, stimuliert sie. Es geht darum, die Lernbegierde der Kinder zu begrüßen, ihre Begeisterung zu wecken, sie nicht zu bremsen und doch gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass langsamere oder schwächere Kinder die für sie nötige individuelle Unterstützung bekommen. Ohne eine entsprechende Grundgeschwindigkeit kommt es nicht zum Aufschwung, ohne Verdichtung nicht zur Explosion.

3.2.3 Absichern durch individuelle Förderung

Auch der Lernweg zum Erwerb der Schriftsprache hat seine typischen Problemstellen, welche die Lehrkräfte kennen sollten und jedes Kind hat seine eigenen inneren Bedingungen und Entwicklungsbedürfnisse. Eine Förderlehrkraft sollte die Einführungsphasen begleiten, anfänglich die Kinder beobachten, ggf. auch einzelne Kinder diagnostisch genauer in den Blick nehmen und bei Bedarf fördernde Maßnahmen ergreifen. Auf keinen Fall darf man solange warten, bis das Kind im Brunnen liegt. Eine bloße Reduzierung der Progression würde diesen Kindern wenig nützen. Es ist zu vermuten, dass sie auch in einem traditionellen Fibelverfahren nicht Schritt halten würden.

3.2.4 Schriftspracherwerb als Teil des allgemeinen Spracherwerbs

Der Schriftspracherwerb ist als Glied in der Kette des Spracherwerbs des Kindes zu verstehen. Er basiert auf dem Erwerb der Lautsprache, auf dem Erwerb basaler Wahrnehmungsleistungen und funktionierender Wahrnehmungsverarbeitung, auf dem Erwerb fein- und grobmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf psychischen Voraussetzungen wie allgemeiner Wachheit, Aufmerksamkeit und Aspekten eines Selbstkonzepts. Sie sind das Fundament für den erfolgreichen Schriftspracherwerb. Dieses Fundament wird in den Jahren des Kinderhauses lange vor Schuleintritt gelegt. An die Phase des Schriftspracherwerbs schließt sich nach Montessori eine sensible Phase für Grammatik an.

| PHASE 1: Steilanstieg 6-8 Wochen | PHASE 2: Plateauphase bis ca. Ende 1. Halbjahr | PHASE 3: Steilanstieg bis Ostern | PHASE 4: Plateauphase bis Ende des Schuljahrs |
|--|--|--|--|
| Einführung der Großbuchstaben lautgetreue Wörter Lauflisten Schreiben und Phonologische Bewusstheit Anfänge des Lesens | Stabilisierung, Übung, Vertiefung, Nacharbeiten lautgetreue Wörter Bekanntmachung mit Dehnung und Schärfung Schreiben in Großantiqua „Schreibexplosion“ Lesen von Wörtern und Texten in Großbuchstaben „Leseexplosion“ | Einführung der Kleinbuchstaben lautgetreue Wörter Schreiben mit dem ganzen Buchstabensatz Lesen in Gemischtantiqua Grammatik: Nomen und Artikel / Großschreibung | Stabilisierung, Übung, Vertiefung Wörter mit Dehnung und Schärfung erste Lernwörter Schreiben und Texte verfassen Lesen / Themenhefte der Kosmischen Erziehung Grammatik: Wortarten / Satzarten / Satzzeichen |

3.2.5 Systematischer Schriftspracherwerb als indirekte Vorbereitung auf die Rechtschreiberziehung und als Prävention

Traditionell wird die Eingangsstufe als rechtschreibfreie Zone gesehen, was sicher auch mit dem dort üblichen langsamen Verlauf des Schreibenlernens zusammenhängt. Das führt jedoch dazu, dass Kinder, die von sich aus zum Schreiben von Wörtern und Sätzen drängen, in der Regel so schreiben, wie sie es hören.

So richtig es ist, Kinder, die sich erst das Schreiben aneignen, nicht zu früh mit orthographischen Problemen zu konfrontieren, so falsch ist es, diese Stufe des Schreibens nicht in ein Konzept der Rechtschreiberziehung einzubetten.

Das Konzept eines systematischen Schriftspracherwerbs ist Basis und erster Teil einer systematischen Rechtschreiberziehung in der Montessori-Grundschule. Ein solches Konzept wurde von den beiden Verfassern entwickelt und vorgelegt: „Systematische Rechtschreiberziehung auf Basis der Montessori-Pädagogik“.

Folgende Stufenleiter ergibt sich nach sorgfältiger Analyse des Schreiblernprozesses und dort auftretender Schwierigkeiten für die Eingangsstufe:

1. Auf der Basisstufe des phonematischen Schreibens erhalten die Kinder nur lautgetreue Wörter. Es geht für sie ausschließlich darum, Laute zu isolieren, sie Zeichen zuzuordnen und diese verschriften zu lernen. In einem Zeitraum von 5 – 6 Wochen erfassen sie das Prinzip des Schreibens und des Lesens. Unter dem Aspekt der Rechtschreibung können sie prinzipiell 50 % des deutschen Gebrauchswortschatzes richtig schreiben, wenn sie die Wörter korrekt lautieren.
2. Danach erfolgt sofort die Erweiterung der Wörter auf solche mit Dehnung und Schärfung und zwar nur in Form der Bekanntmachung. Durch akustische Sensibilisierung lernen sie Dehnung (langer Vokal) und Schärfung (schnelle Vokal-Konsonant -Verbindung) kennen und heben diese Schwierigkeit durch einen Bindebogen hervor. Jedes Phänomen wird einzeln vorgestellt. Wörter werden zu Sätzen verbunden. Diese Phase umfasst einen Zeitraum bis gegen Ende des ersten Halbjahres.
3. Auf dieser nächsten Stufe werden die Kleinbuchstaben in drei separaten Schritten eingeführt. Zunächst wird nur die Gestalt der Buchstaben anhand lautgetreuen Wortmaterials geübt. Im nächsten Teilschritt kommen Wörter mit Dehnung und Schärfung hinzu. Währenddessen können bereits anlässlich von Wortdiktaten Strategien des Verlängerns (Auslautverhärtung) und des Ableitens (ä / a) spielerisch erfahren werden.
4. Nun werden Kleinbuchstaben und Großbuchstaben verbunden und damit ein zentrales Rechtschreibproblem eröffnet: die Großschreibung von Nomina und am Satzanfang.

5. Wenig später erhält das Kind die ersten Lernwörter, also solche, deren Schreibung man lernen muss, indem man sie sich merkt.
6. Ab jetzt setzt das Konzept einer systematischen Rechtschreiberziehung mit den entsprechenden Wortlisten ein.

3.2.6 „Schreiben vor Lesen“ im Kontext der Montessori-Pädagogik

Zwar hat sich der Ansatz auch in Regelklassen bewährt, sein volles Potenzial kann er aber am besten in einem Montessori-Kontext entfalten und hier wiederum in altersgemischten Klassen. Freie Wahl innerhalb einer den Entwicklungs- und Lernbedürfnissen des Kindes gemäß vorbereiteten Umgebung ermöglicht selbstgesteuertes Arbeiten und Selbstbildung durch aktives, wiederholendes Tun und Polarisation der Aufmerksamkeit. Jedes Kind findet Ansätze zur Normalisation und Persönlichkeitsbildung. In der altersgemischten Klasse kann es sein soziales Leben entfalten. Es findet ältere Kinder als Begleiter, Gesprächspartner und Lehrer, die ihm auch notfalls auf die Sprünge helfen können. In diesem Kreis teilen sich Kinder mündlich und auch schriftlich mit und verleihen ihren Gedanken Ausdruck. Sie lesen, schreiben und verfassen Texte. In diese Umgebung tritt der Erstklässler ein. Es ist auch eine schreibende Umgebung, die zum Schreiben- und Lesenlernen anspricht. Die älteren Kinder haben noch genau ihre eigenen Lernwege und Hürden in Erinnerung und damit Schlüssel zur Einfühlung und Hilfe.

3.2.7 „Schreiben vor Lesen“ in Stufenunterricht und Freiarbeit

Im Unterricht der Stufe 1 werden jeden Tag die Erstklässler aus vier altersgemischten Klassen für eine Stunde zusammengefasst, in der pro Tag mindestens ein Buchstabe eingeführt wird. In dieser Stunde finden Hör- und Lautierübungen statt. Es wird auf Diktat geschrieben. Jedes Kind erhält hierfür die entsprechenden Kursformulare. Kinder, die Schwierigkeiten haben, können aus dieser Stunde teilweise oder ganz herausgenommen werden und parallel von einer Förderlehrkraft individueller begleitet werden.

In der Freiarbeit kann das Kind das neu Gelernte vertiefen. Es kann sich aus den Wortlisten Wörter diktieren lassen. Später findet es auch Lesematerial.

Kinder mit Schwierigkeiten können zusätzliche Hilfe von ihrer Klassen- oder Förderlehrkraft erhalten.

Stufen-, Klassen- und Förderlehrkraft stehen im Team miteinander in Verbindung und betreuen gemeinsam den Schreibkurs.

3.2.8 Das begleitende Material

- Signalbilder zum Ausmalen und Aufhängen in der Klasse, dazu
- Großbuchstaben in der Grundschrift
- Kleiner Kartensatz Großbuchstaben mit Signalbildern
- Merksprüche für den Buchstabenspur
- Sammlung von 40 Schreibblättern, Lineatur, Menüleiste der jeweils eingeführten Buchstaben als Kopiervorlage
- Schnellhefter
- Schwarzer Stift mit sehr dicker Mine
- Lese- und Malhefte, Großschrift, 2 Bde.
- Minibücher „Tiere“
- Wortliste zum Schreibkurs in Großbuchstaben, 2 Bde
- Wortliste Minimaloppositionen
- Bild-Wort-Karten
- Diagnosebögen

3.2.9 Erstschrift: Großbuchstaben der Grundschrift

Sowohl Groß- als auch Kleinbuchstaben werden nach der Grundschrift geschrieben. Gute Gründe sprechen für die Schrift, zumal damit auch die Option offen bleibt, auf eine besondere Verbundschrift zu verzichten.

3.2.10 Der Verlauf des Kurses im Überblick: Buchstabenfolge

Die Buchstabeneinführungen werden strikt systematisiert und auf das Wesentliche reduziert. Für die Aufgabe des Schreibens erhält das Kind ein Schreibblatt. Signalbilder und Bewegungssprüche unterstützen das Gedächtnis.

Parallel und mit dem Kurs fortschreitend gibt es eine Liste lautgetreuer Wörter, mit deren Hilfe ältere Kinder in der Freiarbeit Wörterdiktate anleiten können.

Diphthonge und Phonogramme erhalten einen Bindebogen unterhalb der Buchstabenkombination. Das gilt auch für Dehnungen und Schärfungen während der Großschrift.

Ziel sollte sein, dass ein durchschnittlich begabtes Kind in einem Zeitraum von 6 Wochen das Schreiben erlernt, das Leseprinzip erfasst und mit dem Lesen beginnt.

