



STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

Materialien zur Vereinfachten Ausgangsschrift

**Eine Handreichung
für den Umgang mit der
Vereinfachten Ausgangsschrift**

München 2006

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

Leitung des Arbeitskreises und Redaktion:

Dr. Birgit Grasy, ISB, Abteilung Grund- und Hauptschule

Mitglieder des Arbeitskreises:

Birgit Krippner, Vilsbiburg

Silke Riegg, München

Brigitte Stöcker, Helmstadt

Beraterin: Dr. Christina Mahrhofer-Bernt, Ergolding

Layout: Arnold Dietl, ISB, Abteilung Grund- und Hauptschule

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)

Abteilung Grund- und Hauptschule

Schellingstr. 155

80797 München

Fax: 089/2170-2815

Internet: www.isb.bayern.de

VORBEMERKUNG	5
1 DIE FRAGE DER AUSGANGSSCHRIFT IM ANFANGSUNTERRICHT	6
1.1 Die Bedeutung der Erstschrift	6
1.2 Kurzer Überblick über die Geschichte der Schulschriften	6
1.3 Die Vereinfachte Ausgangsschrift	8
1.3.1 Von der Dreigliedrigkeit zur Zweigliedrigkeit	9
1.3.2 Formstabilität der Buchstaben	9
1.3.3 Synchronität	10
1.3.4 Drehrichtungswechsel	11
1.3.5 Deckstriche	12
1.4 Die VA: Ansatzpunkte für Verbesserungen	12
1.4.1 Allgemeine Kritik	13
1.4.2 Kritik an speziellen Buchstaben oder Buchstabenverbindungen	14
1.5 Schriftrating der Schülerschriftproben	15
1.5.1 Abstand zwischen Anfangsbuchstaben und Restwort	16
1.5.2 Unterscheidbarkeit von Buchstabenformen	17
1.5.3 Anwendung von Wahlformen	17
1.6 Verwendete Literatur	18
2 SCHREIBENLERNEN MIT DER VEREINFACHTEN AUSGANGSSCHRIFT – NEUE WEGE IM UMGANG MIT FORM, BEWEGUNG UND SCHRIFTBEURTEILUNG	19
2.1 Schreiben als komplexes Zusammenspiel motorischer und kognitiver Leistungen	19
2.2 Schreibenlernen als Aufmerksamkeitsfokussierung auf Form und Bewegung	21
2.3 Die Förderung des schreibmotorischen Lernprozesses im gegenwärtigen Schreibunterricht	21
2.4 Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Schreibunterrichts im Rahmen des Projekts Luft	22
2.4.1 Das Prinzip der Richtvorgaben	22
2.4.2 Das Prinzip der Freigabe von Wahlmöglichkeiten	23
2.4.3 Das Prinzip der Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Schreibens	23
2.5 Exkurs zur Studie „LuFT – Lockere und flüssige Textproduktion“	24
2.6 Worin liegt der Vorteil eines Schreibunterrichts mit graphomotorischen Vereinfachungen?	25
2.7 Abschließende Bemerkung	26
2.8 Verwendete Literatur	26

3	UNTERRICHTSPRAKTISCHE HINWEISE	27
3.1	Verzahnung der Fachbereiche	27
3.2	Schreibmaterialien als Teil der Lernumgebung	28
3.3	Einsatzmöglichkeiten der Kartei	31
3.4	Übersicht über die Karteikarten	32
4	ANHANG	35
4.1	Die Vereinfachte Ausgangsschrift	35
4.2	Übungskartei	36

Vorbemerkung

Wissenschaftlich gesehen sind die Vorteile der von Heinrich Grünewald in ihren Grundzügen entwickelten Vereinfachten Ausgangsschrift (im Folgenden VA) empirisch erwiesen und die graphomotorischen Schwachstellen der Lateinischen Ausgangsschrift (im Folgenden als LA bezeichnet) bekannt. Auch wenn die empirischen Methoden Grünewalds und die daraus gezogenen Schlüsse in jüngerer Zeit vielfach kritisiert wurden¹, so sind die zentralen graphomotorischen Kritikpunkte an der LA bisher nicht widerlegt. Die VA ist die aus wissenschaftlicher Sicht zu bevorzugende Ausgangsschrift, insbesondere im Anschluss an den Schriftspracherwerb mit der Druckschrift. Dennoch vermitteln viele Rückmeldungen von Lehrern und Eltern oft eine ganz andere Einschätzung der VA. Hier wird die VA häufig skeptisch und kritisch gesehen, manchmal wird die VA sogar völlig abgelehnt.

Um einen Einblick in die möglichen Probleme und damit in die Ansatzpunkte der Kritik an der VA zu gewinnen, soll das folgende Material Zugangsweisen und Lösungsmöglichkeiten anbieten.

Die „Materialien“ sind in zwei große Teilbereiche gegliedert:

Der erste, eher theoretisch gehaltene Teil gibt Einblick in die wissenschaftliche Diskussion um die Ausgangsschrift und begründet durch eine Lehrerbefragung und die Auswertung von Schülerschriftproben die Herangehensweise der Kartei empirisch.

Der zweite Teil der „Materialien“ gibt mit einer Kartei zu Problemen der Vereinfachten Ausgangsschrift konkrete Hilfen für die Unterrichtspraxis. Durch das offene Konzept der Kartei kann jede Lehrkraft selbst bestimmen, in welchen methodisch-didaktischen Zusammenhängen sie das Material einsetzt. Es kann einmal im eher geschlossenen Unterricht als Arbeitsblatt und in Phasen der Gruppenarbeit, aber auch in offenen Unterrichtseinheiten (vom Lernzirkel bis zur ‚offenen Arbeit‘) genutzt werden.

¹ So wird gegen Grünewald der Vorwurf grober statistischer Mängel erhoben und demzufolge die Gültigkeit der positiven Ergebnisse für den Einsatz der VA in Frage gestellt.

1 Die Frage der Ausgangsschrift im Anfangsunterricht

1.1 Die Bedeutung der Erstschrift

„Die Frage nach der geeigneten Schriftart für den Schulanfänger gehört zum Zentrum schreibdidaktischer Überlegungen, da mit der Wahl der Erstschrift die Komponenten des Schreibens, Sinn - Form - Bewegung, unterschiedlich betont und somit Ziele und Verfahren des Erstschreibunterrichts direkt beeinflusst werden.“ (Schorch 1995, 106)

Der Erstschriftunterricht muss die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen, die später an den kompetenten Schreiber gestellt werden, vorbereiten. Diese Anforderungen haben sich jedoch in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Durch die zunehmende Mechanisierung des Schreibprozesses muss die Handschrift nicht mehr in so hohem Maß standardisiert sein, wie es früher der Fall war. Zudem muss an eine Erstschrift die Forderung gestellt werden, der natürlichen Entwicklung des Kindes den nötigen Freiraum zu lassen und die Entwicklung einer persönlichen, individuellen Handschrift rasch zu ermöglichen. So verschieben sich „bedingt durch die Entwicklung der Handschrift von einer Dokumentations- zur Verkehrsschrift“ die Prioritäten des Erstschreibunterrichts zunehmend von der „vollkommene[n] Nachahmung vorgegebener kalligraphischer Formen“ zu „einer lesbaren, flüssigen und entwicklungsfähigen persönlichen Handschrift.“ (Neuhaus-Siemon 1996, 1041).

Dementsprechend wird versucht Schulschriften zu entwickeln, die in ihrer gestalterischen Anlage die Möglichkeit zur individuellen Weiterentwicklung bieten, aber gleichzeitig die damit verbundene Gefahr minimieren, dass durch eine frühzeitige Individualisierung des Schriftbildes sich die Form der Schrift auflöst und damit, im schlimmsten Fall, die Schrift ihre Funktion als Kommunikationsmedium nicht mehr erfüllen kann.

1.2 Kurzer Überblick über die Geschichte der Schulschriften

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Deutsche Schreibschrift, die zu Anfang des 20. Jahrhunderts als allgemeine Schulschrift in Deutschland eingeführt wurde. 1911 begann Ludwig Sütterlin diese Schrift zu vereinfachen: So berücksichtigte Sütterlin entwicklungspsychologische und bewegungsphysiologische Aspekte, indem er willkürliche Verschnörkelungen eliminierte und den einzelnen Graphemen leichter zu

schreibende Proportionen zuordnete. Die Sütterlinschrift, die 1928 als allgemeine Schulausgangsschrift eingeführt worden war, wurde 1941 zur Deutschen Normalschrift weiterentwickelt, die schließlich bis 1953 in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland beibehalten wurde. Erst am 4.11.1953 wurde durch den Erlass der Kultusministerkonferenz die vom Iserlohner Schreibkreis entwickelte **Lateinische Ausgangsschrift** (LA) verbindlich in allen Bundesländern als Schulausgangsschrift eingeführt. Eine Ausnahme bildete hier Bayern, das die LA erst 1966 verbindlich einführte (vgl. Neuhaus-Siemon 1996, 1045).

Schon die vom Iserlohner Schreibkreis gewählte Bezeichnung *Ausgangsschrift* gibt einen bedeutenden Wandel in der Sichtweise der Erstschrift an. Die Schrift wurde nicht mehr als Normschrift gesehen, die vor allem auch unter ästhetischen Gründen nachgeahmt werden sollte, sondern es handelt sich um entwicklungs- und ausbaufähige *Ausgangsformen*, auf deren Grundlage die Schüler möglichst früh ihre eigene Handschrift ausformen sollen. Der Gestaltung der LA liegt das Vorhaben zugrunde, durch die spezielle Gestaltung des Alphabets eine hohe Formstabilität zu garantieren. Wichtige Bestandteile dieses Ansatzes sind eine – so die Überzeugung des Iserlohner Schreibkreises – bewegungsökonomische kursive Grundausrichtung der Schrift, das Oval als Grundform, kürzere Deckstriche und straffere Verbindungen (vgl. Schorch 1995, 106).

