

Brinkmann, Erika; Kuhle, Christa

Richtig schreiben von Anfang an?

Die Grundschulzeitschrift 12 (1998) 115, S. 8-13



Quellenangabe/ Reference:

Brinkmann, Erika; Kuhle, Christa: Richtig schreiben von Anfang an? - In: Die Grundschulzeitschrift 12 (1998) 115, S. 8-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180384 - DOI: 10.25656/01:18038

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180384>

<https://doi.org/10.25656/01:18038>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Richtig schreiben von Anfang an?

ERIKA BRINKMANN/CHRISTA KUHLE

Generationen von Schülerinnen und Schülern lernten (und lernen) das Schreiben, indem sie vorgegebene Wörter kopierten: früher aus der Bibel, später aus der Fibel. Ziel war dabei von Anfang an das *richtige* Schreiben, Fehler sollten strikt vermieden werden und galten als Gefahr für den weiteren Erfolg beim Rechtschreibenlernen. Ein solcher Unterricht wurde mit der „Wortbildtheorie“ begründet: Die durch Wortlänge, Ober- und Unterlängen und Buchstabenkombination definierte Wortgestalt wird durch häufiges Abschreiben verinnerlicht und kann schließlich bei Bedarf, ohne dass man darüber nachdenken müsste, abgerufen werden (vgl. z. B. Bormann 1840, Kern & Kern

1961, Beinlich 1968). Dabei war man der Auffassung, dass sich fehlerhafte Wörter auf die gleiche, möglicherweise nicht revidierbare Weise einprägen könnten. Zeitweise führte diese Vorstellung dazu,

zu, dass im Diktat fehlerhaft geschriebene Wörter von der LehrerIn sogar überklebt wurden, da-

mit das betreffende Kind diese Fehler ja nicht wieder zu Gesicht bekäme (vgl. Schönke 1969). Diese Theorie des Lesen- und Schreibenlernens über das Einprägen von „Wortbildern“ ist längst widerlegt; ihr liegt eine sehr vereinfachte Vorstellung der Funktionsweise unseres Gehirns zu Grunde – tatsächlich sind die Vorgänge viel komplexer und nicht durch ein so schlichtes Modell erklärbar (vgl. z. B. Scheerer-Neumann 1986, 1987). Würde das Lesen- und Schreibenlernen wirklich über das Einprägen ganzer Wörter funktionieren, müssten unsere Kinder viel rascher zu erfolgreichen RechtschreiberInnen werden, denn sie begegnen täglich korrekt geschriebenen Wörtern sehr viel häufiger als fehlerhaften Wörtern.

Trotzdem wirkt diese Vorstellung

der Wortbildtheorie bis heute in den Unterricht nach: Das Abschreiben und das wiederholte Lesen vorgegebener Wörter, die die Kinder dann rasch auswendig können (z. B. aus dem Lehrgang), bestimmen vielfach den Anfangsunterricht.

Es geht aber auch anders ...

In einigen Klassen findet man heute aber auch eine andere Praxis: Gleich zu Beginn in der 1. Klasse werden die Kinder aufgefordert zu schreiben – so gut sie es eben können. Bei diesem Ansatz wird Lernen verstanden als selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit im Sinne Piagets, der Intelligenz mit „erfinderischem Denken“ gleichsetzt, das Strukturen konstruiert und damit Wirklichkeit organisiert und nicht nur nachahmt (vgl. Piaget 1974).

Dabei zeigt sich dann Erstaunliches: In fast jeder 1. Klasse sitzen einzelne Kinder, die bereits lesen und schreiben können, andere können ihren eigenen Namen schreiben und kennen schon eine ganze Menge Buchstaben, und wieder

Lesen- und Schreibenlernen durch Nacherfinden unseres orthographischen Systems: Dabei brauchen die Kinder eine Lehrerin, die ihre Fehler als Problemlösungsversuche ernst nimmt



andere können schon mit dem Auf-
trag, etwas zu schreiben, kaum etwas
anfangen. Verschiedene Untersu-
chungen aus den letzten Jahren be-
stätigen, dass schon viele Schulan-
fängerInnen vieles über Schrift wis-
sen (im Schnitt kennen die Kinder bei
Schuleintritt zehn bis zwölf verschie-
dene Buchstaben), sie zeigen aber
auch eine Diskrepanz der Schrift-
vorerfahrungen innerhalb der ersten
Klassen, die sich auf drei bis vier Ent-
wicklungsjahre beläuft (vgl. *Rathenow/Vöge* 1982, *Brügelmann* 1990).