Zuerst werden in folgender Reihenfolge die Vokale „I, O, E, U, A“ und dann die Diphthonge „EI, AU, EU“ eingeführt.

Vokale und Diphthonge sind Selbstklinger. Anders die Konsonanten: Etliche unterscheiden sich nur minimal von anderen. Sie klingen ähnlich bzw. werden an ähnlichen Stellen und bei ähnlicher Stellung der Sprechwerkzeuge gebildet.

3.2.12 Typische Einführungsstunde (Skizze)

Was Erwachsene häufig als langweilig auf Grund von Gleichläufigkeit empfinden, wird von Kindern geschätzt. Gleiche Verläufe beinahe ritueller Art, gleiche Muster und Abfolgen geben Sicherheit und ermöglichen vorausschauendes Mitdenken. Die Erfahrung zeigt, dass man sich nahezu allen didaktischen Schnickschnack schenken und den Kindern ersparen kann. Weder brauchen sie ihn, noch hilft er ihnen, sondern er stört geradezu das Lernen.

Phase 1: Hören des neuen Lautes

Wörter mit entsprechendem Anlaut werden gegeben, der Laut wird abgehört.

Variation I: Wörter mit dem Anlaut suchen

Variation II: Worträtsel stellen (Denkerziehung!)

Übung I: Wörter mit dem Anlaut aus anderen Wörtern heraushören

Übung II: In welchen der folgenden Wörter kommt der Laut vor?

Phase 2: Signalbild

Aufhängen an der Tafel, am Ende der Stunde Aufhängen auf die Leine an die vorgesehene Stelle

Phase 3: Buchstabenverlauf und Bewegungsspruch

Tafel, Schreibrichtungspfeile (gelb)

Übung I: Kurzes Schreiben in die Luft

Übung II: Mögliche Fehlschreibungen an die Tafel, Kritik und löschen

Phase 4: Kursblatt, Schreiben des Buchstabens

4-5 Zeilen schreiben, währenddessen sofortige Korrektur, Vorschreiben des Buchstabens in Farbe (als Muster)

Mit den ersten Konsonanten lassen sich in weiteren Phasen lautgetreue Wörter schreiben.

Phase 5: Verbinden von Konsonanten mit Vokalen bzw. Diphtongen

TA, TE, TI, TO, TU, TAU, TEI, TEU ; PFA, PFE, PFI, PFO, PFU, PFAU, PFEI, PFEU

Phase 6: Wörterdiktat

Lautgetreues Wort sagen, gemeinsam auflautieren

(„Wo sind die Schwierigkeiten?“, „Wie viele Bilder / Buchstaben braucht man?“)

Aufschreiben ins Kursblatt, dabei mitsprechen. Danach an Tafel anschreiben, dabei laut „mitlesen“.

Variation: Wortzauberei: (T)RAUM / BAUM

(Phase 7): Minimalpaare unterscheiden

Aufgabe für zu Hause oder für das stille Arbeiten in der GTS.

4 Analyse der Laut- bzw. Buchstabengruppen

4.1 Allgemeine Fragen und Probleme der akustischen, der optischen und der graphomotorischen Analyse

4.1.1 Lautwert und Lautname

Leider bringen die Kinder von zu Hause oder aus dem Kindergarten ein lästiges Handicap mit, dass sie nämlich die Lautnamen für die Laute sagen. Was bei Vokalen keine Rolle spielt, erweist sich aber bei den Konsonanten als unseliges Hindernis. Das Kind sagt „B(e)“ und nicht „B“, „K(a)“ und nicht „K“, „(e)N“ und nicht „N“. Diese Kinder „verlieren“ beim Schreiben häufig die Vokale: „GBN“, „KBL“, „NT SN“.

Konsonanten müssen immer mit ihrem Lautwert artikuliert werden, bisweilen ein rechtes Kunststück, etwa beim „H“.

4.1.2 Anlaut – Inlaut – Auslaut

Eine bei vielen Lehrkräften – leider auch in der Montessori-Szene – beliebte didaktische Übung besteht darin, die Lage von Lauten im Wort bestimmen zu lassen, wozu es auch etliche Materialien gibt. Zu einem Bild, etwa einer Lampe, unter dem drei Felder zum Ankreuzen angeboten sind, sollen die Kinder entscheiden, ob sie einen bestimmten Laut am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes hören. Wo klingt das „p“ in „Lampe“? Doch sicher am Ende des Wortes! Falsch, am Ende ist ja das „e“, oder doch nicht falsch?

Wer das Schriftbild kennt, entscheidet anders als der, der nur hört. Die gesprochene Sprache ist ein einziger flüchtiger Lautstrom, in dem es keine Abgrenzungen zwischen den Lauten und zwischen den Wörtern gibt. Erst durch Schrift wird er gegliedert. Zur Lösung der obigen Aufgabe ist also Schriftkenntnis nötig, die Kinder im Anfangsunterricht naturgemäß noch nicht haben. Sie sind höchstens dazu in der Lage, den Anfangslaut zu erfassen und auf einer weiteren Schwierigkeitsstufe zu bestimmen, ob ein gesuchter Laut im Wort vorkommt.

4.1.3 Wortmaterial zur Lautanalyse

Für alle Hörübungen ist es ohne Belang, ob die Wörter lautgetreu sind oder nicht, da es nicht auf das Schreiben ankommt, sondern nur auf die akustische Analyse.

Wichtig ist jedoch, dass die Wörter in der Erfahrungswelt des Kindes vorkommen, also zu seinem passiven Wortschatz gehören bzw. gehören sollten, denn eine behutsame Erweiterung ist für einzelne Kinder durchaus angebracht.

Es gibt Wörter, die das Kind von ihrem Bedeutungsgehalt stärker ansprechen. Das sind häufig die Eigennamen anderer, Tiere, Dinge, mit den Vorlieben oder Aversionen verbunden sind, Wörter, die ein Kichern („POPO“, „PIPI“) oder

emotionale Assoziationen („DU“, „DANKE“, „TEDDY“, „MEERSCHWEINCHEN“, „OMA“, ...) auslösen.

4.1.4 Minimaloppositionen

Es gibt Paare von Lauten, die sich akustisch nur minimal unterscheiden und leicht zu verwechseln sind. Sie verlangen ein besonders genaues Hinhören.

Es geht um folgende Paare: o / u, eu / ei, m / n, g / k, gl / kl, gr / kr, d / t, dr / tr, b / p, bl / pl, br / pr, b / d, z / s, f / w, ä / e, ö / ü, pf / f, ch / sch, sp / st, ng / nk, k / qu.

Daneben gibt es noch das schwierig abzuhörende „r“, wenn ein Konsonant folgt (*gern, Sport, warm, Perle*) und die Endungen „-er“, „-el“, „-en“.

Das vergleichende Hören steigert die Fähigkeit zur Unterscheidung, weshalb ihm große Bedeutung zukommt. Das Argument der Ranschburgschen Ähnlichkeitshemmung ist hier fehl am Platz.

Zu diesen Minimalpaaren gibt es die ausführliche Wortliste 1.

Die akustische Arbeit sollte am besten in einem sehr kleinen Kreis von maximal drei Kindern erfolgen, also an sich eine Sache des Förderunterrichts.

Vor dem Kind liegen die beiden entsprechenden Signalbilder in größerem Abstand an den Seiten des Tisches. Das Kind sitzt mittig vor dem Tisch.

Die Lehrperson spricht deutlich, ohne jedoch die Problemstellen durch Überbetonung hervorzuheben und dadurch akustisch zu verzerren.

Im ersten Durchgang können die Opponenten in separater Reihe vorgelesen werden.

Danach werden die Minimalpaare im Gegensatz vorgelesen. Das Kind hört genau und zeigt auf das zutreffende Signalbild. Man wechsele daher häufig die Seite der Spalte (o/u; u/o; u/o, o/u...)

Durch Temposteigerung wird die Schwierigkeit erhöht. Später werden die Wörter einer Karte durcheinander gemischt vorgelesen.

4.1.5 Übungen und Rätsel zur akustischen Analyse im Unterricht (am Beispiel „K“)

Wörter suchen:

- „Wessen Name beginnt mit „K“?“
- „Wer hat ein „K“ in seinem Namen“?
- „Wer weiß ein Wort, das mit „K“ anfängt“?
- „Wer weiß ein Wort, in dem ein „K“ vorkommt“?

Rätsel, die auf das logische Denken und Kombinieren abzielen::

Mein Tier hat vier Beine.

Mein Tier hat ein Fell.

Mein Tier sieht gut in der Nacht.

Mein Tier schnurrt.

Mein „K“-Wort tut man.

Man braucht dafür einen Herd
und Töpfe.

Weckerspiel:

Die Kinder sitzen am Tisch und legen den Kopf auf die Arme, schließen die Augen und isolieren damit den Gehörsinn. Die Lehrkraft nennt Wörter, in denen der gesuchte Laut vorkommt, vermischt mit solchen, in denen er nicht vorkommt. Kommt er vor, so erheben die Kinder die Arme und können sich mit kurzem Rundblick nach den Mehrheitsverhältnissen umschauen. Danach legen sie sofort (!) wieder den Kopf auf die Arme.

Pro Durchgang werden 10 Wörter gegeben.

Im Sinne der Isolierung der Umgebung ist auf äußerste Stille zu achten.

Es können mehrere Durchgänge erfolgen, während derer der Schwierigkeitsgrad oder das Tempo gesteigert werden können:

- Gut abhörbare Wörter im Anlaut, die Konkurrenzwörter ohne Verwechslungsproblematik
- Anlautwörter mit Konkurrenz ähnlicher Anlaute (*KABEL, GABEL*)
- Schwierige Anlautverhältnisse (*KR....., KL....., KN.....*)
- Im Wort

Alle Wörter werden neutral vorgelesen, ohne unnatürliche Betonung der schwierigen Stellen.

Zerlegen der Lautkette eines Wortes:

Hierbei wird ein Wort, z. B. „ROSE“ so gedehnt, dass die einzelnen Laute hervortreten:

„R---O---S---E---“. Die Übung kann auch in der Gegenrichtung erfolgen, indem die Lehrkraft ein Wort in die Einzellaute gedehnt ausspricht und fragt, um welches es sich handelt. Das ist schon fast eine indirekte Vorbereitung auf das spätere Lesen.

4.1.6 Schreibmittel und Schreibumgebung

Jedes Kind benötigt einen schwarzen Stift mit dicker, relativ weicher Miene. Bleistifte erzeugen eine zu dünne Spur. Ihre Miene ist meistens auch zu hart. Wachsstifte gleiten nicht gut und sind nicht präzise zu führen. Um Missverständnisse bei den Eltern zu vermeiden und um dafür zu sorgen, dass alle Kinder von Anfang an das geeignete Gerät zur Verfügung haben, sollte die Schule die genannten Stifte besorgen. Kinder mit Schreibproblemen haben häufig ihre Schreibutensilien nicht vollständig parat.