Dennoch weist die LA eine Reihe von Strukturmerkmalen auf, die eine Verkomplizierung des Schreibprozesses bilden; das wohl auffälligste Beispiel sind die Flammenbögen an den Großbuchstaben *H* und *K*, die in jeder Hinsicht unökonomisch sind (ebd. 108). So ist es im Rückblick auch nicht weiter verwunderlich, dass es im Fortschreiten des wissenschaftlichen Diskurses zu einer Infragestellung der LA kommt.

In den siebziger Jahren wurde das Schreibenlernen nicht mehr isoliert als Erwerb von technischen Fertigkeiten betrachtet, sondern bedingt durch die „kommunikative Wende“ innerhalb der Deutschdidaktik veränderte sich auch der Blick auf das Schreibenlernen. Schreiben wird als Codierungsprozess verstanden, innerhalb dessen phonetische Zeichen (mündliche Sprache) durch graphische Zeichen (schriftliche Sprache) abgebildet werden. Schreibenlernen wird somit in einen kommunikativen Zusammenhang gerückt, bei dem die ästhetischen Aspekte des Schreibenlernens zugunsten der Schreibökonomie und der einfachen Erlernbarkeit in den Hintergrund treten.

1.3 Die Vereinfachte Ausgangsschrift

Unter all diesen Voraussetzungen wurde 1973 von Heinrich Grünewald die **Vereinfachte Ausgangsschrift** entwickelt. Angesichts der großen Diskrepanzen zwischen der gelernten Ausgangsschrift und der tatsächlichen, im weiteren Leben verwendeten Handschrift vieler Schreiber konstatierte Grünewald: „Die starke Umgestaltung der Ausgangsschrift zur persönlichen Handschrift ist ein zwangsläufiger Vorgang, bei dem viele Buchstabenformen nur deshalb geändert werden, weil sie sich gegen eine flüssige Bewegung sperren“ (Grünewald 1970, 268).

1970 veröffentlichte Grünewald eine Untersuchung, bei der er die Bewegungsstruktur der LA analysierte und wesentliche strukturelle Mängel feststellte:

- „a) Häufiger Drehrichtungswechsel [...]
- b) Deckungsgleichheit von Buchstabe und Bewegungsphase [...]
- c) Besondere Anfälligkeit für Formverfall [...].“ (ebd.)

Die Ansätze Grünewalds wurden 1973 von der *Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung im Arbeitskreis Grundschule* aufgegriffen, die die VA zunächst entwickelte und versuchte, sie als neue verbindliche Schulausgangsschrift durchzusetzen. Die Erstversion der VA wurde sieben Jahre lang an zahlreichen Schulen erprobt und nochmals überarbeitet. Die endgültige Fassung der VA wurde 1980 bereitgestellt.

Charakteristika der VA sind in erster Linie:

- die Vereinfachung der Buchstaben (von dreigliedrigen zu zweigliedrigen Formen), was einen rationelleren Schreibvorgang durch das unkomplizierte Zusammensetzen der Buchstaben ermöglicht,
- eine Vereinfachung, d. h. Annäherung an die Druckschrift vor allem bei den Großbuchstaben, deren schmückende Formelemente entfallen,
- die Vermeidung allzu häufiger Drehrichtungswechsel,
- die Reduzierung von Deckstrichen, was die Schreibbewegung flüssiger werden lässt.

Im Folgenden werden die oben skizzierten Veränderungen von der LA zur VA im Einzelnen näher betrachtet:

1.3.1 Von der Dreigliedrigkeit zur Zweigliedrigkeit

Eine grundlegende Neuerung der Vereinfachten Ausgangsschrift besteht darin, dass die Kleinbuchstaben der VA nur noch aus zwei Teilen bestehen. Sie setzen sich aus den Elementen Grundform und Verbindungsstrich zusammen.

i n o d

Im Gegensatz dazu setzen sich die Kleinbuchstaben der Lateinischen Ausgangsschrift aus den Elementen Anstrich, Grundform und Endstrich zusammen.

i n o d

Dies hat zur Folge, dass Kleinbuchstaben der Lateinischen Ausgangsschrift an vier unterschiedlichen Stellen beginnen und enden können:

1. Beginn: oben am Mittelband, Ende unten am Mittelband *m*
2. Beginn: unten am Mittelband, Ende oben am Mittelband *a b*
3. Beginn: oben am Mittelband, Ende: oben am Mittelband *n*
4. Beginn: unten am Mittelband, Ende: unten am Mittelband *i l*

Bei der Vereinfachten Ausgangsschrift beginnen und enden alle Kleinbuchstaben am oberen Mittelband.

m b r i l

Eine Ausnahme bilden hier lediglich das γ und die Linksovale σ und a .

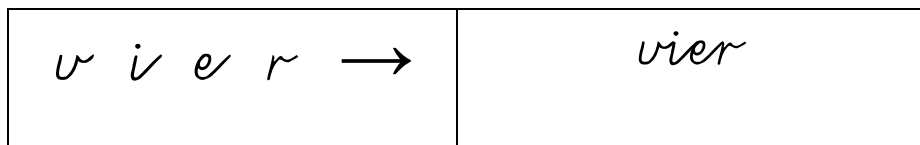
1.3.2 Formstabilität der Buchstaben

Da bei der LA die Kleinbuchstaben, wie eben gezeigt, an unterschiedlichen Stellen beginnen und enden, müssen einzelne Buchstabenverbindungen in Worten auch einzeln erarbeitet und geübt werden. Wenn Schüler die folgenden Buchstaben zu einem Wort zusammenfügen sollen, so können sie anfangs nur vermuten, wie die

Buchstaben verbunden werden. Dieses Probieren lässt sich in Schriftproben von Kindern leicht nachvollziehen:

v i e r vier

Bei der VA können durch die Tatsache, dass alle Buchstaben in jeder möglichen Kombination ihre Form behalten, die einzelnen Buchstaben einfach zu einem Wort zusammengesoben werden.



Ein besonders komplexes Beispiel zeigt Krichbaum (1990, 4)²:

LA:

An- und Endstriche müssen zu geeigneten Buchstabenverbindungen zusammengefaßt werden. Je nach Kombination eines Buchstabens mit jeweils anderen sind unterschiedliche Verbindungen herzustellen.

vorarbeiten

vorarbeiten

...or...ar...be...te...

Bei unterschiedlichen Verbindungen nehmen die Einzelbuchstaben auch jeweils unterschiedliche Formen an.

VA:

An- und Endstriche sind durch den Verbindungsstrich ersetzt; dadurch sind die Buchstabenverbindungen für alle möglichen Buchstabenkombinationen gleich.

vorarbeiten

vorarbeiten

...or...ar...be...te...

In der VA behalten alle Buchstaben in jeder möglichen Kombination ihre Form.

1.3.3 Synchronität

Die Lateinische Ausgangsschrift ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass keine Übereinstimmung zwischen den durch die Buchstabenform vorgegebenen Haltepunkten und den Bewegungsnullpunkten der dazugehörigen Schreibbewegung besteht. Unter *Nullpunkten* werden Haltestellen und Schreibpausen bezeichnet, bei denen die

² Im Folgenden werden mehrfach die Schriftproben von G. Krichbaum als Beispiel verwendet. Sie sind, mit freundlicher Genehmigung des Verlags, entnommen aus der sehr informativen Broschüre:

Bewegung auf Null reduziert ist (z. B. an Wortenden oder bei Ecken). Je mehr Haltestellen innerhalb eines Wortes möglich sind, desto weniger willkürlich ist das Anhaltenverhalten beim Schreiben und desto einfacher ist das klare, flüssige, leserliche Schreiben.

Durch eine Synchronität von Bewegungs- und Schriftstruktur ist zudem der Vorteil gegeben, dass sich Wörter in Buchstaben, Silben und Laute unterteilen lassen und so das Erlernen neuer Wörter wesentlich vereinfacht wird. Ein Wort kann sich so dem Schreibenden Buchstabe für Buchstabe erschließen.

-Struktur	LA	VA
Schrift-	<i>mein</i>	<i>mein</i>
Laut-	<i>m ei n</i>	<i>m ei n</i>
Bewegungs-	<i>mnein</i>	<i>innein</i>

(aus Krichbaum 1990, 9)

1.3.4 Drehrichtungswechsel

Neben den Geraden und Ecken gibt es beim verbundenen Schreiben die Linksdrehung und die Rechtsdrehung.



Linksdrehung:

Linksoval, das zur Girlande wird



Rechtsdrehung

Rechtsoval, das zur Arkade wird

Wenn im verbundenen Schreiben die Arkade der Girlande folgt oder umgekehrt, so spricht man von einem Drehrichtungswechsel.

Diese Drehrichtungswechsel belasten die kindliche Hand außerordentlich, sie können zu unflüssigen, verkrampften und damit schwer leserlichen Schreibungen führen. Diese Drehrichtungswechsel kommen in der LA sehr häufig vor:

1.3.5 Deckstriche

Ein Deckstrich ist eine deckungsgleiche Linie in entgegengesetzter Schreibrichtung. Bei der Lateinischen Ausgangsschrift sind diese Deckstriche relativ häufig und müssen in Verbindung mit Drehrichtungswechseln ausgeführt werden. Beispiele sind das

Durch die Zweigliedrigkeit der Kleinbuchstaben in der Vereinfachten Ausgangsschrift entfallen viele An- und Deckstriche am Wortanfang.

Im Wortinneren ersetzt die VA Deckstriche durch Luftsprünge, so dass die Schreibbewegung in der gleichen Richtung weiterlaufen kann und das Wort hinsichtlich seiner Bewegungsgliederung vereinfacht wird.

1.4 Die VA: Ansatzpunkte für Verbesserungen

Die Vereinfachte Ausgangsschrift existiert seit 20 Jahren und ist mit dem Lehrplan von 2000 auch in Bayern als verbindliche Ausgangsschrift eingeführt worden. Dennoch gibt es einige Vorbehalte und Kritikpunkte, auf die hier näher eingegangen werden soll:

Vielen Lehrern und Eltern gefällt die VA optisch nicht, sie wird als zu eckig und zu nüchtern angesehen. Dies ist ein emotionales Argument, das allerdings nichts mit der Aufgabe der Schrift als Medium der Kommunikation zu tun hat. Zudem liegen dieser Argumentation oft die Formalphabete beider Ausgangsschriften zugrunde, die mit der tatsächlichen Schrift der Schülerinnen und Schüler oft wenig zu tun haben.