Statt nun einen Buchstaben nach
dem anderen „einzuführen“, geben
die LehrerInnen in diesen Klassen
den Kindern mit einer Anlauttabelle
ein Werkzeug in die Hand, mit dem
sie sich nach und nach selbstständig
schreibend die Buchstaben und die
dazugehörigen Lautwerte erschlie-
ßen können – ausgehend von ihren
unterschiedlichen Vorerfahrungen
und ihrem eigenen Lerntempo. Die
Wörter und Texte, die auf diese Wei-
se entstehen, sind in der Regel interes-
sant und fantasievoll, orthographisch
gesehen aber vollständig falsch.

Da stehen sich in der Schulpraxis
nun also zwei völlig verschiedene
Welten gegenüber: Lesen- und Schrei-
benlernen durch Nachahmung oder
durch Nacherfinden unseres ortho-
graphischen Systems.

Lernen die Kinder dabei denn auch was?

Im „Schreibvergleich BRDDR“
(vgl. *Brügelmann* u. a. 1994)
wurden die Rechtschreib-
leistungen von mehr als
8.000 deutschsprachigen
Kindern, die nach un-
terschiedlichen did-
aktisch-methodi-
schen Traditionen
unterrichtet wor-
den waren, unter-
sucht und mit-
einander vergli-
chen. Die drei
Vergleichsstich-
proben waren:

- Kinder aus der ehemaligen DDR,
die lehrgangsartig und mit starker
Betonung des visuellen Einprä-
gens von Wörtern gelernt hatten,
- Kinder aus der BRD, die z.T. sehr
unterschiedlich unterrichtet wor-
den waren, wobei es sich um Misch-
formen, aber auch um offene und
geschlossene Ansätze handelte,
- Kinder aus der Schweiz, die alle
nach der Methode „Lesen durch
Schreiben“ von *Jürgen Reichen* un-
terrichtet worden waren, bei der
das selbstständige lautorientierte
Verschriften von Wörtern im Mit-
telpunkt steht.

Als grobes Fazit dieser Untersuchung
lässt sich feststellen, dass es am En-
de der Grundschulzeit zwischen den
Rechtschreibleistungen (im Diktat
und in freien Texten) der Kinder aus
den drei Systemen nur geringfügige
Unterschiede gibt (vgl. *Brügelmann*
u. a. 1994). Am Ende der 1. Klasse
sind die „Lesen-durch-Schreiben-
Klassen“ sogar deutlich besser in
der Rechtschreibung eigener Texte als
die Vergleichsklassen der BRD. Es
schadet den Kindern also offen-
sichtlich nicht, wenn sie von Anfang
an Wörter nach ihrer eigenen Aus-
sprache konstruieren und dabei
viele Fehler machen – am Ende des
1. Schuljahres sind ihre Rechtschreib-
leistungen selbst im Diktat mit den-
nen der Kinder vergleichbar, die in
der DDR strikt lehrgangsgeleitet
und mit dem Anspruch an ortho-
graphisch korrekte Schreibungen
gelernt haben.

Ist es folglich egal, wie den Kin-
dern in der Schule das Lesen und
Schreiben vermittelt wird? Nein,
denn es geht in der Grundschule
um mehr als um bloßes Rechtschrei-
benlernen. Studien zum offenen Un-
terricht zeigen, dass sich Grundquali-
fikationen wie Selbstständigkeit und
„das Lernen lernen“ unter solchen
Bedingungen besser entwickeln, in
denen die Kinder von Anfang an
selbstständig arbeiten und lernen
dürfen (vgl. *Brügelmann* 1998). Aber
auch Einsichten in den Schriftspra-
cherwerb von Kindern legen eine
„Öffnung von Lehrgängen“ nahe.

Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung

Ein Anfangsunterricht im Lesen und
Schreiben, der für alle Kinder Erfolg
versprechend sein und allen das Ler-

PIPPI UND DAS I

Die Lehrerin beschloss, das Rechnen aufzugeben.
Sie meinte, dass es Pippi vielleicht mehr Spass
machen würde, lesen zu lernen. Sie holte ein
kleines, hübsches Bild hervor, auf dem ein Igel
zu sehen war. Vor der Nase des Igels
stand der Buchstabe i.

„Jetzt, Pippi, zeig ich dir
was Schönes“, sagte sie schnell.
„Hier siehst du einen Iiiiigel,
und dieser Buchstabe vor
dem Iiiiigel heisst i.“