Damit wird gewährleistet, dass die Schreibspur gut sichtbar wird, ohne dass stärkerer Druck nötig ist. Gerade hier liegt ein häufiges Problem von Schreibanfängern. Ihre Hand ist zu fest. Der Stift wird häufig in die Beuge zwischen Daumen und Zeigefinger eingeklemmt. Der Unterarm ist oft bis zur Schulter hoch hart angespannt und die Bewegungen erfolgen nicht aus dem Handgelenk, sondern aus dem Arm, oft von der Schulter aus oder bei aufgestütztem Ellbogen aus dem Unterarm.

Dass Tisch- und Sitzhöhe an die Größe des Kindes angepasst sind, sollte selbstverständlich sein. Das Kind sollte mit seinen Füße entspannt den Boden erreichen. Die Beine sollten beim Schreiben ruhig gehalten werden.

Am oberen Tischrand sollte in der linken Ecke ein markanter Punkt fest angebracht sein, der dem Kind zeigt, wo links ist und dass die Schreibbewegung von links aus nach rechts geht. Dieser Punkt wird sich später auch bei der Behandlung von Relationen in Mathematik als nützlich erweisen.

4.1.7 Schreibformulare des Schreibkurses

Wichtigste Utensilie ist das jeweilige Schreibblatt mit der Grundlineatur für die Großbuchstaben. Zu jeder Einführung wird das entsprechende gelochte Kursblatt von der Lehrkraft ausgegeben.

Die Kursblätter werden in einem kartonierten Schnellhefter gesammelt, der wiederum als Unterlage während der Bearbeitung des Schreibblattes dient.

Auf jedem Blatt steht der neue Buchstabe mit seinem dazu gehörenden Signalbild in einem Fenster hervorgehoben oben in der Mitte. Links und rechts davon sind in einer Linie die Plätze für Vokale, Diphtonge und Umlaute. Am linken und rechten Rand des Blattes sind von oben nach unten fortlaufend nach der Einführung der Buchstaben die Plätze für Konsonanten und Phonogramme. Der neu eingeführte Buchstabe wandert auf dem nachfolgenden Blatt aus dem Fenster an seinen Platz in der Seitenleiste, stets in Begleitung seines Signalbildes, so dass eine Art Menüleiste entsteht. Das Kind kann auf diese Weise sich beim Schreiben im Falle von Unsicherheiten rasch vergewissern bzw. Ideen finden, um sich selbst zu helfen. Wer seine Zeilen geschrieben hat, kann sein Schreibblatt wenden und auf die Rückseite das Signalbild malen. Mit diesem Angebot gibt es keine Langeweile für

die schnelleren Kinder. Alle anderen können in der Freiarbeit oder zu Hause das Blatt ausgestalten.

4.1.8 Buchstabengestalt

Jeder Buchstabe muss exakt geschrieben werden und in die Lineatur so eingepasst werden, dass er die Grenzen weder überschreitet, noch zu klein geschrieben wird. Kinder mit Schreibproblemen haben in der Regel auch deutliche Probleme mit der Einhaltung von Ordnungen. Zahlreiche Buchstaben setzen sich aus mehreren Teilbewegungen zusammen, die in einer bestimmten Abfolge miteinander verbunden sind.

Alle Großbuchstaben der Grundschrift beginnen von oben und bewegen sich nach rechts mit Ausnahme des „A“ und des „J“.

Alle Buchstaben stehen auf der Grundlinie und stoßen mit ihrem oberen Ende an die Oberlinie an. Durch eine Körpererfahrung lässt sich diese Regel unterstützen. Die Kinder legen eine Handfläche, die nach unten zeigt, unter das Kinn und die andere auf den Kopf. So „fühlt“ sich das auch für die Buchstaben an, wenn sie genau die Randlinien berühren.

Probleme bereiten auch waagrechte Linien, welche die Lineatur überdecken (T, E, F, L) und schräge Linien (K, A, Z, R).

Das größte Problem stellt in der Regel das Linksoval dar (O, C, G, Q), gerade weil es nicht an der Oberlinie beginnt, sondern unterhalb und dann leicht bergauf geführt werden muss. Auch hier kann eine Körpererfahrung unterstützend wirken. Die Kinder fahren mit ihrer Schreibhand etwa von der Nasenwurzel aus über ihren Kopf und sprechen dabei: „Berg hoch!“. Das ist genau die Bewegung, die sie auf dem Blatt auch vollführen müssen. Sie dürfen bei den Ovalen eben nicht am Scheitelpunkt beginnen, sondern „auf Höhe der Augen“.

Viele Schreibanfänger beginnen senkrecht verlaufende Buchstabenteile statt von oben von unten. Eine Bewegung vom Körper „weschleudernd“ durchzuführen, fällt ihnen offenbar leichter.

Daher sollte das Hauptaugenmerk zu Beginn darauf gerichtet werden, dass alle Kinder konsequent die Senkrechte oben beginnen. Dementsprechend lautet der erste Impuls der Merksprüche zur Bewegungsspur der Buchstaben „Von oben nach unten!“.

Die Schreibrichtungen sollten in allen Teilen exakt eingehalten werden, da sie von größter Bedeutung für die künftige Bewegungsökonomie der Handschrift sind.

Nach Einführung seiner Gestalt schreiben die Kinder sofort drei Zeilen oder mehr mit dem neuen Buchstaben. Die restlichen Zeilen werden in der Stillarbeit, in der Freiarbeit oder zu Hause geschrieben.

4.1.9 Signalbilder und Merksprüche zur Bewegungspur der Buchstaben

Alle Laute und deren Zeichen erhalten ein Signalbild, mit dem sie assoziiert werden. Dieses Assoziieren muss durch Üben internalisiert werden. Das Kind lernt: „L“ wie „Löwe“, „K“ wie „Kuh“, „PF“ wie „Pfeil“, „NG“ wie in „Ring“. Wie man sieht, handelt es sich nicht um eine Anlauttabelle, deren Idee ja ist, dass die Kinder mit ihrer Hilfe drauflos schreiben können, sondern um eine Gedächtnishilfe, um das Zeichen zu erinnern. Hört das Kind „B“, so fällt ihm dazu sofort ein: „B wie Baum“, und das dazu gehörende Buchstabenbild taucht innerlich auf.

Obendrein gibt es zu jedem Buchstaben noch einen Merkspruch, im Falle des „B“: „Von oben nach unten, Kopf raus, Bauch raus!“, im Falle des „L“: „Von oben nach unten, Fuß raus!“.

Die Internalisierung der Signalbilder und Merksprüche erfolgt nur durch ständige spielerische Übungen:

- „Welcher Buchstabe ist das: „Von oben nach unten, zick, zack!“?“ „Welches Bild gehört dazu?“
- „Ich zeige auf ein Signalbild auf der Leine. Sagt mir den Bewegungsspruch dazu.“
- „Ich sage einen Laut und ihr nennt mir das Bild!“
- „Ich schreibe einen Buchstaben an die Tafel und ihr sagt mir das Bild dazu!“
- „Ihr schließt die Augen. Ich sage einen Laut und ihr stellt euch das Bild dazu vor!“
- „Ich sage einen Laut und ihr sucht rasch auf eurer Tabelle wo er steht.“

Nebenbei wird so auch die Merkfähigkeit trainiert.

4.2 Vokale und Diphthonge: Akustische Analyse

4.2.1 Kurze und lange Vokale

Vokale bilden als Selbstklinger eine akustische Ganzheit, die im Prinzip gut abzuhören ist.

Vokale können je nach dem, ob sie lang oder kurz, offen oder geschlossen sind unterschiedliche Tönungen annehmen: Ameise – Affe, Igel – Indianer, Ofen – Ordner, Uhr – unten, Esel – Ente.

Diese Beispielwörter stammen aus dem Reichen-Konzept, ohne jedoch dessen Schritt mitzugehen, jedem dieser Tönungen ein anderes Signalbild zuzuordnen. Das Kind kommt nicht umhin, gewisse Generalisierungen vorzunehmen. Das beste Beispiel bringt Reichen selbst:: Jedes der vier „e“ in dem Wort „Eberesche“ klingt anders. Es ist aber didaktisch völlig unsinnig, jedes mit einem eigenen Signalbild darzustellen, denn mit jedem neuen Wort nimmt das Kind die nötige Generalisierung vor.

Lange Vokale sind besser abzuhören als kurze. Es reicht vollkommen, wenn das Kind

akustisch wahrnimmt, dass ein Vokal lang oder kurz ist. In gewisser Weise ist das schon eine indirekte Vorbereitung auf ein Rechtschreibphänomen einer späteren Phase, in der es dann um Dehnungs- und Schärfungszeichen geht.

4.2.2 Vokale im Anlaut und im Wort

Grundsätzlich gilt, dass alle Laute im Anlaut leichter abzuhören sind als im Wort. Das gilt vor allem für die Vokale. Im Wort stehen sie immer zwischen Konsonanten, die häufig

akustisch viel markanter sind, so dass sie vom Kind oft überhört werden: „Tisch“, „Blatt“.

4.2.3 Problem „O / U“

Bei den Wörtern „oben“ und „unten“ und „Mund“ und „Mond“ muss man schon genau hinhören. Weitere Wörter finden sich in der Wortliste 1 (Minimalpaare).

4.2.4 Problem „E“

Das „e“ kann verschiedene Klangfärbungen annehmen, im Wort „Eberesche“ sind es vier.

Als Endlaut in Wörtern wie „Hase“ oder „Rose“ klingt es eher wie ein „ä“.

Hauptproblem ist aber das Verschlucken des „e“. Keinem Laut widerfährt das häufiger.

Ein offensichtlicher Grund dafür ist sicher die falsche Angewohnheit der Kinder, den Lautnamen zu artikulieren und nicht den Lautwert: B(e), D(e), G(e), P(e), T(e), W(e).

Oft verschwindet das „e“ akustisch zwischen Konsonanten: „gestehen“, „wetten“, „wenige“.

Am Wortende verhuscht es: „Tante“, „Erde“.

Auch bei den Endungen „-el“, und „-en“ geht es schnell unter. Auch dafür ist in der Wortliste 1 ein Übungsangebot zu finden.

Anders verhält es sich bei der Endung „-er“. Hier hört man eigentlich gar kein „e“, sondern ein „a“ für die ganze Endung. Man vermeide fürs Erste solche Wörter, da für die gesonderte Behandlung dieses Problems am Ende des Schreibkurses ein eigenes Blatt gewidmet ist.

4.2.5 Problem „A“

Das „a“ klingt vor einem Konsonanten ziemlich schwach: „Apfel“, „Antenne“

Außerdem tritt auch hier das Problem der Lautnamen in Erscheinung: H(a), K(a).

4.2.6 Diphtong „AU“

„AU“ ist ein Laut, also nicht „A“+„U“, der durch zwei zusammengehörende Zeichen repräsentiert wird. Daher erhält er einen Bindebogen. Spricht man das Wort „Auto“ gedehnt aus, so hört das Kind „AO“. Es benötigt daher ausreichende Hörbeispiele, um den Laut „au“ als Einheit zu erfassen.