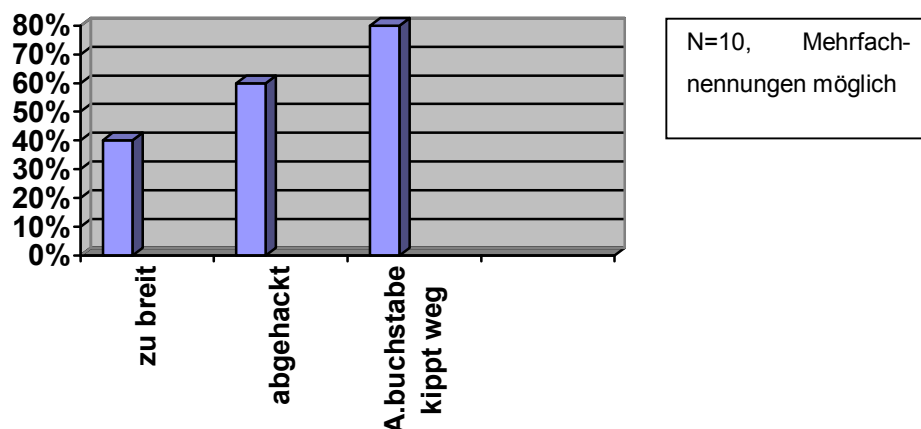
Viele Lehrkräfte haben aber durchaus berechnete Kritikpunkte, die sich auf einzelne spezifische Eigenarten der VA beziehen und zu denen die „Materialien“ praktische Lösungsmöglichkeiten anbieten wollen.

Um die allgemeinen Kritikpunkte, die der Arbeitskreis in Gesprächen gesammelt hat und die auch in schriftlicher Form beim ISB eingingen, auf eine breite, solide Grundlage zu stellen, wurde eine Lehrerbefragung durchgeführt. Die Auswertung dieser Befragung gibt erste Ansatzpunkte, welche konkreten Probleme sich in der Praxis ergaben. In die Auswertung gingen sowohl die durch den Arbeitskreis verschickten Fragebogen von Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen Regierungsbezirken ein als auch schriftliche und mündliche Anfragen und Stellungnahmen von Lehrern und Eltern, die an das ISB gerichtet wurden.

Allgemein ist zu sagen, dass 90% der Lehrerinnen und Lehrer der Meinung sind, der Übergang von der Druckschrift zur VA falle den Kindern leicht. 80% der Lehrkräfte sind sogar der Meinung, dass die Schüler mit der VA flüssiger und leserlicher schreiben. Dennoch gibt es sehr differenzierte Kritikpunkte, die sich folgendermaßen gliedern lassen:

1.4.1 Allgemeine Kritik

Der am häufigsten genannte Kritikpunkt war die Schwierigkeit, dass bei der VA der Anfangsbuchstabe oft zu weit vom Wort entfernt steht und damit das Wort in zwei Teile zerfällt. Zudem wurde eine abgehackte, kantige, unregelmäßigere Schrift (im Vergleich zur LA) und eine sehr breite Schrift kritisiert.



1.4.2 Kritik an speziellen Buchstaben oder Buchstabenverbindungen

Was einzelne Buchstaben und Buchstabenverbindungen anbetrifft, gehen die Lehrkräfte sehr detailliert auf Schwierigkeiten bei Buchstabenverbindungen ein und sehen das Problem einer zu großen Ähnlichkeit einzelner Buchstaben, wobei dieses Problem sowohl in der LA als auch in der VA auftritt:

Große Ähnlichkeit sehen die Lehrkräfte

- zwischen *u* und *v*,
- zwischen *r* und *v*,
- zwischen *b* und *l* und
- zwischen *k* und *h*.

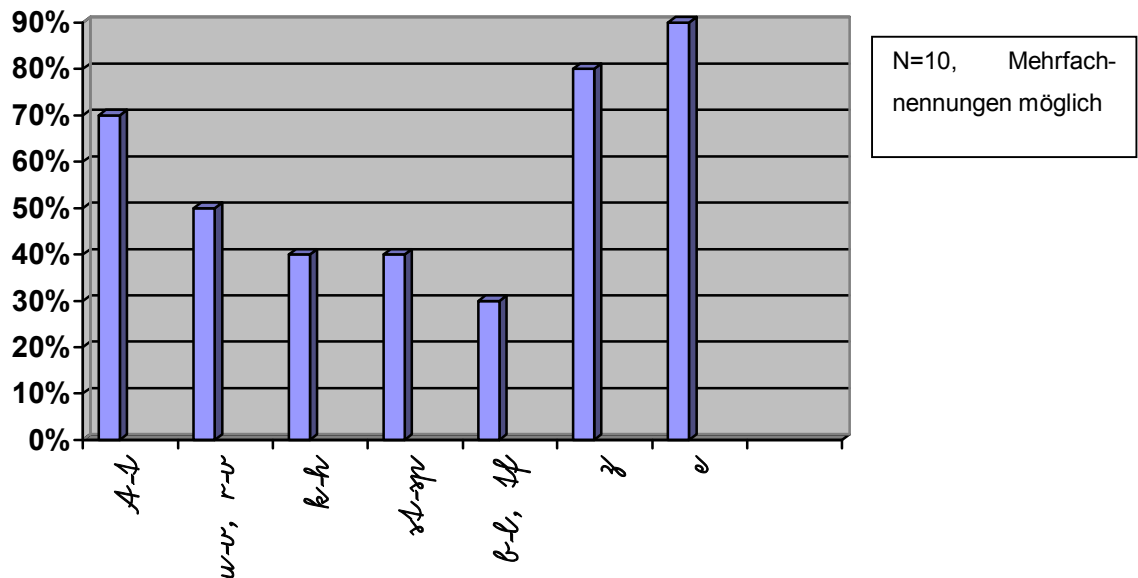
Spezifische Schwierigkeiten hinsichtlich der VA sehen die Lehrkräfte bei

- Verbindungen mit *r* (*ra* / *rv* / *rch*),
- einer sehr großen Ähnlichkeit zwischen *A* und *l* und
- *l* / *f* im Wortinneren.

Zudem werden zwei Buchstabenformen von vielen Lehrerinnen kritisch gesehen:

- das *z*, das keine Entsprechung in der Druckschrift findet und auch in der Lebensumwelt der Schreibanfänger weitgehend fehlt, und
- das Köpfchen-*e*, das in Verbindungen oft den Schreibfluss hemmt.

Die folgende Grafik zeigt die Schwerpunkte der Kritik deutlich:



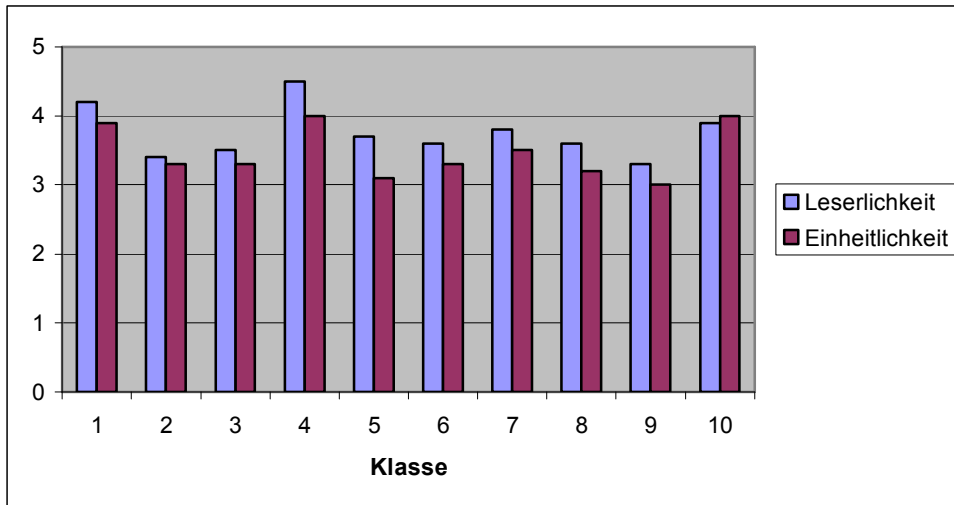
1.5 Schriftrating der Schülerschriftproben

Neben der subjektiven Auffassung der befragten Lehrkräfte interessierte auch die Beurteilung von Schriftproben nach objektivierten Kriterien durch geschulte Beurteiler. Überprüft wurden 207 Schriftproben von Schülern aus vier zweiten, zwei dritten und vier vierten Klassen aus bayerischen Grundschulen.³

Gesamteindruck

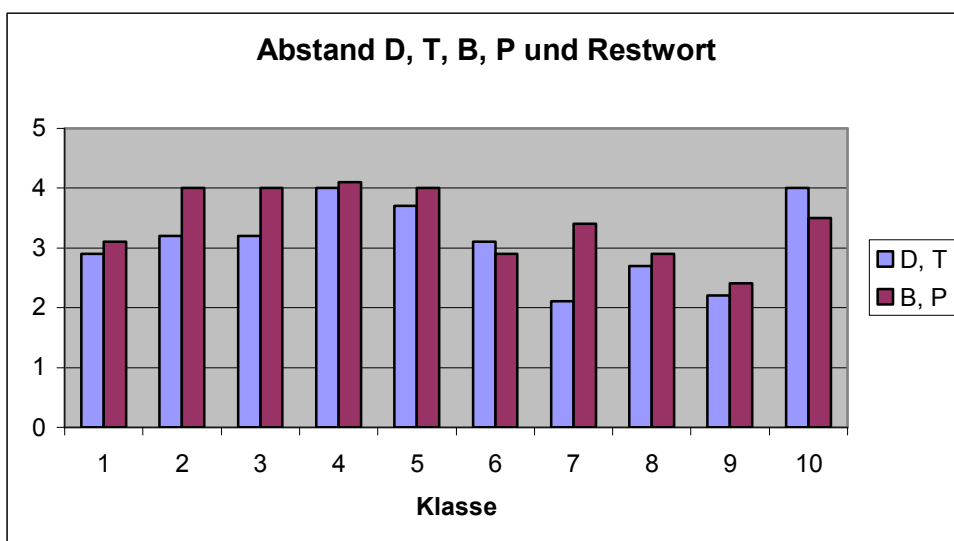
Zunächst wurden die Schriftproben im Hinblick auf ihren Gesamteindruck beurteilt. Im Durchschnitt zeigten sich die Schriftproben der zehn überprüften Klassen ziemlich bis überwiegend leserlich. In einer zweiten Klasse (Klasse Nr. 4) erreichten die Schriftproben im Mittel beinahe einen völlig leserlichen Eindruck.