„Ach, das glaub ich im Leben
nicht“, sagte Pippi. „Ich finde,
das sieht aus wie ein gerader
Strich mit einem kleinen Fliegen-
dreck drauf. Aber ich möchte
wirklich wissen, was der Igel
mit dem Fliegendreck zu tun
hat.“



aus: A. Lindgren: Pippi Langstrumpf. © Oetinger 1987

nen ermöglichen soll, muss berück-
sichtigen,

- wie die Kinder die Schriftsprache
erwerben, welche Schritte nötig
sind, um selbstständig und kom-
petent mit der Schriftsprache um-
gehen zu können,
 - welche Voraussetzungen die Kin-
der dafür mitbringen
 - und welche sachlogische Struktur
der zu lernende Gegenstand, die
deutsche Orthographie, aufweist.
- Zum Schreibenlernen der Kinder
wurde in den letzten fünfzehn Jah-
ren viel beobachtet und geforscht. Ei-
nig ist man sich inzwischen darin,
dass die Kinder die Schriftsprache
nicht in kleinen Portionen additiv
aufeinander aufbauend erwerben,
sondern bei diesem Prozess eine
Denkentwicklung durchlaufen, die in
qualitativ unterscheidbaren Niveaus
von Lese- und Schreibstrategien be-
schrieben werden kann. Viele For-
scherInnen (vgl. z. B. *Brügelmann*,
Günther, *Frith*, *May*, *Scheerer-Neu-*
mann, *Spitta*, *Valtin*) haben diese Ent-
wicklung der Kinder in unter-
schiedlich ausdifferenzierten Stufen-
modellen beschrieben, die sich
alle auf drei Grundeinsichten redu-
zieren lassen, die die Kinder erwer-
ben müssen, um zu erfolgreichen
SchreiberInnen zu werden: Sie müs-
sen verstehen,
- dass die Schrift aus einem verab-
redeten Zeichensystem besteht,
mit dem man Bedeutung festhal-
ten kann;

Fotos: Erika Brinkmann



Die Kinder brauchen von Anfang an einen Klassenraum, der durch seine Gestaltung ...

- dass wir eine Alphabetschrift haben, bei der es einen engen Bezug zwischen Lautfolge und Zeichenkette gibt;
- dass es außerdem für viele Wörter verabredete Schreibweisen gibt, die sich nicht aus der Lautfolge erschließen lassen.

Einzelne Kinder haben alle diese Einsichten längst gewonnen, wenn sie in die Schule kommen, andere suchen zu Schulbeginn noch nach direkten inhaltlichen Bezügen, wenn sie mit Schrift konfrontiert werden: Sie meinen z. B., dass ein großer Gegenstand durch viele Buchstaben dargestellt wird und ein kleiner Gegenstand durch wenige. Oder sie wundern sich wie Pippi Langstrumpf in der Schule, die nicht verstehen konnte, was der Igel mit einem Strich und einem Pünktchen Fliegendreck darüber zu tun haben sollte (s. Kasten, S. 9).

Ist man von Anfang an mit der Anforderung an orthographische Normen konfrontiert und soll immer alles richtig schreiben, ohne dass man verstanden hat, wie unser Schriftsystem funktioniert, gewinnt man leicht den Eindruck, dass unsere Orthographie völlig diffus und ungeheimt ist und man alle Schreibweisen auswendig lernen müsse, um sie korrekt wiedergeben zu können. Dies ist aber weder für Kinder noch für Erwachsene leistbar – und so beginnen solche Kinder rasch zu verzweifeln und geben die Hoffnung

auf, jemals richtig lesen und schreiben zu lernen. Tatsächlich hat unsere deutsche Orthographie für die LernerInnen viele Tücken: Sie ist nicht einsinnig logisch aufgebaut, man kann nur in seltenen Fällen die Rechtschreibung eines Wortes sicher aus Regeln erschließen.

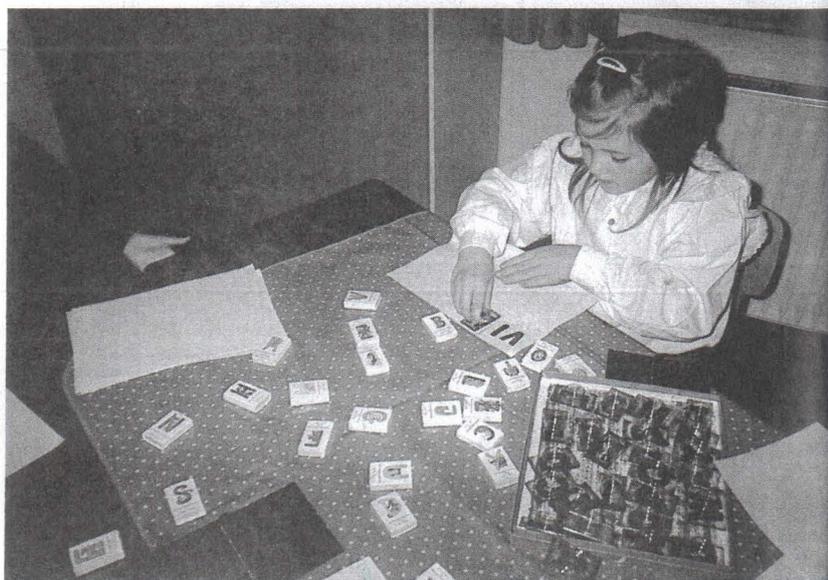
Unsere heutige Rechtschreibung ist nicht aus einem Guss, sondern das Ergebnis vielfältiger historischer Einflüsse (s. Kasten S. 13). In den einzelnen Schreibweisen wirken sich unterschiedliche Prinzipien mit unterschiedlichem Gewicht aus. Das wichtigste Prinzip ist dabei der Lautbezug: Unsere Schrift ist keine Begriffsschrift, sondern sie bildet mit ihren Graphemen die gesprochene