4.2.7 Diphtonge „EI“ und „EU“

Beide rufen bei gedehntem Sprechen Fehlhören hervor: Aus „ei“ wird „ai“, aus „eu“ wird „oi“. Auch hier kommt es darauf an zu verstehen, dass es sich jeweils um einen einheitlichen Laut handelt, der eben nur mit zwei Zeichen dargestellt wird. Daher auch wieder ein Bindebogen. Nicht selten verwechseln Anfänger auf Grund des gemeinsamen „E“ beide Zeichen, da sie sich in solchen Fällen nur einseitig optisch orientieren.

4.3 Vokale: Optische und graphomotorische Analyse

Da die akustische Analyse der Selbstlaute im Vergleich zu den Konsonanten weniger schwierig ist, kann das Kind seine ganze Energie auf das eigentliche Problem der Schrift, das Prinzip der Laut-Zeichen-Zuordnung richten.

4.3.1 Schreibrichtung der Buchstaben

Beim „I“ ist zugleich die Auge-Hand-Koordination gefordert. Die Spur beginnt am oberen Rand der Lineatur und endet exakt am unteren. Die Grundlinie darf nie überschritten werden mit Ausnahme des „J“.

Das „O“ beginnt unterhalb der oberen Randlinie, von wo man zuerst „den Berg hoch“ fahren muss, um die Randlinie zu berühren. Der Bogen muss so geführt werden, dass er in seiner Rundung rechtzeitig den unteren Wendepunkt erreicht. Sehr häufig wird das „O“ von unten begonnen oder im Uhrzeigersinn ausgeführt.

Beim „E“ ist die Überdeckung der beiden Randlinien das eine Problem. Das andere liegt darin, die waagerechten Striche von der Senkrechten aus nach rechts zu führen und nicht in der Gegenrichtung auf die Senkrechte hin.

Beim „U“ kommt es darauf an, die senkrechte Abwärtsbewegung rechtzeitig zu krümmen, so dass unten ein Bogen entsteht, der mit seinem Wendepunkt die Grundlinie berührt. Danach heißt es, wieder zu einer senkrechten Bewegung, diesmal nach oben, zu kommen und die obere Randlinie zu berühren.

Das „A“ beginnt als einziger Buchstabe von unten mit einem schrägen Aufstrich. Am höchsten Punkt knickt die Bewegung in einen schrägen Abstrich, ohne den Stift abzusetzen. Dann erfolgt der waagerechte Strich von links nach rechts.

4.3.2 Diphtonge mit Bindebogen

Die Diphtonge werden in der Phase der Großbuchstaben beim Schreiben stets mit einem Bindebogen versehen. Er dient auch als Lesehilfe in der darauf folgenden Phase des ersten Lesens in der Großantiqua.

4.4 Konsonanten: akustische Analyse

Das größte Problem ist, dass Konsonanten eigentlich akustisch nicht zu isolieren sind. Das ist schließlich auch Grund dafür, dass sie meistens mit ihrem Lautnamen und nicht dem Lautwert nach artikuliert werden. Ohne einen mitklingenden Vokal sind sie kaum zu hören.

4.4.1 Harte und weiche Konsonanten, Minimaloppositionen

Konsonanten haben eine weitere Tücke: Etliche von ihnen klingen einander zum Verwechseln ähnlich. Es gibt die weichen Konsonanten „B“, „D“, „G“. Diesen stehen die harten „P“, „T“, „K“ in minimaler akustischer Opposition gegenüber.

Noch schwieriger wird das Problem, wenn sich diese Konsonanten mit anderen zu einer Gruppe verbinden: „GR“, „GL“, „BR“, „BL“, „DR“. Dabei kommt es zu einer Verhärtung der Konsonanten, was den Unterschied zu „KR“, „KL“, „PR“, „PL“, „TR“ fast bis zur Unhörbarkeit minimiert.

Da die Explosivlaute die weichen Konsonanten einfach dominieren können, werden die weichen zuerst eingeführt.

Auch auslautende Konsonanten können verhärten: „*Hund, Berg, lieb*“. Gleiches gilt vor einem weiteren Konsonanten: „*gehabt, gibt, legt, sagt*“.

Für zwei Konsonanten gibt es zwei Zeichen: „V, F“ und „C, K“.

Weitere Minimalpaare sind. „N / M“, „S / Z“, „W / F, V“. Zu all diesen Minimalpaaren gibt es ein reichliches Wortmaterial in der Wortliste 1.

Bei manchen ändert sich die Mundstellung fast nicht: „L / R / CH“

Das „H“ ist akustisch schwierig zu isolieren: „*Hund, sehen*“, „*Reihe*“.

Geschärfte Konsonanten sind sehr gut abzuhören. Solche Wörter darf man bei akustischen Übungen durchaus verwenden, nicht jedoch beim Diktieren.

4.4.2 Problem „N / M“

Eine Unterscheidung im Anlaut ist bereits schwierig: „*mein / nein*“, noch schwieriger ist sie im Wort: „*im / in*“, „*Kram*“ / *Kran*“, „*umfallen / Unfall*“, „*wem? / wen?*“, „*dem / den*“.

4.4.3 Harte und weiche Konsonanten, Auslautverhärtung

Stets wird die weiche Variante zuerst eingeführt, also „B“ vor „P“. Alle harten Konsonanten sind Explosivlaute. Bei der Handprobe wird der ausströmende Luftthauch spürbar. Erst wenn man nach dem weichen auch den harten Konsonanten eingeführt und geschrieben hat, erfolgt das Üben der Opposition durch Gegenüberstellung der Minimalpaare.

4.4.4 Problem „R“

Das „R“ wird im Rachen erzeugt. Je nach Position im Wort oder nach seiner Umgebung ist es nicht einfach abzuhören, vor allem wenn ihm ein Konsonant nachfolgt: statt „Kurs“ „Kua(r)s“, statt „Perle“ „Pea(r)le“, statt „gern“ „gea(r)n“.

Beim Endungs-„er“ verschwindet es hinter einem „a“: statt „Leiter“ „Leita“.

Auch im Auslaut ist das „R“ schwierig abzuhören: „war“, „wer“, „der“, „für“, „zur“, „vor“, „mir“, „wir“. Das Kind hört häufig ein „a“.

Andererseits hören die Kinder bisweilen ein „R“, wo es gar keines gibt, vorzugsweise bei Wörtern mit einem „CH“ in der Form des „ACH“-Lautes: „maren“ statt „machen“.

4.4.5 Problem „W / F, V“

Beide Laute werden bei fast identischer Position der Zähne und Lippen erzeugt. Am besten studiert man den Wechsel: „Wiese – fies“, „fein – Wein“, „voll – Wolle“.

Wörter mit einem „V“ für den „F“-Laut gehören zu den Lernwörtern: „Vater“, „Vogel“,

4.4.6 Problem „S / Z“

Es ist zu diesem Zeitpunkt unnötig, das Kind zwischen stimmhaftem und stimmlosem „S“ unterscheiden zu lassen. Allerdings ist der „S“-Laut für manche Kinder wegen mangelnder Zungenkontrolle schwierig zu bilden. Die Zunge hängt bei diesen Kindern zwischen den Zähnen heraus (Sigmatismus, Lispeln).

Schwierigkeiten kann auch die Unterscheidung des „S“ vom „Z“ machen, da die Zahnstellung identisch ist und nur die Zunge den minimalen Unterschied bewirkt. Auch hier empfiehlt sich die Wechselübung: „Sahne – Zahn“, „sauber – Zauber“, „so – Zoo“.

4.5 Konsonant – Vokal – Pärchen

Wie erwähnt, ist die Artikulation des Lautnamens statt des Lautwerts ein überaus häufiges Problem der Kinder, mit der Folge, dass ebenso häufig das „E“ bzw. „A“, welches beim Lautnamen mitartikuliert wird, beim Schreiben entfällt.

Diesem Problem kann man kurz nach der Einführung des neuen Buchstabens offensiv begegnen. Das Kind schreibt in seinem Kursformular einige Zeilen mit dem neuen Buchstaben. Unmittelbar im Anschluss daran diktiert die Lehrkraft kleinste Pärchen, bestehend aus Konsonant und Vokal / Diphtong: BA, BE, BI, BO, BU, BAU, BEI, BEU.

Diese kleine Übung lenkt nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Vokale, sondern antizipiert zugleich präventiv eine mögliche Problemstelle beim Lesenlernen, nämlich das Verschleifen von Einzellauten zu Lautgebilden, also nicht „B“----->„A“, sondern „BA“.

Auch bei Phonogrammen im Anlaut (SCH, SP, ST, PF, QU) verfährt man ebenso.

Leseschwache Kinder können zu einem späteren Zeitpunkt eine Sammlung von Streifen mit den erwähnten Pärchen erhalten:

; ; ; ;

4.6 Konsonanten: optische und graphomotorische Analyse

Da sie sich aus nur ganz wenigen Teilformen zusammensetzen lassen, sind die meisten Konsonanten zwar relativ einfach zu schreiben, aber umso leichter zu verwechseln:

„N, M, W, V, Y“; „Q, O, D, B, P, R“; „J, I, T, F, L, H“.

4.6.1 Einfach zu erzeugende Konsonanten

Das Linksoval sollte vom „O“ her schon geläufig sein. Das Kind muss zuerst „den Berg hoch fahren“.

Das Rechtsoval ist sehr einfach. Allerdings sollte die Senkrechte immer von oben nach unten verlaufen (B, P, R). Neu ist, dass man bei den Buchstaben „B, P, R, K, H, und Y“ immer eine gedachte Mitte als Zielpunkt an der Senkrechten anpeilen muss.

4.6.2 „Z“ und „S“

Bei „Z“ und „X“ kann der schräge Abstrich in Gegenrichtung irritieren. Das „Z“ wird häufig gespiegelt, dann nämlich, wenn das Kind den oberen Deckstrich in die falsche Richtung beginnt.

Das „J“ endet mit einem Bogen in Gegenrichtung.

Wirklich schwierig ist eigentlich nur das „S“, und zwar wegen der Drehrichtungswechsel und der leichten schrägen Abwärtsbewegung zum unteren Bogen hin. Die Kinder machen an dieser Stelle häufig eine waagerechte oder gar leicht aufwärts führende Bewegung, so dass sich eine Art Sattel ergibt. Ein hilfreiches Bild für Kinder ist die Rutsche. Man sollte vom ersten Bogen zum zweiten „herunterrutschen“ können.

4.7 Phonogramme: Akustische Analyse

Eine bestimmte Gruppe von Lauten, die durch zwei oder drei Zeichen repräsentiert werden, als Phonogramme zu bezeichnen, hat eine lange Tradition innerhalb der Montessori-Pädagogik.

Alle Phonogramme werden stets mit einem Bindebogen versehen, so lange wie das Kind in Großbuchstaben schreibt und liest.