³ Zur Erläuterung der nachfolgenden Diagramme:
Die Schriftproben wurden dabei stets auf einer Skala von 0 bis 5 beurteilt (0 = trifft nicht zu; 1 = trifft kaum zu; 2 = trifft weniger zu; 3 = trifft ziemlich zu; 4 = trifft überwiegend zu; 5 = trifft völlig zu).
Klasse Nr. 1 - 4 = Jahrgangsstufe 2, Klasse Nr. 5 - 6 = Jahrgangsstufe 3, Klasse Nr. 7 - 10 = Jahrgangsstufe 4.



1.5.1 Abstand zwischen Anfangsbuchstaben und Restwort

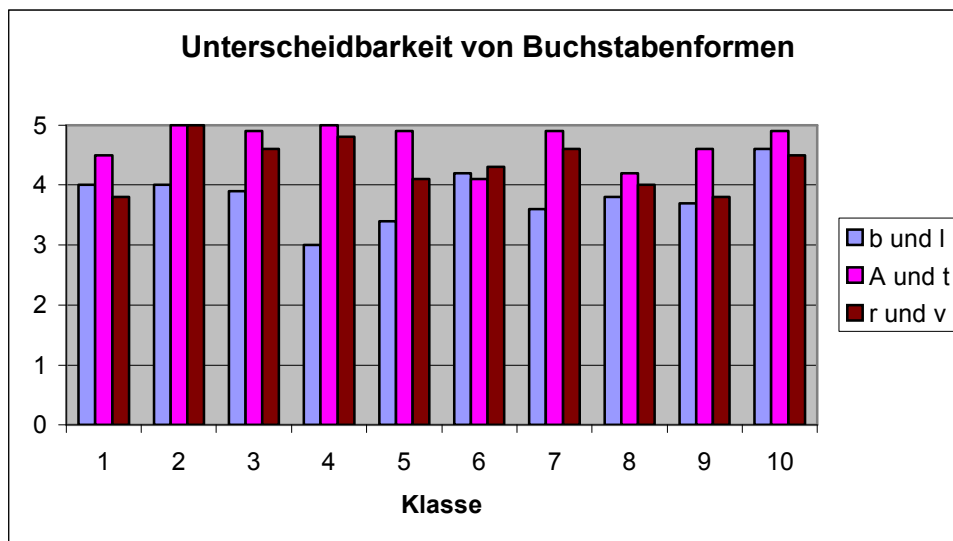
Bei einer Einschätzung des Abstandes zwischen den Anfangsbuchstaben D, T, B und P und dem Restwort bestätigte sich die Einschätzung der Lehrerinnen nicht durchgängig. Bis auf zwei Klassen [Nr. 6 (Jgst. 3) und Nr. 10 (Jgst. 4)] zeigt sich in allen Klassen der Abstand von D und T zum Restwort etwas größer als bei B und P. Vor allem in den zweiten Klassen war der Abstand zwischen den genannten Anfangsbuchstaben und den restlichen Buchstaben im Wort ziemlich gleich. Ab der dritten Jahrgangsstufe scheint der Abstand mit Ausnahme von Klasse Nr. 10 zwischen Anfangsbuchstaben und Restwort zuzunehmen.



1.5.2 Unterscheidbarkeit von Buchstabenformen

Überprüft wurde, wie eindeutig die Buchstabenformen $b - \ell$, $A - \downarrow$ und $r - v$ zu unterscheiden sind. Die Befürchtungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Ähnlichkeit bestimmter Buchstabenformen bestätigten sich nicht durchgängig bei den 207 Schriftproben, die zur Einschätzung vorlagen.

In allen Klassen waren die Buchstabenformen im Durchschnitt überwiegend eindeutig zu unterscheiden. In der Klasse Nr. 4 (Jgst. 2) wurden die Buchstabenformen im Mittel ziemlich unterschiedlich ausgeführt. Generell lässt sich sagen, dass die Unterscheidbarkeit von b und l etwas weniger eindeutig ist. Das Buchstabenpaar $A - \downarrow$ ließ sich in den vorliegenden Schriftproben fast immer leichter als $b - \ell$ und $r - v$ unterscheiden. Hier ist die Unterscheidbarkeit überwiegend eindeutig.

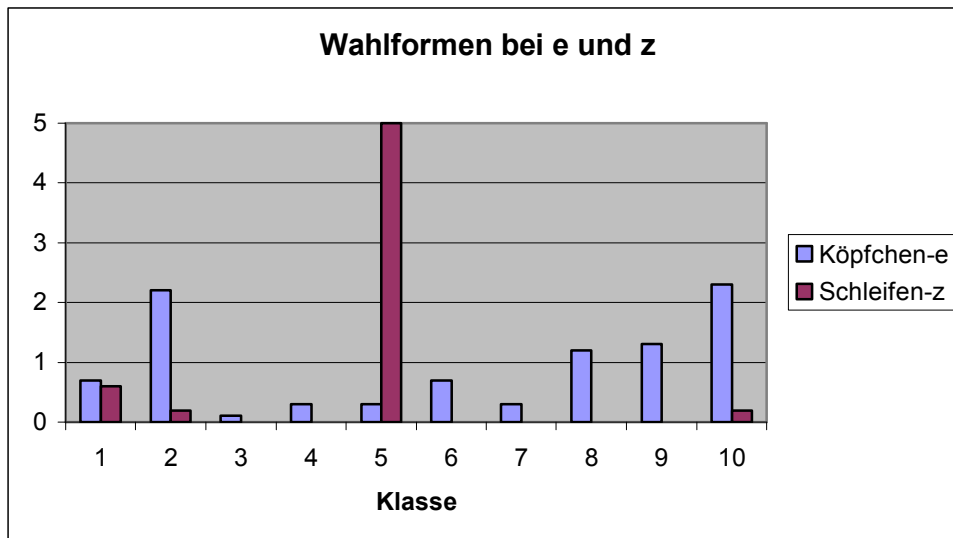


1.5.3 Anwendung von Wahlformen

Bei den Wahlformen wurde kontrolliert, ob die Wahlform „Köpfchen-e“ und „Schleifen-z“ tatsächlich in den Schriften der Kinder Verwendung findet.

Hier bestätigt sich die Kritik der Lehrkräfte in fast allen Klassen. Die Schüler wenden die Wahlformen in den überprüften Schriftproben nicht bzw. kaum an.

Das Schleifen-e wird bei allen Klassen kaum bis wenig verwendet. Das Schleifen-z wird nur in einer zweiten Jahrgangsstufe (Klasse Nr. 5) bei allen Kindern verwendet und kommt sonst eher kaum zum Einsatz.



1.6 Verwendete Literatur

Grünwald, H. (1970): Die Schrift als Bewegung. Frankfurt am Main.

Grünwald, H. (1992): Einwände gegen die Vereinfachte Ausgangsschrift. In: Grundschule 12 (1992), S. 13 – 16.

Krichbaum, G. (1990): Leitfaden Vereinfachte Ausgangsschrift AGS. Hannover.

Mahrhofer, C. (2004): Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben. Eine experimentelle Studie zum Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Bad Heilbrunn.

Neuhaus-Siemon, E. (1996): Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Erstschriften. In: Günter, H., Ludwig, O. (Hrsg). Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 2, S. 1036 – 1048. Berlin.

Schorch, G. (1995): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn.

2 Schreibenlernen mit der Vereinfachten Ausgangsschrift – neue Wege im Umgang mit Form, Bewegung und Schriftbeurteilung⁴

von Christina Mahrhofer-Bernt

Schreibenlernen ist auch im Zeitalter der elektronischen Kommunikationsmedien nicht überflüssig geworden. Das Schreiben mit der Hand ist in seiner Praktikabilität im Alltag nach wie vor unübertroffen, doch erfordert es feinmotorische Koordination, die wie andere Routine-Bewegungen nur durch Übung erreicht werden kann. Da das Schreiben kulturelle Tätigkeit ist und auch die Form der Buchstaben von kulturellen Konventionen bestimmt ist, gehört das Schreibenlernen traditionell zu den Basisaufgaben schulischer Bildung. Allerdings wurde dieser Bereich in den vergangenen Jahrzehnten didaktisch kaum neu bearbeitet. Das Schreibenlernen rückte mehr oder weniger in den Schatten des Lesenlernens, erschien vielfach nur noch in einer Hilfsfunktion. Es ist nicht nur angesichts neuer Bewertungen des Schriftspracherwerbsprozesses längst überfällig, sich auch der Komplexität des Schreibens bewusst zu werden und sich Gedanken zum Schreibenlernen zu machen. Denn gerade beim Schreibenlernen verdient der schreibmotorische Akt besonderes Augenmerk.