Sprache ab. Das ist die wichtigste Einsicht, die die Kinder auf ihrem Weg zur Schrift gewinnen müssen, nachdem sie verstanden haben, dass man mit Schrift Bedeutung festhält und dafür ein ganz bestimmtes Zeicheninventar, nämlich die Buchstaben, benutzt. Einige Kinder beginnen schon im Vorschulalter damit, selbstständig Wörter nach ihrer eigenen Aussprache zu konstruieren, andere entdecken den Lautbezug der Schrift während des 1. Schuljahres – immer kann man diesen, für die Schriftsprachentwicklung wichtigsten Schritt daran erkennen, dass die Kinder „Fehler“ beim Schreiben machen. Und zwar häufig auch in Wörtern, die sie zuvor schon „richtig“ schreiben konnten, wie zum Beispiel den eigenen Namen. Da wird aus dem CHRISTIAN plötzlich „GRISDIJAN“ oder aus STEFANIE wird „SCHDEFANI“.

Fehler als Problemlösungsversuche

Viele Fehler der Kinder lassen sich darauf zurückführen, dass sie gerade eines der Prinzipien, die unsere heutige Orthographie mit unterschiedlichem Gewicht bestimmen, kennen gelernt haben und es nun anwenden. Da diese Prinzipien aber keineswegs durchgängig eingehalten werden, helfen sie zwar, bestimmte Schreibweisen im Nachhinein zu erklären, nützen jedoch nicht dabei, sich bestimmte Schreibweisen zu erschließen.

Gerade das versuchen aber die Kinder, wenn sie eines der Prinzipi-



en entdeckt haben: Sie wenden es auf ihre Schreibungen z. T. sehr konsequent an und produzieren dabei Fehler, die zeigen, wie viel sie schon von der Struktur und Systematik unserer Schrift verstanden haben – welche Prinzipien sie schon nutzen.

Sie machen z. B. Fehler, die darauf schließen lassen, dass sie das Analogie-Prinzip anwenden, um zur richtigen Schreibung zu gelangen. Sie schreiben „Rosiene“ analog zu „Biene“, „imm“ analog zu „Zimmer“, „vertig“ analog zu „verlaufen“, „kahm“ analog zu „lahm“, „Pflöte“ analog zu „Pferde“ usw. Sie werden vermutlich etliche dieser Schreibungen wiedererkannt haben!

Aber auch das etymologische Prinzip führt bei seiner Anwendung zu Fehlern: Kinder schreiben „Blühte“ abgeleitet von „blühen“ und „erkamm“ abgeleitet von „kommen“.

Mit der Anwendung dieser Prinzipien zeigen die Kinder, dass sie auf dem richtigen Weg sind, sich unsere komplexe Orthographie zu erschließen. Sie brauchen dabei die Unterstützung ihrer LehrerIn, die bei Fehlern nachfragt und dazu bereit ist, erst einmal wahrzunehmen, welche an sich richtige Denkleistung dahinter steckt, um dann mit den Kindern (am besten im Kreis) klärende Gespräche zu führen, und die nicht einfach den Fehler rot anstreicht und damit signalisiert: „Du hast mal wieder gar nichts verstanden!“

Konsequenzen

Aus diesen Einsichten, dass Lesen und Schreibenlernen eine Denkentwicklung ist, dass die Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, aber auch aus der spezifischen Struktur unserer Orthographie lassen sich bestimmte Forderungen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben ableiten: Die Kinder brauchen

- einen Klassenraum, der von Anfang an zum Lesen und Schreiben einlädt: mit einer Leseecke, vielen verschiedenen Büchern, Stempeln, Schreibmaschine, Computer, unterschiedlichen Stiften und viel Papier (mit unterschiedlichen Lineaturen);
- gestaltete Situationen, die zum Lesen und Schreiben herausfordern: z. B. eine Klassenkorrespondenz mit FU oder den Tobis, der kleinen weißen Ente, einem Gespenst oder

sonst einer Figur, mit der man die Kinder zum Schreiben verlocken kann (es darf auch eine reale Person sein) – und dafür sorgt, dass sie Antwort auf ihre Briefe erhalten; einer regelmäßigen Lesestunde mit selbstgewählter Literatur ...;