4.7.1 „SCH - SP - ST“

Manche Kinder bleiben ihrer Sprachentwicklung vor dem „SCH“ hängen. Sie artikulieren statt „Schokolade“ „sokolade“. Diesen Kindern hilft oft, beide Hände fest auf die Backen zu legen, so dass sich der Mund nach vorne öffnet. Nun können sie „sch“ artikulieren und haben eine Idee von der Mundstellung bekommen.

Die Opposition zwischen „S“ und „SCH“ ist eigentlich deutlich, kann aber für unsichere Kinder noch gesondert geübt werden.

„SP“ und „ST“ sind im eigentlichen Sinne keine eigenständigen Laute, da sie aus zweien („schb“ , „schd“) zusammengesetzt sind. Aus Gründen der Rechtschreibprävention werden sie im Kurs jedoch separat eingeführt. Das hat sich sehr bewährt, weil die Kinder später fast nie zu den üblichen Fehlschreibungen nach Gehör neigen.

4.7.2 „CH / R“

„CH“ und „R“ werden beide an der gleichen Stelle im Rachenraum erzeugt. Kinder, die das „CH“ noch nicht gelernt haben, schreiben dafür spontan ein „R“, statt „MACHEN“ also „MAREN“.

Das „CH“ verhält sich je nach vorausgehendem Vokal, Umlaut oder Diphtong wie ein Chamäleon: „-ACH, -ECH, -ICH, -OCH, -UCH, -ÄCH, -ÖCH, -ÜCH, -AUCH, -EICH, -EUCH“. Das verlangt Kindern Generalisierungsarbeit ab, zumal es dafür nur ein Signalbild („CH wie in „DACH“) gibt.

4.7.3 „NG / NK“

Dieser Laut ist für Kinder nur sehr undeutlich abzuhören. Der Mund ist offen, der Nasenraum wird mitgenutzt.

Noch schwieriger wird es beim „NK“. Das Kind hört eigentlich „NG+K“. Man schreibt dafür aber „NK“. Um das Phänomen durch Isolierung deutlicher werden zu lassen, wird es so behandelt, als wäre es ein einziger Laut.

4.7.4 „QU / K“

Auch das „QU“ besteht im Prinzip aus zwei Lauten : „K + W“, wird aber als „QU“ geschrieben.

4.8 Umlaute: Akustische und optische Analyse

Umlaute sind oft nicht deutlich herauszuhören. Das hängt auch mit Dialektfärbungen zusammen. Norddeutsche artikulieren häufig statt des „ä“ ein „e“: „Sege“ statt „Säge“. Schwaben machen es umgekehrt: „sie gäben“ statt „sie geben“. Bei Norddeutschen hört man eher „Tüsch“ als „Tisch“.

Das Endungs-„e“ in Hase klingt eher wie ein „ä“.

Bei der Schreibung erhalten die Vokale kleine senkrechte Striche von oben.

4.9 Einführung von Laut und Buchstaben im Unterricht

Aus Gründen der Ökonomie und der Verdichtung erfolgen die Einführungen in der täglichen Stufenstunde der Schulanfänger.

Auf dem Tisch liegt nur der Schnellhefter und der schwarze Stift. Alles andere ist weg. Das ist die Isolierung der Umgebung!

Die Lehrkraft nennt den neuen Laut oder zeigt das neue Signalbild und lässt sofort Wörter suchen, die damit beginnen und, in einer zweiten Runde, solche, die den Laut im Wort haben. Kommen Vorschläge zu zögerlich, kann sie Rätselaufgaben stellen. Bei Bedarf können sich Hörübungen, z. B. das Weckerspiel, anschließen. Das Signalbild wird an einer Tafelseite angebracht.

Nach dieser knappen Hörphase schreibt die Lehrkraft mit breiter Kreidespur den neuen Buchstaben in eine Lineatur an die Tafel. Mit farbiger Kreide markiert sie außerhalb des Buchstabens Schreibrichtungspfeile. Gleichzeitig führt sie den Merkspruch ein. Sie schreibt erneut den Buchstaben und sagt dabei den Spruch. Die Kinder sprechen mit.

Nun kann die Lehrkraft zur Klasse gewandt den Buchstaben spiegelverkehrt in die Luft schreiben. Die Kinder tun es ihr nach. Einen Hinweis auf mögliche

Schreibprobleme erhalten Kinder, wenn die Lehrkraft sich an der Tafel mit mangelhaften Schreibungen versucht. Die Kinder werden sie unerbittlich korrigieren und dabei selbst die Regeln anwenden und auf die Problemstellen indirekt aufmerksam.

Sofort geht es weiter. Das neue, vorgelochte Formular wird ausgegeben und auf den Schnellhefter als Unterlage gelegt. Die Kinder können den neuen Buchstaben zunächst nachfahren und dann selbst erzeugen. Dazu sagen sie immer den Spruch.

Die Lehrkraft beobachtet derweilen das Verhalten der Kinder. Öfter wird sie einem Kind mit einem eigenen dicken Farbstift den neuen Buchstaben auf sein Blatt schreiben, so dass das Kind den Verlauf studieren kann. Ebenso wird sie Hinweise auf Fehlschreibungen oder das Nichteinhalten der Lineatur geben. Gegebenenfalls wird sie die Schreibhaltung korrigieren: Die Beine sollten ruhig stehen, eine Hand das Blatt und nicht den Kopf oder den Mund festhalten, der Kopf nicht auf dem Tisch liegen, das Blatt nicht verdreht werden und der Blick nicht zum Nachbarn gehen. Jeder Buchstabe wird nur einmal gespurt. Es wird nicht hin und her gefahren. Fehlversuche werden übergangen oder durchgestrichen.

Das Kind sollte von Anfang an versuchen, den gespitzten(!) Stift mit dem Dreifingergriff zu halten. Man lässt es Daumen und Zeigefinger der Schreibhand wie eine Zange ausstrecken, in die der Stift eingeschoben wird. Nun ist nur noch der Mittelfinger unterzuschieben.

Die erste Schreibrunde kann beendet werden, wenn die meisten Kinder drei Zeilen vollgeschrieben haben. Eine hervorragende Art, die Hände zu entspannen ist folgende: Die Kinder stehen. Die Arme hängen entspannt an der Seite. Sie werden hochgenommen und die Hände gefaltet in einer Art Gebetshaltung. Nun werden die beiden Hände von den Handgelenken aus in Form einer liegenden Acht pausenlos bewegt, zuerst langsam, dann schneller und noch schneller. Dabei werden Ober- und Unterarme nicht mitbewegt, sondern bleiben in ihrer Grundposition. Zum Schluss werden die Hände zur Seite ausgeschüttelt.

Es kann eine vertiefende Hörübung erfolgen: weitere Runden des Weckerspiels, oder das Unterscheiden von Oppositionen.

Sobald der erste Konsonant eingeführt ist, werden in der zweiten Schreibrunde Wörter diktiert. Zuerst wird ein jedes Wort gemeinsam auflautiert. Man stellt die Anzahl der Laute oder der nötigen Signalbilder fest. Dann schreiben die Kinder das Wort, während sie es ständig halblaut in die Lautkette zerlegen. „Ich will euch hören!“, wird die Lehrkraft die Kinder ständig auffordern, denn etliche Kinder sind zu ihrem Schaden „mundfaul“, da sie die Hilfe der Höranalyse nicht nutzen und stattdessen lieber zum Nachbarn schielen.

Jedes Wort wird nach dem Diktat von der Lehrkraft an die Tafel geschrieben. Währenddessen „liest“ sie lautierend mit, eine kleine, beiläufige Anbahnung des Lesens. Jedes Kind korrigiert sein Wort. Vor allem am Anfang können die Kinder es nach Bedarf auch abschreiben. Wörter werden durch einen kleinen Kreis oder einen dickeren Punkt in der Mitte der Zeile voneinander abgegrenzt.

In einer späteren Phase des Kurses kann dann der Wortzauberer auftreten. An der Tafel steht z. B. das Wort „Band“. Die Kinder schließen die Augen. Der Zauberer kommt und ersetzt das „B“ durch ein „H“. „Wer findet die Untat heraus?“ Automatisch versucht sich jedes Kind am Lesen. Und erneut schlägt der Zauberer zu. Aus dem „H“ wird ein „R“. Der Zauberer hätte aber auch an das „Band“ ein „E“ anhängen können.

Zu Beginn jeder Buchstabenstunde oder in einer Phase zwischendrin können die bisher gelernten Buchstaben auf Diktat geschrieben werden. Das geht auch in der Freiarbeit, in der ältere Kinder diktieren.

Ist noch Zeit, kann der nächste Laut eingeführt werden.

Das ist alles: keine Pfeifenputzer, kein Kneten, keine Sandkiste, kein Buchstaben aus Russisch Brot Essen, kein Schreiben auf den Rücken des Nachbarn, keine Liedchen, keine Handpuppen! Der didaktische Flohmarkt entfällt zugunsten der ernsthaften und ernst genommenen Tätigkeit des arbeitenden Kindes.

4.10 Die Schreibung der Ziffern

Nach Einführung der Großbuchstaben sind die Ziffern an der Reihe. Zur Übung werden währenddessen stetig lautgetreue Wörter oder bereits kleine Sätze diktieren.

Schwieriger als die Großbuchstaben sind die Ziffern zu schreiben. Sie sind sehr anfällig für Reversionen. Nahezu alle Ziffern werden immer wieder spiegelverkehrt geschrieben. Mal schaut die „1“ nach rechts, mal nach links. Die „3“ wird plötzlich wie ein „E“ geschrieben. Ohnehin schauen die meisten Ziffern im Gegensatz zu den Großbuchstaben nach links, auch das ist irritierend.

Oft sind es die Ziffern, die als erste geschriebene Zeichen im Schriftbild verfallen. Man muss daher die Ziffern einer ebenso gründlichen Analyse unterziehen. Dafür sieht sich der Mathematikunterricht in der Regel nicht sonderlich berufen. Und es stimmt ja eigentlich auch, die Schreibung der Ziffern gehört in den Schreibkurs.

4.10.1 Graphomotorische Analyse der Ziffern

Die „0“ ist von allen noch die einfachste Ziffer. Im Prinzip verläuft sie wie das „O“, ohne jedoch dessen Volumen einzunehmen.

Merkspruch:

„Wie beim O, nur dünner!“

Fehlschreibungen: Beginn als Rechtsoval oder von unten beginnend entweder rechts oder links herum.

Die „1“ beginnt mit einem schrägen Aufstrich von der Mitte der Lineatur aus. Am höchsten Punkt knickt die Bewegung in einen senkrechten Abstrich.

Merkspruch:

„Von der Mitte schräg hoch, stopp, gerade runter!“

Fehlschreibungen: Sehr häufig beginnen Kinder mit dem senkrechten Aufstrich. Führen sie die Bewegung von oben, dann „kleben“ sie den kleinen Abstrich an, nach rechts oder links. Viel häufiger führen sie die Bewegung von unten nach oben und knicken dann an der Spitze ab. Eine andere Variante besteht darin, korrekt anzufangen, aber statt spitz abzuknicken, führen Kinder die Bewegungsrichtung nach unten in einem kleinen Bogen weiter.