2.1 Schreiben als komplexes Zusammenspiel motorischer und kognitiver Leistungen

Im Schreibakt eines routinierten Schreibers greifen motorische, kognitive und sprachliche Prozesse ineinander. Die Aufmerksamkeit des Schreibers richtet sich in erster Linie auf Inhalt und Komposition (Textebene) sowie auf Orthographie und Grammatik (Wortebene). Schreibbewegungen und dazugehörige Planungsentscheidungen (Formgestaltung, Muskelanspannung und -koordination) dagegen geschehen mehr oder weniger nebenbei, unbewusst und sehr schnell. Greift man einen Schreibmoment heraus und betrachtet, was in dieser kurzen Phase der Verschriftung auf den

⁴ Der Text ist eine gekürzte und leicht abgeänderte Fassung des in *Grundschule aktuell*, Heft Nr. 91, III. Quartal, September 2005 erschienenen Aufsatzes: Mahrhofer-Bernt C., Die eigene Schrift entwickeln – von Anfang an. Vereinfachungen in Form und Bewegung, dazu Wege der Schriftbeurteilung.

verschiedenen am Schreiben beteiligten Ebenen geschieht, wird dies deutlich, wie das nachfolgende Beispiel an dem Satz zeigt: „Die Kinder treffen sich vor der Schule und freuen sich auf den Besuch im Zoo.“

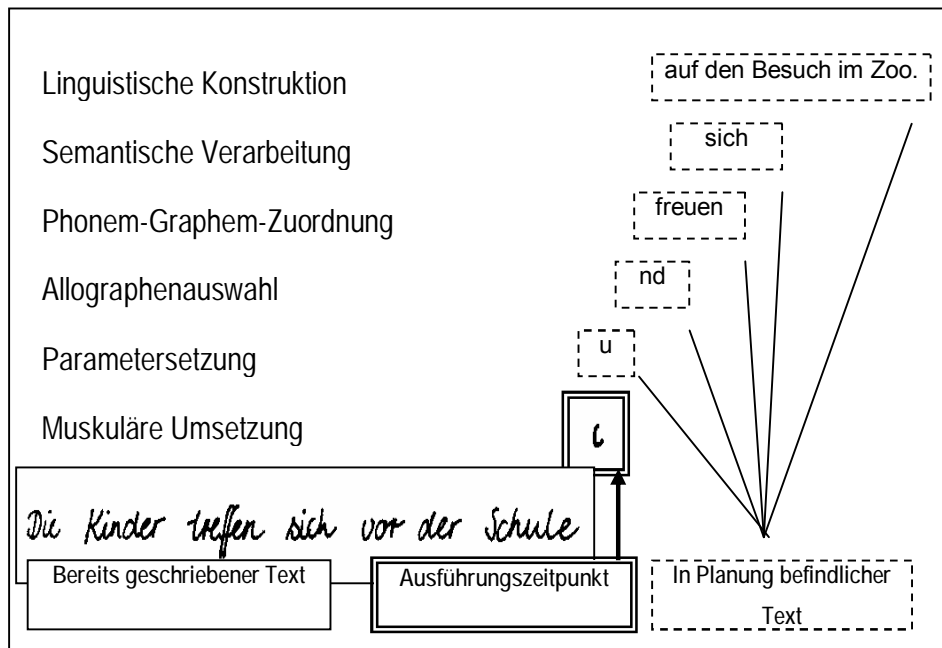


Abb. Zeitliche Organisation beim Schreiben (Mahrhofer 2004, 61).

Ein Teil des Satzes ist bereits geschrieben und der Schreiber vollendet gerade im Wort „Schule“ das Schleifen-e mit einem Abstrich. Die am Schreiben beteiligten Muskelpartien setzen den Abstrich in eine Schreibspur um. Für den in Planung befindlichen Text werden zum gleichen Zeitpunkt parallel auf hierarchisch höher angeordneten Ebenen bereits die Parameter für den nachfolgenden Buchstaben festgelegt und anschließende Allographen (Schriftform) ausgewählt. Für das nächste Wort erfolgt die Zuordnung der erforderlichen Zeichen zu den entsprechenden Lauten. Parallel werden auf den höheren Stufen die zum Ausführungszeitpunkt noch weiter entfernten Satzanteile semantisch vorbereitet. Dieses sehr komplexe Zusammenspiel dient der reibungslosen und effektiven Bewältigung des Schreibprozesses im Alltag. Der routinierte Schreiber musste einen Lern- und Übungsprozess durchlaufen, bis er dieses Stadium erreichte.

2.2 Schreibenlernen als Aufmerksamkeitsfokussierung auf Form und Bewegung

Bei Kindern, die beim Schreibenlernen neue Formen und neue Bewegungsabläufe erwerben, sind die Aufmerksamkeiten anders verteilt. Für sie sind die hierarchisch höher angesiedelten Ebenen von der semantischen Anordnung bis hin zur Auswahl der Buchstaben ebenso anspruchsvoll wie die Umsetzung dieser Buchstaben in Form und entsprechende Bewegungsabläufe. Je schwieriger die auszuführenden Buchstaben in ihren Formen und Formverbindungen sind, desto mehr Aufmerksamkeit beansprucht deren Verinnerlichung, ihre Umsetzung in Schriftspuren und das dazu erforderliche muskuläre Zusammenspiel. Erst durch zunehmende Übung und Routine spielen sich Formumsetzung und Bewegungsserien ein – der schreibmotorische Teilprozess wird mehr und mehr automatisiert. Die Aufmerksamkeitsbeanspruchung durch die motorischen Kontrollprozesse nimmt ab, Flüssigkeit und Geläufigkeit der Schreibbewegung nehmen zu. Gestalten sich die Bewegungsausführungen einfacher, fällt auch der Verlauf der Automatisierung leichter. Aus dem Bereich des rehabilitativen Schreibtrainings (Mai 1991, Mai & Marquardt 1999a) kommt daher die Frage, warum den Kindern das verbundene Schreibenlernen durch anspruchsvolle Formen und strenge Schreibvorgaben unnötig erschwert wird.

2.3 Die Förderung des schreibmotorischen Lernprozesses im gegenwärtigen Schreibunterricht

Lieb gewonnene didaktische Selbstverständlichkeiten im Schreibunterricht, wie sie im unteren Teil des Abschnittes genannt werden, lassen sich trotz langjähriger Umsetzung in der Unterrichtspraxis nicht durch Forschungsergebnisse bestätigen (Mahrhofer & Speck-Hamdan 2001, Mahrhofer 2004). Häufig zeigen Bewegungsanalysen eindeutige schreibmotorische Einschränkungen der flüssigen Bewegungsausführungen. Die Kritik an der Lateinischen Ausgangsschrift hinsichtlich ihrer komplizierten Form- und Normvorgaben ist bekannt. Doch auch bei der Vereinfachten Ausgangsschrift sind lediglich die Großbuchstaben vereinfacht; die Kleinbuchstaben sind es weit weniger systematisch (Mai 1991, Mai & Marquardt 1998). In der Lineatur bedeutet die Eingrenzung von Mittelband, Ober- und Unterlängen und die Vorgabe zur genauen Einhaltung weniger eine Orientierung des Schreibraumes. Vielmehr behin-

dert es die Ausführung flüssiger Schreibbewegungen (Quenzel 1994, 2000). Auch die Vorgabe von Schriftgrößen, Schriftneigung und Schreibübungen wie Nachspuren, Schreiben in Hohlschriften oder Schablonen tragen nicht nachweislich zur Entwicklung flüssiger Schreibbewegungen bei.

2.4 Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Schreibunterrichts im Rahmen des Projekts LuFT

An diesen Kritikpunkten setzt der LuFT-Schreibunterricht an, dessen Konzept im Projekt „LuFT - Lockere und flüssige Textproduktion“⁵ entwickelt wurde. Er versucht, auf der Grundlage bisher bekannter Forschungsergebnisse die Entwicklung einer verbundenen Schrift durch umfassend vereinfachte Schreibvorgaben zu erleichtern. Hierzu prägen den LuFT-Schreibunterricht drei zentrale Prinzipien:

- das Prinzip der Richtvorgaben anstelle der Normvorgaben
- das Prinzip der Freigabe von Wahlmöglichkeiten
- das Prinzip der Selbsteinschätzung und der Reflexion des eigenen Schreibprozesses.

In diesen drei Prinzipien spiegelt sich die übergeordnete Vorstellung, den Schreibunterricht als ein Angebot zu verstehen, in dem das Schreiben lernende Kind sich seinen eigenen Schreibbedürfnissen entsprechend versorgt.

2.4.1 Das Prinzip der Richtvorgaben

Die angebotenen Buchstabenformen der verbundenen Ausgangsschrift sind lediglich als Richtvorgaben zu verstehen und sollen den Kindern eine Hilfestellung für den Wechsel von der Druckschrift zur verbundenen Schrift geben. Die LuFT- Buchstabenformen (vgl. hierzu Mahrhofer 2004, 192) verstehen sich als eine Weiterentwicklung der VA im Sinne einer umfassenderen Vereinfachung in Form und Bewegungsablauf. Ihr Verständnis als Richtformen betont dabei den Respekt vor individuellen schreibmotorischen Kompetenzen und Entwicklungsbedürfnissen. So zeigen Schreiben lernende Kinder im Einschulungsalter sehr deutliche Entwicklungsunterschiede in den graphomotorischen Voraussetzungen und der sich entfaltenden Schreibmotorik. Die

⁵ Die Studie „LuFT – Lockere und flüssige Textproduktion“ wurde von 1998 bis 2000 an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, durchgeführt. Eine umfassende theoretische Auseinandersetzung und Darstellung der Methoden und Ergebnisse findet sich in Mahrhofer 2004.

Kinder, die sich im Projekt LuFT die verbundene Schrift aneigneten, hatten von Anfang an die Möglichkeit, eine persönliche Schrift zu entwickeln und unter Einhaltung der Kriterien der Leserlichkeit, Schreibflüssigkeit und Schreibschnelligkeit die Buchstabenformen so abzuwandeln, wie es ihren Bewegungsbedürfnissen entgegenkommt.

2.4.2 Das Prinzip der Freigabe von Wahlmöglichkeiten

Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lineaturen ebenso wie bei Buchstabenverbindungen dienen dem gleichen Ziel. Um die Kinder durch ein Zuviel an Möglichkeiten von Verbinden und Absetzen anfänglich nicht zu überfordern, wurden aus theoretischen Überlegungen heraus drei grundlegende Absetzregeln vorgegeben, an denen sich die Kinder zunächst orientieren können. Die Freiheiten der Abwandlung und der Wahlmöglichkeiten bedeuten für die Kinder eine große Herausforderung. Sie müssen sich mit ihrem Schreiben und ihren eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen auseinandersetzen.