- Hilfsmittel und Arbeitstechniken, die das Lesen- und Schreibenlernen unterstützen: z. B. eine Anlauttabelle, deren Gebrauch immer wieder modellhaft vorgeführt wird; ein Lesekrokodil oder einen Wörtersack, um zu zeigen, dass man nicht nur Laute aneinander hängen, sondern auch eine Sinn-erwartung haben muss, um beim Lesen erfolgreich zu sein (LA => Lampe, Lama, Laterne, Lakritze/LAM => nur noch Lampe und Lama ...);

Wer braucht einen Lehrgang?

Wir können den Kindern das Denken nicht abnehmen, auch nicht mit einem noch so gut durchdachten Lehrgang – denken und lernen müssen die Kinder selbst!

Vor allem aber müssen sie viel Zeit und Raum bekommen, um zu schreiben, und zwar so wie sie es jeweils können – und das ist für jedes Kind anders. Die Differenzierung leisten hierbei die Kinder selbst, so genau wie es kein Lehrgang und keine LehrerIn könnten. Sie vereinfachen die Aufgaben, indem sie sie auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand lösen. Aus der Sicht der Norm heißt das: fehlerhaft.

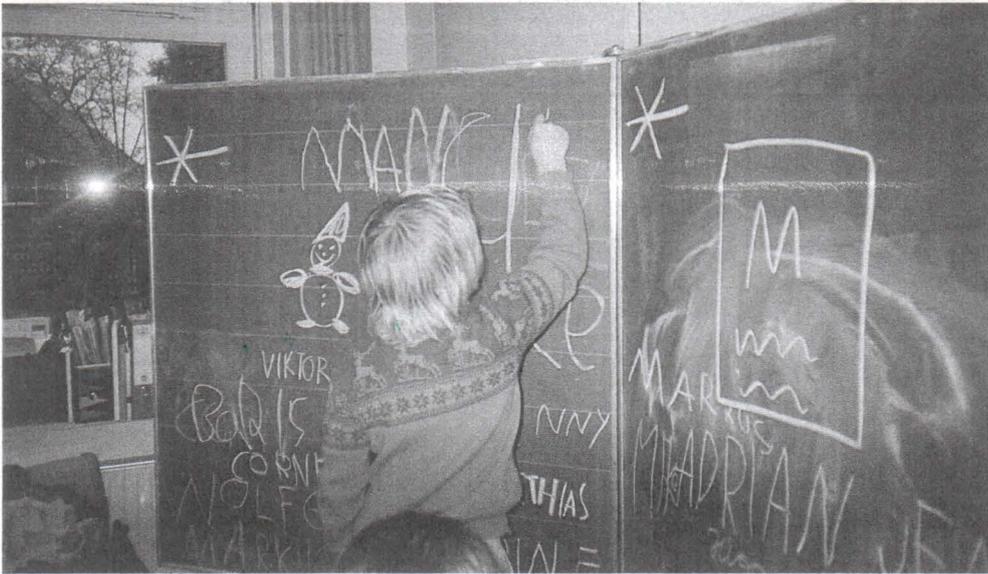
Was wir begreifen müssen ist dies: Fehler sind produktive Vorformen



- eine Vielfalt von Materialien und Aufgaben, die Einsichten in den Aufbau unseres Schriftsystems ermöglichen: Anlaut-Dominos, Gezinkte Memories, ...
- eine LehrerIn, die die Fehler ihrer Schülerinnen und Schüler als Problemlösungsversuche ernst nimmt und als Hinweis darauf, was diese Kinder schon können, was sie bereits von dem komplexen System unserer Orthographie verstanden haben
- und viel Zeit, damit alle Kinder ihre eigenen Vorstellungen von Schrift entwickeln und im Umgang mit Schrift und miteinander überprüfen und verändern können, um sich so den Normen immer mehr anzunähern.

der angezielten Leistung und deshalb nicht nur nicht schädlich, sondern sogar notwendig, wie schon Piaget an zahlreichen Beispielen zur Denkentwicklung der Kinder belegte: Sie sagen erst „Wauwau“ statt „Kuh“ wie für alle anderen Vierbeiner auch; „gingte“ statt „gehen“; sie zeichnen erst Kopffüßler, bevor sie die Menschen auf ihren Bildern mit allen notwendigen Körperteilen ausstatten; sie versuchen, sich die „Welt“ zu erklären, und entwickeln eigene Theorien über Naturereignisse, über technische Phänomene und über soziale Situationen (Piaget 1974). Erst durch diese „fehlerhafte“ Beschäftigung mit den Dingen gelingt es den Kindern, sich immer mehr der Norm anzunähern, ihre Vorstellungen im-

... und die in ihm zugänglichen Materialien und Arbeitsmittel zum Lesen und Schreiben einlädt



Trotz Computerzeitalter – noch immer stellt die Tafel in ihrer Großflächigkeit eine Einladung zum Scheitern dar

mer mehr zu präzisieren, d. h. auch Konventionen zu lernen.