Die „2“ beginnt mit einer Bewegung bergauf, allerdings für die Kinder ungewöhnlicherweise nach rechts. Am Ende des Köpfchens geht die Kurve in eine schräge Abwärtslinie bis zur Grundlinie. Dort stoppt sie und knickt in einen Deckstrich nach rechts ab.

Merkspruch:

„Berg hoch in die andere Richtung, schräg runter, stopp, unten rüber!“

Fehlschreibungen: Die Ziffer wird bisweilen gespiegelt, viel häufiger jedoch von unten aus nach links begonnen und nach oben zu einem Salto rückwärts geführt. Die schräge Abwärtsgerade hängt oft durch.

Die „3“ beginnt ähnlich der 2 mit einer Bewegung bergauf in die andere Richtung. Das erste kleine Rechtsoval wird mit einem sehr kleinen Deckungsstrich kurz zurückgeführt, um dann in das zweite Rechtsoval einzubiegen.

Merkspruch:

„Berg hoch in die andere Richtung, Kurve, stopp, zurück, zweite Kurve!“

Fehlschreibungen: Die Ziffer wird häufig gespiegelt. Manche Kinder beginnen sie von unten her. Häufig werden die beiden Halbovale sehr abgeflacht. Oft wird der winzige Deckstrich in der Mitte durch eine Schlaufe ersetzt oder zu weit nach vorne gezogen.

Die „4“ ist recht vertrackt, da es mehrere Varianten für sie gibt, welche vom ersten Abwärtsstrich abhängen. Man kann diesen gerade, halbschräg oder schräg ausführen bis etwa zur Mitte der Lineatur. Die Bewegung muss nun stoppen und in einen waagerechten Strich nach rechts abknicken. Schließlich muss von oben eine Senkrechte den waagerechten Strich halbieren.

Merkspruch:

„Von oben gerade bis zur Mitte, stopp und rüber, neu von oben nach unten!“

Fehlschreibungen: Spiegelung oder Beginn bei der waagerechten Linie, die nach links geführt wird. Oft liegen die beiden Abstriche zu eng nebeneinander.

Die „5“ beginnt mit einem kleinen Abstrich von oben. Die Bewegung hält und geht in ein größeres Rechtsoval über. Zum Schluss bedeckt ein kleiner waagerechter Strich die obere Randlinie.

Merkspruch:

„Kurzer Hals von oben, großer Hintern raus, oben rüber!“

Fehlschreibungen: Oft wird die Ziffer gespiegelt. Ebenso häufig beginnen Kinder mit dem waagerechten Strich oben, den sie nach links führen, um dann senkrecht nach unten abzuknicken und den Verlauf mit einem äußerst schmalen Rechtsoval, eher in der Art einer rechten Klammer, abzuschließen. Manche machen die Bewegung von unten beginnend.

Die „6“ beginnt beinahe am oberen Rand und dreht sich nach links bis zum unteren Rand, um sich dann nach innen einzurollen.

Merkspruch:

„ Wie bei der Null , dann nach innen rollen und berühren!“

Fehlschreibungen: Spiegelung. Häufig wird die Null von innen begonnen und nach außen ausgewickelt. Oft endet die Innenspirale nicht am Außenoval oder dreht sich schneckenartig noch mehr ein.

Die „7“ gehört zu den einfacheren Ziffern. Sie verläuft wie das „Z“. Die Hauptschwierigkeit ist der kleine waagerechte Querstrich in der Mitte.

Merkspruch:

„Wie beim Z, waagerechtes Strichlein Mitte!“

Fehlschreibungen: Spiegelung oder Bewegung von unten begonnen. Der kleine Strich kippt meistens hoch.

Die „8“ wechselt mehrfach die Drehrichtung. Die Bewegung beginnt wie beim „S“, um dann über ein Links- und Rechtsoval wieder an den Ausgangspunkt zurückzukehren.

Merkspruch:

„Wie beim S und umgekehrt wieder hoch!“

Fehlschreibungen: Manche Kinder setzen zwei kleine Kreise übereinander. Etliche beginnen die Bewegung spiegelverkehrt. Häufig werden die schrägen Abwärtsbewegungen nicht ausgeführt, sondern waagrecht oder gar leicht aufwärts gerichtet.

Die „9“ beginnt mit einem kleinen Rechtsoval bergauf. Am oberen Rand wieder angekommen kehrt die Bewegung in Form eines Deckstriches senkrecht nach unten und läuft dort in einem kleinen Bogen aus.

Merkspruch:

„Kleines O-Köpfchen, gerade runter, kleiner Bogen!“

Fehlschreibungen: Viele Kinder schreiben die Ziffer von unten her, indem sie ohne Deckstrich den Kopf einfach ausrollen. Andere rollen den Kopf von innen her aus und führen ihn als gestauchtes Rechtsoval weiter.

4.10.2 Lernhilfen

Hier könnte die Montessori-Pädagogik mit ihrem Material der Sandpapierziffern glänzen, wenn es nur die heute in Deutschland gebräuchlichen Ziffern gäbe. Am nächsten kommen noch die Sandpapierziffern in Druckschrift. Allerdings fehlt der „1“ der Aufstrich und der „7“ der kleine Querstrich. Die „9“ zeigt keinen Deckstrich. Man müsste die fehlenden Stückchen mit Sandpapier dazu kleben. Außerdem fehlen Schreibrichtungspfeile, ohne die das Kind nicht selbstständig arbeiten kann. Ansonsten ist das taktile Abfahren der Ziffern auch für das fortgeschrittene Alter von Grundschulern angesichts der geschilderten Probleme ein hilfreiches Angebot. Das Basteln und Nachlegen von Formen dagegen hilft rein gar nicht, da die Schreibbewegung ignoriert wird.

Die Größe der Karos eines Rechenheftes für Erstklässler ist dann angemessen, wenn das Kind zum Ausfüllen einen Bleistift, am besten mit einer weicheren Miene (z. B. 2 B), benutzt.

4.11 Bekanntmachung mit Dehnung und Schärfung

Hier geht es noch nicht um systematische Rechtschreiberziehung, sondern darum, dass die Kinder über das begrenzte Angebot der lautgetreuen Wörter hinausgeführt werden und merken, dass es Wörter gibt, die abweichend von der phonematischen Strategie geschrieben werden und dabei dennoch gewissen Merkmalen unterliegen.

Eine wichtige Hilfe ist dabei das Gehör. Die Kinder üben, die Länge von Vokalen zu unterscheiden. Sie lernen Markierungszeichen dafür kennen: Verdoppelung von Konsonanten, Sonderzeichen wie TZ und CK, , das Dehnungs –H, das Dehnungs-IE und die Verdoppelung von Vokalen.

Ein entsprechendes Wortmaterial findet sich in der Wortliste 2. Nach dem Prinzip der Opposition werden bei jeder Doppelkonsonantengruppe Wörter mit langem Vokal gegenübergestellt. Bei den Wörtern mit langem Vokal und Dehnungszeichen ist es umgekehrt.

Noch eher spielerisch untersuchen die Kinder Wörter auf besondere Merkmale. Dabei kann es anfänglich häufiger zu Übergeneralisierungen kommen. Auch sind etliche Fälle keineswegs eindeutig.

SS, TT, FF, NN, LL, NN, PP, MM, RR, DD, GG, BB

TZ; CK

IE, AH / ÄH, EH , IH, OH / ÖH, UH / ÜH

EE, AA, OO

Beim Diktieren werden die Kinder auf die kritische Stelle aufmerksam gemacht: „Hier musst du besonders aufpassen! Hör genau hin! Schnell oder lange?“

In diesem Stadium macht es wenig Sinn, den Kindern klar zu machen, was ein Vokal ist. Sie sollen vielmehr spüren, ob eine Stelle im Wort eher schnell oder lange (gedehnt) gesprochen wird und ob dementsprechend ein „schnelles N (M, S, ...)“ verwendet wird oder z. B. ein „A“ mit einem „H“ „lang gemacht“ wird.

Zwar werden also Wörter mit Dehnungs- bzw. Schärfungszeichen diktiert und die Zeichen gezeigt, ein spezielles Training findet aber noch auf gar keinen Fall statt. Es geht nur darum, die Kinder heranzuführen und sie vorzubereiten.

5 Einführung der Kleinbuchstaben

5.1 Zeitpunkt und Kontext

Die Einführung der Großbuchstaben dürfte etwa bis zu den Herbstferien abgeschlossen sein. In der folgenden Zeit bis Weihnachten üben die Kinder das Auflautieren lautgetreuer Wörter und die Umsetzung von Lauten in Zeichen. Die

Buchstaben werden immer sicherer und rascher gefunden und korrekt geschrieben. Die Kinder lesen.

5.2 Zeitpunkt der Einführung der Kleinbuchstaben

Ein günstiger Zeitpunkt für die Einführung der Kleinbuchstaben liegt nach den Weihnachtsferien. Viele Kinder erkennen schon zahlreiche Kleinbuchstaben auf Grund ihrer Ähnlichkeit mit den Großbuchstaben und durch Textbegegnungen.

5.3 Analyse der Schwierigkeiten

Zeitgleich mit der Einführung der Kleinbuchstaben erfolgt die Einführung der neuen, dreiteiligen Lineatur. Viele Kinder haben Probleme, sich auf einem solchen Linienblatt zu orientieren und zu verstehen, dass 4 Linien als eine Schiene behandelt werden müssen. Dazu müssen sie lernen, dass die obere und die untere Linie Grenzlinien sind, dass dem Mittelband die größte Bedeutung zukommt und dass wiederum in diesem Mittelband die untere Linie als Grundlinie, auf der die Buchstaben stehen oder sitzen, besonders wichtig ist.

Oft nehmen Kinder die untere Grenzlinie als Basislinie. Manche Kinder haben in diesem Irrgarten Orientierungsprobleme, noch bevor an Buchstabengestalt und korrekte Schreibwiedergabe zu denken ist.

Üblicherweise behelfen sich Lehrer mit der Abbildung eines Häuschens: Dachgeschoss, Wohnung, Keller.

Das Erlernen einer korrekten Druckschrift ist außerordentlich mühsam. Die Buchstaben verfallen sehr schnell. Die Schreibbewegung wird rasch verdreht. Die Buchstaben werden gespiegelt. Die Lineatur wird überschritten. Die Buchstaben kippen oder werden hingeschmiert, u. a. weil manche Kinder schneller lautieren als schreiben können. Bei vielen Kindern zeigen sich Entwicklungsmängel hinsichtlich Sorgfalt, Geduld und Feinsteuerung.