2.4.3 Das Prinzip der Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Schreibens

Die Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Schriftprodukts und der eigenen Schreibhandlung bilden eine wesentliche Ergänzung. Um diesen Prozess anzuregen, zu begleiten und zu fördern, finden sich kleinere Elemente wie Beurteilungsfelder am Ende eines Arbeitsblattes zum Ankreuzen oder größere Elemente wie Schriftgespräche im Klassenkreis oder zwischen zwei bis drei Kindern im Rahmen der Wochenplanarbeit. Die Schriftgespräche wurden im Rahmen des LuFT-Projekts entwickelt. Sie erleichtern den Kindern in diesem Schulbesuchsalter die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprozess auf der Metaebene. Die Kinder stellen ihre Schriftprodukte vor, schätzen sie gegenseitig kriterienbezogen ein (siehe Exkurs) und entfalten mit der Zeit richtige Fachgespräche. Nach anfänglicher Anleitung durch die Lehrkraft übernehmen die Kinder mehr und mehr die eigenverantwortliche Organisation. Die Kinder erfahren so die eigene Verantwortlichkeit und die Wirkung ihrer Schriftprodukte aus der unmittelbaren und ehrlichen Sicht des gleichaltrigen Kindes.

2.5 Exkurs zur Studie „LuFT – Lockere und flüssige Textproduktion“

In der Studie LuFT wurde die Schreibentwicklung von Kindern aus unterschiedlicher Grundschulen im Raum München beim Erwerb verschiedener verbundener Ausgangsschriften von Mitte der ersten bis Ende der zweiten Klasse begleitet. Von insgesamt sechs Klassen lernten zwei Klassen die Lateinische Ausgangsschrift (Gruppe LA) und zwei Klassen die Vereinfachte Ausgangsschrift (Gruppe VA) als verbundene Ausgangsschrift. Zwei weitere Klassen wurden mit einem eigens für die Studie entwickelten Schreiblehrgang „LuFT“ unterrichtet (Gruppe LUFT), in dem die bisherigen Erkenntnisse zur Erleichterung des graphomotorischen Anteils beim Schreibenlernen eingearbeitet und in ein umfassendes methodisches Schreibunterrichtskonzept eingebettet wurden. In diesen beiden letztgenannten Klassen wurde der Schreibunterricht nach den o. g. Prinzipien modifiziert. In den Klassen mit Lateinischer und Vereinfachter Ausgangsschrift wurde in den Unterricht nicht eingegriffen. Von Interesse war für die Studie, wie sich die Kinder aller sechs Klassen bezogen auf die Schreibbewegungen und die Leserlichkeit ihrer Schriften entwickeln.

Es zeigten sich für die Kinder in den drei verschiedenen Gruppen unterschiedliche Prozesse der Automatisierung von Schreibbewegungen und eine ungleiche Leserlichkeit der Schriftproben. Zur Beurteilung der Schreibbewegungen diente ein computergestütztes Messverfahren, mit dem die Bewegungsausführungen mittels Geschwindigkeitsverläufen im Hinblick auf eine zunehmende Automatisierung der Schreibbewegungen drei Mal pro Schuljahr bewertet wurden. Zur Überprüfung der Leserlichkeit wurde ein kriterienbasiertes Verfahren entwickelt und zu zwei Messzeitpunkten (Ende der ersten Klasse und Ende der zweiten Klasse) eingesetzt.

Folgende Ergebnisse lassen sich an dieser Stelle kurz zusammenfassen:

1. **Schreibbewegungen sind nicht immer gleich flüssig und gleich schnell.**
2. **Nach schreibmotorischen Gesichtspunkten modifizierte Schriftvorgaben führen nicht zwingend zu einer schlechteren Leserlichkeit.**

Zur Schreibschnelligkeit und Schreibflüssigkeit

Schreibschnelligkeit und Schreibflüssigkeit sind bei der Ausführung der Schreibbewegung zwei wesentliche Kriterien. Beim Schreiben wird jeder Buchstabe und jede Form in Auf- und Abstriche zergliedert. Für die Schnelligkeit einer Schrift ist die Frequenz, mit der das Kind beim Schreiben Striche produziert, aussagekräftig. Für die Flüssigkeit von Schreibbewegungen ist die Anzahl der Geschwindigkeitswechsel während einer Strichausführung maßgeblich. Je flüssiger die Schreibbewegungen, desto weniger werden die Bewegungen im Geschwindigkeitsverlauf korrigiert. Schreibflüssigkeit und Schreibschnelligkeit wurden in der Studie LuFT an den Grundelementen der Schreibbewegungen (Bewegungen aus dem Handgelenk, den Fingern und der Kombination von beiden), einfachen Buchstabenformen, Wörtern und Sätzen gemessen.

Zu den für das Schreiben wichtigen Grundbewegungen zählen Striche aus dem Handgelenk, aus den Fingern und der Kombination beider Bewegungen. Hier zeigte sich über die ersten beiden Schuljahre hinweg zweierlei. Zwei der drei für das Schreiben grundlegenden Bewegungen, die Ausführungen aus dem Handgelenk bzw. die Ausführungen aus den Fingern konnten nahezu alle Kinder bereits nach vier Monaten Schreibunterricht flüssig ausführen. Während zu diesem Zeitpunkt die Kombination der beiden Bewegungen in der Ausführung von Kreisen nur etwa der Hälfte gelang, schafften es am Ende der zweiten Klasse etwas mehr als 80 %. Es gibt aber am Ende der zweiten Klasse immer noch Kinder, die diese grundlegende Kombinationsbewegung nicht flüssig ausführen können.

Die Produktion von Strichen und kleinem Druckschrift-I bildet die zweite Erhebungskategorie. Beide ähneln sich sehr in der Ausführungsform. Beim Druckschrift-I kommt in der motorischen Bewegungsausführung noch der Haken am Ende des Abstriches dazu. Gleichzeitig assoziieren die Kinder beim Schreiben hiermit eine Buchstabenform, nicht mehr nur einen Strich mit Haken. Hier ließ sich ein deutlicher Unterschied zu den überprüften elementaren Schreibformen (Hand-, Fingerbewegungen, Kombination von beiden) feststellen. Die Unflüssigkeit der Bewegungen nahm bei diesen beiden Formen deutlich zu und blieb bei mehr als der Hälfte der Kinder bis zum Ende der zweiten Klasse unflüssig. Auch der Unterschied zwischen Strichen und Buchstabenform machte sich deutlich bemerkbar und blieb bis zum Ende der zweiten Klasse bestehen. In diesen beiden Ergebniskategorien unterschieden sich die drei Gruppen nicht.

Auf der Wort- und Satzebene bewegt sich das Schreiben in der Schule.

Beide wurden daher an drei Erhebungszeitpunkten im zweiten Schuljahr untersucht, als die Einführung der verbundenen Schrift abgeschlossen war. Die sich in den graphischen Verteilungen immer wieder andeutenden Tendenzen für eine Überlegenheit der LuFT-Gruppe lassen sich nicht systematisch als statistisch bedeutsam bestätigen. Allgemein feststellen lässt sich jedoch Folgendes: Die LuFT-Kinder zeigten ab Mitte des zweiten Schuljahres durchschnittlich flüssigere Bewegungen. Beim Vergleich schwächerer Schreiber bewiesen sehr unflüssig schreibende LuFT-Kinder im Verlauf des zweiten Schuljahres deutlichere Verbesserungen der Schreibflüssigkeit als die unflüssig schreibenden LA- und VA-Kinder. Zudem waren in der LuFT-Gruppe zu allen drei Erhebungszeitpunkten in den zweiten Klassen mehr Kinder mit flüssigen Bewegungen als in den beiden anderen Gruppen. Für Kinder mit weniger günstigen graphomotorischen Voraussetzungen erwies sich der LuFT-Schreiblehrgang als hilfreich.

Zur Leserlichkeit

Neben der Flüssigkeit und der Schnelligkeit der Schreibbewegungen spielt die Leserlichkeit für das schulische Schreiben eine bedeutsame Rolle. Für die Leserlichkeit einer Schrift im Schreibunterricht sind zunächst graphische Informationen ausschlaggebend. Die in der Studie LuFT mit dem eigens entwickelten Instrument überprüften Kriterien beziehen sich auf eine erste allgemeine Einschätzung und eine nachfolgende differenzierte Beurteilung. In der differenzierten Beurteilung werden mittels eines Beurteilungsbogens die Kategorien „Räumliche Einteilung“, „Schriftneigung“, „Verbindung der Buchstaben“ und „Form der Buchstaben“ beurteilt.

Bei den untersuchten Kindern zeigt die Überprüfung der Leserlichkeit der Schriften jeweils am Ende der ersten und zweiten Klasse folgende Ergebnisse: Zum einen lässt sich bei allen drei Gruppen vom Ende der ersten Klasse bis zum Ende der zweiten Klasse eine allgemeine Abnahme der Leserlichkeit feststellen. Alle drei Gruppen erreichten jedoch durchschnittlich eine leserliche Schrift.

Zusammenfassung

Im Durchschnitt führt ein nach oben beschriebenen Kriterien modifizierter Schreibunterricht wie der LuFT-Schreibunterricht, der mehr Wert auf Bewegungsökonomie als auf ästhetische Kriterien in den Schreibauführungen legt, nicht zwingend zu einer schlechteren Leserlichkeit bei allen unterrichteten Kindern.

2.6 Worin liegt der Vorteil eines Schreibunterrichts mit graphomotorischen Vereinfachungen?

Neben den empirischen Ergebnissen zeigten sich aufschlussreiche Zusatzergebnisse im Hinblick auf die Schreibentwicklung von Kindern in den ersten beiden Schuljahren. Zum einen fällt auf, dass das Spektrum an motorischen Schreibfertigkeiten deutlich breiter streut, als man bisher aufgrund von Praxiserfahrungen annahm. Vor allem zum Ende der zweiten Klasse sind die meisten der untersuchten Kinder unabhängig von der vermittelten Schreibschrift noch weit von automatisierten und routinierten Schreibbewegungen entfernt. Zwar beherrschen die meisten Kinder nach ca. vier Monaten die für das Schreiben grundlegenden Schreibbewegungen aus dem Handgelenk und den Fingern. Dennoch können sie diese Bewegungen noch lange nicht flüssig kombinieren oder gar bei der Umsetzung von Schriftzeichen anwenden.