Die Kinder brauchen also keinen Lehrgang, der häppchenweise das Wissen in ihre Köpfe transportiert, sondern sie brauchen Anregungen und Denkanstöße, die ihnen helfen und sie herausfordern, in ihrer individuellen Schriftsprachentwicklung ein Stückchen weiter zu kommen.

Das aber – ohne Lehrgang zu unterrichten – trauen sich viele KollegInnen nicht zu. Sie haben Angst, ohne den roten Faden einer Fibel wichtige Dinge für das Lesen- und Schreibenlernen zu vergessen oder zu übersehen. Sie haben Angst, alleine die Verantwortung für das Lernen der Kinder übernehmen zu müssen, und Angst, bei den immer größer werdenden Klassen den Überblick zu verlieren, nicht mehr zu wissen, wo welches Kind in seiner Entwicklung steht und was es noch lernen muss. Ein Lehrgang vermittelt das Gefühl, immer im Blick haben zu können, was die einzelnen Kinder tun, zu wissen, was sie lernen, weil für alle zur gleichen Zeit das Gleiche gelehrt wird. Dies aber ist eine Illusion.

Ein kleinschrittig aufgebauter Lehrgang zielt von der Leistungsanforderung her immer auf ein fiktives Durchschnittskind ab. Machen wir uns die Bandbreite der Entwicklungsstände der einzelnen Kinder am ersten Schultag in einer Klasse noch einmal bewusst (durchschnittlich ca. drei Jahre, bezogen auf die Schriftsprachentwicklung, s. o.), wird deutlich, dass dabei immer schon die Über- und die Unter-

forderung eines Teils der Kinder vorprogrammiert ist. Auch in einem Lehrgang wissen wir also nicht, was die einzelnen Kinder davon haben, wenn wir nach seiner Logik unterrichten – und noch viel weniger, wo die einzelnen Kinder in ihrer Schriftsprachentwicklung gerade stehen.

Trotzdem möchten viele LehrerInnen um ihrer eigenen Sicherheit willen nicht auf einen Lehrgang verzichten. Sie nutzen ihn als eine Art Geländer, von dem man sich aber auch immer wieder ein Stückchen entfernen kann. Mit zunehmendem Mut und zunehmender Erfahrung kann diese Entfernung immer größer und der Lehrgang schließlich überflüssig werden (Hilfen für eine solche schrittweise Entfernung vom Lehrgang finden Sie in diesem Heft auf S. 44f. in dem Beitrag „Ein Lehrgangsöffner für Ihre Fibel“). In einem solchen Rahmen könnte die Fibel für die Kinder am Schulanfang eine ganz andere, nicht zu unterschätzende Funktion bekommen: als ein erstes, eigenes Lesebuch für die Kinder, in dem sie blättern und lesen dürfen, was sie gerne möchten. In dieser Perspektive werden dann plötzlich ganz andere Dinge für die Auswahl eines solchen ersten Buches wichtig. Finden die Kinder (Mädchen und Jungen) genügend interessante Texte, die von der Schriftgröße, Textmenge und dem Schwierigkeitsgrad her für Kinder auf den unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus etwas Passendes bieten? Verlocken die Illustrationen zum Blättern, Stutzen und Lesen? Oder soll es doch lieber ein richtiges Kinderbuch mit fortlau-

fender Geschichte und vielen Bildern sein? Auf dem Fibel- und dem Bilderbuchmarkt lässt sich bestimmt etwas Passendes finden!

Zu den einzelnen Beiträgen

Wie Kolleginnen in der Schulpraxis mit dem Anspruch umgehen, die Vielfalt der schriftsprachlichen Vorerfahrungen der Kinder in ihrem Unterricht zu berücksichtigen und ihnen zu ermöglichen, entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau weiter zu lernen, sollen die folgenden Beiträge zeigen.