Eine korrekte Wiedergabe der Buchstaben ist aber außerordentlich wichtig hinsichtlich der künftigen Kursivschrift, insbesondere dann, wenn es sich um die Vereinfachte Ausgangsschrift handelt, die ja, was die Grundgestalt der Buchstaben angeht, eine hohe Übereinstimmung mit den Druckbuchstaben hat. Sie ist auch wichtig hinsichtlich der Lesbarkeit für andere und für das Kind selbst. Schließlich ist sie auch noch wichtig in Hinblick auf die Rechtschreibung. Klar und ordentlich geschriebene Wörter erleichtern die eigene Rechtschreibüberprüfung des Kindes.

Nun zu den Schwierigkeiten im einzelnen:

5.3.1 Feinmotorik

Die Kleinbuchstaben sind in ihrer Gestalt feiner und stellen höhere Anforderungen an die Feinmotorik. Das Korpus vieler Buchstaben muss in das Mittelband gezwängt werden (a, g, k, w, m, ...).

Das größte Problem ist jedoch, dass die Buchstaben exakt die Linien berühren müssen. Das heißt z. B. für das kleine „b“, dass der ansteigende Bogen die Oberlinie des Mittelbandes tangieren muss und so weiter geführt werden muss, dass er beim Ab- und Wiederaufstieg die Unterlinie des Mittelbandes exakt berührt. Sodann muss die Bewegung gerade nach oben geführt werden und an der oberen Grenzlinie zum Halten kommen.

Vielfach hängen die Buchstaben in der Luft, weil die Kinder ihre Schrift zu sehr verkleinern. Andere schießen regelmäßig über die Begrenzungslinien hinaus, weil ihre Bewegung noch zu grob ist. Bei etlichen Kindern ist der Schreibdruck noch sehr hoch. Radieren sollte vermieden werden. Die Schlaglöcher sind oft zu tief.

Hilfe: Wichtig ist ein geeigneter Stift. Die dicken Stifte sind ab sofort zu ersetzen durch weiche Bleistifte (B oder 2 B). Diese sollten stets gespitzt sein.

Hilfreich ist auch das Abdecken der Restlinien eines Blattes im Heft, etwa durch eine Art Schreibfenster oder durch Umknicken bei losen Schreibblättern.

5.3.2 Wo fangen die Buchstaben an?

Manche Buchstaben beginnen von der oberen Grenzlinie nach unten (k, t, f, l), andere beginnen an der oberen Linie des Mittelbandes und führen nach unten (i, r, m, n, p).

Neu ist der Deckstrich bei etlichen Buchstaben (n, m, p, h, d, b, g, q, ß).

In Hinblick auf die künftige Schreibschrift werden auch die Buchstaben a, u, d, mit einem Deckstrich beendet.

Besonders schwierig sind die Buchstaben, die mit einem Linksoval beginnen. Hier liegt der Anfangspunkt nicht einmal auf einer Linie, sondern innerhalb des Mittelbandes. Manche Kinder verwechseln die Drehrichtung bei o, a, e oder g.

Manche Buchstaben stehen nur im Mittelband, andere bewegen sich noch eine Linie nach oben oder nach unten weiter.

Kinder müssen lernen, dass alle Buchstaben auf der Basislinie des Mittelbandes stehen oder sitzen. Eventuell kann man diese Basislinie durch Verstärkung des Strichs für den Anfang hervorheben.

5.3.3 Mangelnde Reversionsresistenz

Im Gegensatz zu den Großbuchstaben, die nahezu alle stabil nach rechts blicken, blicken einige Kleinbuchstaben nach rechts, andere nach links.

Das größte Problem ist dabei die Verwechslung von „b“ und „d“. Dazu zeige man zuerst „B“ und „D“, dann „B“ und „b“. Beide sehen sich ähnlich und schauen in dieselbe Richtung. Ganz anders das „D“ und „d“ bzw. „d“ und „D“. Sie stehen entweder mit ihren Bäuchen gegeneinander und sehen sich an oder sie stehen Rücken an Rücken und schauen voneinander weg, in keinem Fall aber in eine gemeinsame Richtung. Ein kleines Spiel kann helfen: Zwei Kinder stehen sich gegenüber. Beide beleidigen sich und sagen „Du Doofer!“ und drehen sich dann beleidigt voneinander weg und stehen nun Rücken an Rücken. Man bedenke, dass ein Kind, welches hier ein Diskriminierungsproblem hat, jedes Mal sich das Problem bewusst machen muss und entscheiden muss, in welche Richtung der Buchstabe blickt. Die Idee ist, dass in einer solchen Situation eine Assoziation mit der kleinen Spielszene und dem Spruch erfolgt, welche durch die Alliteration unterstützt wird.

Bisweilen werden auch Kleinbuchstaben durch Großbuchstaben ersetzt. Davon betroffen sind signifikant „h/H“, „g/G“, „j/J“, „p/P“, „m/M“ und „e/E“.

5.4 Buchstabenanalyse im Einzelnen

s, v, w, z, c, o sind einfach, da sie wie die Großbuchstaben aussehen und geschrieben werden.

- x** beginnt im Gegensatz zum Großbuchstaben von oben links nach unten. Der zweite Strich führt von unten links und endet oben rechts
- n** beginnt von oben nach unten und kehrt dort in Form eines Deckstriches um, um dann kurz vor Erreichen des oberen Mittelbandes in einen Halbbogen überzugehen, der dann gerade nach unten fortgeführt wird. Neu ist hier der Deckstrich. Das Kind darf den Stift nicht absetzen, sondern muss, unten angekommen, auf der nun vorhandenen Spur nach oben umkehren. Schwierig ist es sodann, rechtzeitig den Bogen anzusetzen. Ebenso schwierig ist es im weiteren Verlauf, den Buchstaben in geradem Strich nach unten zu beenden. Sehr häufig wird die Endlinie nach rechts weggespreizt.
- m** Hier gilt alles analog zum n. Gefährliche Stelle ist auch hier die Endlinie.
- r** Wichtig ist bei diesem Buchstaben, dass das Kind oben beginnt und die Bewegung ohne abzusetzen in einen Deckstrich umkehrt. Oft zerteilen Kinder die eine Bewegung in zwei: Strich von oben und Häkchen drangefflickt.

- h** Auch hier muss der Deckstrich eingehalten werden. Die Gefahr liegt beim Ende.
- i** Der Punkt bereitet oft Probleme. Er muss genau in die Mitte des oberen Raumes als Pünktchen platziert werden. Kinder neigen dazu, den Punkt als Bollen auszumalen.
- k** Hier muss der Zickzack im Gegensatz zum Großbuchstaben ins Mittelband eingefügt werden.
- t** Der Buchstaben endet unten wie in der VA gerade, also ohne Bogen. Der kleine Querstrich wird auf die Linie platziert.
- l** Im Unterschied zum „t“ endet der Buchstabe mit einem kleinen Bogen.
- f** Bedingt durch seinen Anfang in einem kleinen Bogen, wird die abwärts führende Linie häufig gekrümmt.
- u** Dieser Buchstabe endet mit einem Deckstrich nach unten.
- y** Im Gegensatz zu dem nebenstehenden Schriftbild wird dieser Buchstabe wie ein „u“ geformt. Der Deckstrich wird in den unteren Raum verlängert und endet dort in einem kleinen Bogen wie beim „g“.
- j** Dieser Buchstabe beginnt wie das „i“, wird jedoch weiter nach unten fortgeführt und endet mit einem kleinen Bogen.
- a** Das ist ein recht schwieriger Buchstabe. Er beginnt im Mittelband. Sodann wird die Bewegung nach links hin bergauf geführt und in Form eines Bauches rund nach oben gelenkt. Kurz bevor die Linie das obere Mittelband erreicht hat, streift sie den Anfangspunkt. Oben angelangt, wird die Bewegung ohne abzusetzen in einen Deckstrich nach unten umgekehrt. Sehr oft beginnen die Kinder unmittelbar an der oberen Linie des Mittelbandes. Dadurch fehlt ihnen die Reserve für die Ausführung des Linksbogens. Entweder führen sie die Endlinie birnenförmig oben zusammen oder es klafft eine Lücke.
- d** Dieser Buchstabe lässt viele Möglichkeiten der Fehlschreibung zu. Häufig beginnen Kinder den Buchstaben von oben. Entweder drehen sie die Linie dann in einem Bogen von unten zur Schnecke ein oder sie führen die Linie über einen Deckstrich zum Linksoval fort. Manche setzen den Buchstaben aus zwei Teilen, einem Strich von oben und einem Halbkreis zusammen. In der korrekten Schreibung beginnt der Buchstabe wie das „a“ innerhalb des Mittelbands.

Die Linie wird bergauf ins Linksoval geführt und nach oben bis zur oberen Grenzlinie gezogen, wobei der Anfangspunkt berührend passiert wird. Ohne abzusetzen wird oben die Bewegungsrichtung umgekehrt und nach unten als Deckstrich zu Ende geführt..

- q** Geschrieben wird dieser Buchstabe wie das „a“, nur dass der abschließende Deckstrich bis zur unteren Grenzlinie gezogen wird.
- g** Die Bewegungslinie ist dieselbe wie beim „a“ oder „q“. Der Deckstrich endet an der unteren Grenzlinie mit einem kleinen Bogen nach links.
- e** Besonders erschwerend ist hier die Tatsache, dass der Anfangspunkt nicht auf einer Linie liegt sondern mitten im Mittelband. Von dort aus muss das Kind einen waagrechten kleinen Strich nach rechts ziehen. Diese Bewegung wird markant gestoppt und nach rückwärts in ein Linksoval gewandelt. Die Linie berührt das untere Mittelband und endet etwas oberhalb von diesem. In diesem Fall kann ein kleiner Spruch helfen: „*und stopp, Rolle rückwärts*“. Auf den kleinen Knick wird deutlich hingewiesen. Viele Kinder führen die Linie rund wie einen Rüssel aus. Eine andere Variante ist, dass sie von unten her beginnen und den Bewegungsablauf umkehren. Wird der innere Querstrich zu kurz ausgeführt, so hat das „e“ einen kleinen Kopf. Gerät er zu lang, ist der Kopf verzerrt, erst recht, wenn der Strich dazu noch weit oben ansetzt. Ist der Strich zu tief, entsteht ein Großkopf.
- b** Die folgenden Buchstaben haben alle das Rechtsoval. Der Buchstabe beginnt im Gegensatz zum „d“ wie der Großbuchstabe „B“ von oben. Von der unteren Mittellinie wird die Bewegung mittels Deckstrichs gekehrt und dann so in ein Rechtsoval übergeführt, dass diese zunächst das obere Mittelband tangiert und im weiteren Verlauf dann das untere bis sie an der senkrechten Linie zum Halten kommt.
Manche Kinder beginnen zwar korrekt oben, führen jedoch die Bewegung in einem Linksoval schneckenförmig zu Ende. Andere entrollen die Schnecke aus dem Mittelband und führen die Linie nach oben. In seltenen Fällen setzen Kinder den Buchstaben aus zwei Teilen zusammen: Strich und Halbkreis.
- p** Dieser Buchstabe beginnt am oberen Mittelband und führt bis in den Keller. Ohne abzusetzen kehrt die Linie als Deckstrich nach oben zurück. Von dort aus wird sie, kurz bevor sie das obere Mittelband erreicht hat, in ein Rechtsoval übergeführt, welches zunächst das obere und dann das untere Mittelband tangiert und an der senkrechten Linie endet.
Für manche Kinder ist die „leere“ Bewegung nach unten und wieder zurück irritierend. Hier mag das Vorstellungsbild, das an eine Alltagserfahrung aus

dem Kaufhaus anknüpft, hilfreich sein: „Mit dem Aufzug zuerst in den Keller, dann wieder nach oben und raus.“

Relativ häufig setzen Kinder an der oberen Grenzlinie an und geraten so in das große „P“.