Die Entwicklung der schreibmotorischen Fertigkeiten von Kindern hin zu einer automatisierten Schrift ist demnach vermutlich in den ersten beiden Schuljahren weder so homogen noch so schnell voranschreitend wie bisher in der Schreibdidaktik ungefragt angenommen.

Führt man diesen Gedankengang eines breiten Spektrums an Schreibkompetenzen weiter, ergibt sich als Folge der Bedarf nach einem breiten Angebot an individuellen und den graphomotorischen Lernprozess berücksichtigenden Vorgaben für den Schreibunterricht. Erst dadurch wird die Chance gewahrt, individuelle Schreibleistungen zuzulassen. Spiegeln kann sich dies wie bei den hier begleiteten LuFT-Kindern in ihren reiferen Schriftprofilen ebenso wie in ihrer begeisterten und intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Schrift.

2.7 Abschließende Bemerkung

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass eine didaktisch-methodische Weiterentwicklung auch bei der Vermittlung der VA als verbundener Ausgangsschrift möglich ist. Aus den Erfahrungen im Projekt LuFT – Lockere und flüssige Textproduktion – zeigt sich, dass die oben dargestellten Prinzipien

- der Richtvorgaben,
- der Freigabe von Wahlmöglichkeiten und vor allem
- der Selbsteinschätzung und Reflexion

den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung hin zu einer routinierten Handschrift eine wesentliche Unterstützung bieten. Vor allem das Prinzip der Selbsteinschätzung und Reflexion weist Wege auf, wie man auch mit den Problemstellen der VA umgehen kann. Im Materialteil werden Möglichkeiten zur Umsetzung im Rahmen der Schriftgespräche ausgeführt.

2.8 Verwendete Literatur

- Mahrhofer, C. (2002): LuFT – Lockere und flüssige Textproduktion. Erste Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung zur graphomotorischen Schreibentwicklung. In: Petillon, H. (Hrsg.), Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 5, Leverkusen: Leske + Budrich.
- Mahrhofer, C. (2004): Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben. Eine experimentelle Studie zum Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mahrhofer, C., Speck-Hamdan, A. (2001). Schreibenlernen – ein Kinderspiel? Eine Analyse des Erstschriftunterrichts. Grundschule, 33 (2), 39-41.
- Mai, N. (1991): Warum wird Kindern das Schreiben schwer gemacht? Zur Analyse der Schreibeigenschaften. Psychologische Rundschau 42, 12-18.
- Mai, N., Marquardt, C. (1998): Registrierung und Analyse von Schreibeigenschaften: Fragen an den Schriftunterricht. In: Huber, L., Kegel, G., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), Einblicke in den Schriftspracherwerb, S. 83-99. Braunschweig: Westermann.
- Mai, N., Marquardt, C. (1996, 1999b): CS. Computerunterstützte Analyse der Bewegungsabläufe beim Schreiben. Vers. 4.3 (1996), Vers. 5.0 (1999). München: MedCom.
- Mai, N., Marquardt, C. (1999a): Schreibtraining in der neuropsychologischen Rehabilitation, 2. verb. Aufl. Dortmund: Borgmann Publishing.
- Quenzel, I. (1994): Kinematische Analysen einfacher Schreibeigenschaften bei Kindern und Erwachsenen. Unveröffentl. Diplomarbeit, Fachbereich Psychologie, Universität Frankfurt.
- Quenzel, I. (2000): Kinematische Analyse von Schreibeigenschaften im Erstunterricht. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 28 (4), 290-303.

3 Unterrichtspraktische Hinweise

3.1 Verzahnung der Fachbereiche

Da eine effektive Schreiberziehung in der Grundschule den drei übergeordneten Zielen der Kommunikation, Konservierung sowie Reflexion dient, sollte sie selbstverständlich in allen Fachbereichen des Deutschunterrichts Beachtung finden. Konsequenterweise bezieht sich Schreiberziehung sogar auf sämtliche Fachbereiche bzw. Fächer und nimmt somit die Stellung eines Unterrichtsprinzips ein.

Besonders im Deutschunterricht sollte demnach neben dem expliziten Erlernen der verbundenen Schrift sowie direkt thematisierenden Schriftgesprächen (siehe Punkt 2.4.3) die Schreiberziehung auch u. a. in den Bereichen Rechtschreiben und Textgestaltung beachtet werden. Denkbar wäre beim Rechtschreiben z. B. die Benennung von Verwechslungsmöglichkeiten bei nicht exakt verschrifteten Buchstaben.

Beim Verfassen von Texten stehen im Rahmen der Textüberarbeitung auch der Aspekt der Gestaltung des Schriftbildes sowie die Gesamtpräsentation im Mittelpunkt. Diverse Variationsmöglichkeiten wie z. B. der Einsatz des Computers stellen mit Sicherheit einen erhöhten Anreizcharakter für die Schüler dar und verleiten zum vielfältigen Ausprobieren sowie Optimieren der eigenen Schrift.

Für die Schreiberziehung als übergeordnetes Unterrichtsprinzip sei ein Beispiel aus dem Bereich Mathematik genannt. So erfordern sämtliche schriftliche Rechenverfahren ein sauberes, stellengerechtes Notieren der Zahlen, um auf Seite der formalen Voraussetzungen zum richtigen Ergebnis gelangen zu können.

Auch im Heimat- und Sachunterricht findet die Schreiberziehung z.B. in der Sicherungsphase bei der Gestaltung eines zusammenfassenden Hefteintrages ihre Beachtung sowie Berechtigung.

3.2 Schreibmaterialien als Teil der Lernumgebung

Dem Ziel der Schreiberziehung, Schüler zu einer selbstverantwortlichen Haltung gegenüber der eigenen Schrift und den persönlichen Schreibprodukten zu führen, dient auch die Bereitstellung vielfältiger Schreibmaterialien.

In der Übungskartei zur Vereinfachten Ausgangsschrift wird immer wieder auf die persönliche Auswahl hingewiesen. Durch die Möglichkeit, unterschiedliche Schreibgeräte und Schreibunterlagen zu erproben, sind die Schüler motiviert und es wird ihnen bewusst, wie sich die Materialien auf ihre Schrift und den Schreibverlauf auswirken.

Lineaturen und Papiere

Bei den Schreibmaterialien stehen verschiedene Papiere zur Verfügung:

- Blätter mit unterschiedlichen Lineaturen
- glatte und raue Papiere
- weißes und farbiges Papier
- große und kleine Formate

Damit sich das Kind nur auf den richtigen und flüssigen Bewegungsablauf konzentrieren kann, ist es oft günstig, die Buchstaben zunächst ganz ohne Lineatur üben zu lassen. Dazu liegen Blätter in DIN A 4 bis hin zu großen Plakaten oder Tapetenrückseiten bereit. Auch die große Wandtafel sollte den Kindern dabei zur Verfügung stehen.

Der Lehrplan spricht für die Verwendung der Lineaturen lediglich Empfehlungen aus. Bei Schreibschwierigkeiten und für freie Erprobungen sollten unterschiedliche Zeilensysteme zur Verfügung stehen.

Für die ersten beiden Jahrgänge werden überwiegend Zeilen vorgeschlagen, die neben dem Mittelband auch Begrenzungen für die Ober- und Unterlängen vorgeben. Sie geben den Kindern Orientierungshilfen für die Proportionen innerhalb eines Wortes und für den Beginn der Großbuchstaben.

Die Begrenzungen für die Ober- und Unterlängen können unterschiedlich gekennzeichnet sein:

- eindeutige Linien
- gepunktete Linien in der Ober- und Unterlänge

- farbige Zeilenbänder
Hier wird bewusst auf die direkte Lineatur verzichtet. Es entstehen Schreibräume, ohne dass harte bzw. zu viele Linien das Kind verwirren und einen flüssigen Bewegungsablauf behindern. Die Schüler schreiben entspannt, denn sie haben zwar Orientierungshilfen, sehen aber leichte Überschreitungen nicht so sehr als „Grenzverletzungen“ wie bei Lineaturen mit eindeutigen Linien.
- Es kann aber auch nur das Mittelband vorgegeben werden, wie es für Jahrgangsstufe 3 und 4 angegeben ist.
- Und schließlich gibt es auch die Möglichkeit, Blätter mit nur einer Linie zu verwenden.



Schreibgeräte

Auch für die Auswahl eines Schreibgeräts sollte ein breites Sortiment zur Verfügung stehen:

- Bleistifte in unterschiedlichen Härtegraden
- verschieden dicke Holzbuntstifte
- Farbkreiden (Wachsmal-, Öl-, Pastell-, Tafelkreiden)
- Filzstifte mit dünnen und dicken Strichstärken
- evtl. Füller

Die Wahl des Schreibgeräts richtet sich nach dem Papierformat, nach dem Schreib Anlass und nach der beabsichtigten Schriftgröße. Durch die Erprobung merken die Schüler, wie es sich mit Filzstiften auf glattem Papier schreibt und andererseits mit Wachsmalkreiden auf rauem Packpapier.

Wenn eine Lineatur verwendet wird, richtet sich die Strichstärke auch nach der Größe der Zeilen. Der Schreibdruck der Hand wird zudem durch die Stifte und deren Härte beeinflusst. Die Schüler sollten für sich erkennen, welche Stifte sie im täglichen Gebrauch möglichst gezielt führen und entspannt nutzen können.

Nicht zu früh sollte mit Füller geschrieben werden. Zunächst erleichtert eine Anfängerfeder das Schreiben. In höheren Klassen probieren die Schüler auch gerne Füller mit dünnen oder breiten Federn (Kalligraphie-Federn) aus. Wieder ist die Reflexion über das Schreibergebnis und den -prozess wichtig.