Martina Heuel hat statt eines Lehrgangs die Erfahrungswelt der Kinder in den Mittelpunkt ihres Unterrichts gestellt und versucht, Situationen zu provozieren, in denen Lesen und Schreiben für die Kinder bedeutsam wurde. Lesen sollten die Kinder durch Lesen und Schreiben durch Schreiben lernen. Wie man dabei von einer Sache ausgehen und das Ganze in einen thematischen Kontext einbetten kann, berichtet *Babette Danckwerts*. *Henriette Nishiura* hat mit dem Ansatz „Lesen durch Schreiben“ gearbeitet. Von Anfang an werden nach dieser Methode von *Jürgen Reichen* Wörter mithilfe einer Anlauttabelle verschriftet – einziges Kriterium ist dabei die Lesbarkeit für die LehrerIn (alle hörbaren Laute sollen durch entsprechende Buchstaben wiedergegeben werden). Die Orthographie spielt keine Rolle, ebenso wenig das Lesen, das sich bei den Kindern von selber, ohne Übung, einstellen soll. *Henriette Nishiura* hat diesen Ansatz „angereichert“ und den Kindern die Unterschiede zwischen den Kinderverschriftungen und der „Erwachsenschrift“ aufgewiesen, jedoch ohne den Anspruch an die Kinder, nun ebenfalls orthographisch korrekt zu schreiben. Für *Dorothee Heuel* war es bei der Übernahme ihrer ersten 1. Klasse wichtig, einen Lehrgang als „Geländer“ zu verwenden, um nicht den Überblick über das Lernen der Kinder zu verlieren. Allerdings wollte sie diesen auch mit solchen Phasen verbinden, in denen die Kinder selbstständig schreiben sollten.

Auch immer mehr FibelautorInnen greifen diesen Trend auf und versuchen, einen systematischen Lehrgang mit Elementen der Öffnung zu verbinden. Die Umsetzung dieser

guten Vorsätze fällt dann allerdings höchst unterschiedlich aus! In dem Beitrag „Die Quadratur des Kreises. Oder: Die Illusion von der ‚offenen Fibel‘“ werden verschiedene dieser neuen Fibel vorgestellt und daraufhin abgeklöpft, wie weit die guten Vorsätze realisiert und die Lehrgänge für das selbstständige Lernen der Kinder tatsächlich geöffnet werden.

Welche Schritte bei der Öffnung des Fibelunterrichts sinnvoll sind, um den Kindern Räume für die eigenständige Erkundung der Welt der Schrift zu schaffen, beschreiben Hans Brügelmann und Erika Brinkmann im „Lehrgangsoffener für Ihre Fibel“. Gezeigt wird, wie man sich Schritt für Schritt vom „Geländer“ Fibel entfernen kann. Da für die vorgeschlagenen Aktivitäten in der Regel neben einem systematischen Lehrgang kaum noch Zeit bleibt, wird auch gleich dazu gesagt, welche Lehrgangsteile umfunktioniert bzw. weggelassen werden können. ■

Literatur

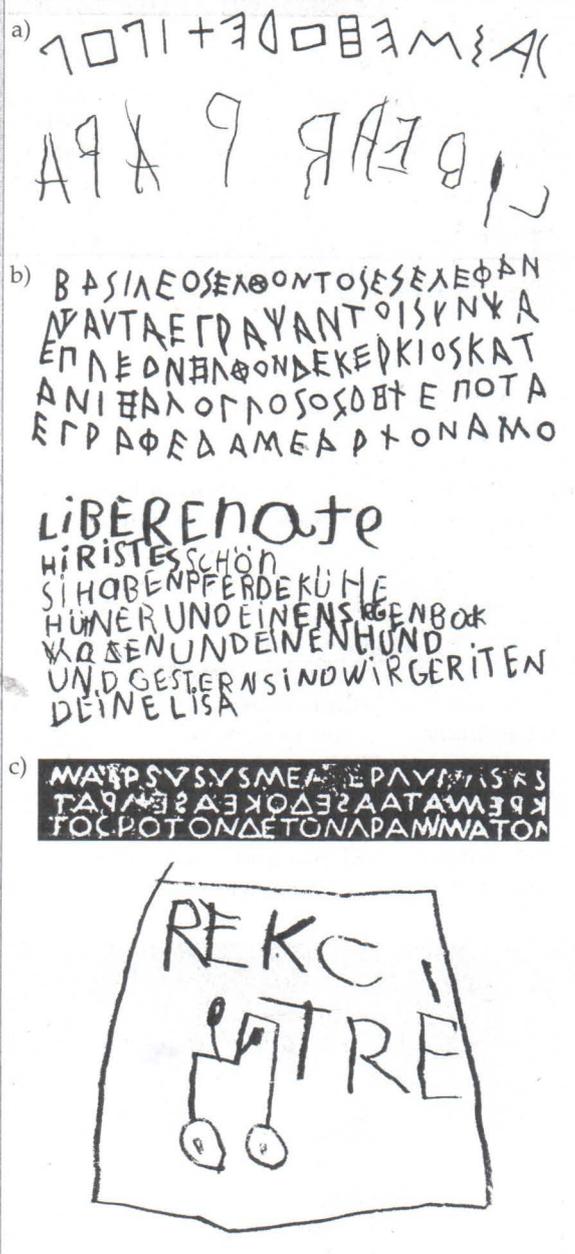
Beinlich, A. (1968): Der Rechtschreibunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre. Band 6. Belt.
 Bormann, K. (1840): Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1840 (zit. nach Beinlich, 1968).
 Brügelmann, H. (1984): Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung - Voraussetzungen eines erfolgreichen Schriftlerwerbs. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 30, S. 69-91.
 Brügelmann, H. (1990): Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs — eine Übersicht über Befunde aus laufenden Untersuchungen. In: Brügelmann/Balhorn (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“, Bd. 4. Ekkehard Faude: Konstanz. S. 236-44.
 Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H. u. a. (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Friedrich Verlag: Seelze.
 Brügelmann, H. u. a. (1994): „Schreibvergleich BRDDR“ 1990/91. In: Brügelmann/Richter (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle: CH-Lengwil. S. 129-134
 Kern, A./Kern, E. (1935): Der neue Weg im Rechtschreiben. 4. Aufl. Freiburg: 1961.
 Piaget, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Fischer: Frankfurt a.M. z. Weinheim, (2. Aufl.).
 Rathenow, P./Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Westermann: Braunschweig.
 Scheerer-Neumann, G. (1986): Wortspezifisch: JA - Wortbild: NEIN. (Teil 1) In: Balhorn/Brügelmann (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. „Auswahlband Theorie“ der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
 Scheerer-Neumann, G. (1987): Wortspezifisch: JA - Wortbild: NEIN. (Teil 2) In: Balhorn/Brügelmann (Hrsg.) (1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 2. Ekkehard Faude: Konstanz. S. 219-243.
 Schönke, M. (1969): Weniger Rechtschreibfehler. In: b:e, Heft 4, 1969, S. 24-26.

GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DER SCHRIFT

In der rund viertausendjährigen geschichtlichen Entwicklung der Schrift war das Prinzip „Schreibe wie du sprichst“ viele hundert Jahre lang ausreichend für das Verfassen von Texten. Es entwickelten sich in dieser Zeit lediglich nach und nach bestimmte Konventionen wie z. B. die Schreibrichtung von links nach rechts (vorher schrieb man mal von rechts nach links, mal von links nach rechts - oft bestimmt durch die gerade gebräuchlichen Schreibgeräte), der Zeilensprung anstelle der „furchenwendigen“ (bustrophedonen) Zeilenführung und die Markierung der Wortgrenzen. All diese Konventionen wurden zur Erleichterung für die LeserInnen verabredet - die SchreiberInnen brauchten sie nicht. Dies spiegelt sich auch bei den Kindern wider, wenn sie das alphabetische Prinzip verstanden haben und ohne Anleitung beginnen, längere Texte zu verfassen. Sie markieren dann in der Regel nicht die Wortgrenzen und schreiben häufig furchenwendig oder mal von links, mal von rechts (dabei dann oft spiegelverkehrt), weil sie die Konventionen noch nicht kennen gelernt haben.

Unsere heute (noch) gültige Rechtschreibung wurde erst zu Beginn dieses Jahrhunderts für den ganzen deutschsprachigen Raum vereinheitlicht. Verschiedene historische Einflüsse haben dazu geführt, dass das alphabetische Prinzip inzwischen von anderen Prinzipien mit jeweils unterschiedlichem Gewicht überlagert wird:

- durch das *etymologische Prinzip*, das für die graphische Kennzeichnung von Wortverwandtschaften verantwortlich ist - früher schrieb man „Hant/Hende“, heute „Hand/Hände“ (aber: „alt/Eltern“);
- durch das *historische Prinzip* - auch wenn die Aussprache sich inzwischen verändert hat, werden einzelne Wörter weiterhin in ihrer früheren Sprechweise laut- treu abgebildet, wie das Wort „li=>eb“;
- durch das *Analogie-Prinzip*, bei dem historische Schreibweisen auf Wörter übertragen werden, die heute ähnlich gesprochen werden, z. B. die Übernahme des „ie“ aus dem Wort „lieb“ in andere Wörter, in denen das „i“ ebenfalls „lang“ klingt (aber: „ihm“ und „Tiger“);
- durch das *semantische Prinzip*, nach dem gleich klingende Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung nicht gleich geschrieben werden sollen wie bei „Lied/Lid“ (aber „Bank/Bank“);
- durch das *graphisch-formale Prinzip*, bei dem es um die Ästhetik der Schreibweisen ging: „Ohr“ wurde als schöner empfunden als „Or“.



Beispiele für
 a) Schreibung von rechts nach links,
 b) Schreiben ohne Wortgrenzen,
 c) furchenwendige Schreibung.
 Oben stets die historischen Texte, unten die Kinder-
 texte