In seltenen Fällen wird der Buchstabe auch aus zwei Einzelteilen komponiert. In anderen Fällen beginnen Kinder an der unteren Grenzlinie, lassen den Deckstrich aus und führen die Bewegung sofort in das Rechtsoval.

ß Dieser Buchstabe hat keine Entsprechung bei den Großbuchstaben. Nach der Rechtschreibreform ist er kein Schärfsymbol mehr. Er kommt also nur noch in Verbindung mit einem langen Vokal oder Diphthong („grüßen“, „heißen“) vor. In etlichen Druckschriften füllt er nur einen zweizeiligen Raum aus, nicht jedoch in der Kursivschrift. In Hinblick auf diese wird er als Bewegung über drei Zeilen eingeführt.

Die Bewegung beginnt am oberen Mittelband, führt in den Keller, kehrt dort ohne Absetzen um und fährt fast bis zur oberen Grenzlinie hoch. Kurz bevor diese erreicht wird, muss in einem Rechtsoval ein kleiner Kopf gebildet werden, der sich in die obere Zeile einpasst.

Allerdings wird die senkrechte Spur nicht berührt, sondern wie bei der Drei erfolgt jetzt ein etwas größeres Rechtsoval, das ebenfalls nicht im Abschluss die Senkrechte berührt.

Die für Kinder nahe liegende Fehlschreibung ist der Beginn von der unteren Grenzlinie unter Auslassung des Deckstrichs. Bisweilen werden die beiden Rechtsovale analog zum „B“ bis zur Senkrechten durchgezogen.

5.5 Einführung und Übung

5.5.1 Allgemeines

Die Schreibung der Buchstaben an sich ist nicht so schwierig. Sie können leicht imitiert werden. Ein wesentlich größeres Problem ist das Abspeichern der korrekten Ausführung im Gedächtnis und darauf basierend die korrekte und exakte graphomotorische Wiedergabe.

Dementsprechend muss mit einem beträchtlichen, zeitintensiven Übungsaufwand gerechnet werden, bis die Buchstaben internalisiert und automatisiert sind.

Kinder, die die Laut- / Zeichenanalyse fix beherrschen, weisen auffällig häufig ein schlechtes Schriftbild auf. Sie sind im Kopf schneller als in der Schreibbewegung. Kinder, welche die akustische Analyse nicht schnell und sicher beherrschen, geraten jetzt noch mehr ins Hintertreffen. Das zeigt sich vor allem beim Schreiben auf Diktat.

Ziel ist es, jeden Buchstaben korrekt und exakt zu schreiben und das mit steigender Sicherheit und zunehmendem Tempo.

5.5.2 Didaktische Überlegungen

Die Kinder sollen von Beginn an das Gefühl eines schnellen Kompetenzzuwachses bekommen und möglichst wenig Angst aufbauen. Daher empfiehlt sich eine Anknüpfung an bereits Bekanntes, also an die Buchstaben, die so geschrieben werden wie die Großbuchstaben.

Eine weitere Optimierung liegt in der Sortierung der Buchstabengestalten nach gemeinsamen signifikanten Bewegungselementen, um die technischen Schwierigkeiten so weit wie möglich zu minimieren.

Die Kinder sollen das Gefühl bekommen, die Kleinbuchstaben seien kein Hexenwerk. Sie werden ja auch dadurch einen ganz raschen Nutzen ziehen, dass sie sofort erweiterte Lesemöglichkeiten gewinnen und Texte in Gemischtantiqua lesen können.

Auch hier folge ich der Grundidee Montessoris, in der Anfangsphase Fahrt aufzunehmen, um sich aufzuschwingen.

5.5.3 Stundengliederung

1. Stunde:

Alle Buchstaben, die wie Großbuchstaben aussehen und ins Mittelband der Lineatur geschrieben werden: s, v, w, c, o, z, x

2. Stunde:

Buchstaben mit Arkaden und Deckstrich, Erweiterung der Lineatur nach oben ins „Dachgeschoss“: n, m, h, r

3. Stunde:

Alle Buchstaben mit senkrechter Grundlinie von oben: i, k, t, l, f

4. Stunde:

Buchstaben mit Bogen unten; Erweiterung der Lineatur nach unten in den „Keller“: u, y, j

5. Stunde:

Alle Buchstaben mit Linksoval () : a, d, q, g, e

6. Stunde:

Alle Buchstaben mit Rechtsoval () : b, p, ß

5.6 Elterninformation

Bei allen Lerninhalten, bei denen es auf Internalisieren und Automatisieren ankommt, wo also ein häufiges und regelmäßiges Üben angesagt ist, kommen

Schule und Kind ohne Elternhilfe oder Ersatz für selbige nicht aus. Obendrein kommt es auch noch auf die Korrektheit der Schreibung und die Exaktheit an.

Hierfür sollte ein Elternabend anberaumt werden, auf dem die Eltern das Konzept erfahren und mit den Buchstaben vertraut gemacht werden. Zu diesem Zweck sollten sie ein Übersichtsblatt mit den Buchstaben und Hinweisen zur korrekten Schreibung derselben erhalten, damit Eltern auch wissen, auf was sie achten sollen und wie sie korrigieren können.

Man zeige ihnen Fehlerquellen und Fehlschreibungen und begründe die Bedeutung einer ordentlichen Schrift für die Lesbarkeit und die Rechtschreiberziehung und einer korrekten Buchstabenschreibung für die Schreibschrift.

Zudem erhalten sie den Hinweis, wie sie ihr Kind durch regelmäßiges Diktieren der bis dahin eingeführten Buchstaben unterstützen können.

5.7 Hinweise zur Einführung und Übung

Bevor die Kleinbuchstaben eingeführt werden, sollte die neue Lineatur gezeigt werden. Die Kinder schreiben Wörter in Großbuchstaben in die beiden oberen Zeilenräume. Dabei lernen sie die Basislinie, auf der die Buchstaben stehen, kennen.

Jeder neue Kleinbuchstabe wird einzeln eingeführt, indem die Lehrerin eine Lineatur mit weißer Kreide an die Tafel zeichnet und den Buchstaben mit farbiger Kreide schreibt. Der Bewegungsablauf wird analysiert. Die Lehrerin weist auf schwierige Stellen hin und zeigt gegebenenfalls Fehlschreibungen. In der ersten Runde fahren die Kinder den Buchstaben auf der vorgeschriebenen Spur des Arbeitsblatts nach und reproduzieren ihn etwa 5 mal. Derweilen verschafft sich die Lehrerin einen Überblick über mögliche Problemstellen und Problemkinder.

Möglichst häufig sollten Buchstaben diktiert werden, um Sicherheit und Geläufigkeit anzubahnen.

Sobald genügend Kleinbuchstaben eingeführt sind, um damit Wörter schreiben zu können, werden Adjektive und Verben geschrieben.

Sobald alle Kleinbuchstaben eingeführt sind, erhalten die Kinder das Lese- und Malheft zu den Tieren in Gemischtantiqua und kurze Texte bzw. kleine Bücher für Leseanfänger.

5.8 Begleitende Grammatiklektionen: Einführung von Nomen und Artikel

Jedes Kind hat einen Namen. Jedes Ding hat einen Namen. In jeder Sprache heißt der Namen anders. Dazu werden Beispiele gegeben.

Neue Dinge erhalten einen Namen. Sie müssen „getauft“ werden. Namen sterben aus, andere entstehen (Computer, Handy, CD,).

Name heißt auf Latein „nomen“. Nomen erkennt man an einem kleinen Wörtchen, das dabei stehen kann. (Auf die korrekte Pluralbildung „nomina“ wird verzichtet, um die Kinder nicht zu irritieren).

Die Tafel wird in drei Rubriken aufgeteilt. In der ersten Rubrik wird oben „der Mann“ angeschrieben. Das „M“ wird rot geschrieben. In der zweiten Rubrik wird „die Frau“ angeschrieben mit rotem „F“, in der dritten „das Kind“ (rotes „K“).

Nun sammeln die Kinder weitere Nomen für die erste Rubrik und dann für die weiteren (ca 10):

| | | |
|----------|-----------|------------|
| der Bach | die Maus | das Schiff |
| der Hund | die Lampe | das Glas |

Zum Schluss erfolgt der Hinweis auf der die das. Diese kleinen Wörtchen nennt man Artikel. Sie gehören immer zu einem Nomen.

Spiel: Welches ist ein Nomen?

Die Lehrerin nennt Adjektive Verben, Adverbien, Präpositionen und eingestreut Nomen. Die Kinder finden die Nomen durch Artikelprobe heraus.

Merke:

Nomen werden immer groß geschrieben.
Nur der erste Buchstabe wird groß geschrieben.
Am Satzanfang schreibt man immer groß!

5.9 Merksprüche zur Bewegungspur der Buchstaben

- I** „Von oben gerade runter!“
- O** „Berg hoch und links herum!“
- E** „Von oben nach unten, 1,2,3 !“
- U** „Von oben nach unten, Bogen, gerade hoch!“
- A** „Schräg hoch, schräg runter, (Strich) gerade rüber!“
- N** „Von oben nach unten, schräg runter, gerade hoch!“
- M** „Von oben nach unten, kleine Zacke, gerade runter!“
- D** „Von oben nach unten, großer Bauch!“

- T** „Von oben nach unten, oben rüber!“
- L** „Von oben nach unten, raus!“
- R** „Von oben nach unten, Kopf raus, Bein raus!“
- B** „Von oben nach unten, Kopf raus, Bauch raus!“
- P** „Von oben nach unten, Kopf raus!“
- G** „Berg hoch, links herum, nach innen!“
- K** „Von oben nach unten, zick, zack!“
- H** „Zweimal von oben, in der Mitte quer!“
- S** „Berg hoch, Kurve links, nach unten Kurve rechts!“
- Z** „Oben rüber, schräg runter und raus!“
- W** „Schräg runter, schräg rauf, schräg runter, schräg rauf!“
- F** „Von oben nach unten, 1,2!“
- V** „Schräg runter, schräg rauf!“
- C** „Berg hoch, halber Kreis!“
- Q** „Ein O, ein Beinchen!“
- J** „Von oben nach unten in den Keller, kleiner Bogen anders raus!“
- X** „Von oben schräg runter, von oben schräg raus!“
- Y** „Von oben schräg zur Mitte, von oben schräg raus!“