„Papierstraße“

Bereitstellung und Verwendung der Materialien

Auf die oben genannten Schreibmaterialien sollten die Schüler möglichst jederzeit Zugriff haben, damit die eigenverantwortliche Verwendung immer mehr zur Selbstverständlichkeit wird. Eine zentrale Position nimmt dabei die Kartei zur Vereinfachten Ausgangsschrift ein. Je nach Platz im Klassenzimmer und Gestaltung des Klassenraums kann eine Schreibecke eingerichtet, das Material in einem Regal präsentiert oder eine Kiste bereitgestellt werden.

Sollte es möglich sein, Plakate mit einer Übersicht der Buchstaben aufzuhängen, könnten darauf die Gefahrenstellen bei manchen VA-Buchstaben markiert und Alternativen (siehe Hinweise in der Kartei) dazugeschrieben werden.

Neben der Bereitstellung der Kartei und der Schreibmaterialien für selbstbestimmte Unterrichtsphasen gibt es Unterrichtseinheiten mit gemeinsamen Analysen, gezielten Übungen und Reflexionen in der Gruppe.

Außerdem findet individuelle Beratung im persönlichen Gespräch und durch Bemerkungen in den Heften statt. Werden Stellen mit Fehlformen in den Hefteinträgen gesehen oder Schreibschwierigkeiten beobachtet, können Hinweise auf bestimmte Karteikarten gemacht oder spezielle Schreibaufgaben unter den Eintrag notiert werden.

3.3 Einsatzmöglichkeiten der Kartei

Die Arbeit mit der ganzen Kartei empfiehlt sich nach dem Abschluss des Schreiblehrgangs in der Jahrgangsstufe 2, da bei einigen Buchstabenformen alternative Möglichkeiten der Verschleifung oder Form angegeben sind. Einzelne Karten können jedoch auch währenddessen zum Einsatz kommen, gerade wenn sich individuelle Probleme beim Schreiben einzelner Buchstaben ergeben.

Einsatz im Unterrichtsalltag:

- als differenzierte Hilfestellung und Übung innerhalb der Wochenplanarbeit
- als gezielte Übungsform bei individuellen Schwierigkeiten
- als Grundlage für die Arbeit im Plenum, indem einzelne Karteikarten auf Folie oder als Arbeitsblatt präsentiert werden

Die Kartei gliedert sich in **7 verschiedene Übungsbereiche** der Vereinfachten Ausgangsschrift:

- schwierige Buchstabenverbindungen (Kartei Nr. 1 - 9)
- Buchstaben, die zu Verformungen neigen (Kartei Nr. 10-18)
- Verbindungsstellen zu Großbuchstaben (Kartei Nr. 19-20)
- Beachtung der Proportionen und des Wortendes (Kartei Nr. 21-23)
- Kriterien der Lesbarkeit (Kartei Nr. 24-26)
- Korrekturmöglichkeiten (Kartei Nr. 27-28)
- Lockerungsübungen (Kartei Nr. 29-30)

3.4 Übersicht über die Karteikarten

Nr.	Übungsschwerpunkt	In der Kartei verwendetes Wortmaterial	Wortmaterial GWS 1/2	Wortmaterial GWS 3/4
1	Achtung, Luftsprung! <i>a, d, g, o, ch</i>	baden, fragen, Montag, Nacht	acht, Bauch, baden, fragen, Hand, Nacht, Mädchen, Montag, Rock, Vogel	aufräumen, beobachten, Europa, Magnet, Programm, vollständig, während
2	<i>ar/or</i> deutlicher Haken	antworten, schwarz, März, Körper	antworten, arbeiten, hören, Körper, März, morgen, schwarz, sparen, Sport, warm, warten, Wort	bevor, Erwartung, hart, Vorfahrt, vorsichtig
3	<i>u</i> Haken unten <i>v</i> Haken oben	unten, viel, Auto, vier	unten, Auto, Blume, bunt, dunkel, vier, viel	bevor, brav, jung, verbrauchen, voll
4	<i>r v</i> Deckstrich	Wortmaterial aus dem Wörterbuch suchen	November, viel, vier, versuchen, reden, rot, Birne, Bruder, Brot, fragen,	Ferien, verlieren, vorsichtig, brav
5	<i>sch</i> mit/ohne Verbindung	schön, schnell, schreiben, Tasche, schwimmen, Maschine	schnell, schön, schreiben, schwarz, wünschen, Tasche	schwimmen, Maschine, Geschäft, schön, scheinen, schlafen
6	<i>st</i> mit/ohne Verbindung	stehen, still, stark, Ast, Schwester, Fenster	stehen, stellen, still, Ast, Fenster, Obst, Schwester	stark, Angst, Durst, August, Herbst, Ostern
7	<i>s</i> Wortmitte, <i>o</i> Wortende	das, essen, Gras, spielen, Maus, Eis, Dose, Nuss	das, essen, Gras, spielen, Maus, Eis, Dose, Nuss	Geheimnis, Maschine, tausend, wechseln, Zeugnis
8	<i>sp</i> und <i>ss</i> mit oder ohne Verschleifung	spielen, spitz, sportlich, essen, Klasse, Wasser	sparen, spielen, spitz, spät Wasser, müssen, essen, flüssig	spazieren, spiegeln, vergessen, Nuss, messen, passen, Pass, Schlüssel, Tasse
9	<i>ß</i> Beginn, Ende	schließen, fleißig, Straße, grüßen	Füße, heiß, grüßen, weiß	süß, Spaß, Straße, Sträuße
10	<i>A</i> oder <i>Ä</i> ?	April, turnen, träumt, Auto	Abend, Ampel, Apfel, April, Arm, Ast, Aufgabe, Auge, August, tragen, trinken, turnen	Angst, Arzt, tausend, tief, träumen, treffen, treu, trocken
11	<i>k</i> und <i>h</i> deutlich unterscheiden	Bank, blühen, dunkel, Ohr, klein, hell	Bank, blühen, danken, denken, dunkel, gehen, helfen, hell, heute, hören, hundert, Jahr, kalt, kaufen, klein, kommen, können, krank, Ohr, Oktober, Onkel	erklären, Höhle, hoffen, klettern, kühl, Ruhe, stark, Theater
12	<i>ck</i> und <i>ch</i>	Nacht, Hecke, rechnen, Zucker, Buch, zurück	acht, Buch, Hecke, Nacht, rechnen, Rock, Rücken, suchen, Woche, Zucker	Glück, kriechen, zurück, richtig, zeichnen
13	<i>z</i> lesen	zaubern, kurz, zehn, schwarz, Katze, Kerze, Herz, tanzen	zehn, zaubern, Katze, Kerze, tanzen, Herz, kurz	zwei, zwölf, zuletzt, zurück, Blitz

14	<i>z statt z</i>	zehn, zwei, tanzen, Kerze, Katze, Blitz	zehn, zwei, Katze, Blitz, Kerze	zwei, zwölf, zuletzt, zurück, Blitz
15	<i>e-Köpfchen oder e-Schleife? auch Verbindungen (ie, ei, re, el, te)</i>	Apfel, Garten, liegen, reden, reisen, September	alle, Apfel, Garten, gelb, liegen, reden, reisen, September	bequem, entdecken, frieren, Gesetz, Interesse, Lehrerin, Meer
16	<i>be le</i>	Abend, leben, aber, bleiben	bewegen, bezahlen, Abend, bleiben, aber, besuchen, leben, lesen	beobachten, besser
17	<i>L Z Spitze und kurze Pause</i>	Wortmaterial aus dem Wörterbuch suchen	Licht, Zahn, Zimmer, Zelt, Zauber, Zimmer, Luft, Land, Leben	Land, Lehrer, Zeitung, Ziel
18	<i>K</i>	Wortmaterial aus dem Wörterbuch suchen	Käfer, Kalender, Katze, Kind, Klasse, Kleid, Kopf	Käfig, Kamm, Kiefer, Kompass, Kraft, Kreuz, Krieg, Kuss
19	Abstand nach D, T	Wortmaterial aus dem Wörterbuch suchen	Dienstag, Donnerstag, Tag, Tasche, Telefon, Tier	Decke, Durst Tanne, Tasse, Taxi, Technik, Teller, Text, Theater, Traum
20	Abstand nach B, P	Wortmaterial aus dem Wörterbuch suchen	Ball, Baum, Bein, Blume, Brot, Papier, Pferd, Pizza, Platz, Puppe	Bäcker, Bett, Blitz, Paket, Pass, Pilz
21	Ober- und Unterlängen	Glück, jung, pflanzen, fallen, gehen	gelb, Geld, Junge, Puppe, zehn, zwölf, Glück, Jacke, Jäger, fallen, gehen	jung, fertig, fleißig, gießen, treffen, schmutzig
22	<i>J j</i>	Igel, Jacke, Insel, Jäger	Igel, Jacke, Jäger, Insel, Joghurt, Iris, Jagd	Januar, Juni, Juli, Junge, Interesse
23	Das Wortende	Gedichtvorlage		
24	Schriftlage	Reimvorlage		
25	Kleine oder enge Schrift	Gedicht aus Lesebuch auswählen		
26	Flüssig und flott schreiben	Satzvorlage		
27	Fehler kommen vor! Durchstreichen Buchstaben einfügen			
28	Fehler kommen vor! Überschreiben	Freie Wortwahl		
29	Lockerungsübungen			
30	Fingerspiel			

In der Kartei werden folgende **Symbole** verwendet, die den Kindern zuvor bekannt sein sollen:



Wähle dein Schreibgerät selbst!



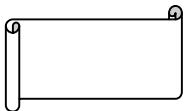
Wähle die Lineatur, in der du am deutlichsten schreiben kannst!



Arbeite mit einem Partner!



Kontrolliere genau!



Übe auf der Papierstraße!

4 Anhang

4.1 Die Vereinfachte Ausgangsschrift

Vereinfachte Ausgangsschrift

A	B	C	D	E	F	G	H	J	J	K
L	M	N	O	P	Qu	R	S	T	U	V
W	X	Y	Z	Ä	Ö	Ü				
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
l	m	n	o	p	qu	r	s	o	l	u
v	w	x	y	z	ß	ß	ä	ö	ü	

4.2 Übungskartei

Ab Seite 36